EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:

Pesquisas e Propostas de Inserção da Música na Educação Básica

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Eduardo Guedes Pacheco
Fernanda Anders
Sandra Rhoden
Silvia da Silva Lopes

uergs
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

EDITORA da FUNDARTE

Volume 2

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

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

Volume 2

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Eduardo Guedes Pacheco
Fernanda Anders
Sandra Rhoden
Silvia da Silva Lopes

2017

Catalogação de publicação na fonte (CIP)

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

587 p. (Volume 2)

ISBN 978-85-61666-11-8

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

Arte da Capa: Michele Martines

Coordenção editorial: Editora da FUNDARTE

Ruda Capitão Porfírio 2141

www.fundarte.rs.gov.br

(51)3632-18-79

SUMÁRIO

007 APRESENTAÇÃO

009 PREFÁCIO

011 A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA COLETIVA PARA A APRENDIZAGEM DE FLAUTA DOCE.
⇒ *Alberto Galo Sindelar Junior, Fernanda Anders.*

032 ATANDO NÓS: ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS DE DANÇA E MÚSICA.
⇒ *Alexandra de Castilhos Moojen, Sandra Rhoden, Sílvia da Silva Lopes.*

071 EDUCAÇÃO MUSICAL E LITERATURA: MUSICALIZANDO CRIANÇAS E POTENCIALIZANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.
⇒ *Andréia Fernanda da Silva Mendes, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

092 MÚSICA, AÇÃO E REFLEXÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL NA EMEF CINCO DE MAIO.
⇒ *Bruno Felix da Costa Almeida, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

118 HARDCORE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO E IMPLEMENTANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICO-MUSICAL.
⇒ *Carlos Augusto Martins, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

142 O LÚDICO NA MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO-AÇÃO SOBRE METODOLOGIAS LÚDICO- MUSICAIS EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.
⇒ *Caroline Menezes Lucas, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

165 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O FAZER MUSICAL ATRAVÉS DAS VIVÊNCIAS.
⇒ *Cristiane Lucimar do Carmo Antonio, Sandra Mara Rhoden.*

184 PRÁTICA INSTRUMENTAL NA IGREJA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E A IMPORTÂNCIA DA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO PARA A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS.
⇒ *Cristiano Egon Leonhardt, Fernanda Anders.*

207 BRINCANDO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS INFANTIS NO DIA A DIA DO ALUNO.
⇒ *Daniele Isabel Ertel, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

231 A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA DA FLAUTA DOCE: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.
⇒ *Dionathan Gonçalves da Silva, Fernanda Anders.*

262 A PARTITURA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM DESAFIO PARA OS EDUCADORES MUSICAIS.
⇒ *Edenir Alcídio Ströher, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

288 SONS, AUTONOMIA E IMAGINAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SONOPLASTIAS EM HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
⇒ *Edson Ribeiro Biondo Júnior, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

316 OS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS.
⇒ *Genaína Lemes da Silva, Eduardo Guedes Pacheco.*

344 O SIGNIFICADO DE PARTICIPAR DE UM GRUPO DE FLAUTA DOCE NA ESCOLA BÁSICA.
⇒ *Gisele Milliorini, Fernanda Anders.*

368 A INSERÇÃO DA MÚSICA EM ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.
⇒ *Isabel Daiana Pohrn Pereira, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

387 A INSERÇÃO DAS BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
⇒ *Mariana Flores Martins, Sandra Rhoden.*

406 “PROFE, TU AINDA ESTUDAS FLAUTA? VAIS NOS ENSINAR?”.
⇒ *Markiele Teixeira, Fernanda Anders.*

432 A UTILIZAÇÃO DOS SONS DA NATUREZA PARA O APRENDIZADO MUSICAL EM TURMAS MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO.
⇒ *Melícia Pereira do Nascimento, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

454 PROCESSOS DE CRIAÇÃO COLETIVA NA AULA DE MÚSICA: UMA INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS DE 8 A 15 ANOS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE.
⇒ *Michelle Cavalcanti Aguiar, Eduardo Guedes Pacheco.*

480 A MÚSICA NO COTIDIANO DE ESTUDANTES E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICO-MUSICAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
⇒ *Pâmela Göethel Dutra, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

511 A CONTRIBUIÇÃO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS MUSICAIS PARA UM APRENDIZADO MUSICAL HUMANIZANTE.
⇒ *Patrícia de Azevedo, Fernanda Anders.*

535 A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DO BALLET CLÁSSICO.
⇒ *Patrick Aozani Moraes, Sandra Rhoden.*

554 EDUCAÇÃO MUSICAL E CORPO: CONSTRUINDO CONHECIMENTO MUSICAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ATIVAS.
⇒ *Ranielly Boff Scheffer, Sandra Rhoden.*

Apresentação

Este segundo volume do projeto “Educação Musical Escolar” marca a consolidação das ações da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) em prol da inserção da música nas escolas do estado gaúcho.

Fruto de um trabalho desenvolvido ao longo de dezoito meses – duração do curso – esta publicação reúne artigos dos estudantes que participaram da segunda edição do Curso de Especialização em Educação Musical, na Unidade da Uergs, em Montenegro. Vale salientar e saudar a parceria existente para a efetivação deste curso, traduzido na participação da Uergs e da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE).

Instituição conhecida da comunidade artística nacional e internacional, a FUNDARTE, sempre de modo solícito, não somente acolhe os cursos de licenciatura em Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) da Uergs, desde 2002, mas participa ativamente, através da destinação de locais para a realização desta Especialização. Agora, mais uma vez, esta parceria se apresenta, por meio da efetivação da publicação do segundo volume desta publicação.

Ao todo são vinte e três artigos que compõem este livro, todos originados de um intenso trabalho de pesquisa-ação, tendo como orientadores os professores da Uergs, bem como da FUNDARTE, compondo um quadro qualificado e competente.

Ao apresentar estas pesquisas, desejo que as mesmas possam contribuir para o trabalho de educadores musicais e com a área da Educação Musical.

Uma boa leitura!

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

Prefácio

É consagrada, na literatura, a relevância da música na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que os espaços educacionais formais apresentam uma grande potencialidade para criação e aplicação de teorias, técnicas e ferramentas, e que ampliam o papel da música na Educação Básica não só como uma disciplina, mas como uma ponte de ligação entre as diversas expressões e tecnologias em Artes. Os 23 artigos que compõem o livro "**Educação Musical Escolar: Pesquisas e Propostas de Inserção da Música na Educação Básica**" materializam esta ponte de ligação a partir da inserção musical na educação básica, sob diferentes perspectivas práticas e em diferentes níveis da educação básica, porém com olhar ainda mais aprofundado para educação infantil.

A visão integradora resultante deste volume confunde-se e mostra-se como um produto de ainda maior significado ao buscarmos a origem das investigações e práticas marcada pela liderança da Professora Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel, organizadora desta obra. A Professora Cristina lidera dois Grupos de Pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs): "Arte - criação, interdisciplinaridade e educação"; e "Educação Musical - diferentes tempos e espaços". Ambos os grupos estão entre os primeiros a serem criados nesta Universidade. A trajetória de cada um dos grupos de pesquisa liderados pela Doutora Wolffenbüttel fica estampada nesta obra, sobretudo, nos produtos da linha de pesquisa: "*Estudos sobre processos de ensino e aprendizagem em música*".

É importante realizar o resgate histórico que culminou na construção deste livro, pois esta construção está diretamente associada ao processo de expansão e fortalecimento da Pós-Graduação da Uergs. Em síntese, podemos trazer quatro momentos históricos principais: 1º) deliberação do corpo docente e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) da Uergs pela proposição do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* na modalidade Especialização, em 2012, denominado

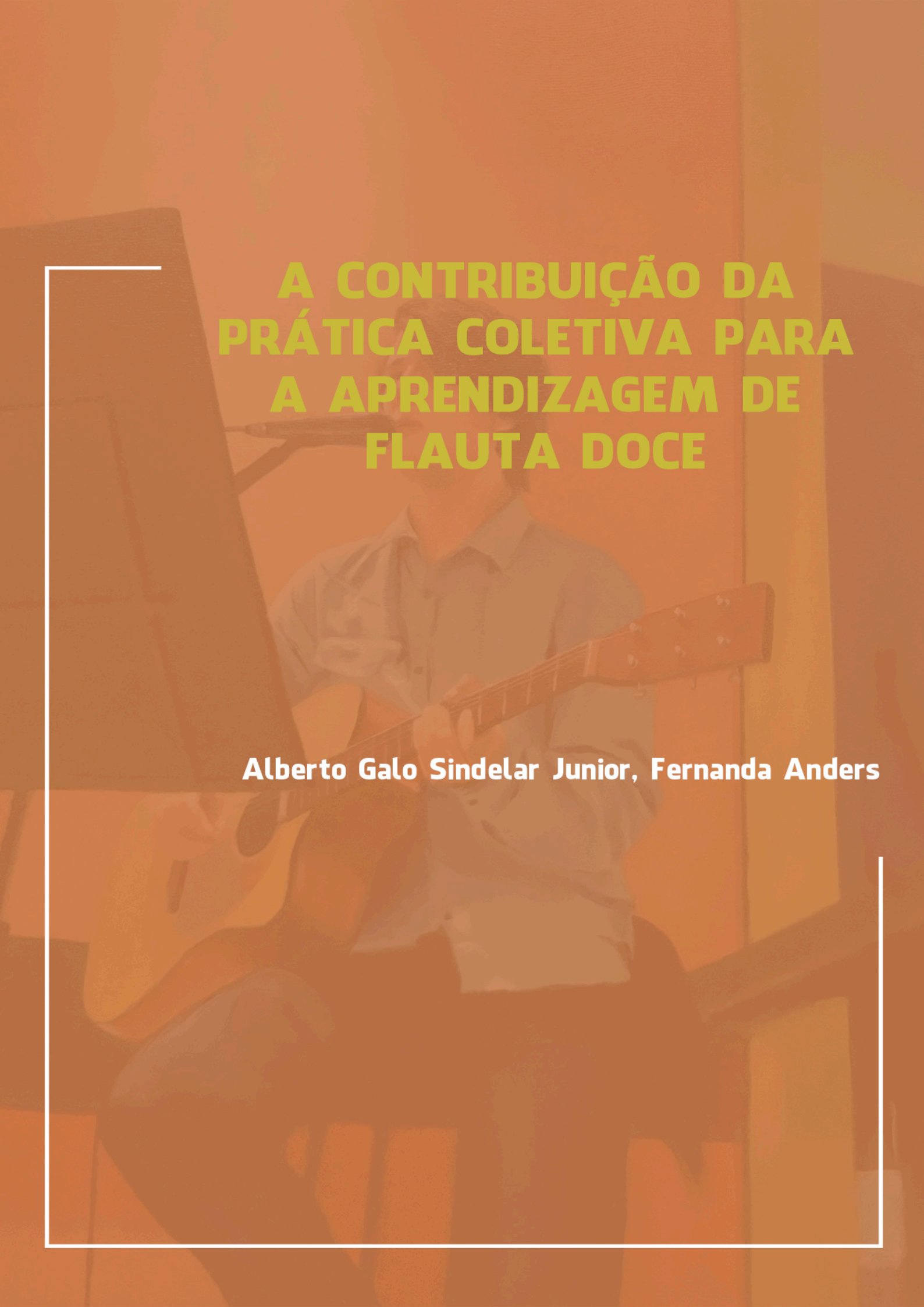
Educação Musical para Professores da Educação Básica, sediado em Montenegro; 2º) início e conclusão do referido curso em 2013-2014; 3º) segunda edição do curso de Especialização em 2015-2016; e 4º) constituição da linha de pesquisa *Linguagem e Artes em contextos educacionais* no âmbito do projeto pedagógico do curso de mestrado profissional em Educação da Uergs, lançado em 2017. Assim, é possível observar nesses fragmentos da linha do tempo que o livro **Educação Musical Escolar: Pesquisas e Propostas de Inserção da Música na Educação Básica** é resultante de uma sólida construção do corpo docente da Uergs alicerçada nas necessidades e potenciais dos espaços educacionais rumo à verticalização da Universidade. Verticalização intrinsecamente ligada à melhoria e expansão da atuação da Uergs na formação de professores. Uma das provas desta constatação é revelada pela ampla produção autoral dos discentes da Pós-Graduação nesta obra, fruto de suas experiências orientadas nos espaços educacionais em que atuam. Por isso, o leitor se debruçará sobre as vivências, sobre os diferentes estilos e instrumentos, sobre a prática na Igreja, a leitura de partituras, o ambiente, a natureza, a percussão, a flauta doce, indo até o *Hardcore*, mexendo com o imaginário e jogando com a criatividade, integrando sons e movimentos e, principalmente, provocando reflexões e propostas de ações.

Os autores docentes podem ser caracterizados pelas suas diversificadas áreas de formação em nível de graduação e pós-graduação, bem como das distintas instituições de origem destas formações, o que lhes confere conhecimentos e olhares ricos acerca da Arte. Além da Professora Cristina, é de grande destaque a autoria de artigos dos professores Eduardo Guedes Pacheco, Fernanda Anders e Silvia da Silva Lopes, que atuam na UERGS Uergs nas áreas de filosofias da diferença e da educação, educação musical de crianças e ensino de flauta doce, e ensino da dança em espaços formais e não-formais, respectivamente. É importante ressaltar também a colaboração da professora Sandra Mara Rhoden, atuante na área educação musical e artes visuais na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, e a fortificação da cooperação entre a Fundação e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul,

bem como suas atuações na microrregião de Montenegro e Mesorregião Metropolitana.

No entanto, o livro Educação Musical Escolar não se limita a comunicar-se com as entidades e sujeitos da região, e sim, o oposto: este se apresenta como uma notável oportunidade de diálogo e exposição da temática para além das fronteiras geográficas locais e regionais a partir do fio condutor: *a Inserção da Música na Educação Básica*.

Prof. Dr. Clódis de Oliveira Andrades Filho
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul



A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA COLETIVA PARA A APRENDIZAGEM DE FLAUTA DOCE

Alberto Galo Sindelar Junior, Fernanda Anders

A CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA COLETIVA PARA A APRENDIZAGEM DE FLAUTA DOCE

Alberto Galo Sindelar Junior
Profª Orientadora Ms. Fernanda Anders

Introdução

A presente pesquisa apresenta-se como Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.

Esta pesquisa originou-se a partir da necessidade de investigar sobre como a prática musical em conjunto pode auxiliar na aprendizagem musical dos alunos de quinto e sexto ano do Ensino Fundamental. A escola onde esta pesquisa foi realizada trata-se de uma instituição de ensino privado, situada na cidade de Lajeado/RS, a qual atende alunos do Berçário ao Ensino Médio. Em minha função, como professor de música, atuo nas turmas de 4º, 5º e 6º anos, desenvolvendo a função de regente do Coral Infantil, Grupo de Flautas e Grupo de Sopros.

A prática musical coletiva sempre esteve presente entre minhas reflexões sobre o ensino de música, desde a disciplina de música inserida no currículo, até as oficinas de instrumentos musicais, de forma extracurricular. Levando em consideração minhas experiências pessoais, tanto como aluno quanto professor, pude observar que a prática coletiva poderia ser um fator de grande importância na aprendizagem musical do aluno.

As turmas analisadas tiveram sua iniciação na flauta doce durante o início do ano letivo de 2016. Com o passar das aulas, reparei que estas turmas começaram a demandar um tipo de prática coletiva diferenciada, na qual pudessem explorar mais possibilidades, como por exemplo, a improvisação através da percussão e a prática de melodias em múltiplas vozes.

Partindo de minhas experiências pessoais, surgiram questionamentos acerca de como integrar estudantes de música de quintos e sextos anos do Ensino Fundamental tendo como foco a prática coletiva em apresentações

escolares; de que forma adequar repertório e arranjos a todos os níveis de conhecimento dispostos entre os alunos; de qual seria a metodologia adequada para a realização destas práticas; e de que maneira a prática coletiva entre as turmas estimularia o aprendizado de flauta doce.

Preocupado com as habilidades individuais de cada aluno, procurei escolher partituras de músicas simples, em que os arranjos contemplassem diferentes níveis de dificuldade, bem como permitissem a improvisação musical. Tendo como foco as práticas em sala de aula, busquei compreender de que forma a prática musical coletiva contribui para a aprendizagem musical dos alunos de quinto e sexto ano do Ensino Fundamental.

Revisão de Literatura

A educação musical apresenta-se de diversas formas no contexto escolar, podendo estar inserida no currículo da escola ou mesmo em projetos no contra turno. Nesse processo, a flauta doce tornou-se um recurso facilitador para o desenvolvimento de habilidades instrumentais, seja pela acessibilidade, o domínio, ou preferência do professor. Segundo Mendes e Silva (2010), em geral,

> [...] a flauta doce é usada como uma alternativa para a inclusão do ensino instrumental na escola, pois sabe-se que a flauta doce é um instrumento de fácil aquisição e de custo baixo, além de, propiciar uma produção musical breve, devido à facilidade de aprendizagem. (MENDES; SILVA, 2010, p. 2).

Ao proporcionar esta produção musical, o aluno pode experienciar novos fazeres musicais e instrumentais na escola, nos quais o professor é a ferramenta integradora dos saberes musicais do aluno. Nesse sentido, o professor, ao trabalhar com os conteúdos da música na escola, atua propiciando aos alunos conhecer os diferentes elementos da música, mas, especialmente, despertar nos alunos o interesse por esses elementos.

Assim, também, segundo Cuervo (2009), o planejamento pedagógico-musical do professor deve contemplar:

> [...] os elementos de notação, criação, improvisação e repertório musical [que] podem fornecer subsídios para um planejamento pedagógico-musical, formando um conjunto de atividades que pressupõe a descentralização da execução musical com enfoque tecnicista, assim como evita a abordagem conteudista de conhecimentos teóricos. (CUERVO, 2009, p. 34).

Desta forma, o planejamento pedagógico-musical contribui para o estabelecimento de relações entre o aluno e seu instrumento, possibilitando aos alunos uma boa preparação para a prática coletiva. Tratando-se desta prática coletiva e sua relação com a aprendizagem, percebe-se o quanto isto pode influenciar, positivamente, na aprendizagem de instrumentos musicais. Atualmente, existem métodos coletivos para diferentes instrumentos e, inclusive, formações instrumentais, reforçando o quão importante é a prática em conjunto.

Quanto a isso, parafraseando Swanwick (1994), Beineke (1997) cita que

> [...] fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. (SWANWICK, apud BEINEKE 1997, p. 3).

Neste contexto, podemos acrescentar, ainda, os benefícios sociais propiciados pela prática coletiva citada anteriormente (SWANWICK, *apud* BEINEKE 1997). Pode-se dizer ainda que, para muitos jovens, a prática coletiva e a música são vistas como ferramenta de construção de saberes e relações sociais, bem como, de acordo com Caetano (2012), são utilizadas como

> [...] veículo de transformação, um meio para desenvolver habilidades cognitivas, sensoriais, além de aspectos sociais. No projeto Guri (em São Paulo), por exemplo, o ensino coletivo é utilizado como metodologia por possibilitar o desenvolvimento musical rápido e o desenvolvimento de fatores extramusicais. (CAETANO, 2012, p. 38).

Todos estes fatores, de acordo com a pesquisa realizada por Joly e Joly (2011), além de apresentar a importância dos aprendizados musicais na prática

coletiva, dão ênfase “a solidariedade, o autoconhecimento, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos” (JOLY; JOLY, 2011, p. 90), importantes na constituição do ser humano. Além disso, acima de tudo, os referidos fatores são importantes para a construção de habilidades musicais e estabelecimento de relações com o próprio instrumento.

Conclui-se, portanto, após esta revisão de literatura, que durante práticas coletivas torna-se necessário transversalizar conteúdos musicais pedagógicos, de forma que a prática coletiva, por meio da flauta doce, obtenha significados para além da música em si, tangendo assim as relações e a construção do sujeito.

Fundamentação Teórica

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, tão logo as necessidades previstas para uma prática musical significativa, definiu-se como referencial teórico deste trabalho os princípios de educação musical propostos por Swanwick (2003), quais sejam: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos; e fluência no início e no final.

Segundo Swanwick (2003), “esses princípios tem sua origem na premissa básica de que a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico” (SWANWICK, 2003, p. 57). Desta forma, seguem abaixo, os princípios musicais propostos pelo autor.

Primeiro Princípio: Considerar a música como discurso

Neste princípio, Swanwick (2003) salienta a importância de se “trazer a consciência musical do último para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p. 57), de maneira que o professor deva dar mais importância à percepção sonora em si, desatrelando-se do “método específico de ensino” (SWANWICK, 2003, p. 58).

Para Swanwick (2003),

> [...] Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) é observar esse forte senso de

> intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida. (SWANWICK, 2003, p. 58).

Nestes encontros, a música acontece como possibilidade de configuração de significados, promovendo o discurso e compreendendo-o. Segundo Swanwick (2003), devemos nos distanciar das “respostas habituais e das convenções limitadas das "grandes" tradições” (SWANWICK, 2003, p. 60), possibilitando, deste modo, a “audição de sons como formas expressivas” (SWANWICK, 2003, p. 60).

Segundo Princípio: Considerar o discurso musical dos alunos

Independentemente da idade, todos carregam uma carga de experiências previamente adquiridas. Mais especificamente com relação à música, cada aluno, “traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais” (SWANWICK, 2003, p. 66), que são resultado de suas vivências musicais, integradas a autonomia e a curiosidade, como cita Swanwick (2003). Para o autor,

> [...] a curiosidade não é despertada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir, nem tratando um grupo musical como se ele fosse uma espécie de máquina. É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. (SWANWICK, 2003, p. 67).

Logo, torna-se imprescindível considerar o discurso musical do aluno, objetivando ações que resultem em um melhor e mais significativo aprendizado. O aluno, neste contexto em especial, é quem recebe aquele aprendizado específico, e, por isso, segundo Swanwick (2003), devem ser ouvidos para a produção do planejamento pedagógico-musical do professor.

Assim, o autor aponta que

> [...] dois elementos de organização curricular podem nos ajudar a respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos. O primeiro deles é a ideia de integrar as experiências musicais. Inclui também ligar a atividade de composição, incluindo improvisação com a performance e a apreciação que permite que diferentes alunos se sobressaiam de formas diferentes. (SWANWICK, 2003, p. 67).

A integração das experiências musicais dos alunos, proposta pelo autor, traz ao coletivo as concepções musicais de cada aluno, bem como constrói pontes entre o fazer musical e o fazer musical que o aluno pretende propiciar.

Terceiro Princípio: Fluência no inicio e no final

Inicialmente, Swanwick (2003) compara a música em forma de discurso à linguagem, uma vez que ambas, no momento em que são adquiridas, apresentam similaridades, pois o discurso pode ser vivo e eficaz quando configura-se em linguagem, seja falada, gesticulada ou sentida. Desta forma,

> [...] a aquisição da linguagem parece envolver muitos anos e, principalmente, vivência auditiva e oral com outros *languagers*[1]. Temos de olhar para o equivalente, para o engajamento com outros *musicers*[2], muito antes de qualquer texto escrito ou outras análises daquilo que já se sabe intuitivamente. (SWANWICK, 2003, p. 68).

O engajamento em relação ao envolvimento e as vivências da linguagem corroboram com o discurso na medida em que o mesmo acontece. Com relação à notação musical, Swanwick (2003) ainda pontua que, eventualmente, a notação pode ser um empecilho para a fluência, pois “muitas vezes essa capacidade é desnecessária. Em qualquer evento (novamente de forma análoga à imagem), a

[1] Languagers: Falantes, pessoas que falam. (N.T.).
[2] Musicers: Pessoas que fazem música, ou que a apreciam. (N.T.).

sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever" (SWANWICK, 2003, p. 69).

Relacionando os procedimentos mais efetivos, os três princípios citados acima, segundo Swanwick (2003), concluem que

> [...] os três princípios podem ajudar a manter o ensino musical em um bom caminho, a mantê-lo "musical". Considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que o detalhamento da documentação curricular. Esses cuidados ajudam a pensar sobre a *qualidade* da educação musical, sobre *como* em vez de *o que*. (SWANWICK, 2003, p. 70).

Nesse sentido, Swanwick (2003) fundamenta este trabalho, considerando o discurso, sobretudo o discurso musical dos alunos, enfatizando a fluência do início ao fim. Assim, poder-se-á pensar sobre a qualidade da educação musical, como aponta o autor.

Metodologia

Esta pesquisa, que objetivou analisar como a prática musical em conjunto pode auxiliar na aprendizagem musical dos alunos de quinto e sexto ano do Ensino Fundamental, tem como base a abordagem qualitativa, tendo como método a Pesquisa-ação. Como técnicas para a coleta dos dados foram utilizadas a observação participante e o grupo de discussão. Todo o material foi coletado e analisado por meio da análise de conteúdo.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa busca descrever significados que são socialmente construídos; têm características não estruturadas, e é rica em contexto, enfatizando interações. A coleta de dados qualitativos obtém resultados semi-estruturados ou não-estruturados, não generalizáveis (TANAKA; MELO, 2001). Trata-se de uma pesquisa descritiva, baseada em resultados com diversas variáveis, de maneira que se mostra adequada.

Para o estabelecimento desta investigação, foi selecionado o método

Pesquisa-Ação. Este método é utilizado para a realização de pesquisas que visam aprimorar a prática através da

> [...] 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. 446).

Desta forma, com a presente pesquisa, procurei nos diferentes contextos, traçar relações e buscar maneiras de analisar e melhorar a prática presente em minha realidade como professor. Segundo Tripp (2005), "a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática, quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica" (TRIPP, 2005, p. 447).

A interlocução entre prática e pesquisa, gerada por este tipo de investigação, constituiu a formação deste trabalho científico, em que desenvolvi o planejamento, a aplicação das aulas, a avaliação e a (re)formulação da prática desenvolvida. Uma vez que as turmas analisadas neste trabalho também serão beneficiadas com seus resultados, segundo TRIPP (2005), importa esclarecer aos participantes quais são as metas desta pesquisa.

Neste processo, para que melhores resultados sejam atingidos e o máximo de eficácia seja alcançado, é importante

> [...] não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência. (TRIPP, 2005, p. 462).

Desta forma, a particular escolha por este método atendeu bem aos objetivos desta pesquisa, principalmente porque 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). Assim, foram desenvolvidos vinte e dois encontros no decorrer desta pesquisa, conforme citado abaixo, na implementação das aulas.

Considerando, contudo, minha atuação como professor e o objeto desta pesquisa, as técnicas adotadas para a coleta dos dados foram a observação participante e o grupo de discussão. Cada técnica foi selecionada para possibilitar a coleta real do material resultante desta investigação, especialmente porque a observação participante consiste

> [...] na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103).

Também, como técnica para coleta de dados, foi empregado o Grupo de Discussão. Para Flick (2004), “as discussões em grupo correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana” (FLICK, 2004, p. 126). Visto que esta pesquisa teve como foco quatro turmas, diversas questões foram levantadas durante os grupos de discussão, possibilitando uma maior flexibilidade e esclarecimento na coleta de dados. Todos os grupos de discussão e apresentação foram gravados em forma de áudio e vídeo para posterior análise.

Tendo em vista a questão ética desta pesquisa, cada aluno recebeu um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo informações sobre a pesquisa e uma autorização, que lhes permitiu fazer parte desta investigação. Os alunos, cujos pais autorizaram fazer parte desta pesquisa, tiveram seus nomes modificados, como forma de manter sua privacidade.

Após a realização da coleta dos dados através das observações participantes e dos grupos de discussão, o material coletado foi organizado e analisado. Todas as gravações foram transcritas e categorizadas. Do mesmo modo, as observações que foram relatadas e/ou transcritas nesta pesquisa, configuraram-se em um Diário de Classe. Todos os materiais coletados foram

utilizados para a análise, a fim de contribuir para a organização dos dados e para o estudo dos seus conteúdos.

Quanto à análise de dados, optou-se pela Análise de Conteúdo. Esta tipologia de análise, possibilitou analisar os conteúdos do Diário de Classe e do discurso dos alunos, relatados nos Grupos de Discussão. Para Caregnato e Mutti (2006) apud Bardin (1977), a análise de conteúdo é

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683 *apud* BARDIN, 1977).

Desta maneira, por meio da análise de conteúdo, utilizou-se o conteúdo das mensagens emitidas durante esta pesquisa-ação e, concluindo a coleta dos dados e a categorização, teve início a descrição dos resultados e análise dos dados. Durante a análise, foi possível a transformação do conteúdo em unidades, que posteriormente culminou na categorização e classificação desses dados para interpretação.

Tendo em vista o método desta pesquisa, foram planejados, executados e replanejados vinte e dois encontros, entre os meses de setembro e outubro de 2016. Estes encontros dividiram-se da seguinte maneira:

5º ano A – 5 aulas
5º ano B – 5 aulas
6º ano A – 5 aulas
6º ano B – 5 aulas
1 Ensaio Geral
1 Apresentação

Desta forma cada turma teve cinco aulas, e um ensaio geral em que todas as turmas se encontraram visando à preparação para apresentação, e uma apresentação, em que todas as turmas novamente estavam juntas.

As cinco aulas realizadas, foram planejadas da mesma forma para todas as turmas, independentemente do ano ciclo ou idade. Isso ocorreu porque todos os alunos dos anos ciclos mencionados acima, tiveram sua iniciação à flauta doce no inicio deste ano letivo.

A primeira aula propôs a introdução de uma partitura em duas vozes. Inicialmente, foi-lhes explicado a relação da polifonia com a música que haviam recebido, intitulada “Let’s Beguine” de autor desconhecido. Durante esta aula, foram analisadas as notas e as posições das mesmas no instrumento. Nesta música, novas informações foram trazidas, como a nota MI^2 e articulação entre a nota RÉ^2 e a nota MI^2, que exigem certa habilidade.

Na segunda aula foram trabalhadas, novamente, a música “Let’s Beguine” e algumas questões que surgiram no decorrer da prática na aula anterior, sendo necessário, assim, um replanejamento. Iniciou-se também a leitura da música “Anunciação” do compositor Alceu Valença, que em alguns trechos era uníssono, e, em outros, continha três vozes.

A terceira aula foi o momento em que os alunos tiveram a oportunidade de inserir alguns instrumentos de percussão junto às músicas que já vinham sendo tocadas com mais destreza pela turma. Neste momento, houve liberdade para os próprios alunos criarem ritmos com os instrumentos disponíveis (cajon, caxixi, chocalho, meia-lua e afoxé), de forma que conseguissem acompanhar o restante da turma que tocava flauta doce.

A quarta aula foi direcionada a revisão da música “Anunciação”. Esta música apresentou certas dificuldades aos alunos, de forma que até este momento não foi possível finalizá-la. Ao final desta aula, foi passada aos alunos a segunda voz da música “Hänsel & Gretel”, do compositor Engelbert Humperdinck, a qual já era dominada por todos, uma vez que já vinha sendo tocada há alguns meses. Nesta nova voz, trabalhada com os alunos, foi introduzida a nota FÁ#, novidade para os alunos por ser uma nota que ainda não haviam tocado.

Durante todo o processo de planejamento e implementação das aulas, procurou-se trabalhar com diferentes possibilidades sonoras dos instrumentos musicais utilizados. Com o andamento das aulas, foi possível replanejar as próximas aulas, sendo importante rever questões como posições, articulação, leitura e interpretação da partitura.

Finalizando a execução destas aulas, e preparando-os para a apresentação que viria, foi realizado um ensaio geral. Neste ensaio juntaram-se todas as quatro turmas, ocorrendo assim, o primeiro momento de prática coletiva integrando todos os participantes desta pesquisa, cerca de oitenta alunos, além dos alunos que não fizeram parte da pesquisa.

Chegado o momento da apresentação, as turmas tiveram a oportunidade de demonstrar os conteúdos trabalhados durante a realização desta pesquisa. Esta apresentação esteve inserida em um “Concerto Didático”, em que ocorreram outras apresentações, como coral e conjunto instrumental. O público desta apresentação era formado por alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Séries Finais e professores.

Encerrando os encontros previstos nesta pesquisa, houve o quinto encontro com o grupo, em que cada turma realizou, separadamente, um grupo de discussão, possibilitando ao professor-pesquisador trazer questionamentos aos alunos para posterior análise e avaliação.

Resultados e Análise dos Dados

No trabalho em questão, buscou-se, através da pesquisa-ação, agir e refletir sobre a contribuição da prática coletiva para a aprendizagem da flauta doce em turmas de quintos e sextos anos. Nos itens a seguir, foram analisados, sob a luz de Swanwick (2003) que se configura como meu referencial teórico, dados e resultados oriundos desta pesquisa-ação.

Como citado na implementação das aulas, durante a realização desta investigação, vários conteúdos foram abordados, tendo sempre em vista as necessidades dos estudantes e o objetivo desta pesquisa.

Primeiramente, foi abordado o conceito de polifonia, pois, a partir de agora, passaram a trabalhar com partituras em duas ou três vozes. Demonstrando a compreensão do que seguiria, alunos e alunas puderam construir sua autonomia instrumental e praticar a leitura e a notação de forma diferenciada, o que permitiu, ainda, um crescimento de todo o grupo.

Nesse sentido, a aluna Janaina colocou sua visão sobre a diferença entre as partituras homofônicas e polifônicas, apontando que “no início, a gente tinha uma voz só! Agora, a gente tem duas vozes para não ficar sempre o mesmo som”. Esta compreensão se fez importantíssima neste processo, visto que trabalhar com a prática musical na escola regular não tem sido, em geral, objeto de estudo científico.

A realização da leitura da partitura, em vozes, necessária para as práticas com a flauta doce, ocorreram com tranquilidade para os alunos. Neste processo, os alunos buscaram identificar as notas presentes na partitura, com ênfase nas notas que ainda não conheciam.

A primeira música recebida pelos alunos (Let’s Beguine), foi arranjada em duas vozes, sendo que a primeira voz compunha um nível de dificuldade mais elevado, devido a tonalidade, que trazia a nota MI^2, especialmente na articulação desta com a nota RÉ^2. Já a segunda voz, esta era mais facilitada, apresentando apenas notas que já eram de domínio de todos, como pode ser visualizado nas imagens a seguir:

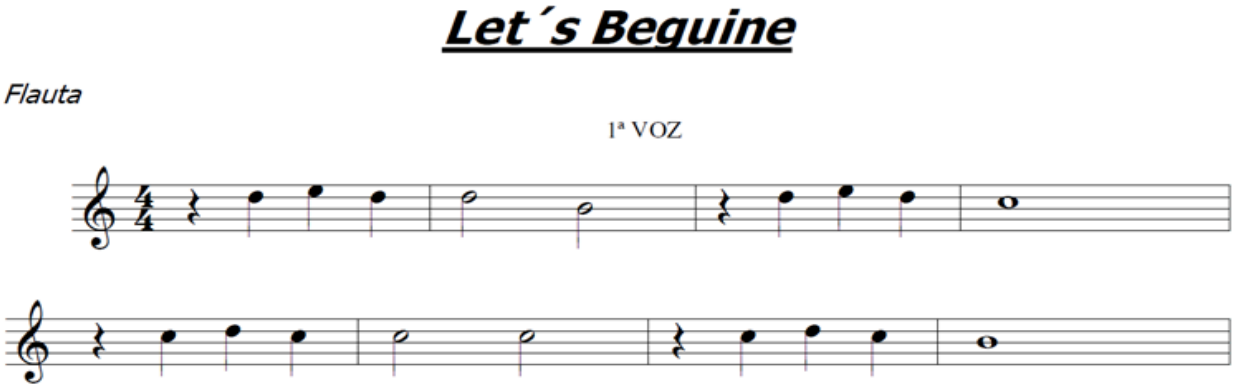
Imagem 1: Trecho da partitura Let’s Beguine – 1ª voz

Fonte: Alberto Galo Sindelar Jr.

Imagem 2: Trecho da partitura Let's Beguine – 2ª voz

Fonte: Alberto Galo Sindelar Jr.

A prática musical, no contexto escolar, precisa, então, ser planejada para não ser passível de imprevistos. Tocar em grupo, compreender a leitura e as nomenclaturas diferenciadas, estudar na escola e em casa, todo esse processo depende do trabalho realizado. Muitos alunos, durante o processo, não consideravam as pausas presentes no início de cada frase, prevendo um novo desafio para o grupo: o tempo da música. Analisando, posteriormente, percebeu-se que, mesmo não fazendo parte do planejamento inicial, cada dificuldade que surgia por parte dos alunos, deveria ser trabalhada em aula, por meio de replanejamento.

Segundo Swanwick (2003), este processo de construção do entendimento musical, caracteriza cada grupo musical e cada indivíduo, dos quais devemos considerar o discurso. Para o autor,

> [...] a expressão musical inerente não está em nosso senso sobre nós mesmos, mas na percepção do caráter da música. Na forma das frases, no fluxo dos motivos tonais e ritmos, nas mudanças de timbre, entre o movimento da música e a "emoção" humana. (SWANWICK, 2003, p. 62).

Todos estes parâmetros e características intensificaram a expressão musical dos alunos, sendo sentida rapidamente pelos mesmos. A aluna Janaina, novamente observando rapidamente as práticas musicais realizadas durante o trabalho, percebeu uma modificação nos elementos musicais exercitados, destacando: “No início, a gente trabalhava mais onde ficava a nota, como é o sol na flauta, por exemplo. E agora, a gente está trabalhando mais quantos tempos a nota tem e as pausas!”.

Todo processo realizado nas aulas, aos olhos do aluno João, deve considerar cada prática musical como cumulativa, em que “cada música tem alguma coisa a mais”, aprendendo-se com as novidades que surgiam no decorrer de cada aula e de cada música.

Neste processo cumulativo, sempre se buscou atender diversos níveis de dificuldade, o que é, para mim, uma das principais características do fazer instrumental dentro das salas de aula. De fato, tocar um instrumento, que já abarca diversas dificuldades, juntamente com um grupo, necessita de especial cuidado. Para o aluno Daniel, “quem tem dificuldade em fazer a primeira voz pode fazer a segunda voz”, construindo oportunidades de fazeres coletivos.

Assim como as práticas com a flauta doce, também puderam ser utilizados instrumentos de percussão, entre outros que o grupo dispunha. Esta prática oportuniza aos alunos a demonstração de outras habilidades e também de seu próprio discurso musical, como defende Swanwick (2003). Para o autor,

> [...] dois elementos de organização curricular podem nos ajudar a respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos. O primeiro deles é a ideia de integrar as experiências musicais. Inclui também ligar a atividade de composição, incluindo improvisação com a performance e a apreciação que permite que diferentes alunos se sobressaiam de formas diferentes. (SWANWICK, 2003, p. 67).

Essas diferenças ficaram mais nítidas conforme a pesquisa foi sendo finalizada. Cada turma, por si só, já realizava algum tipo de prática coletiva, porém até o início desta pesquisa, era restrito, e cada turma explorava um repertório que não continha muitas possibilidades, especialmente instrumentais.

O ensaio tornou-se, deste modo, uma importante ferramenta de constituição de práticas coletivas com a flauta doce, precedendo a apresentação que viria na semana seguinte. Inicialmente, houve uma maior dificuldade para conter a euforia dos alunos. Entretanto, as músicas escolhidas para ampliar as práticas dos alunos transcorreram sem problema algum, com exceção da música Anunciação, que, em grande grupo, se tornou inviável.

As dificuldades foram surgindo. O aluno Gil, percebendo maiores dificuldades argumentou que: “em algumas músicas eles (as outras turmas) tocavam mais rápido que a gente! Ficava meio desigual”. De fato, este relato traz novos olhares para esta investigação, pois não se trata somente da velocidade de execução da música, mas também das relações pessoais entre os alunos. Estas relações puderam ser percebidas, também, em outros momentos, além dos comentários relacionados à prática com colegas de turmas diferentes.

Assim, também, a apresentação do trabalho tornou-se objeto de construção de pontes entre os pequenos grupos, e, sobretudo, de relações humanas, afetivas e musicais. Durante o momento da apresentação, grande foi a empolgação e o nervosismo dos alunos. A apresentação ocorreu normalmente, e com a participação de todos os alunos envolvidos neste processo de pesquisa, configurando-se esta, a segunda prática coletiva entre as turmas. Confira, na imagem 3, como foi a apresentação das turmas de quintos e sextos anos:

Imagem 3: Apresentação coletiva dos alunos dos quintos e sextos anos
Fonte: Alberto Galo Sindelar Jr.

Deparando-se com o palco e a plateia foi observado que outras questões passaram a permear entre as crianças, como o deleite pelo que estavam realizando. O entusiasmo foi tamanho para o aluno Saul, que durante as

gravações do grupo de discussão, ele destacou que “gostaria de deixar registrado que subir no palco é muito bom!”.

A apresentação teve como público alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que propiciou grande envolvimento da comunidade escolar e dos alunos inseridos na pesquisa, injetando emoções proporcionadas pelas pontas dos dedos.

A aluna Larissa destacou a sua participação na apresentação do projeto de forma positiva, e comentou: “Eu gostei de tocar para os pequenos, porque a gente pode mostrar que tocar flauta é uma coisa legal de se fazer”, indicando a relação construída pela aluna com o seu instrumento: a flauta doce.

Contudo, ao avaliar os resultados obtidos a partir das práticas relacionadas acima, ficou evidente que a prática coletiva contribui positivamente para o aprendizado da flauta doce. Analisando as diversas falas dos alunos com relação a isso, percebe-se que o principal fator constituinte do processo foi a segurança. Como os alunos se sentem mais seguros em grande grupo, acabam se sentindo livres para tocar sem medo de errar, ou mesmo de se expor. Para a aluna Janaina, “quando se está tocando com mais gente, não dá para perceber que a pessoa errou, ela erra e continua tocando, ou seja, dá mais segurança”. Corroborando com a fala da colega, o aluno João coloca o seguinte: “eu me senti seguro com mais gente, porque, se eu errasse, não daria para ouvir o meu erro”.

Encerrados os resultados e as análises, aponta-se a prática instrumental coletiva como fonte de incentivo por intermédio da prática dos colegas. Este fator fica evidente na fala do aluno Saul, que diz: “Eu achei que nunca conseguiria tocar flauta porque eu tinha preguiça! Mas aí, eu via meus colegas tocando, e deu vontade de tocar bem assim. E aí eu comecei a tocar muito!”.

Esta e outras falas, tão simples e carregadas de novas experiências para os alunos, objeto da pesquisa, elucidaram tamanha relação: a prática instrumental coletiva e a escola. Relação esta, que foi subsidiada por muito trabalho, mas, sobretudo, por expressões musicais, a qual possibilitou apresentar as considerações finais, a seguir expostas.

Considerações Finais

Focado nas práticas realizadas em sala de aula, a partir deste momento expõem-se as considerações sobre a prática coletiva com a utilização da flauta doce, apontando de que forma tal prática contribui para a aprendizagem musical dos alunos de quintos e sextos anos do Ensino Fundamental.

Considerando o referencial teórico deste trabalho, pode-se dizer que os princípios musicais trazidos por Swanwick (2003) foram de suma importância para esta pesquisa, uma vez que iluminaram boa parte dos planejamentos e análises acerca das aulas e atividades realizadas.

O método utilizado nesta pesquisa mostrou-se muito importante, pois além de prover-se como metodologia, também possibilitou a interação entre a prática e a teoria da pesquisa em si. Desta forma, foi possível planejar, executar e replanejar diversas aulas com vista à prática coletiva.

Com a coleta de dados através do grupo de discussão, foi possível absorver a opinião dos alunos a respeito das práticas realizadas, bem como compreender de que forma tais práticas foram relevantes para o seu aprendizado.

Partindo das análises feitas neste estudo, passo, agora, a responder os questionamentos desta investigação: como integrar estudantes de música de quintos e sextos anos do E.F. tendo como foco a prática coletiva em apresentações escolares; de que forma adequar repertório e arranjos a todos os níveis de conhecimento dispostos entre os alunos; qual seria a metodologia adequada para a realização destas práticas; e de que maneira a prática coletiva entre as turmas estimula o aprendizado de flauta doce.

Nesse sentido, observando os dados e análises presentes neste artigo, constatou-se que uma prática coletiva mais abrangente contribui positivamente para o aprendizado de flauta doce, pois estimula a autoconfiança e a autonomia, que, por sua vez, possibilitam que o aluno seja criativo e fluente nas práticas que realiza. Portanto, o aprendizado de flauta doce passa a ser mais tranquilo para o aluno, pois além dos benefícios já citados, cria um ambiente favorável para o aprendizado, no qual o aluno, junto aos colegas, compartilha suas facilidades e

dificuldades, eliminando assim boa parte das dúvidas, que muitas vezes são desenvolvidas durante as práticas instrumentais.

Deste modo, torna-se essencial ao professor conduzir atividades com vistas a possibilitar modificações nos seus planejamentos, para o aprimoramento dos processos de práticas coletivas. A escolha de repertório, definição de metodologia e a maneira como os alunos devem experienciar tais práticas, são fatores que sempre devem ser levados em consideração.

Reafirmando o potencial e a importância dos resultados previstos neste trabalho, pode-se concluir dizendo que, com esta pesquisa, espera-se colaborar com a educação musical, mais especificamente trazendo informações e reflexões acerca da prática instrumental coletiva de flauta doce em sala de aula e suas diversas faces.

Referências:

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977. In: CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. *Pesquisa Qualitativa*: Análise de Discurso *versus* Análise de Conteúdo. Florianópolis: texto contexo enfermagem, Out-Dez, 2015.

BEINEKE, Viviane**.** A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. Santa Maria: *EXPRESSÃO, revista do centro de artes e letras da UFSM,* Ano 1, Nº 1/2, 1997.

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. *Ensino coletivo de flauta doce na educação básica:* práticas pedagógicas musicais no colégio PEDRO II. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

CUERVO, Luciane da Costa. Musicalidade na performance com a flauta doce. Porto Alegre: *Dissertação de Mestrado* - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman. 2004.

Gil, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas – 6ª edição, 2008.

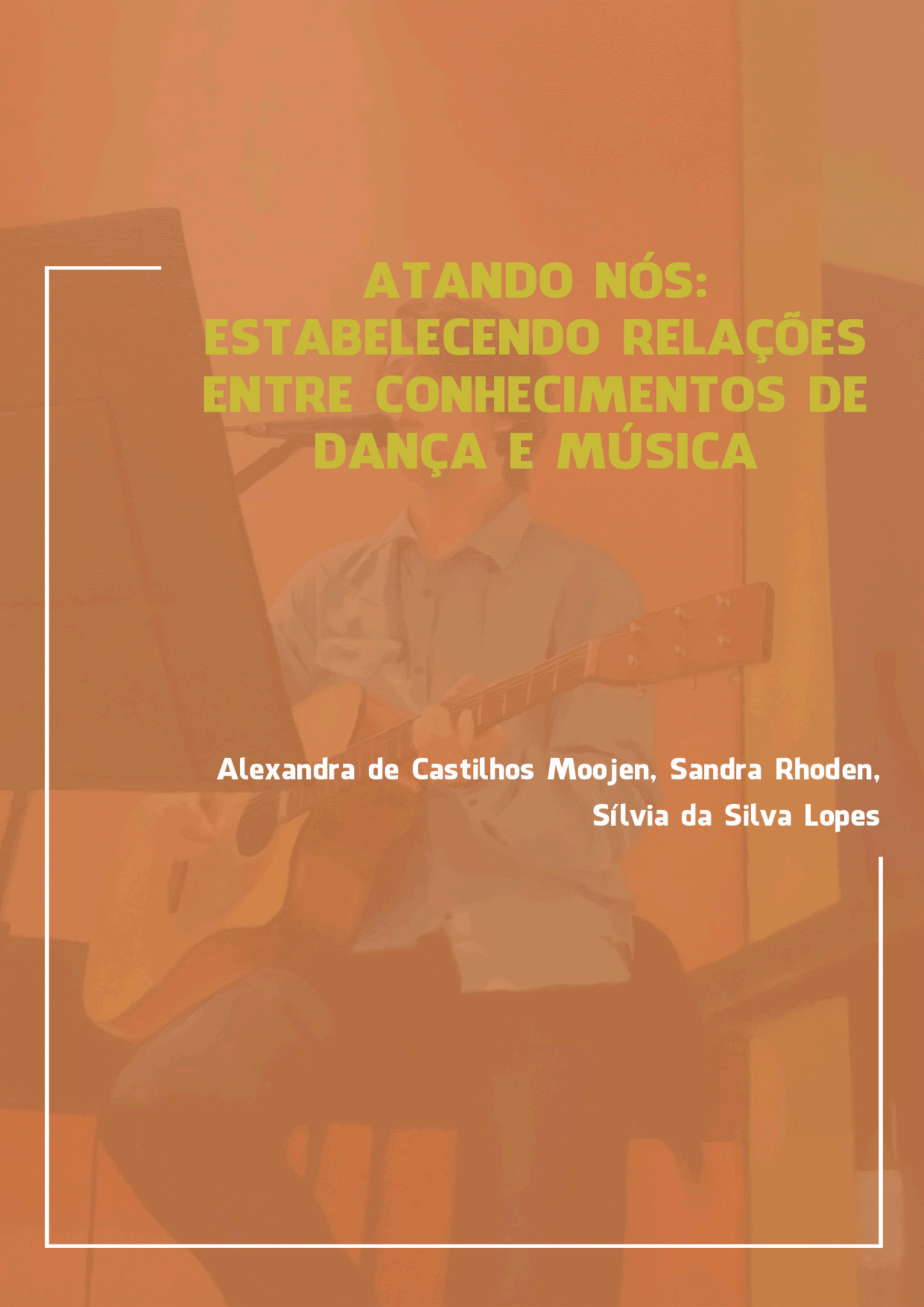
JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. Londrina: *REVISTA DA ABEM* v.19, n.26, p. 79-91, Jul-dez 2011.

MENDES, Rosicléia Lopes Rodrigues; SILVA, Susi Barreto. *A prática da flauta doce na escola como instrumento educativo*, abr 2010. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/36663/1/A-pratica-da-flauta-doce-na-escola-como-instrumento-educativo/pagina1.html#ixzz1MRzRfi8g. Acesso em: 01 de junho de 2016.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente***.** Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

TANAKA, Oswaldo Y.; MELO, Cristina. *Avaliação de programas de saúde do adolescente:* um modo de fazer. Capitulo IV. São Paulo: Edusp, 2001.

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



ATANDO NÓS: ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS DE DANÇA E MÚSICA

Alexandra de Castilhos Moojen, Sandra Rhoden,
Sílvia da Silva Lopes

ATANDO NÓS: ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS DE DANÇA E MÚSICA

Alexandra de Castilhos Moojen
Profª Orientadora Ms. Sandra Rhoden
Profª Coorientadora Ms. Sílvia da Silva Lopes

Introdução

Inicialmente meu interesse na educação musical se deu ao observar como os/as estudantes encontravam soluções para os desafios de composição coreográfica apresentadas para as turmas nas aulas de dança. Algumas destas propostas buscavam desafiá-los a se posicionar perante o gesto dançado, decidindo a sequência dos movimentos que seria realizada e repetida. Esta atividade muitas vezes buscava explorar a organização corporal dentro de um determinado ritmo e qualidade expressiva de movimento.

Nesse sentido, percebi que aqueles estudantes que desenvolviam uma prática musical apresentavam maior desenvoltura para lidar com estas propostas, sendo que ao realizar atividades relacionadas a percussão corporal, a concentração do grupo aumentava, bem como a percepção auditiva e corporal também era dilatada por conta da sensibilidade sensorial proporcionada por este tipo de atividade.

A escola onde realizei a presente pesquisa dispõe uma Banda Marcial, sendo que muitos alunos que a integram, levam o conhecimento desenvolvido com a Banda para as aulas práticas de dança articulando estas duas áreas das artes de forma muito potente. Pois, ao utilizar as suas vivências em música como suporte para o movimento no espaço, trazem mais clareza e sequenciamento de seus gestos quando organizados dentro de uma composição coreográfica.

No entanto, no âmbito geral a Banda Marcial pouco se relaciona com o desenvolvimento das aulas realizadas dentro do currículo escolar, uma vez que seus ensaios ocorrem fora do horário letivo e o responsável pela Banda não

integra o quadro de professores da Escola. Por este motivo é difícil identificar se o trânsito de saberes percebidos nas aulas de dança ocorre também nos encontros da Banda.

Assim, esta pesquisa se desenvolveu nas aulas de dança de uma turma do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Amadeo Rossi, na cidade de São Leopoldo/RS. Estas aulas estão incluídas na grade curricular da escola e se desenvolvem na disciplina de Arte, tendo como referencial o Plano de Estudos formulado no início do ano.

O Plano de Estudos é o documento oficial da escola que apresenta os conteúdos que deverão ser desenvolvimentos ao longo do ano. O Plano elaborado para os estudantes do sexto ano propõe o desenvolvimento de movimentos axiais e locomotores[3] em dança como torcer, saltar, explodir, girar, e caminhar, correr, deslizar, saltitar, buscando explorar a compreensão do corpo no espaço, localizando o que é frente/trás, lados e diagonais. No quesito criação é indicado o isolamento das partes do corpo, a consciência e diferenciação entre movimentos periféricos, centrais e transversos. A apreciação em dança é realizada no início das aulas práticas como forma de problematizar questões básicas como: 1. A diferença entre estilo/gênero musical e estilos/técnicas de dança; 2. Diferenças de vocabulário utilizado entre os estilos de dança (Balé, HipHop, Dança Contemporânea, Tango, etc.); 3. Quais corpos podem dançar; 4. Onde a dança pode ocorrer.

A formulação deste plano de estudos tem como base o Sistema Laban/Bartenieff, que é um sistema de análise do movimento que identifica as diferentes qualidades empregadas no movimento humano e propõe formas de explorar e relacionar estas qualidades para diferentes fins do movimento. Tal Sistema é orientado pela seguinte literatura: O Corpo em Movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas de Ciane Fernandes (2006); Os temas de movimento de Rudolf Laban (I,II,III,IV,V,VI,VII,VIII): modos de aplicação e referência de Lenira Rangel (2008) e Dicionário Laban, também de

[3] Movimentos axiais são aqueles realizados em torno do próprio eixo, articulados com a transferência de peso para o deslocamento no espaço, gerando os movimentos locomotores.

Lenira Rangel (2003). Segundo Ciane Fernandes (2006), o Sistema Laban/Bartenieff

> [...] utiliza-se de movimentos cotidianos, tão importantes para o ator, bem como de específicas técnicas de treinamento, para esclarecer certos princípios de movimento, básicos na compreensão corporal e intelectual do ator em suas práxis. Tais princípios podem ser descobertos e praticados por si sós, ou através de outras técnicas. Devido a sua natureza estrutural, a LMA organiza diferentes linguagens corporais de forma compreensível e didática, não apagando, e sim realçando suas diferenças, e permite o aprendizado de diferentes técnicas de treinamento corporal através do estudo de seus princípios. Assim, o ator não se prende à forma original exata, mas descobre e explora criativamente seus princípios, aplicando posteriormente a situações teatrais diversas. (FERNANDES, 2006, p. 29 e 30).

A autora nos descreve as possibilidades que o Sistema Laban/Bartenieff alcança. Mesmo utilizando o termo ator/atriz, identificamos que este conhecimento se aplica ao ensino da dança, pois, enquanto sistema permite uma ampla articulação metodológica entre movimento, dança e o desenvolvimento social dos estudantes. Assim, é possível reconhecer o caráter interdisciplinar deste conhecimento.

Desta forma, foi durante o planejamento das aulas de dança, que procurei conectar o conhecimento desenvolvido nas aulas da Especialização em Educação Musical com aqueles da dança, e percebi a existência de conteúdos correspondentes.

Por correspondentes, entendem-se aqueles conhecimentos que mesmo partindo de referências diferentes e tendo objetivos distintos dentro da dança e da música, ainda assim, se expressam de forma muito semelhantes. Por exemplo, o desenvolvimento dos níveis do movimento no espaço: alto, médio e baixo, que no campo da música podemos utilizar como conhecimento correspondente o estudo da altura do som: agudo e grave.

Ao perceber esta possibilidade de aproximação entre os conhecimentos surge a questão central desta investigação: Como construir conhecimento em música e em dança a partir das relações estabelecidas entre as áreas? Desta

forma, objetivou-se mapear quais os conhecimentos em música e dança se relacionam e podem proporcionar este suporte na construção dos saberes das duas áreas de conhecimento, explorar práticas metodológicas de ensino a fim de construir os conhecimentos nas duas áreas artísticas, além de observar como os estudantes percebiam este fluxo de conhecimento.

Para além das referências em dança, já apresentadas, experimentou-se trabalhar conteúdos da música a partir do corpo, assim como desenvolvido pelos métodos ativos de educação musical. Para Kerr (s/ano) os métodos ativos, mesmo tendo especificidades, apresentam elementos em comum. Entre eles está a origem de seus propositores e a preocupação destes músicos em democratizar o acesso ao aprendizado musical, por reconhecerem que a prática instrumentista elitizava o ensino da música, por conta da dificuldade de acesso aos instrumentos.

Segundo a autora, é através do reconhecimento do corpo como pilar para o ensino musical que os métodos ativos passam a desenvolver diferentes metodologias utilizando a sensibilização da audição como meio de desenvolver a escuta, podemos usar como exemplo as paisagens sonoras de Schafer, e o movimento como meio para desenvolvimento do tempo e do ritmo, como utilizado por Dalcroze. Para Kerr (s/ano),

> [...] os “métodos ativos” assentavam-se sobre novos pilares, comuns também a outras áreas artísticas e foram impulsionados pela possibilidade de interligação entre as artes sinalizada pela vida cultural moderna. Um desses novos pilares foi a descoberta do corpo e de suas possibilidades de movimento (o que não faltava na prática informal da música em um país como o nosso). A descoberta do movimento do corpo e a preocupação com o desenvolvimento da habilidade da escuta, aliadas ao ensino musical, tornaram-se os principais elementos da pedagogia defendida por Dalcroze – professor do Conservatório de Genebra. (KERR, s/d, p. 49).

Nesse sentido onde o corpo prevalece como pilar dos processos de aprendizado e centro sensível da experiência artística em música e dança, que esta pesquisa qualitativa em educação foi desenvolvida. Portanto, utilizei como método a pesquisa-ação, que é definido por Naiditchf (2010) como um método

investigativo que prima pela ação por parte das pessoas implicadas no contexto da investigação e que visa compreender uma situação e sugerir possíveis mudanças.

Como instrumento de coleta de dados primeiramente realizei uma pesquisa bibliográfica, a fim de estabelecer as relações entre conteúdos de música e dança. Em seguida realizei um estudo preliminar das possiblidades de trabalho com os estudantes, após este estudo organizei os planos de aula; passando a realizar anotações das minhas observações sobre o trabalho em um diário de campo.

Busquei ao final de cada encontro realizar conversas avaliativas, visando dar voz aos estudantes a fim de perceber por esta escuta como as propostas foram vivenciadas, bem como as suas percepções sobre a relação entre a música e a dança. O registro fotográfico e em vídeos colaboraram para a visualização dos procedimentos realizados, juntamente com a análise das anotações do diário de campo. Assim, a presente pesquisa visa contribuir com o campo da educação musical e do ensino da dança reconhecendo espaços interdisciplinares possíveis dentro da estrutura da escola pública brasileira.

Revisão de Literatura

A presente revisão de literatura buscou expor pesquisas que tratam da aproximação das duas áreas das artes, dança e música no contexto educacional.

Os trabalhos de Anders (2014), Kebach (2016), Pereira (2012) e Rodrigues (2007) apresentam pontos de ligação entre as duas áreas. Anders (2014) descreve experiências de musicalização a partir das práticas de danças de roda, em duplas, em trios e/ou em quartetos e Kebach (2016) relata oficinas de musicalização onde utilizavam o movimento corporal de forma mais objetiva. Seu trabalho tem como título “Música é arte e o corpo faz parte dela: relações entre movimento e construção musical”, onde a autora expõe a contribuição dos métodos ativos de educação musical na formação do licenciado em música, apresenta ainda a relação dos métodos ativos e do movimento corporal como metodologia alternativa de musicalização.

Pereira (2012) desenvolve a sua dissertação propondo uma experiência musical através da voz para bailarinos de dança contemporânea e Rodrigues (2007) pensa sobre o aprendizado da dança utilizando os parâmetros musicais para construir a noção de tempo e espaço com crianças de 5 a 8 anos.

A partir da leitura destes trabalhos foram identificadas experiências que buscavam utilizar a dança e/ou a música como apoio para o ensino uma da outra. Ou seja, a dança e música estabelecendo um caminho colaborativo para o desenvolvimento educacional destas artes. No entanto, esclareço que não pretendo utilizar a música ou a dança como instrumento para o ensino de uma ou outra, mas construir conhecimento em ambas as áreas. E neste sentido, percebe-se que os textos pesquisados contribuem para este debate, mas não abarcam o ponto central da investigação aqui proposta.

Buscou-se também identificar de que forma os educadores musicais vêm pensando a relação entre o corpo e o ensino da música. As pesquisas bibliográficas realizadas por Del Picchia; Rocha; Pereira (2013), localizam os autores que pesquisam e aplicam seus ensinamentos nessa perspectiva, bem como a tese de doutorado escrita por Madureira (2008) que contextualiza o trabalho desenvolvido por Émile Jaques-Dalcroze e aprofunda as possibilidades de atividades a partir da Rítmica.

Além disso, buscou-se identificar como educadoras em dança percebem a relação do corpo dentro da escola, e para tanto, foram identificadas autoras que partem de referenciais teóricos distintos, mas que se complementam. Entre eles temos as autoras da dança Strazzacappa (2003) e Marques (2003 e 2010), que se apoiam na pedagogia de Paulo Freire e nos seus conhecimentos em dança para refletir sobre o seu ensino na escola e problematizar sobre o valor do corpo e da arte na educação.

Campos (2016), parte dos conceitos foucautianos para entender o lugar do corpo no processo educacional pontuando o seu papel acessório e secundário de instrumento de acesso às faculdades mentais. Por fim, a autora problematiza as relações de poder e disciplina sobre o corpo na escola e na sociedade, sendo que

Da Nóbrega (2005) já utiliza a fenomenologia de Merleau-Ponty para problematizar um corpo sensitivo na educação.

Por fim, ao refletir sobre as atividades possíveis em educação musical dentro da escola as autoras Beineke (2011), França (2009) e Loureiro (2013) apresentam um panorama de diferentes propostas para serem realizadas na educação infantil e séries iniciais.

Fundamentação Teórica

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, trago Madureira (2008) que apresenta o pensamento de Émile Jaques-Dalcroze, um importante pensador da música que criou um projeto de ensino musical chamado Rítmica, que se propunha a trabalhar a consciência corporal, através da respiração, tônus e deslocamentos ritmados no espaço para o aprendizado musical. O pensamento de Dalcroze influenciou dançarinas importantes da história da dança que posteriormente tiveram contribuíram para o desenvolvimento da dança moderna como Mary Wigman[4] (MADUREIRA, 2008).

Assim, o resgate histórico e prático da obra de Jaques-Dalcroze realizado por Madureira (2008) colabora para o reconhecimento das relações possíveis entre os conteúdos de dança e música e apresentam exercícios que foram utilizados como inspiração para a escolha das atividades propostas nas aulas. Dalcroze emitia fortes críticas às formas como atores e bailarinos utilizavam a música em cena, e muitas de seus exercícios, como a marcha e a movimentação de partes distintas do corpo ao mesmo tempo visavam não apenas colaborar para a qualificação de musicistas, mas também sensibilizar os ouvidos e os corpos dos artistas cênicos à música.

Referendando a ligação entre dança e música o teórico Rudolf Von Laban em seu livro *Domínio do Movimento* (1978) apresenta os conceitos de Espaço –

[4] Mary Wigman (1886 – 1973), bailarina e coreógrafa alemã, fundadora da escola expressionista alemã, formou-se na Escola Rítmica de Dalcroze, buscando estabelecer relações menos interpretativas entre dança e música passo a frequentar as aulas de Rudolf Laban, ao qual foi seu mestre por mais de seis anos.

Forma – Esforço para o desenvolvimento de uma análise e notação do movimento. Seu sistema foi ampliado com a inclusão da categoria Corpo desenvolvido por sua discípula Irmgrad Bartenieff, passando a ser chamado de Sistema Laban/Bartenieff.

Laban (1978) ao expor sua teoria articula a todo tempo um pensamento através da estrutura musical como forma de colaborar para a compreensão do tempo do gesto no espaço, desenvolvendo desta forma a expressividade de cada indivíduo. Para Laban (1978) o ritmo permeava diversas nuances da expressão do movimento, ao qual ele denominou *ritmos-espaço, ritmos-tempo e ritmos-peso*. Para o autor estas três formas estão relacionadas pois

> [...] o ritmo-espaço se origina do uso de direções relacionadas entre si, o que tem por resultado formas e configurações espaciais. Há dois aspectos relevantes neste processo: a) num deles há o desenrolar sucessivo de direções cambiantes, e b) no outro, as formas são produzidas através de ações simultâneas de alguns segmentos corporais. (LABAN, 1978, p. 195).

Fica explicito que para Laban (1978) ritmo se estabelece a partir do corpo no espaço e a partir desta percepção as pulsões expressivas se manifestam. De acordo com o autor essa manifestação do ritmo-espaço tem equivalência à melodia e à harmonia musical (LABAN, 1978). Assim, como o ritmo no tempo se manifesta, por um lado, com a atitude do homem frente ao tempo com a "luta contra ele nos movimentos rápidos e súbitos e, de outro pela condescendência em relação a ele, através de movimentos lentos e sustentados" (LABAN, 1978, p. 196). Ou seja, em sua obra a relação entre música e dança está ocorre tanto de forma abstrata e invisível, como formal ao articular conteúdos específicos de cada área. Desta forma, Laban (1978) contribui para embasar as atividades pensadas para o trabalho corporal em dança, e por conta do seu sistema ter grande base musical contribuiu para as articulações com as ideias de Jaques-Dalcroze.

Visando sustentar as ideias exploradas sobre o fazer artístico no corpo foi recorrido ao pensamento de Hanna (1986), que propõe a substituição do termo corpo por "Soma", como forma de dissolver a dicotomia mente/corpo e reconhecer o corpo como processo de consciência. Além disso, Alexander (1991), embasa

também no pensamento de Hanna, apresentam considerações importantes sobre a consciência corporal e o fazer musical. Dentre os autores da música, colaboram para esta análise os escritos do educador musical Murray Schafer no livro *O Ouvido Pensante* (1991) que apresenta ensaios sobre experiências com estudantes canadenses e expõe como a percepção sensorial pode colaborar a escuta musical. Deste modo, reconhecendo a audição como um dos sentidos que colaboram para o aprendizado sensorial da arte da dança e da música, buscou-se reconhecer como metodologias comumente utilizadas em dança podem ser utilizadas para o aprendizado musical através da percepção sensível do mundo.

Keith Swanwick, foi um importante educador musical que através do livro *Ensinando Música Musicalmente* (2003) colabora para o embasamento das escolhas metodológicas e para as relações estabelecidas entre educadora e estudantes. Swanwick apresenta a música como forma de discurso impregnada de metáforas focando a natureza, o valor da música e o seu papel na sociedade. Segundo Ávila (s/ano) “esses processos metafóricos são internos, invisíveis, mas seus efeitos podem ser observados nas várias camadas da atividade musical: materiais, expressão, forma e valor”. Assim, para Swanwick (2003) é importante considerar a vivência musical dos estudantes articulando as expectativas sociais, para o pensador, estes elementos estão presentes na aula de educação musical, promovem diferentes formas de ampliação do conhecimento musical e está diretamente conectado com a transmissão cultural promovida por aquele grupo de pessoas no seu contexto social. Ávila (s/ano) expõe o pensamento de Swanwick:

> [...] o professor deve considerar a bagagem musical dos alunos, conscientizar-se de seu desenvolvimento e autonomia, compreendendo o que está envolvido nos aspectos: curiosidade, desejo de ser competente, querer imitar outros e necessidade de interagir socialmente. Para isso, dois elementos de organização curricular podem ajudar a respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos: integrar as experiências musicais (atividade de composição, improvisação com a performance e a apreciação, por exemplo; oferecer diferentes possibilidades para a tomada de decisões, faceta específica da autonomia do aluno. (ÁVILA, s/d, p. 9).

Neste sentido, as ideias sobre curiosidade, imitação, composição e autonomia, desenvolvidas por Swanwick (2003), são discutidas neste texto visando revelar o valor de decisões que são tomadas no cotidiano do fazer educacional e que colaboram para o aprendizado musical de alunos e professora.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa e pelo método pesquisa-ação. No campo educacional a pesquisa-ação é muito utilizada como meio para a solução de situações em um contexto institucional, e por tanto demanda uma ação coletiva de diversos profissionais engajados na escola. Ou ainda a pesquisa-ação pode ser o meio de qualificação da própria prática da professora ou do professor em sala de aula ao identificar uma determinada situação problema ou questão educacional a ser superada (NAIDITCHF, 2010).

Assim, a realização da pesquisa-ação demanda o reconhecimento de que o pesquisador terá papel ativo na própria realidade a ser pesquisada, segundo Thiollent (1996), é necessário que o pesquisador reconheça com precisão a questão a ser investigada, observando a sua possibilidade de solução, tendo em vista a estruturação da ação a ser desenvolvida ao dizer que

> [...] nesta perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 1996, p.16).

Para que isso ocorra é necessário compreender o processo cíclico ao qual a pesquisa-ação se desenvolve, composta pelas seguintes fases: planejamento, implementação, descrição e avaliação. Após a avaliação reinicia-se o processo aplicando as mudanças identificadas e reconhecendo o aprendizado ocorrido. Para Tripp (2005),

> [...] 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. 446).

Podemos comparar o ciclo descrito por Tripp (2005) com a imagem da serpente mordendo o próprio rabo (Ouroboros), imagem mística utilizada como símbolo daquilo que é cíclico, que se retroalimenta. Representa o ciclo da evolução, daquilo que volta pra si mesmo, é o movimento, a continuidade e auto-fecundação. Representa, enfim, o eterno retorno. Assim, a Ouroboros representa o elemento necessário para a evolução da educação.

Para tanto, além de fazer o planejamento, implementação, descrição e avaliação das aulas onde foi realizada esta pesquisa, como sugere Tripp (2005), nesta última etapa, foram utilizadas como técnicas de coleta de dados conversas avaliativas no final de cada aula, visando dar voz aos estudantes e perceber, por esta escuta, como as ações foram vivenciadas e as suas percepções sobre a relação entre os conhecimentos construídos em música e em dança.

Também foram consultadas as informações relevantes sobre a estrutura e pensamento pedagógico da escola, presentes no Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola. As fotografias e vídeos colaboraram para a visualização dos procedimentos realizados, sendo a utilização do diário de campo, como forma de expressar as impressões pessoais sobre o desenvolvimento do projeto e o retorno dos estudantes. É importante destacar que, segundo Charlon (2010) o diário de campo é um

> [...] suporte e instrumento de trabalho de antropólogos, se justifica enquanto material que contém uma base documental de trabalho, isto é, uma escritura que põe em cena o pesquisador, investimento do “eu” no discurso, sua implicação nas observações e na construção do texto etnográfico. (CHARLON, 2010, p. 86).

Aqui, compreende-se que o diário de campo é o instrumento mais adequado para estrutura da pesquisa-ação na escola, entendendo que a

pesquisadora enquanto, professora e agente integrante do grupo a ser pesquisado, necessita de um instrumento que assegure o registro dos dados e que legitime o seu ponto de vista.

A escola como campo de pesquisa

A Escola Estadual Amadeo Rossi, está localizada na comunidade Vila Teresa, na cidade de São Leopoldo/RS, tem em média 800 estudantes, funciona dos três turnos e abarca o ensino fundamental e médio. Esta instituição de ensino está integrada a comunidade, de forma que é possível identificar gerações de famílias que passaram por ela. Antigos alunos, atualmente buscam seus filhos matriculados na mesma escola que frequentaram na infância. Alguns alunos atualmente atuam como professores na instituição e esta inserção geracional fez com que a escola mantivesse uma memória viva sobre as ações que eram realizadas e que deixaram de ocorrer no presente, ao mesmo tempo em que existe um reconhecimento das mudanças e atualizações propostas pela direção, funcionários e quadro docente atuais. Esta é uma informação relevante porque influenciou diretamente a relação que os estudantes estabeleceram com a dança na escola, pois, tendo o apoio dos professores e de um conjunto de estudantes que gostavam de dançar, tive a oportunidade de propor outras ações dentro da escola, como o Projeto Dança na Escola que ofertava aulas de dança no contraturno para quem tivesse interesse e a organização da quadrilha durante a festa junina. Estas duas atividades integraram pais e jovens que não estudavam mais na escola, mas que tinham interesse em dançar.

Além disso, outro fator que colabora para a relação que a comunidade estabelece com a escola é o fato de que a Banda Marcial Amadeo Rossi, ter como regente um ex-aluno e aceitar a participação de jovens que não estudam nesta instituição.

A Banda é um projeto que apresenta pouca relação com a vida curricular da escola, mas, de forma geral está inserida nas atividades do calendário acadêmico, fazendo apresentações nas festividades e participando do desfile de Sete de Setembro. Participam da Banda em média quarenta jovens estudantes do Ensino

Fundamental e Médio da Escola Amadeo e de outras duas escolas presentes na comunidade, além de contar com a participação de egressos, sendo um espaço importante de educação musical, e o conhecimento trabalhado nos encontros e ensaios são difundidos pelos próprios estudantes durante as aulas. Foi esta possibilidade do trânsito entre os saberes entre a Banda e as aulas de dança, uma das motivações desta pesquisa.

A estrutura da escola apresenta uma área coberta onde acontece as aulas de Educação Física, dois prédios onde estão divididas as salas de aula e uma sala grande chamada de Multiuso que tem o piso de azulejo, caixa de som e Datashow. É nesta sala que as aulas de dança acontecem. Apesar da estrutura da sala não ser a ideal, ainda assim, é um espaço privilegiado para a prática da dança. Em muitas atividades durante as aulas, a turma se organiza em grupos que se dividem pelo espaço da escola ocupando tanto a sala multiuso quanto o pátio.

A Turma

A turma escolhida para essa pesquisa é do sexto ano do ensino fundamental II e tem em média 25 estudantes, com um número considerável de alunos repetentes. Esses estudantes têm como característica comum uma personalidade forte e com uma tendência a liderar os movimentos e posições da turma. Juntamente com isso, a vinda de novos estudantes que avançaram do quinto ano, contribuiu para a formação de uma turma curiosa, comprometida com as proposições dos professores e com os conhecimentos mobilizados nas aulas.

Uma pequena parcela desta turma participa da Banda Marcial e a ampla maioria apresenta bastante disponibilidade para o trabalho em dança, tanto para as atividades conduzidas por mim quanto para as atividades ao qual a turma deve se dividir e trabalhar autonomamente. Neste sentido, percebo que o compromisso dos estudantes com as aulas de dança e a liberdade de se distribuírem pelo pátio e pelo espaço da Sala Multiuso somente é possível por este ser um procedimento metodológico incorporado em minhas aulas e que parte de uma confiança construída com a turma.

Assim, ao realizar a análise e reflexões sobre as aulas opto por não aprofundar em manifestações individuais, mas em observar como a prática e o debate sobre as atividades dentro da turma desdobraram na construção de um pensamento coletivo sobre dança e música.

Resultados e Análise dos Dados

Coleta dos Dados

As vivências musicais e em dança planejadas ocorreram em cinco aulas no período de uma semana. Ao realizar as atividades, utilizei a filmagem de alguns momentos das aulas e optei por realizar uma avaliação oral possibilitando aos estudantes expressar com suas palavras como percebiam que a música e a dança se relacionaram em nossas aulas. Estes dois instrumentos tinham o fim de responder às minhas questões de pesquisa e contribuíram para a análise realizada posteriormente. Também, observei e relatei minhas impressões e observações a cada encontro.

Estudo Preliminar

O sexto ano é o primeiro ano onde os alunos passam a ter a sua carga horária dividida em períodos com diferentes professores e com novas disciplinas, entrem elas a dança. Percebo que ocorre uma adaptação difícil no início do ano letivo e solicita dos alunos uma gerência maior sobre o tempo de realização das atividades e apreensão sobre os conhecimentos estudados. Esses estudantes têm entre 12 e 13 anos, percebendo que é um momento bastante delicado no seu desenvolvimento social e corporal, pois demonstram oscilar entre ser criança e ser adolescente. Meninos e meninas querem estar perto um dos outros, mas demonstram ter medo do toque e tem dificuldade em expressar seus sentimentos uns pelos outros. Neste período as mudanças corporais começam a aparecer sendo que a vergonha e a dificuldade de lidar com estas questões ficam evidente.

É com estas questões que os estudantes chegam à aula de dança. A aula de dança é um espaço onde o corpo e as relações consigo, com o espaço e com os colegas é centralmente trabalhado.

Inicio as aulas com um aquecimento, que busca dissolver alguns estigmas sobre alguns movimentos do corpo, por exemplo, o movimento circular do quadril onde os meninos e as meninas são convidados a realizá-lo sem a conotação sexual do rebolado. Além disso, o toque é um instrumento utilizado para contribuir na percepção dos movimentos e para a formação de uma ideia sobre o que é dança. Com o toque não invasivo criamos confiança e estabelecemos o espaço individual que cada sujeito ocupa na aula.

Neste sentido, o estudo preliminar buscou identificar quais seriam as melhores atividades para realizar a conexão entre a dança e a música. Meu primeiro experimento foi explorar uma canção em roda e trabalhar a coreografia desta música, depois em grupos os/as alunos/as deveriam criar uma nova coreografia incluindo um giro e um salto. Ocorreu que nesta atividade as manifestações dos estudantes foram de descontentamento, identificando que tal proposta era muito infantil para eles. Percebi que a atividade gerou vergonha e desinteresse, sendo uma aula bastante dispersiva e tumultuada.

A partir dos resultados refleti que este não seria o melhor caminho a seguir e que talvez o ideal fosse focar nos pontos centrais que vínhamos desenvolvendo em dança, antes do início desta pesquisa e que deles pudéssemos incluir os conhecimentos musicais.

Encontrando o Ponto de Diálogo

Decidi iniciar o trabalho primeiramente com a pulsação e o acento métrico como caminho para a criação de uma partitura coreográfica que deveria ser dançada em três músicas diferentes. Nessas aulas o principal material utilizado foram as bolas de tênis que contribuíram para materializar o que era identificado sonoramente. No segundo momento, defini que trabalharíamos com a intensidade do som articulado com a qualidade expressiva do movimento forte e leve. Para

isso utilizei atividades de improvisação orientadas pelo conhecimento de Dalcroze e uma atividade com bastões e fitas como forma de perceber a diferença de tônus que deveria ser empregada com cada objeto.

Encontro 1: Pulso, Acento Métrico e a Escuta do Próprio Corpo

O pulso pode ser conceituado como o componente primário da estrutura musical, é a marcação que se repete constantemente como plano de fundo da música (REINA, 2001). Para Rosa e Nunes (2008) o pulso é "a parte cíclica percebida em um espaço-tempo definido. As combinações rítmicas de uma música têm como referência uma pulsação (...) constante e regular" (ROSA e NUNES, 2008, p. 2). Assim, o estudo do pulso é central para a compreensão do ritmo e dos demais parâmetros musicais.

Para a dança o pulso não é um elemento formal em sua estrutura, mas é reconhecido por muitos autores como fator que contribui para a manifestação da singularidade de cada sujeito. Para Laban (1978) cada ser humano tem um ritmo individual intrínseco à organicidade do seu corpo. Isso pode ser sentido ao observar o movimento dos órgãos internos, o fluxo sanguíneo, o pulsar do coração e o fluxo de pensamentos. Inclusive exercitar esta percepção como forma de desenvolver uma dança autoral faz parte da metodologia de diversas abordagens contemporâneas de dança (COHEN, 2015; LABAN, 1978).

Por este motivo, o desafio das primeiras aulas foram explorar o pulso e o acento métrico a partir do exercício de escuta inicialmente do próprio corpo e depois de um conjunto de músicas.

Iniciei as primeiras aulas apresentando os objetivos de cada encontro. No primeiro questionei se eles identificavam que existia alguma relação entre a dança e música. As respostas que surgiram atrelavam a relação entre os gêneros musicais e as formas como cada um deles era dançada. Questionei se o silêncio era música e se existia dança no silêncio. As respostas foram positivas, pois, lembravam de outra aula que trabalhamos o som como imobilidade e o silêncio como espaço/tempo de dança.

A primeira alteração do planejamento ocorreu ao abandonar a ideia de usar as músicas selecionadas por mim e passei a usar as músicas que os estudantes tinham em seus celulares. Desta forma, no primeiro encontro ouvimos algumas músicas e selecionamos quatro delas de gêneros musicais diferentes: um reggae, um funk, um sertanejo universitário e um pop. Durante a primeira escuta, os estudantes cantaram junto e se movimentaram no ritmo das músicas, sendo que em um segundo momento, solicitei que eles falassem as diferenças entre uma música e outra.

Então, identificaram que uma das músicas era mais rápida, e falaram alguns instrumentos presentes como a gaita na música sertaneja e a bateria na música pop. Novamente os alunos mais despojados “dançavam as diferenças entre as músicas”. Solicitei que os alunos que observavam os que se moviam falassem o que percebiam de diferente nos gestos dançados. Na primeira música (reggae) identificaram o movimento de flexão dos joelhos e de ondulação do tronco, na segunda (funk) os movimentos eram pontuados; a terceira (sertanejo), eles identificaram que era uma música para ser dançada em dupla, com passos marcados, e por fim, a última música (pop), foi considerada “para ouvir e cantar junto”.

Após este momento, solicitei que os estudantes fizessem uma roda e de olhos fechados tentassem escutar perceber os sons e movimentos do espaço e se possível do próprio corpo. Esta atividade buscava sensibilizar a audição e a percepção interna ao corpo. Entre as risadas e as dificuldades de permanecer em silêncio, surgiram algumas manifestações sobre a escuta da respiração e das batidas do coração.

A partir daí, solicitei que os estudantes identificassem nas músicas a mesma constância da batida do coração. Entreguei a bolinhas e, utilizando as músicas selecionadas, iniciamos flexionando os joelhos no pulso e após solicitei que quicassem a bola neste mesmo tempo. Neste momento, percebi que apenas as estudantes que participavam da Banda Escola estavam concentradas em ouvir a música para realizar a tarefa, os demais estavam concentrados em repetir o movimento que eu realizava. Neste sentido, Swanwick (2003), reconhece a

imitação como um elemento importante do processo de aprendizado, não só do professor, mas de outras referências que possam colaborar o aprendizado. Swanwick (2003, p. 67) apresenta: “A *imitação de outros* sugere que tenhamos bons modelos: o aluno ouve outros músicos ou escuta suas composições? O professor é um modelo de comportamento musical sensível?” como estes questionamentos o autor colabora para pensarmos o valor da interação social como meio para obter bons resultados no ensino musical, pois, é incialmente através da imitação que as primeiras percepções sobre o conhecimento são mobilizadas.

À medida que transitávamos entre as músicas solicitei que eles quicassem a bola no som mais forte da música, e neste momento percebi que uma harmonia maior se constituiu na turma, onde eles passaram a realizar a atividade mais atentamente a música que escutavam e não somente ao meu movimento.

A terceira solicitação foi que contassem o tempo entre o acento métrico da música e que quicassem a bola sempre no tempo “um”, o mais forte. Esta atividade foi mais difícil, solicitou a minha condução integral e a atenção de todos na contagem que eu realizava.

Finalizei esta aula questionando os estudantes sobre o que poderiam destacar de mais importante, e os alunos apontaram que era mais fácil identificar o tempo mais forte da música se eles tivessem atentos somente a este ponto e que movimento de flexão dos joelhos colaborava para identificar o pulso da música.

A partir do planejamento realizado, identifiquei que a escolha de abandonar meu repertório musical e ter optado por trabalhar com as músicas dos estudantes foi um importante canal de acesso e de conquista da atenção deles para o trabalho e que o processo de percepção do pulso e do acento métrico das músicas necessitava ser feito de forma lenta compreendendo o tempo de percepção dos estudantes. Portanto, das cinco atividades que tinha planejado para essa aula, realizei somente uma cumprindo com os dois objetivos deste encontro, marcar o pulso com o corpo, com o quicar da bolinha de tênis, e identificar o acento métrico da música. Swanwick (2003) reflete que

> [...] é óbvio que toda música nasce em um contexto social e que ela acontece ao longo e intercalando-se com outras atividades culturais, talvez como um grupo de pais atuando como agentes, ou talvez assegurando-nos da continuidade e do valor de nossa herança cultural – qualquer que seja [...] 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 locais e limitações de função social. A música é forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos *insights* tornam-se possíveis. (SWANWICK, 2003, p. 38).

Ou seja, apresentar os parâmetros sonoros através das atividades escolhidas foi uma forma de atravessar a música na história de vida daquelas pessoas que por conta do seu contexto de tempo e espaço demonstram ter vivências musicais somente através da apreciação de músicas presentes na grande mídia e que não desenvolvem uma reflexão sobre os que estão ouvindo, ou sobre os elementos que compõe aquelas músicas. Para o autor,

> [...] os educadores musicais devem ter, por conseguinte, uma fundamentação teórica que uma as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical apropriadamente inclua todas as funções humanizadoras e concretas da música. (SWANWICK, 2003, p. 46).

Neste sentido, aproximar as músicas que os estudantes escutam em seus cotidianos ao estudo dos parâmetros sonoros através da percepção corporal contribui para a ampliação dos sentidos possíveis que estas músicas manifestam em suas vidas, e também contribuiu para que a compreensão dos parâmetros sonoros pudesse se desdobrar de forma mais autônoma para outros contextos músicas e sonoros em suas vidas.

Encontro 2: Pulso, Acento Métrico, Ritmo e a Criação em Dança

Para o segundo encontro, avaliei que seria necessário retomar o trabalho com a bolinha de tênis e se houvesse abertura da turma eu deveria propor as

demais atividades programadas. Assim, iniciamos este encontro relembrando o trabalho da aula anterior. Como nesta aula os alunos estavam mais disponíveis, solicitei que iniciássemos a aula caminhando no pulso de algumas músicas que eu iria colocar. Esta caminhada foi confusa, eles manifestaram dificuldade de escutar a música e de realizar a caminhada no mesmo tempo, as brincadeiras entre muitos estudantes atrapalhava a concentração do grupo. Assim, optei por retomar o trabalho com a bolinha e com as mesmas músicas trabalhadas na primeira aula.

Essa atividade serviu como um aquecimento para o corpo e para os ouvidos, pois, concentrados em quicar a bolinha, sensibilizaram a escuta à música. Seguindo o planejamento da aula solicitei que se dividissem em grupos e realizassem a criação de uma partitura com a seguinte estrutura: 1. Iniciar utilizando a bolinha para marcar o pulso da música, 2. Mover partes do corpo no pulso, 3. Retomar a bolinha, 4. Mover outras partes do corpo no acento métrico da música. O objetivo inicial era que esta partitura pudesse ser realizada com três das quatro músicas que estávamos experimentando. Para Laban (197), a dissociação das partes do corpo é essencial para a criação de uma dança harmoniosa e integrada ao todo,

> [...] o corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte do todo. As várias partes podem se combinar para uma ação em concerto ou uma delas poderá executar sozinhas um certo movimento como “solista”, enquanto as outras descansam. (...) Cada ação de uma parte particular do corpo deve ser entendida em relação ao todo que sempre deverá ser afetado, seja por uma participação harmoniosa, por uma contraposição deliberada, ou por uma pausa. (LABAN, 1978, p. 67).

Assim, o isolamento das partes corpo é um trabalho de base que vem ocorrendo ao longo do ano e que através desta investigação passa a ser explorado de forma mais evidente.

Optamos pela música Tumbalatum do Mc Kevinho para o trabalho de todos os grupos, para colaborar com o gerenciamento da caixa de som. Essa escolha facilitou a realização da atividade porque os grupos que tinham maior dificuldade

puderam contar com a ajuda dos colegas que tinham maior facilidade enquanto eu circulava na turma.

Observando os trabalhos realizados identifiquei duas situações: a primeira é que o quicar da bolinha facilitava a materialização do som, pois os grupos com maior dificuldade em se mover ao som do pulso da música acabaram se dividindo entre aqueles que quicavam a bolinha e os que dançavam possibilitando maior suporte para o movimento. A segunda observação se deu sobre aqueles estudantes que tinham maior desenvolvimento musical e disponibilidade para a dança, pois o objetivo da atividade buscava trabalhar somente com o pulso e o acento métrico da música, no entanto, observei que estes grupos finalizaram suas partituras realizando uma sequência coreográfica com o ritmo da música.

Ao questionar o motivo que os grupos optaram por incluir o ritmo na criação, obtive como resposta que a dançava ficava mais “bonita e menos chata”. Buscando compreender estes termos segui questionando de que forma isso ocorrei e o motivo. Então, as alunas explicaram que o pulso e o ritmo ajudavam a criar os movimentos lentos e acelerados da dança, e que usar somente um desses elementos deixava a coreografia linear.

Após os grupos apresentarem suas criações, questionei qual era a diferença entre pulso e ritmo. Os estudantes falaram que o ritmo era a parte que mudava na música, e o pulso era a parte fixa, que seguia igual. Expressaram com o corpo também que o ritmo era o que nos fazia dançar “assim...” (então um aluno começou a se mover lentamente na sala) “...e de repente tu tem que fazer assim” (então saltou e balançou o corpo aceleradamente). Questionei se metaforicamente poderia concluir que o ritmo poderia ser um tempero da música, aquilo que pode ser usado para criar um colorido à dança que estávamos criando, e eles concordaram. Conforme Madureira (2008),

> [...] executar metricamente exercícios corporais constitui, não resta dúvida, uma excelente educação do sentido da ordem e da precisão, mas a métrica não é o mesmo que o ritmo, ainda que ela se encontre com freqüência ligada a ele. Em relação à métrica, o ritmo expressa a diversidade na unidade. A métrica, por sua vez, confere unidade à diversidade. O ritmo é individual, a métrica

> disciplinar (JAQUES-DALCROZE. Le Rythme comme Éducateur [1930], p. 9-10 *apud* MADUREIRA, 2008, p. 69).

Assim, referendando as palavras de Dalcroze, os estudantes manifestaram a dificuldade realizar a distinção entre pulso, ritmo e ainda dançar junto ao dizer que: “Foi complicado”; “Era mais fácil quando não precisávamos pensar nisso para dançar”. Percebo que estas manifestações se referem ao fato de que por darmos maior foco ao trabalho corporal durante a prática da dança, o ritmo e as nuances de tempo ocorriam por conta da qualidade expressiva que vínhamos trabalhando e não por conta da música que escolhíamos para nos relacionar. Nesta experiência destacamos a importância de uma das qualidades da música para um tipo de trabalho em dança, que colaborou para uso fragmentado do corpo, cooperando para conscientização das suas partes.

Encontro 3 e 4: Intensidade: Forte e Fraco e Peso: Forte e Leve

O terceiro e o quarto encontro objetivaram transitar entre os conhecimentos do peso forte e leve, que integram o conteúdo das qualidades expressivas do movimento estudados em dança e a intensidade do som, forte e fraco, um dos parâmetros sonoros importantes a ser trabalhado e contemplado em atividades da educação musical.

Esta relação foi construída a partir da proposição de Dalcroze que relaciona a intensidade do som ao dinamismo muscular (MADUREIRA, 2008). Em dança seguimos análise da categoria peso para falar sobre o tônus corporal empregado em cada movimento. Laban (1978) destaca que

> [...] o elemento “firme” do esforço consiste de uma resistência *forte* ao peso e de uma sensação de movimento, *pesada*, ou sensação de peso. O elemento “toque suave” ou “leve” do esforço consiste de uma resistência *fraca* ao peso e de uma sensação de movimento *leve*, ou ausência de peso. (LABAN, 1978, p. 120).

Neste sentido, compreendo que estes dois conhecimentos podem se relacionar a partir das experiências já propostas por Dalcroze. Nas aulas seguintes

busquei articular estes conhecimentos a partir da experiência que eu já vinha desenvolvendo na escola e dos estudos práticos que tenho sobre os conhecimentos de Laban, pois, neste caso o acesso ao trabalho dalcroziano somente foi possível através dos referenciais publicados sobre Rítmica e através da vivência de alguns exercícios realizados com a professora Sílvia da Silva Lopes durante a especialização.

Assim, iniciei o terceiro encontro apresentando o planejamento da aula e os seus objetivos, questionando aos estudantes se estavam de acordo em realizarmos a aula desta forma, e então definimos que ela encerraria cinco minutos antes para que os alunos pudessem brincar com os balões (material levado para realização de uma das atividades), tomar água e se organizar para a próxima aula. Percebi que este acordo inicial foi essencial para que as atividades se desenvolvessem com maior tranquilidade e sem tanta dispersão.

Utilizei como material para sensibilizar o tônus muscular para a qualidade expressiva de leveza, um balão que deveria ser conduzido pelo espaço mantendo uma parte do corpo em contato permanente com ele. E para acessar o tônus forte, realizamos um jogo que chamei de Sumô, onde em duplas e utilizando somente o contato das mãos um estudante deveria empurrar o outro para fora da marcação espacial da sala.

Após realizarmos estas duas atividades, utilizando um tambor improvisado a partir de um balde e como baqueta um pedaço de cabo de vassoura quebrado, solicitei que os estudantes retomassem sozinhos os movimentos realizados nas atividades anteriores, e convidei que percebessem qual tônus muscular combinava melhor com o som realizado ao percutir o tambor. Assim, alternando entre sons fortes e fracos os estudantes exploravam as qualidades de movimento forte e leve. Também solicitava que seguissem atentos ao tempo do som para que seus movimentos estivessem conectados ao som do instrumento.

Encerramos a aula, falando sobre a diferença percebida no corpo entre peso forte/leve e de como essas características também estava manifestada no som do tambor improvisado. Os estudantes apontaram que peso forte “dava para sentir desde a planta do pé” enquanto que o peso leve “estava concentrado nas

mãos”. Neste sentido, Laban (1978) afirma que a região do peito é chamada de cintura escapular que abarca as escápulas, clavícula, ombros, braços e mãos e na relação com o movimento e a gravidade é chamado de *centro de leveza*, enquanto que a região dos quadris é chamada de *centro de gravidade*, de acordo com o autor,

> [...] uma vez que todos os nossos movimentos e, principalmente, a postura corporal são influenciados pela lei física da gravidade, referir-nos-emos nesse sentido também ao “centro de gravidade” que, no corpo humano. Está situado na zona pélvica e, na modalidade normal da postura, está situado acima do ponto de suporte. A postura ereta do ser humano coloca em destaque as ações do peito e, neste caso, apercebemo-nos em especial do esterno, ao qual podemos nos referir como “centro de leveza”. (LABAN, 1978, p. 92).

Esta percepção dos estudantes coloca a nossa prática em consonância com os experimentos de Laban (1978), que além de localizar os centros de leveza e de gravidade, aponta a necessidade de que o corpo esteja organizado em sua verticalidade para que possa transitar entre a qualidade forte e leve. E esta organização se inicia com o empurrar da terra pela planta dos pés.

Percebi também uma maior dificuldade dos estudantes se desafiarem a realizar movimentações diferentes das exploradas nas atividades com o balão e com o jogo de Sumô. Além disso, a intensidade do som foi percebida sonoramente e não produzida pelos próprios estudantes. E com esta identificação é que algumas ações programadas para a quarta aula foram alteradas.

Iniciei o quarto encontro com uma conversa visando retomar os conhecimentos que mobilizamos no encontro anterior, e os alunos relembraram as atividades que realizamos e os pontos mais interessantes para eles. Informei que encerraríamos esta aula com um exercício de criação integrando os conhecimentos mobilizados nos encontros nesta semana.

Novamente tentei iniciar a aula propondo um exercício de aquecimento onde os estudantes deveriam caminhar no tempo das minhas palmas. Optei por aumentar e diminuir gradativamente o tempo das palmas alcançando em algum momento o silêncio e por tanto, a imobilidade. Convidei um dos alunos que estava

agitando os outros colegas a me ajudar na produção sonora. Assim, enquanto ele tocava o tambor improvisado com balde e cabo de vassoura eu realizava com as palmas o contratempo. Neste momento solicitei que os estudantes caminhassem no tempo do tambor e movessem os braços no tempo das palmas.

Esta dissociação causou uma certa confusão entre os estudantes que apesar de estarem acostumados a dançar com partes isoladas do corpo, a simplicidade da atividade provocava uma certa vergonha e agitação. Solicitei foco e para isso propus que seguissem com a atividade por mais dez segundos, e que ao final deveriam organizar uma roda o mais rápido possível, o que resultou em um bom artifício para a concentração dos alunos e ampliou a percepção do som, facilitando a movimentação dos braços durante a marcha.

Propus uma das atividades realizadas durante uma das aulas da especialização, onde com o uso de um bambu e uma fita mimosa os alunos deveriam emburrar com um dos braços o bambu para que este não caísse e com a outra mão deveria puxar a fita para que esta ficasse esticada. No entanto, por conta do tempo, optei por realizar com a turma toda em roda o que criou uma dinâmica única da exploração. Assim passei para as duas últimas atividades programadas.

A primeira atividade visava experienciar a intensidade do som através de uma percussão corporal, onde todos aprenderam e após repetirmos várias vezes de forma forte e fraca, dividimos a turma em grupos sendo solicitado que metade do grupo improvisasse realizando movimentos fortes e fracos de acordo com a intensidade da percussão realizada pelo restante do grupo. Carlos Granja (2006) em seu livro Musicando a escola reflete sobre a prática do grupo de percussão corporal Barbatuques e expõe que existem diferentes caminhos para o aprendizado musical, no entanto, para o autor o caminho perceptivo é bastante interessante. De acordo com as características de cada pessoa o caminho para aprender o ritmo pode ser tácito, enquanto que para outras pessoas um caminho mais racional das partes e elementos musicais torna-se essencial para a compressão. O autor também expõe que muitas pessoas aprendem de forma

intuitiva, sendo a fruição um dos caminhos mais rápidos para o aprendizado musical. Granja (2006) declara que

> [...] nas atividades de montagem e ritmos ou coordenação motora prevalece o juízo perceptivo e a escuta intelectual. [...] É curioso notar que essa predisposição perceptiva varia de pessoa para pessoa. Para alguns, o caminho da percepção tácita, mais intuitivo, é o melhor para conseguir aprender um ritmo. Depois numa segunda etapa, viria a reflexão e o entendimento. Outros preferem um caminho mais racional, procurando entender todas as etapas de um ritmo antes de executá-lo, sendo assim necessário algum tipo de código ou convenção musical. [...] Geralmente, a pessoa que percebe a música pela via da intuição e da fruição costuma aprender mais rapidamente do que aquela que tem que pensar em todas as etapas antes de tocar. Por outro lado, a dimensão interpretativa é fundamental para o exercício consciente da linguagem musical. A riqueza do conhecimento musical está justamente na articulação entre a percepção intuitiva e a escuta consciente, entre a liberdade da criação e a disciplina da técnica, [...] entre o corporal e o intelectual. (GRANJA, 2006, p. 124 e 125).

Percebe-se que na atividade proposta em sala de aula, buscou-se explorar a percepção tácita, esta que passa por este lugar intuitivo para aprofundar a sensibilização à escuta musical. Para que pudessem perceber corporalmente o parâmetro de intensidade do som e que com essa compressão pudessem escutar novamente as suas músicas cotidianas sob uma nova perspectiva.

Como atividade final, foi solicitado que os alunos explorassem peso forte/leve e a intensidade do som forte/fraco através da criação de uma nova percussão corporal. Se possível eles deveriam incluir na partitura uma pequena sequência utilizando somente o pulso da música. Foi escolhida para o trabalho de todos os grupos a música “Side to Side” de Ariane Grande. Finalizamos a aula combinando um encontro extra para a conclusão desta criação e apresentação dos grupos.

Encontro 5: A Composição dos Conhecimentos

O quinto encontro não estava planejado, mas surgiu como demanda da turma, por conta da falta de tempo para finalizar a última atividade do quarto

encontro. Assim, iniciamos este último encontro com os grupos já reunidos e focados no trabalho solicitado.

Percebi que por esta atividade envolver uma diversidade maior de conteúdos, o interesse dos grupos acabava sendo dividido, entre aqueles que gostavam mais do trabalho de percussão corporal e realizavam esta parte como maior facilidade, mas precisavam de ajuda para organizar a partitura de movimento e aqueles que por maior interesse na dança, acabavam criando a sequencia de movimento utilizando peso forte e leve sem se preocupar em articular os conhecimentos musicais experienciados.

A partir destas observações, percebi que a conclusão desta atividade demandou grande contribuição da minha parte na organização das ideias que os alunos tinham sobre os conhecimentos que mobilizamos, pois eles demonstravam grande insegurança em realizar movimentos utilizando o pulso e o acento métrico. Minha tarefa foi incentivá-los e demonstrar a potência das suas ideias, que para eles, em um primeiro momento pareciam simplórias. Sobre o incentivo a criação, Swanwick (2003) expõe que o papel do educador musical é abrir espaço para a escolha dos estudantes, promovendo a autonomia de interpretações, possibilitando a apropriação dos conhecimentos musicais mobilizados colaborando ao dizer que

> [...] a *curiosidade* não é despertada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir [...]. É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. Isso inclui a possibilidade de trabalhar individualmente e em pequenos grupos. Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos. (SWANWICK, 2003, p. 67).

Assim, incentivando os estudantes a colocarem suas ideias em prática, cada trabalho foi sendo moldado de acordo com as características de cada grupo,

expondo como as individualidades são negociadas para o alcance de um mesmo objetivo. Para o autor,

> [...] cada atividade curricular oferece diferentes possiblidades para a tomada de decisões, que é uma faceta específica da autonomia do aluno. Diferentes atividades proporcionam diferentes tipos de possibilidades musicais. Tocar em grupos muito grandes oferece pouco espaço para julgamento pessoal. As pessoas podem ser impopulares na banda de música se quiserem tocar em seu próprio andamento. Ao contrário, a composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente *como* mas *o que* tocar ou cantar, e em que ordem temporal. (SWANWICK, 2003, pg. 68).

Para Swanwick (2003), a composição musical mais do que um procedimento metodológico é um caminho de aproximação cultural entre os alunos e entre professora e alunos. Pois é com a tomada de decisão durante a composição que os mundos social e pessoal se fundem na sala de aula ao afirmar que

> [...] uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a "música de fora". Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal. (SWANWICK, 2003, p. 68).

Assim, entendo que o uso das músicas escolhidas pelos estudantes articulado com a liberdade de decisão possibilitada pela composição realizada em sala de aula contribui para a atualização das formas possíveis de desenvolver conteúdos dentro do currículo. De forma a pensar que os conceitos de forma flexível, móvel e permeável de vida. Muitas vezes, quando a professora ou professor está desatento, pode ocorrer de trazemos os conhecimentos específicos de cada área de forma cristalizada em margens de certo e errado, com conceitos definidos em três ou quatro linhas que devem ser seguidos e aplicados. Por tanto,

o trânsito entre a vivência pessoal dos estudantes, a autonomia e a reflexão conceitual possibilita a ampliação do conhecimento musical para todos os agentes envolvidos no processo de aprendizado.

Identifico que nesta pesquisa ampliamos o conceito comum de composição musical ao propor uma articulação com a criação coreográfica de uma partitura de movimento, que também foi sonora. Pois, os alunos deveriam articular os conceitos de peso e isolamento das partes do corpo utilizadas na dança, juntamente com o uso do pulso e da intensidade do som na criação de uma percussão corporal.

Pensando a composição enquanto um fazer artístico contemporâneo, podemos voltar ao pensamento de Dalcroze para compreender a sua visão sobre a relação que os bailarinos estabeleciam com a música na cena. Para Dalcroze bailarinos e atores têm dificuldades em escutar a música e por não trabalharem seus corpos ritmicamente aparentam estar frequentemente desafinados. A diversidade das produções contemporâneas em artes cênicas certamente tornam essas opiniões um tanto taxativas; no entanto, tendo em vista que o objetivo desta pesquisa foi pensar a prática da dança numa relação concreta com a prática musical através do corpo, suas problematizações acabaram sendo manifestadas pelos alunos após a realização dos exercícios inspirados na Rítmica de Dalcroze, pois demonstravam muita dificuldade em empregar a autonomia dos membros e manter continuamente o ritmo durante a marcha e durante as atividades seguintes. Isso demonstra dentro desta perspectiva de relação entre movimento e ritmo suas críticas seguem atuais. Para Madureira (2008),

> [...] seus corpos relacionam-se com a música do mesmo modo como se estivessem cantando desafinados ou fora do tempo, e ainda como se eles atacassem uma ária de outra ópera enquanto a orquestra seguisse tocando a obra inicial. Esses problemas provêm tanto da inabilidade dos membros mal treinados no ritmo como de uma mentalidade insuficientemente educada e, por conseguinte, ignorante das relações íntimas existentes entre os movimentos no espaço e os movimentos no tempo. (DALCROZE *apud* MADUREIRA, 2008, p. 94-95).

Ou seja, por não exercitarem o movimento pela ótica da Rítmica, ao realizá-lo a falta de prática na escuta e percepção musical torna-se evidente. Assim, Madureira (2008), destaca o pensamento de Naef, discípula de Dalcroze sobre o papel do corpo e do gesto na relação de aprendizado musical. Expõe o autor:

> Edith Naef, a mais fiel discípula de Dalcroze e guardiã dos preceitos de seu mestre até o final de sua vida, enfatizou que os exercícios de Rítmica não foram criados como espetacularização do corpo, mas para permitir aos futuros musicistas uma compreensão das íntimas relações estabelecidas entre a música e o gesto, entre o ritmo musical e a expressividade do corpo. (MADUREIRA, 2008, p. 121).

.

Assim, cabe a dança pensar a expressividade do gesto enquanto arte da cena e neste sentido, os exercícios de composição coreográfica foram essenciais para retomar a especificidade da arte da dança, que se propunha realizar o movimento dançado num espaço de relação entre artistas (estudantes) e o olhar do público (os próprios colegas) e como as nuances da expressividade estudada dos movimentos pudessem assentar no corpo e criar uma ponte entre estes intérpretes e aqueles que observavam a criação realizada. Foi neste ponto que a reflexão sobre o pouco tempo para que esse desafio se materializou. Por fim, foi optado conjuntamente por não realizar uma apresentação formal das criações e realizamos uma conversa avaliativa sobre as atividades.

O Corpo como Caminho do Ensino da Música: Construindo a Percepção Sonora

> Qualquer coisa que se mova, em nosso mundo, vibra o ar. Caso ela se mova de modo a oscilar mais que dezesseis vezes por segundo, esse movimento é ouvido como som. O mundo, então, está cheio de sons. Ouça. Abertamente atento a tudo que estiver vibrando, ouça. Sente-se em silêncio por um momento e receba os sons. (SCHAFER, 1991, p. 124).

Schafer (1991) nos ajuda a compreender a presença permanente do som no mundo. É necessário silenciar para perceber os sons mais sutis ao nosso redor. É necessário limpar os ouvidos para distinguir a diversidade sonora

presente tanto dentro do corpo como fora dele. Por esse motivo, durante o primeiro encontro a escuta das quatro músicas escolhidas foi realizada repetidas vezes, possibilitando que a cada repetição novos timbres pudessem ser percebidos. Juntamente a isso, a escolha de ocupar um tempo escutando o próprio corpo possibilitou identificar que a mesma diversidade sonora existente nas músicas ouvidas estava presente no corpo em outro grau de complexidade.

Cada organismo é dotado de características, modos e formas diferentes de processar as informações e de se relacionar com o ambiente. Neste sentido, é que diversos autores reconhecem o corpo como processo, destoando de concepções cristalizadas e binárias de corpo e mente. Thomas Hanna (1986) substitui o corpo por “soma”, que para ele significa corpo vivo. Para Hanna (1986) o “soma” significa o corpo experienciado, observado de dentro para fora. Para o autor a dicotomia mente/corpo nada mais é do que os dois polos da mesma coisa (corpo) se percebidos de dentro. Assim, a Soma é “como você se vê de dentro”, portanto, esta polaridade é ilusória ao percebermos que o corpo é um organismo em processo permanente de consciência. Abarcada por este pensamento, Alexander (1991), aponta que a consciência corporal colabora para que o instrumentista possa concentrar-se na sua expressividade artística, facilitando o processo interpretativo. Para a autora o movimento corporal adequado colabora para a economia energética do corpo, facilita a ação a ser realizada e produz um movimento gestual qualificado.

Colaborando com estas ideias, segundo Rangel (2003), Rudolf Laban, propõe pensar o corpo como arcabouço vivo, sensível e expressivo de arte e de movimento ao explicar que

> [...] instrumento-corpo é um conceito que traz a ideia de aprimoramento do corpo como instrumento de expressão. Envolve a ideia dos corpos humanos serem ferramentas criativas e/ou instrumentos “vivos”, sensíveis e expressivos, capazes de manifestar relação mútua entre mundo interior e exterior. Compreende a noção de os corpos humanos serem um instrumento que produz movimento e formas de arte do movimento. (RENGEL, 2003, p. 80).

Ou seja, reconhecer que cada ser humano tem um ritmo individual intrínseco à organicidade do seu corpo (LABAN, 1978), colabora para o desenvolvimento da expressividade artística de cada sujeito. Na dança, esta é uma busca permanente de muitos bailarinos contemporâneos que utilizam a percepção corporal como caminho para a criação de uma dança autoral (COHEN, 2015; FERNANDES, 2008). Assim, é a partir deste pensamento processual sobre o corpo que a proposição de pensar o fazer artístico em música e dança se fundem. Pois, é a partir do exercício da percepção dos órgãos do sentido que o movimento e a escuta musical se propõem a acontecer nesta pesquisa. De acordo com Schafer (1991),

> [...] há um sentido visceral? Sente-se, fique imóvel e sinta o seu almoço movimentando-se através dos movimentos de seu estômago; sinta o sangue correndo nas veias, os nervos nos ouvidos. Sinta a inquietação e o elâ dos músculos e vísceras. Ouça o som de suas pálpebras batendo; cheire a pele de sua mão; conte os pêlos de seu braço. Sente-se em silêncio e receba as mensagens do universo. São os sentidos que nos dão informações do mundo exterior e do bem-estar de nosso próprio corpo. (SCHAFER, 1991, p. 330).

Assim, a inteligência sensorial juntamente com a prática corporal é utilizada como metodologia para a educação musical e para a prática da dança. Schafer (1991) nos demonstra que a exploração do mundo sensorial está presente no saber musical bem como na dança. É neste diálogo que a realização de atividades como a realizada com o uso do balão e o jogo de sumô se fundamentam, pois, estas ações imprimem na carne uma memória dos diferentes tônus necessários para a realização de cada exercício, aprofundando a consciência muscular dos estudantes.

Aos poucos os grupos que sentiam maior dificuldade em se dançar atentos ao pulso da música passaram, com a ajuda do quicar da bola, a abrir as suas percepções para estes elementos, e apesar da insegurança, demonstravam alegria ao conseguir se relacionar com o desafio apresentado. Assim, percebo que o exercício de reflexão através da palavra é um dos caminhos que colaboram para que a turma desenvolvesse a compreensão dos parâmetros ali trabalhados e que

caso o trabalho fosse seguido, certamente aos poucos esta compreensão expressa inicialmente pela palavra poderia ser aprofundada pela compreensão sinestésica do trabalho.

Considerações Finais

Identifiquei que a inserção de conhecimentos específicos da educação musical na aula de dança ofereceu desafios para os alunos. Tais desafios foram enfrentados e apontaram caminhos potentes para a continuidade do trabalho. Porém, também causaram insegurança nos alunos, o que motivou a desistência de apresentarmos o trabalho artístico previsto.

A desistência, porém, não impediu que o principal objetivo desta pesquisa fosse alcançado, pois, buscava-se mobilizar relações e possibilitar a vivência de novo ponto de vista para a turma, mais do que criar um material final sobre esta experiência.

Foi identificado que apesar de pouca literatura sobre o ponto de vista equânime da relação entre a dança e a música a pesquisa possibilitou o aprofundamento do pensamento desenvolvido por Dalcroze e por Rudolf Laban que em muitos pontos se aproximam. E por conta disso, o mapeamento dos conhecimentos na relação das áreas foi facilitado pelas proposições destes autores. No entanto, durante as aulas percebi que estas relações demandam maior atenção e concentração na escuta musical. Por diferentes motivos percebi que a falta de concentração foi uma das dificuldades da turma para a realização de algumas atividades. Além disso, identifico que para o aprofundamento destes objetivos seria necessário maior tempo de exploração de cada temática abordada para que a turma pudesse desenvolver mais intimidade com o trabalho musical.

Dentre os objetivos estabelecidos para esta investigação, foi identificado que o mapeamento das relações entre dança e música vem sendo propostos de desde o inicio do século XX, no entanto, somente a decisão de experienciar estas relações possibilitou a seleção dos conteúdos que seriam desenvolvidos e o

planejamento de uma metodologia que se apercebesse da necessidade proprioceptiva do corpo para o desenvolvimento da música e da dança.

Identifico que a construção de conhecimento em dança e música de seu pelo caminho da percepção. Em minha prática proponho aos estudantes que pensem o fazer musical e em dança através do corpo como lugar da experiência artística. Ou seja, o corpo/sujeito como espaço de processo sensório e de produção de conhecimento, que por conta da articulação de saberes e percepções pode articular conhecimentos em trânsito de dança e de música.

Para a dança é possível ressaltar que o seu desenvolvimento se dá pela propriocepção e pela percepção cinestésica, ou seja pela percepção de si, através da auto-observação dos processos internos do corpo e da percepção do seu corpo no espaço, a percepção cinestésica acontece pelo trabalho conjunto dos órgãos do sentido e do equilibro contribuindo para que mesmo de olhos fechados o corpo consiga identificar as mudanças ocorridas no espaço ao qual esta habitando e possa perceber as mudanças externas e internas desta relação.

Ao pensar na música por este caminho, podemos pensar que o exercício da audição como um exercício muscular do órgão do sentido auditivo juntamente com a memória cinestésica do som enquanto vibração e, portanto, movimento presente permanentemente no corpo, como descrito por Schafer. Ao solicitar a escuta dos sons do próprio corpo colabora para o aprendizado musical por uma via de diálogo entre o espaço interno e externo do corpo.

Cada aluno respeitando seu tempo e realizando a absorção das experiências externas articuladas com as duas vivências e histórias pessoais podem desenvolver modos próprios de se apropriar dos conceitos musicais aqui mobilizados.

Assim, ao falar sobre os tempos individuais de aprendizado e de pensar as vivências pessoais de cada estudante que as formas como cada grupo lidou com o desafio da composição coreográfica torna-se evidente. Ou seja, foi possível identificar que apenas estudantes que ao longo do ano vem realizando uma prática musical através da banda marcial da escola utilizaram esta vivência como ferramenta para desenvolver a proposta de criação.

Os alunos que praticam em seus cotidianos a batucada descompromissada de frases musicais como (por exemplo) forma de acompanhamento das músicas que ouvem em seus fones de ouvido, optaram por trabalhar com a percussão corporal e desenvolveram esta parte da tarefa com mais facilidade.´Enquanto que aqueles estudantes que se mostram tímidos durante as aulas de dança, que exploram poucos as suas possibilidades de movimento e que apresentam menor interesse na escuta musical precisaram de mais tempo para tiveram maior dificuldade em articular os conhecimentos apresentados.

No que tange aos conteúdos de dança aprofundamos a compreensão sobre a autonomia das partes do corpo, sustentando uma criação coreográfica embasada nas vivências que estes alunos já vinham desenvolvendo nas aulas ao longo do ano. A criação coreográfica é sempre um desafio que se coloca a partir de tarefas que colaboram para que os estudantes saiam das suas zonas de conforto e estabeleçam novos repertórios de movimento conectados com as suas características pessoais.

O trabalho com o Sistema Laban/Bartenieff permeia a prática e o pensamento em dança, pois, ao longo do trabalho os estudantes são convidados a falar sobre o que estão produzindo e para isso reforçamos a linguagem da análise do movimento para expressar a dança produzida. O estudo do peso vivenciado nesta pesquisa é um dos desdobramentos sobre esta qualidade na composição coreográfica, que teve a sua introdução em nossas aulas com a observação dos estudantes sobre a forma que diferentes animais fazem uso do peso de seus corpos para se movimentar.

Assim, percebe-se que nesta vivência o trabalho musical foi pontual, ao contrário do trabalho em dança que se desenvolve em um fluxo de produções e pensamentos que se relacionam e que se aprofundam a cada encontro que algum dos pontos é retomado. Neste sentido, o conhecimento em dança que buscou-se assentar neste momento foi a materialização do peso como tônus muscular presente em toda a criação coreográfica e que somente pode se realizar com a consciência das partes do corpo desenvolvendo uma dança com diferentes graus

de composição a partir do uso isolado das partes do corpo numa relação potente com a música.

Portanto, buscou-se explanar uma experiência entre estas artes em um contexto específico, afastando ideias generalistas sobre dança e música, mas, buscando fortalecer estas duas expressões artísticas como áreas distintas e importantes para a formação plena dos estudantes na escola.

Referências:

ALEXANDER, Gerda. *Eutonia:* um caminho para a percepção corporal. Tradução de José Luis Mora Fuentes. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANDERS, Fernanda. *Dança na aula de música:* "Dá gosto de vir para o colégio". Porto Alegre: UFRGS, 2014.(Mestrado) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

ÁVILA, Marli Batista. *Métodos ativos* **–** Novos conteúdos – Schafer, Sef, Paynter, Gordon, Swanwick. Material didático. Métodos Ativos Universidade Anhembi Morumbi.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. *Música na Educação Básica.* Porto Alegre, v. 3, n. 3, setembro de 2011.

CAMPOS, Paula F. M. *Relações Corpo e Educação:* Um estudo sobre o lugar do corpo na escola. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf> acessado em 9 jun. 2016.

CHARLON, Maria de Lourdes P. Os cadernos de campo de Roger Bastide. In *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 53, p. 85-119, jul/dez. Editora UFPR, 2010.

COHEN, Bonnie B. *Sentir, perceber e agir:* educação somática pelo método Body-Mind Centering. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento:* o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. – São Paulo: Annablume, 2002.

_____. *O avesso da travessia*: O espaço tempo somático-performativo. In. Performatus, ano 2, 2014.

FONTERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília C**.** Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172

GRANJA, Carlos Eduardo S. C. *Musicalizando a escola:* música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

HANNA, Thomas. *What is Somatics?* Somatics, Novato, v. 5, n. 4, p. 4-9, 1986.

KEBACH, Patrícia C. *Música é arte e o corpo faz parte:* as relações entre movimento corporal e construção musical. Disponível em: <http://www.facos.edu.br/old/galeria/129072011032109.pdf>. Acessado em: 9 jun. 2016.

KERR**,** Dorotéa. *Caminhos da Educação Musical*. Instituto de Artes, São Paulo, Unesp. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40519/1/01d18t04.pdf> . Acessado em: 28 de ago de 2016.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento.* São Paulo: Summus, 1978.

LOUREIRO, Maristela A. e LIMA, Sônia R. *As cirandas brasileiras e sua inserção no ensino fundamental e nos cursos de formação de docentes.* Todas as Musas. Ano 4, nº 02, Jan-Jun 2013.

MADUREIRA, José Rafael. *Émile Jaques-Dalcroze:* sobre a experiência poética da rítimica: uma exposição em 9 quadros inacabados. Campinas: Unicamp, 2008. 191f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,. Campinas/SP, 2008.

MARQUES, Isabel. Metodologia de ensino da dança: luxo ou necessidade. In: *Lições de Dança 4.* Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.
MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. *Linguagem da Dança:* Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

NÓBREGA, Therezinha P. *Qual o lugar do corpo na Educação?* Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005.

PEREIRA, Daiana F. *A educação musical:* O saber corporal aprendido por meio da educação/técnica vocal para bailarinos contemporâneos. 2012. (Mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2012.

RANGEL**,** Lenira. *Dicionário Laban.* São Paulo: Annablume, 2003.

RANGEL**,** Lenira*. Os temas de movimento de Rudolf Laban (I,II,III,IV,V,VI,VII,VIII): modos de aplicação e referências.* São Paulo: Annablume. 2008.

RODRIGUES, Márcia C. P. *O ensino-aprendizagem em dança na construção das noções de tempo e espaço.* Porto Alegre: UFRGS, 2007. 131p. Dissertação (Mestrado)Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

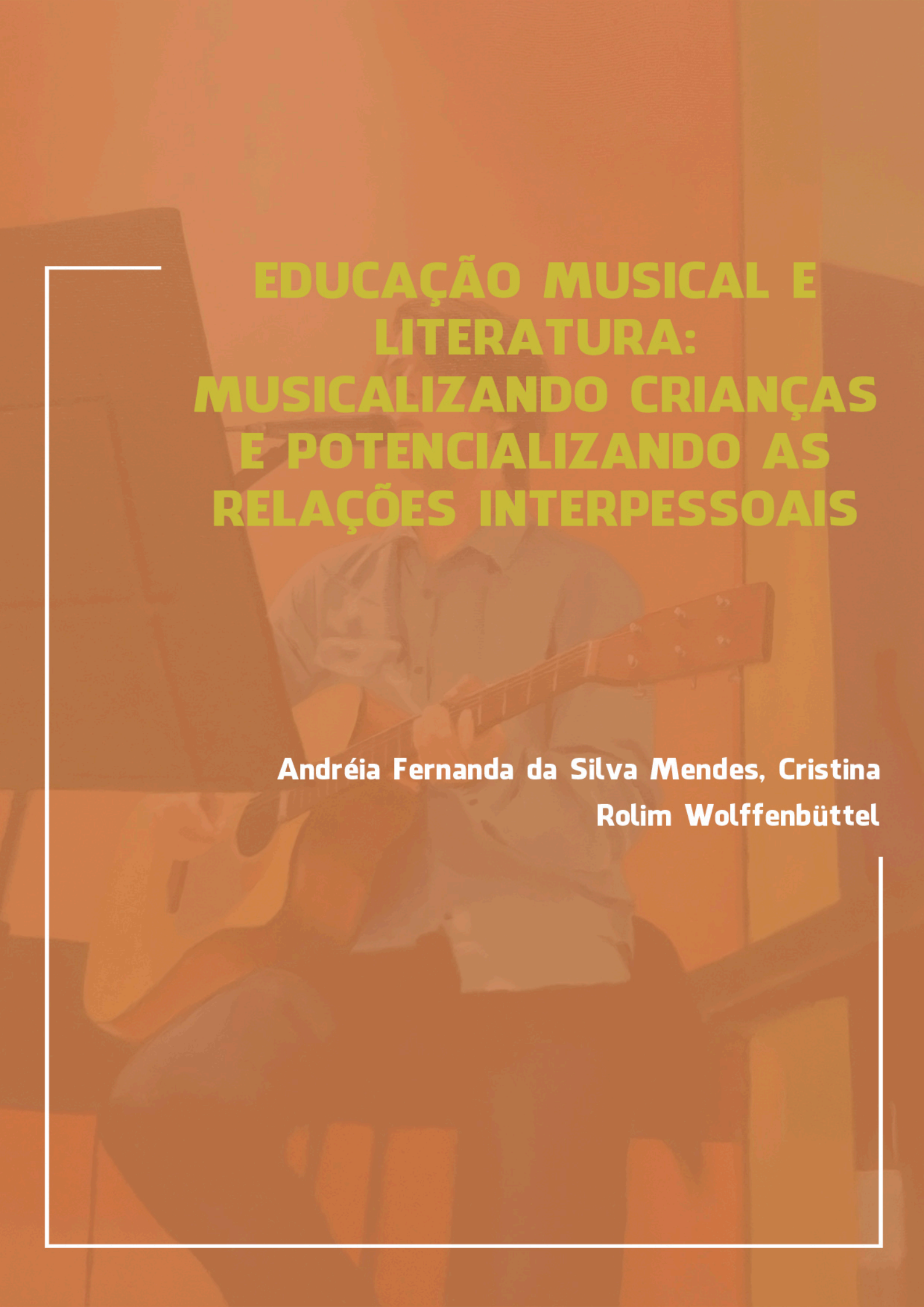
ROSA, Claudia. NUNES, Julianus. Movimento Ritmo Dança *in Dança Criança na Vida Real*. 1ª Ed. São Paulo, 2008.

RÜGER, Alexandre C. L. *A percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro*. São Paulo, UNESP, 2007. 126p. Dissertação (Mestrado). Instituto e Artes, Programa De Pós-Graduação Em Música. Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, São Paulo, 2007.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo: UNESP, 1991.

STRAZZACAPPA**,** Márcia. *A educação e a fabrica de corpos:* a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001;

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



EDUCAÇÃO MUSICAL E LITERATURA: MUSICALIZANDO CRIANÇAS E POTENCIALIZANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Andréia Fernanda da Silva Mendes, Cristina Rolim Wolffenbüttel

EDUCAÇÃO MUSICAL E LITERATURA: MUSICALIZANDO CRIANÇAS E POTENCIALIZANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Andréia Fernanda da Silva Mendes
Profª Orientadora Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Como professora da Rede Municipal de Ensino de Capela de Santana-RS, observei na turma de Educação Infantil em que trabalho, a dificuldade que os alunos estavam demonstrando em lidar com a diversidade cultural existente na turma; e, ao mesmo tempo, a minha dificuldade enquanto docente em lidar com esta situação/problema, uma vez que a mesma afetava o desenvolvimento de nossas aulas.

Nessa pesquisa realizada na turma de Educação Infantil – Pré B, com faixa etária de 5 a 6 anos, propus-me analisar este comportamento e a pesquisar maneiras de auxiliá-los na resolução deste problema quanto a aceitação da diversidade e respeito ao outro.

Esse cenário vinha se demonstrando frequente em diversas situações em nossas aulas. Alguns alunos demonstravam rejeição a um colega ao sentar ao seu lado, ou segurar a mão em uma brincadeira de roda; às vezes até mesmo por pegar um instrumento que o outro colega tinha usado recentemente. Essa situação dificultava a realização de muitas atividades, atrapalhando o desenvolvimento das aulas. Fazia-se necessário um trabalho de conhecimento, valorização e respeito à diversidade cultural que pudesse despertar nos alunos um novo olhar sobre os colegas e sobre eles mesmos.

A temática “diferença” está muito presente no nosso cotidiano, e isto se dá pela diversidade cultural em que nos deparamos diariamente, são diferenças étnico-raciais, sociais, religiosas, deficiências/necessidades e habilidades. Muitas vezes cabe ao professor trabalhar com esta temática em sala de aula, pois “A escola também foi

sacudida pela emergência dessa temática, em especial, porque a ela ainda é atribuído o principal papel formador de novas gerações" (SILVEIRA, 2012, p. 19). Desta forma, apesar do desafio de se trabalhar a diversidade cultural o docente deve procurar subsídios para trabalhar este tema. Muitos referenciais teóricos trabalham com essa temática e estes podem servir de inspiração para a realização de inúmeras atividades.

Muitos livros infantis vêm demonstrado preocupação em abordar este tema, pois conforme Silveira (2012, p. 2), "(...) na última década uma preocupação mais programática com a formação da criança para 'conhecer' e aceitar o diferente vem ensejando uma proliferação de títulos dentro de várias vertentes da temática". Como a turma tinha grande fascínio por histórias, vinha tentando usar a Literatura Infantil, como uma ferramenta que possibilitasse valorizar a diversidade e o respeito à diferença.

Assim, esta pesquisa busca responder as seguintes questões: 1)Qual a contribuição da Educação Musical para o desenvolvimento da coletividade e cooperação?; 2) Como relacionar/elaborar atividades músico-pedagógicas à Literatura?; 3) Como possibilitar o desenvolvimento da coletividade e o respeito à diversidade cultural?; 4) Qual a influência destas atividades no desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos?

Desta forma, este artigo propõe uma reflexão sobre a elaboração, aplicação, análise e implementação de atividades músico-pedagógicas em diálogo à Literatura, que possibilitem desenvolver nos alunos atitudes de cooperação e respeito à diversidade cultural.

Ao iniciar as pesquisas relacionadas à Diversidade Cultural e a Literatura, observei que a Literatura Infantil vem integrando cada vez mais em suas histórias "personagens diferentes", seja por tendência ou por preocupação, o diferente vem estado cada vez mais presente nos títulos infantis. Em seus estudos, Silveira e colaboradores (2012) trazem análises e reflexões sobre como a diferença vem sendo representada nos livros de Literatura Infantil. Ponso (2008) e Brito (2003) também contribuem com seus estudos ao trazerem possibilidades de se trabalhar música e Literatura Infantil.

A abordagem qualitativa norteou essa investigação, que foi orientada pelo método pesquisa-ação. A observação e registro no caderno de campo, intitulado de

"Caderno de Pesquisa-ação" foi aplicado como técnica para coleta de dados. Os aportes teóricos de Brito (2003), Ponso (2008), Silveira e colaboradores (2010; 2012) possibilitaram a interação entre Literatura, Música e Diversidade.

A partir da Revisão de Literatura foi possível encontrar investigações a respeito dos temas Literatura e Música que auxiliaram na reflexão sobre práticas e propostas envolvendo os mesmos.

A realização desta pesquisa despertou o olhar para as possibilidades de se trabalhar Literatura Infantil na Educação Musical.

Revisão de Literatura

Tendo a revisão da literatura seu foco na temática deste artigo, tomou-se como base para as investigações os enunciados: Educação Infantil, Música, Diversidade Cultural e Literatura Infantil. Revisando as pesquisas em Educação Musical, foi possível encontrar investigações a respeito desses temas. Dentre as pesquisas, nos artigos coletados encontraram-se reflexões sobre práticas e propostas envolvendo estes temas, bem como o papel do professor como estimulador nesta prática.

A presença crescente da temática "diferença" em nosso cotidiano, especialmente em nosso contexto escolar, faz com que compreendamos a necessidade de se trabalhar ainda mais esse assunto. Torna-se importante incluir na rotina escolar discussões sobre a diversidade, oportunizando reflexões sobre nossas atitudes e mudanças em nossas ações.

Ao conhecer e se trabalhar as diferenças, semeia-se o respeito pela mesma, e esse é um desafio constante que deve iniciar na Educação Infantil, cujo ambiente é formador dos valores humanos, uma vez que, se desde cedo as crianças não conhecerem e aprenderem a respeitar a diversidade, dificilmente conseguirão conviver com a diferença. Mas como trabalhar de forma respeitosa este assunto na Educação Infantil? O professor tem um papel primordial na busca de subsídios que possam orientar em seu trabalho, embasamentos sobre o tema, pesquisas de atividades e investigações sobre o contexto social da turma. Maffioletti e Schünemann (2011) informam que

> [...] a criança não pode ser vista como um ser isolado em suas manifestações, porque ela é social e faz parte de uma estrutura social. É preciso vê-la no contexto social em que vive e nas relações que cria no contexto da sala de aula, e a partir disso o seu engajamento com a música e a história infantil. (MAFFIOLETTI; SCHÜNEMANN, 2011, p. 121).

Como estratégia para se trabalhar a diversidade cultural existente nas diversas áreas do conhecimento, especialmente na música, vê-se a possibilidade de se trabalhar em conjunto estas áreas, uma complementando a outra. As Histórias Infantis, das quais as crianças demonstram grande encantamento, podem ser trabalhadas de forma a contribuir com a construção desse valor.

Revisando leituras sobre Educação Musical e Literatura Infantil foi possível refletir sobre as práticas musicais em que a música e a Literatura se relacionam.

Maffioletti e Schünemann (2011) em seu artigo: *"Música e histórias infantis: o engajamento da criança de O a 4 anos nas aulas de música", e*xplicam como se caracteriza a relação entre música e histórias a partir de observações realizadas na aula de uma professora de Educação Infantil.

Maffioletti e Schünemann (2011) relatam que

> [...] a história Infantil e a música auxiliam o imaginário infantil, porque acionam, simultaneamente, a imagem ou gravuras das histórias, a música cantada ou tocada, o movimento próprio do enredo e a ação da criança que procura interpretar com o corpo a narrativa que se desenrola. (MAFFIOLETTI; SCHÜNEMANN, 2011, p. 121).

Desta forma, compreende-se a importância de se valorizar o trabalho envolvendo a música e as demais áreas do conhecimento, como a matemática, a literatura, permitindo através desta conexão um maior envolvimento e compreensão das crianças dentro do que está se objetivando trabalhar. Complementando esta ideia, Ponso (2011) argumenta que

> [...] o trabalho da música com outras áreas do conhecimento favorece o desenvolvimento de novos saberes, novas formas de aproximação e envolvimento com o conhecimento pela interação da criança com elementos do cotidiano escolar. Quando um olhar encontra em outra área possibilidades de trocas e interesses comuns, todos ganham,

> inovando e ampliando a prática do trabalho em conjunto. (PONSO, 2011, p. 106).

Werly (2011, p.94) também ressalta a importância do trabalho da música com outras áreas do conhecimento ao afirmar que, “na medida em que o professor organiza sua ação pedagógica e articula as áreas do conhecimento, integrando-as à música, as aprendizagens passam a ter mais significado para as crianças”.

Destaco, aqui, a relevância de se trabalhar na Educação Infantil a música interligada com outras áreas do conhecimento, especialmente a Literatura Infantil, que causam encantamento em nossos pequenos e trazem possibilidades de se trabalhar com diferentes temáticas.

Em seu artigo: “*Poemas, parlendas, histórias e músicas na Literatura Infantil”*, Ponso (2011) traz sugestões de diversas atividades propondo uma parceria entre o livro e a música, observando que

> [...] a temática musical muitas vezes é evidente, no entanto alguns aspectos podem passar despercebidos como poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhas, trava-línguas, provérbios, adivinhas e as próprias histórias infantis, que muito facilmente são relacionáveis à música de modo divertido e interessante para as crianças na escola. (PONSO, 2011, p. 98).

Ao trazer reflexões sobre a formação musical de professores, Werly (2011) em seu artigo *“Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas*”, destaca a relevância de contemplar a música na formação acadêmico-profissional de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais, sem substituir a necessidade de um professor especialista em música atuando simultaneamente. Além dessas reflexões, a autora ainda traz sugestões de como se trabalhar com a sonorização de histórias, demonstrando assim, as possibilidades de se trabalhar Música e Literatura.

Desta forma, percebe-se que a elaboração de atividades músico-pedagógicas em diálogo com a literatura, apresentam muitas possibilidades, sem que uma ou outra perca sua importância. Cabe ao professor tentar incluir em sua prática docente essas

possibilidades, complementando sua ação pedagógica, oportunizando o desenvolvimento e crescimento do aluno e enriquecendo seu próprio conhecimento.

Fundamentação Teórica

A diversidade cultural com que nos deparamos diariamente chama atenção cada vez mais para a importância de se trabalhar com esta temática. Para Silveira (2012), a intensidade da temática "diferença" vem estado cada vez mais presente nas escolas, especialmente nesta última década, sendo um reflexo da própria sociedade, que é diversificada. Com o crescimento desta temática, faz-se necessário, e de extrema importância, o professor trabalhar a diversidade cultural, sendo este um grande desafio na sua prática pedagógica.

O trabalho com a diversidade cultural permite-nos conhecermos e aprendermos melhor sobre a nós mesmos e aos outros, e a música também pode auxiliar neste processo, pois conforme Brito (2003, p. 28): "Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, pemite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro-próximo ou distante". Desse modo, as atividades músico-pedagógicas podem auxiliar os alunos a se conhecerem e a conhecerem e, portanto, entenderem melhor seus colegas e a diversidade existente no contexto escolar em que se encontram.

Uma das intenções de se trabalhar a diversidade cultural é valorizar o ser humano, aprendendo que apesar de sermos diferentes, o respeito entre todos deve ser igual. Incluir todos os alunos na participação das atividades é um dos passos para essa valorização. "Aceitando a proposição de que música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos" (BRITO, 2003, p. 53). Em todas as àreas também se deve ocorrer a inclusão de todos os alunos, do contrário, trabalhar o respeito à diversidade será inútil.

Silveira (2010) diz que o tema diferença, em qualquer uma de suas dimensões (idade, deficiência, etnia, imagem corporal etc.), tem invadido a Literatura Infantil. A Literatura Infantil abre um leque para diversas e diferentes atividades a serem desenvolvidas. Conforme Ponso (2008, p. 23), "a literatura traz consigo um universo a

ser explorado pela música como poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhos, trava-línguas, provérbios, adivinhas e outras histórias".

O hábito de contar histórias é uma atividade muito frequente pelos professores na pré-escola, pois nesta fase, as crianças se encantam pelo imaginário e necessitam dessa fantasia. Ao se trabalhar com a Literatura Infantil de uma forma envolvente e dinâmica, a criança consegue captar a temática da história e fazer correspondências da mesma com situações da sua própria realidade e do seu cotidiano, podendo, assim, mudar seus hábitos ou modos de agir, por consequência daquilo que aprendeu com a história. Desta forma, Ponso (2008, p.28) corrabora ao dizer que: "A história literária pode ser um motivo de conversa em casa sobre como foi a escola e pode fazer com que a criança sinta-se parte da história". As crianças repassam em casa muito dos ensinamentos aprendidos na escola, demonstrando mais uma vez a importância do papel do professor como mediador desse processo de aprendizagem.

O trabalho com a Literatura Infantil demonstra ter influência nas atitudes dos Leitores. A utilização do livro como ferramenta de auxílio para o trabalho em outras disciplinas, especialmente na Educação Musical apresenta muitas possibilidades. Ponso (2011) concorda com esta ideia ao afirmar que

> [...] utilizar os livros de literatura na aula de música não significa desmerecer o valor que o livro por si só possui. Os livros infantis cumprem sua função como literatura, um trabalho voltado para a imaginação e a fantasia que transformam e enriquecem o leitor. No entanto, utilizamos o maior número de materiais pedagógicos em favor da experiência musical interdisciplinar, do aprendizado coletivo, sem barreiras disciplinares. (PONSO, 2011, p. 98).

Ao afirmar a importância do trabalho interdisciplinar, Ponso (2008) ainda sugere que

> [...] uma educação musical integrada à realidade da sala de aula. A música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja a matemática, a literatura ou a história. (PONSO, 2008, p. 14).

Ao se trabalhar de forma interdiciplinar, o aluno aprende a valorizar e a respeitar as diferentes áreas, percebendo, assim, a sua importância. As disciplinas, ao serem trabalhadas em conjunto, abrem novas possibilidades, ampliam saberes e contribuem para a resolução de problemas.

Desta forma, reafirma-se que trabalhar em conjunto áreas como a música e a literatura pode ser uma boa proposta para se enriquecer o trabalho da diversidade em sala de aula.

Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa realizada com uma turma de Educação Infantil, com dificuldades de relacionamento entre os colegas no que diz respeito à diversidade cultural existente na sala, e a dificuldade do professor em trabalhar com essa dificuldade, usou-se para esta pesquisa a Abordagem Qualitativa de Goldenberg (2004), por trazer a preocupação do pesquisador em refletir e trazer soluções para o problema de um grupo social específico.

De acordo com Goldenberg (2004),

> [...] na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. e o método Pesquisa-ação. (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

A pesquisa-ação é uma preciosa ferramenta, do qual os professores podem fazer uso, pois esta permite uma reflexão, uma reformulação e, portanto, aprimoramento da prática docente no contexto escolar, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

As atividades planejadas foram desenvolvidas envolvendo todos os alunos, frisando, assim, o trabalho coletivo, induzindo a reflexão da turma sobre a problemática enfrentada na sala e sua possível resolução.

Conforme Thiollent (2011),

> [...] 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 uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Para a Coleta dos Dados, o pesquisador poderá fazer uso de ferramentas como áudio, vídeo, fotografia e anotações no diário de campo para o registro de suas observações. Por todos os alunos da turma possuírem autorização de uso de imagem, registrada na documentação da escola, fez-se uso de vídeos e fotografias dos alunos para Coleta de Dados.

Ainda conforme Thiollent (2011, p. 73), “alguns pesquisadores recorrem também de técnicas antropológicas: observação participante, diários de campo, histórias de vida etc”.

Como técnica para a Coleta dos Dados, além de fotografias e vídeos, optou-se por fazer uso das anotações no diário de campo. Por ser uma ferramenta que permite a investigação e reflexão do trabalho docente, possibilita a construção de um profissional mais crítico e reflexivo, oportunizando um aprendizado recíproco envolvendo professor e aluno. Lewgoy e Arruda (2004, p. 123) entendem que: “o diário de constitui uma ferramenta capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional”.

Lewgoy e Arruda (2004) apresentam o diário digital como uma ponte entre teoria e prática e afirmam que

> [...] o diário não é um documento só descritivo-analítico, mas de caráter investigativo e de sínteses reflexivas. Permite através de aproximações sucessivas e críticas, realizar uma reflexão da ação profissional, revendo seus limites e desafios. O diário é uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional. (LEWGOY; ARRUDA, 2004).

No diário de campo ou diário digital, intitulado nesse artigo como “Caderno de Pesquisa-ação” consta o planejamento das aulas implementadas, bem como registro do desenvolvimento das mesmas, anotações de relatos dos alunos, observações e reflexões, além de breves análises feitas pelo professor pesquisador, entre outras

considerações consideradas pertinentes ao trabalho. A fim de que a presente pesquisa pudesse ser conduzida preservando a identidade dos alunos, os nomes verdadeiros dos mesmos foram omitidos e utilizaram-se nomes fictícios para cada um deles.

As aulas planejadas foram aplicadas em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Capela de Santana-RS, em uma turma de Educação Infantil de 20 alunos, com faixa etária entre 5 a 6 anos. Para cada aula aplicada foi usado todo o período da manhã para o desenvolvimento das atividades, no entanto, isto só foi possível pelo professor pesquisador, uma vez que o mesmo é o docente titular da turma em questão. Deve-se levar em consideração que, dentro deste período da manhã, foi respeitada a rotina dos alunos, desta forma cada aula levou entre duas a duas horas e meia. Devido a problemas de saúde, a professora titular necessitou-se se ausentar da escola, não podendo, assim, aplicar as dez aulas planejadas. Destas, somente cinco foram executadas.

Na primeira aula, trabalhou-se com o livro: “Arca de Ninguém”, de Mariana Caltabiano. Então, iniciamos uma conversação sobre a história comparando os animais com os seres humanos e como deveria ser nosso comportamento, atitudes em relação às outras pessoas.

Em seguida, solicitei que cada aluno, individualmente, escolhesse um animal do qual se identificavam para desenhar. Após entregarem seu trabalho, conversamos individualmente sobre o mesmo e registrei o que cada aluno falou sobre seu desenho. As anotações sobre os relatos constam no caderno de pesquisa-ação. Depois disso, realizamos um bingo dos sons dos animais.

A atividade Bingo dos Sons dos animais era uma tarefa de preparação para a próxima atividade que iríamos realizar na próxima aula que seria uma sonorização da história, porém, ao final dessa aula observei que eu deveria enfatizar mais nos alunos produzirem o som dos animais do que apenas ouvirem, o que resultou na elaboração de mais uma atividade preparatória para a sonorização da história.

Na segunda aula, no primeiro momento, todos ficaram dispostos em pé em uma roda e cada aluno recebeu a imagem de um animal da qual pedi que não mostrassem aos demais. Solicitei, então, que eles pensassem sobre o animal que eles tinham, como se movimentava, agia, qual era seu som. Usando o corpo, um por um dos alunos foram

representando o seu bicho recebido, os colegas foram adivinhando qual era o animal e imitando o bicho apresentado pelo colega.

No segundo momento da aula, propus realizarmos a sonorização da história. Então, recontei a história, e ao longo da mesma, fui indagando e fomos discutindo como poderíamos nos organizar, como poderíamos fazer o movimento, o som daquele animal com o nosso corpo.

Depois deste primeiro “ensaio”, recontei mais uma vez a história, agora deixando eles se organizarem conforme haviam pensado e discutido anteriormente. Esta última atividade foi filmada. Ao final dessa aula percebi como foi importante a realização da atividade de adivinhação dos bichos, pois pude observar a exploração das possibilidades de representação do animal apresentadas pelos alunos através do corpo. Além disso, percebi a relevância desta atividade como preparação para a realização da sonorização da história, pois já estavam menos tímidos e com novas ideias para as discussões.

Na terceira aula trabalhamos com a história: “O silencioso mundo de Flor”, de Cecília C. França. Num primeiro momento, dirigimo-nos para a Casinha Musical. A Casinha Musical foi construída em nossa escola como Projeto Final do Curso de Música nas Escolas do RS, oferecido no ano de 2015. Ela está disponível para uso de todos os professores e é um espaço que os alunos gostam muito de estar. Por ser amplo, é um lugar em que se permite “barulhar”, sem atrapalhar as aulas das outras turmas.

Neste espaço, realizei inicialmente a “contação” da história e, em seguida, realizamos uma conversação sobre a mesma. Então, solicitei aos alunos que, assim como Flor, ouvíssemos o “silêncio”. Conversamos sobre os sons que percebemos à nossa volta, os sons que nosso corpo produz, e conversamos sobre a impossibilidade de se fazer silêncio, pois o ambiente e, por conseguinte, o nosso corpo, produzem sons.

Após esta atividade, os alunos foram chamados um a um para explorarem o instrumento surdo, foram tapados os ouvidos das crianças para que eles pudessem sentir a vibração do instrumento, assim como a personagem da história.

Num segundo momento, foram colocados instrumentos de percussão no centro da roda, os alunos os exploraram livremente pelo pátio da escola. Após a exploração,

conversamos sobre os instrumentos e sobre a possibilidade de fazer som com outros objetos. Então, foi solicitado aos alunos que trouxessem para a próxima aula materiais que pudessem fazer som como: tampas, baldes, colheres etc.

Na quarta aula, com os materiais trazidos pelos alunos, dirigimo-nos inicialmente até a Casa Musical. Cada aluno, um por um, apresentou o seu objeto/instrumento, dos quais foram trazidos: tampas de panelas, colheres, latas, baldes, garrafas pet etc.

Em seguida, puderam explorar livremente seus objetos. Observei a empolgação dos alunos em experimentar seus objetos/instrumentos e fazer trocas com os colegas.

Num terceiro momento, regressamos para a sala de aula, pois disse a eles que iríamos realizar outra atividade na sala. O interessante foi que antes de eu propor a minha atividade, que seria fazer uma criação com este material, as crianças me sugeriram fazer uma banda, dizendo que eles queriam tocar. Então, recomendei-lhes que deveríamos primeiro nos organizar. Sugeriram em se dividirem por material, como numa orquestra, e se dividiram balde com balde, tampa com tampa, etc.

Começaram a tocar, cada um por si, até que uma aluna, que gosta de brincar de ser maestro, disse que cada um tinha sua vez de tocar. Neste momento, propus-lhes registrarmos isso, então conversando, eles foram relatando conforme queriam tocar e eu fui desenhando em uma cartolina, conforme as indicações (desenho do objeto, quantidade de vezes que tocariam...). Depois de pronto o desenho/registro, tocamos.

Ao término da aula os alunos pediram para tocarem novamente na próxima aula. Pensei, então, que seria interessante aproveitar esse entusiasmo deles, o que acabou tornando-se a nossa quinta aula, pois a princípio havia planejado algo diferente para a mesma.

Nesta quinta aula, comentei com eles que realizariam a mesma atividade da aula anterior, porém essa seria em grupos. Indaguei-os sobre como deveríamos nos organizar e, conversando, eles responderam que deveria em cada grupo ter um instrumento de cada.

Sugeri que se dividissem conforme achavam e, pela primeira vez, vi os alunos se organizando e se misturando de forma envolvente com outros colegas que antes eles nunca haviam aceitado trabalhar. Entreguei a eles papel para o registro. Cada grupo que terminava ia para um cantinho da sala ensaiar. Depois cada grupo

apresentou para os demais. Ao final dessa aula, observei o quanto esta atividade possibilitou a troca e interação entre os colegas. Apesar de somente cinco aulas terem sido aplicadas, essas foram bastante produtivas.

Para análise dos dados, foram interpretados os registros realizados através de vídeo, fotografia e anotações no caderno de pesquisa-ação.

Conforme Moraes (1999),

> [...] a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos (...) a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc. (MORAES, 1999, p. 2).

Ao analisar os materiais coletados, buscou-se aporte nos estudos dos autores Silveira (2010; 2012), Brito (2003) e Ponso (2011), que nortearam o referencial desta pesquisa.

Resultados e Análise dos Dados

Ao analisar os dados, percebe-se o crescimento dos alunos perante a situação/problema que se enfrentava na turma. O uso da Literatura Infantil como ferramenta para auxiliar no trabalho do tema “diferença” mostrou-se bastante importante neste processo. No universo da Literatura Infantil podemos encontrar uma rica gama de histórias que trabalham com esse tema. Ao tratar do discurso da diversidade e diferença, Silveira (2010) diz que os livros didáticos, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos, os livros para crianças tornam-se veículos para tais abordagens. Pelo presente artigo, trazer reflexões sobre esta temática, procurou-se histórias que contribuíssem com o que se objetivou trabalhar.

Nas duas primeiras aulas, trabalharam-se atividades com base no livro Arca de Ninguém (CALTABIANO, 2003); nesta história os animais não queriam entrar na arca porque não queriam se misturar, devido as suas diferenças. Ao trazer características nos animais comparativas às características dos humanos, faz com que se reflita sobre

nossas atitudes perante a situações como as abordadas na história. No decorrer da audição da história, alguns alunos riam das observações e críticas feitas de um animal ao outro, no entanto no final da história, ao chegar ao trecho em que Noé pede aos animais para pararem de agir como os humanos e entrarem na arca, observou-se a mudança da fisionomia das crianças. As mesmas já conseguiam refletir sobre o que ouviam, estabelecendo relação das atitudes dos animais com as atitudes dos seres humanos.

Durante as conversas sobre a história e sobre o trabalho de desenho que realizaram, alguns outros alunos demonstraram fazer essa mesma reflexão ao compararem as atitudes dos animais da história com suas próprias atitudes. Permitir que os alunos se expressem através de desenhos, e conversar sobre o que os mesmos significam, é de extrema importância para entender o que estavam sentindo, pensando e o que entenderam e aprenderam com a história, pois conforme Ponso (2008, p. 47): “O desenho sempre será parte importante e fundamental na formação das crianças e na sua interação com o mundo”. Muito do desenho pode-se dizer de uma criança, basta estarmos atentos e abertos a entender e ouvir. A aluna Roberta em sua explicação sobre o desenho retrata seu sentimento sobre o que ela pensa que os outros falam sobre ela: “Escolhi o porco, porque falam que eu não tomo banho e perto da minha casa tem um lixão, mas eu tomo banho” (CADERNO DE PESQUISA-AÇÃO, p. 4). Na história, ninguém queria ficar perto dos porcos, porque eles cheiravam mal. A menina identifica-se com o porco ao comparar o animal no contexto da narrativa com as atitudes das outras pessoas para com ela, pois muitos não gostam de sentar perto ou brincar com ela por esta morar perto do lixão. Os colegas podem até não dizer o motivo, mas ela sente, percebe e representa isso através de seu desenho.

As crianças tendem a se identificar com os personagens da história e a relacionar situações narradas nas histórias com acontecimentos de seu cotidiano, fazendo refletir sobre eles mesmos e suas próprias atitudes. Silveira (2012, p.22) concorda com essa relação ao afirmar que “(...) o leitor infantil ou juvenil tende a fazer relações de identificação com as obras, especialmente com os protagonistas”. O aluno Brendon está sempre rindo dos colegas, mas ele não aceita quando riem dele, e, quando o fazem, fica brabo. Na realização de seu desenho, demonstrou refletir sobre si

mesmo, repensando suas atitudes e como ele gostaria de ser e ser visto pelos outros: “Disseram que sou parecido com a hiena, desenhei ela, mas não sou ela. Gosto do leão e da girafa” (CADERNO DE PESQUISA-AÇÃO, p. 3).

Esta atividade demonstra o quanto as crianças se abriram e contaram sobre seus desenhos, exemplificando seus sentimentos. Vejo assim, a importância de se aplicar atividades como esta, levando o professor a entender e, assim, melhor auxiliar o aluno em suas dificuldades.

A realização do bingo dos sons dos animais da história foi uma atividade que necessitava de atenção para adivinhar e associar o som ao animal. Jogos de adivinhação como este permitem aos alunos interagirem com a história, percebendo características próprias de cada personagem como sua voz, seu timbre, identificar sons graves e agudos, fazendo relação com a música. Ponso (2008) relata que o auxílio do som na caracterização do personagem faz com que a criança preste maior atenção ao evento sonoro de maneira mais concreta. Desta forma, esta atividade do Bingo dos Sons auxiliou os alunos de maneira concreta a relacionarem-se com a música, ao fazerem correspondência dos sons característicos a cada personagem.

Na atividade de improvisação/representação dos sons dos animais, realizada na segunda aula, percebeu-se essa mesma interação dos alunos, incorporando as características dos personagens da história ao os imitarem. Brito (2003, p.153) diz que “A improvisação musical das crianças é seu modo de brincar e 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...”. Nesta atividade, os alunos ao usarem além da voz, o corpo, gesticulando, movimentando-se, batendo e criando sons com o mesmo, associando sons e movimentos, confirmaram estar se relacionando musicalmente. Ponso (2008, p.27) diz que ao “Descobrir a voz enquanto instrumento, a boca, a língua, os lábios, as mãos, os pés, e o que os alunos considerarem enquanto som do corpo, constitui o primeiro passo na relação particular e pessoal do eu com a música”.

Após a realização do jogo de adivinhação e da atividade de improvisação os alunos, demonstraram-se mais familiarizados com as possibilidades do seu corpo e

mais seguros e entusiasmados para a realização da sonorização da história proposta na segunda aula.

Na primeira aula, não foi utilizado nenhum recurso além do livro para a contação da história, pois o objetivo era os alunos sonorizarem a mesma. Brito (2003) diz que contar e sonorizar histórias pode ser realizado pelo educador ou pode ocorrer com a ajuda das crianças. Brito (2003, p.163) ainda diz que ao "Contar histórias pode ser uma atividade ainda mais rica se utilizarmos a voz, corpo ou outros objetos para ilustrar sonoramente a narrativa". Desta forma, ao recontar a história, indagou-se aos alunos, no decorrer da narrativa, as possibilidades de sonorizar a história usando sons do nosso corpo. Enquanto relia-se e conversava-se sobre a história, os alunos iam experimentando e explorando os sons possíveis para cada parte do livro.

Era interessante assistir os alunos descobrindo essas possibilidades, discutindo entre si e dando sugestões, demonstrando concentração e comprometimento. Todas as opiniões dos alunos foram ouvidas e consideradas e, juntos, classificaram e estipularam os sons e movimentos que seriam realizados. Essa exploração e classificação dos instrumentos feita em conjunto pelos alunos foi importante para observar a independência dos mesmos perante este tipo de situação, pois segundo Brito (2001, p. 164): "Descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto (quando as crianças já tem maturidade para isso) (...)"

Ao trabalharmos com sonorização de histórias com os alunos, podemos desenvolver não somente capacidades musicais, como exploração, criação etc., mas também a socialização com os colegas, o trabalho em conjunto, despertando a sensibilidade e o respeito pela opinião do outro.

Essa interação e organização entre os alunos também foi observada durante a composição com materiais do cotidiano desenvolvida na quarta aula. Após a audição, conversação e reflexão da história: "O silencioso mundo de Flor" (FRANÇA, 2011), ocorrida na terceira aula, os alunos foram convidados a trazerem materiais que pudessem emitir sons como panelas, tampas, baldes, colheres, caixas etc. Brito (2003) ressalta que as crianças devem ser estimuladas a pesquisar materiais que produzam sons interessantes, materiais bem simples podem ser transformados em instrumentos.

Muitos instrumentos poderão ser descobertos se as crianças tiverem a chance de contar com materiais variados e também com a orientação do professor.

Os alunos desta pesquisa, ao explorarem livremente os materiais trazidos por eles, batendo, experimentando e criando sons, descobriram o que queriam realizar com o material. Ao relatarem que queriam tocar como em uma orquestra e expressarem mais interesse em se organizarem por materiais para tocar, do que por afinidade, como frequentemente faziam, demonstraram estarem amadurecendo suas atitudes perante aos prejulgamentos que faziam dos colegas.

Essa mesma atitude pode ser observada nos alunos durante a atividade em grupo realizada na quinta aula. Ao se organizarem em grupos para realização da composição da orquestra com os materiais trazidos por eles, foi uma surpresa perceber que os alunos não estavam preocupados em ficar com os mesmos colegas com quem sempre sentavam, mas sim estavam interessados em organizar-se da melhor forma possível para realização da atividade, separando-se por instrumentos para a composição.

Os alunos, durante a composição em grupo, demonstraram comprometimento e integração. Todos os colegas participaram efetivamente do trabalho, dando sua parcela de contribuição.

Conforme os alunos iam experimentando, tocando e retocando, registraram sua composição conforme entendessem. A concentração dos alunos na realização dos registros foi bem marcante, pois se observou o envolvimento dos alunos em representar com desenhos os sons apropriados, criando suas partituras analógicas. Brito (2003, p. 184) afirma que “a experiência com os ‘desenhos do som’ pode levar à criação de partituras gráficas”.

Percebo o quanto me surpreendeu e me deixou satisfeita ver os alunos concentrados trabalhando em um grupo do qual não estavam habituados, e o conseguirem fazer de forma harmoniosa e respeitosa. Neste momento, as diferenças se tornaram secundárias, pois o interesse maior, o principal objetivo, era a realização do trabalho.

Considerações Finais

A participação no curso de Especialização em Educação Musical para professores da Educação Básica possibilitou uma grande troca de conhecimentos e experiências entre professores com formação acadêmica na área da música e professores com formação acadêmica em outras áreas, o que abriu o olhar para as possibilidades de se trabalhar Educação Musical em sala de aula, enriquecendo minha prática docente. Sinto-me satisfeita e realizada com a aprendizagem adquirida no decorrer do curso.

A elaboração desta investigação possibilitou o contato com pesquisas e artigos relacionados à Educação Musical e Literatura Infantil, que enfatizaram as possíveis práticas em que a música e as histórias se relacionam, proporcionando reflexões sobre as possibilidades de se trabalhar interdisciplinarmente.

Os estudos embasados teoricamente trouxeram contribuições à respeito da Diversidade Cultural, Educação Musical e Literatura, que foram essenciais para compreensão, reflexão e fundamentação dos Dados Coletados.

Apesar das dez aulas planejadas, somente cinco serem aplicadas, todavia, já se percebeu mudança nas atitudes dos alunos perante a dificuldade que demonstravam em lidar com a diversidade existente em sala de aula.

Observou-se o crescimento dos alunos e algumas mudanças nas atitudes quanto ao comportamento que demonstravam inicialmente com os colegas. Acredita-se que essa mudança que veio acontecendo foi possível devido ao estudo desse artigo. As atividades aplicadas em que os alunos tiveram oportunidade de expressar seus sentimentos e se socializarem foi de grande importância.

A escolha de histórias que envolvessem o tema diversidade cultural propiciou o desenvolvimento do processo. Conforme Brito (2003, p. 161), “a história também pode tornar-se um recurso precioso no processo de educação musical. O faz-de-conta deve estar sempre presente, e fazer música é, de uma maneira ou de outra, ouvir, inventar e contar histórias”. A utilização da Literatura Infantil como ferramenta para auxiliar no trabalho da Educação Musical, bem como a escolha de livros de acordo com que se

pretende trabalhar pode tornar a aula mais dinâmica e produtiva, auxiliando os alunos em suas dificuldades, tornando-os mais seguros e menos críticos.

Ao final da pesquisa, percebe-se que a realização desta investigação despertou o olhar para as possibilidades de se trabalhar na Educação Musical a Literatura como ferramenta de auxílio aos alunos em suas relações interpessoais. A elaboração e aplicação de atividades Músico-Pedagógicas relacionadas às histórias que trabalhassem com o tema diversidade, possibilitaram desenvolver nos alunos atitudes de cooperação e respeito. Acredito que escolha dos livros trabalhados também auxiliou na interação das crianças. Assim como é primordial o papel do professor como estimulador e oportunizador de discussões, reflexões e práticas. Ao conhecer e se trabalhar as diferenças, aprende-se a compreender e respeitar a diversidade. Os resultados dos dados permitem reafirmar a relevância de se trabalhar essa temática.

Como professor pesquisador, percebo a influência e importância desta pesquisa e entendo a necessidade de se continuar trabalhando, pesquisando e desenvolvendo estudos como este, podendo, desta forma, trazer maiores colaborações às crianças e aos professores.

Referências:

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALTABIANO, Mariana. *Arca de ninguém.* São Paulo: Scipione, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *O silencioso mundo de Flor*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed.. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LEWGOY, Alzira M. B; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: *Texto & Contextos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs. *Música e histórias infantis*: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. Revista da Abem, v.19, n. 26, p. 119-131, jul.dez. Londrina, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação.* v. 22, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre, 1999.

PONSO, Caroline Cao. Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011.

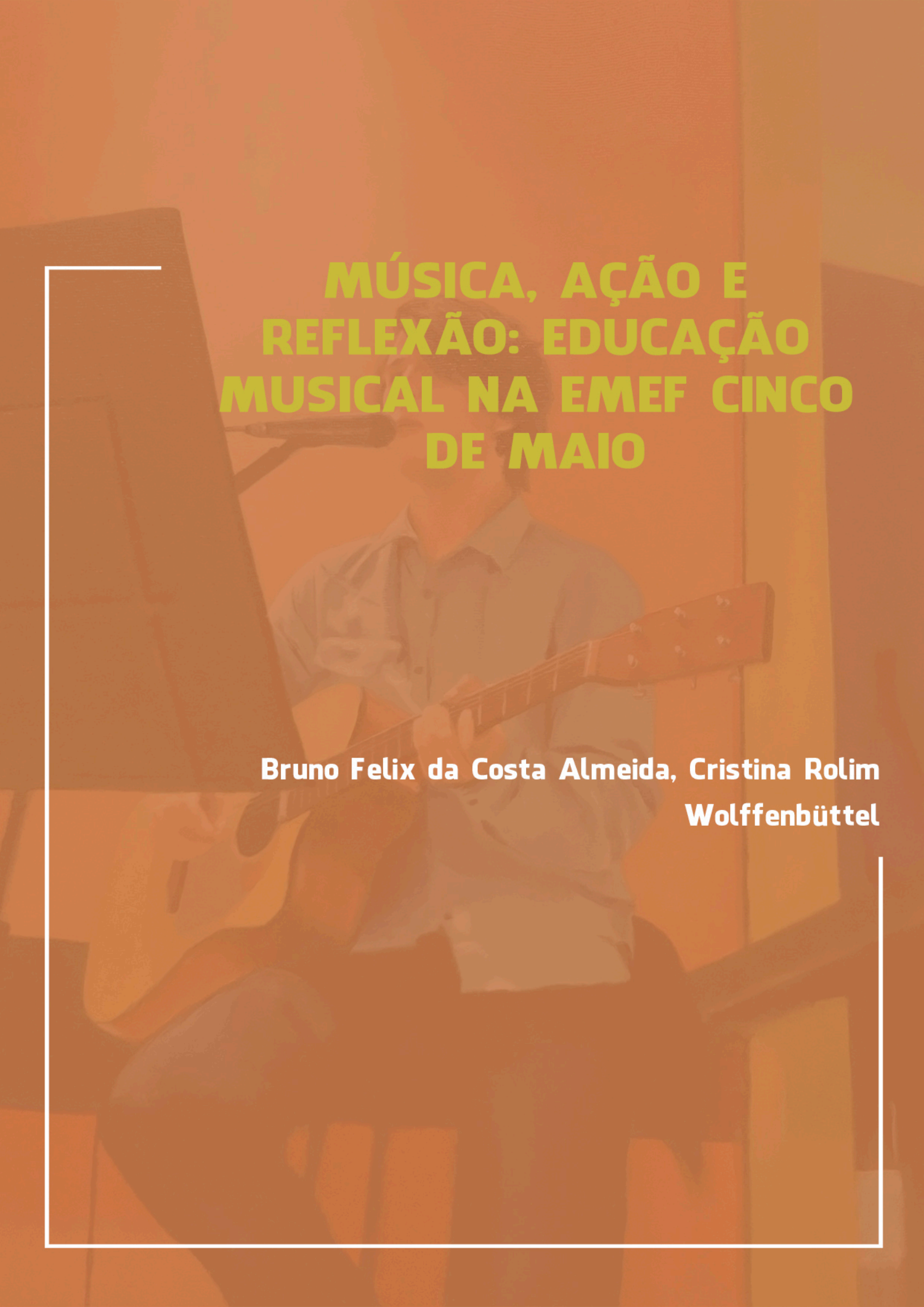
____. *Música em diálogo*: ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SILVEIRA, Rosa Hessel *et al*. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. *Revista Brasileira de Educação.* v. 15, n.43, p. 98-108, jan /abr, 2010.

_____. *A diferença na literatura infantil*: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

WERLE, Kelly. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Música na Educação Básica*. v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.



MÚSICA, AÇÃO E REFLEXÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL NA EMEF CINCO DE MAIO

Bruno Felix da Costa Almeida, Cristina Rolim Wolffenbüttel

MÚSICA, AÇÃO E REFLEXÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL NA EMEF CINCO DE MAIO

Bruno Felix da Costa Almeida
Orientadora Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

A presente pesquisa é resultado da investigação realizada junto ao curso de Especialização em Educação Musical, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), e está vinculada ao grupo de pesquisa “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Tem como foco principal o estudo sobre o aprimoramento docente e o processo de ensino-aprendizagem musical na Educação Básica. Portanto, para sua realização a Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental Cinco de Maio (EMEF Cinco de Maio) foi escolhida como lócus de investigação.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar e propor intervenções pedagógico-musicais na EMEF Cinco de Maio, tendo os seguintes questionamentos como norteadores: Como a educação musical se apresenta na EMEF Cinco de Maio? Em quais espaços e tempos são desenvolvidas as ações pedagógico-musicais? Quais intervenções pedagógico-musicais poderão ser propostas e implementadas ao contexto escolar analisado?

Portanto, a revisão de literatura apresenta um panorâma de investigações que polarizam sobre o cenário histórico da educação musical no Brasil, a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) à formação de novos professores de música, além da importância da relação a ser estabelecida entre instituição de ensino, docente e alunos, para subsidiar um processo educativo-musical de qualidade significativa.

A fundamentação teórica está estruturada em quatro pilares: o primeiro incide sobre a arte da reflexão sobre a ação docente; o segundo, sobre a filosofia da educação; o terceiro aborda a educação musical; e, o quarto pilar está relacionado à pedagogia musical.

Para a realização da pesquisa foram adotados procedimentos metodológicos, tais como, abordagem qualitativa e a pesquisa-ação como método. Como técnica para a coleta dos dados, optou-se pela utilização do Caderno de Campo, de observações e de registros em fotografias, por fim, a análise de conteúdo foi selecionada para a análise dos dados coletados.

Os resultados da pesquisa são apresentados em Resultados e Análises dos Dados que, por sua vez, são transversalizados à Fundamentação Teórica, culminando nas Considerações Finais, que apresenta uma breve recapitulação das informações do texto, respostas aos questionamentos e traz perspectivas para a continuidade desta pesquisa sobre alguns aspectos que emergiram ao longo de seu desenvolvimento.

Revisão de Literatura

A reflexão sobre a Educação Musical no Brasil tem se apresentado em um patamar de relevância significativo nas últimas décadas, sendo publicados diversos estudos que abordam, desde os primeiros passos históricos de sua inserção em território nacional, até a integração na Educação Básica. De todo modo, a Música e a Educação Musical têm sido assuntos de discussões entre pesquisadores da área da educação, educação musical, musicólogos, historiadores, dentre outros profissionais que se debruçam sobre a relação entre os aspectos históricos, pedagógicos e de ensino-aprendizagem musical. Portanto, se justifica a importância de se relacionar alguns estudos desenvolvidos na área, que contribuam ao processo de construção desta investigação.

Nesse sentido, ao relacionar alguns estudos sobre educação e educação musical, em uma aproximação sobre o desenvolvimento profissional docente, visando a constituição de um pensamento sob a perspectiva da ação pedagógico-musical na Educação Básica, se fortalece a compreensão sobre a importância da existência da música em diversos espaços de aprendizagem, em especial, as escolas de Educação Básica.

Proponho, para dar início à construção de um caminho reflexivo na relação entre música, pesquisa e ação, o pensamento sobre os seguintes pontos: fatores

históricos, a formação docente e a constituição do professor de música a partir de sua experiência prática.

Música, Brasil e História

O cenário brasileiro em educação musical foi investigado por diversos pesquisadores. Martinez e Pederiva (2013), por exemplo, em seu estudo, apresentam uma breve retrospectiva dos acontecimentos históricos que envolveram a trajetória da Educação Musical no Brasil, procurando entender a inserção da música nas escolas, bem como os diversos papéis que essa exerceu e exerce ao longo do tempo. O foco das autoras foi compreender os acontecimentos histórico-musicais do passado para contribuir e aprimorar o presente da educação musical nacional.

Sob esta perspectiva histórica, Souza (2014) relaciona, em uma trama que envolve a história, a educação, a formação e a constituição da pedagogia musical, considerando a pluralidade da inserção da música no Brasil, aspectos que influenciaram a constituição deste segmento artístico no país, além de corroborar a importância da discussão de assuntos que envolvam o desenvolvimento da área por parte de educadores, historiadores e profissionais de áreas afins que estejam dispostos a contribuir com pesquisas e reflexões à respeito da música e, em específico, à educação musical brasileira, imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural nacional.

Diante desta relação histórica apresentadas pelas autoras, torna-se imprescindível abordar aspectos que tangenciam a formação de professores que possam atuar na área da educação musical, pois a presença da música em território nacional, sua história e seu desenvolvimento foi permeado pela atuação de profissionais que se dedicaram ao seu processo de ensino e prendizagem. Nesse sentido, a construção docente se faz importante nesta abordagem de estudos.

Construção e Formação de Professores de Música

A formação de profissionais que possam atuar na educação musical, é abordada sob diversas perspectivas. Uma delas está na compreensão sobre o processo de formação de professores, trançando linhas de pensamentos sobre a importância de proporcionar o contato de graduandos ao ambiente educacional durante seu processo de formação profissional.

Neste contexto, Neitzel, Ferreira e Costa (2013) realizaram uma investigação junto a graduandos atuantes no PIBID para avaliar o impacto desta política pública como fonte de incentivo e aproximação de acadêmicos ao contexto escolar durante a graduação. Dentre as principais características apontadas pelos autores, destaca-se que “o saber do professor está relacionado à sua identidade e a elementos que constituem seu trabalho, devendo ser compreendido em relação à prática em sala de aula e ao saber plural e temporal” (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013, p. 107). Contudo, compreende-se que a viabilização do acesso de graduandos ao ambiente escolar através do PIBID, tendo o auxílio da coordenação institucional, de gestão e de área, além da supervisão de um professor da escola em que o acadêmico desenvolve sua aproximação junto aos educandos e atividades pedagógico-musicais, contribui e impacta na “qualificação tanto dos professores universitários quanto da Educação Básica, dos licenciandos, assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura” (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013, p. 120).

Outro aspecto abordado, entendendo que o processo de formação profissional de professores é contínuo, que se desenvolve após a formação acadêmica do decente, ou seja, se desenvolve, também, na experiência prática proporcionada pelo ambiente escolar, é relacionado por pesquisadores que buscam desenvolver estudos voltados ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem musical. Nesse sentido, as formas como os professores de música ensinam e atuam junto aos educandos na Educação Básica, também é um importante aspecto a ser abordado, principalmente sobre a ótica de valorização do discurso e da interação docente no ambiente educativo. Ao que se trata sobre

estes aspectos, Gaulke (2013) investigou junto à professores de música, atuantes na educação básica, o processo de integração ao ambiente escolar e do desenvolvimento pedagógico dos docentes, ponderando que a busca por vínculos junto aos alunos e a escola, bem como a obtenção de experiências docentes na área, são aspectos fundamentais para um desempenho significativo por parte dos professores. Portanto, a partir dos professores de música investigados, foi possível compreender que a busca por "formas de criar vínculo com os alunos, com o conhecimento, com o fazer musical em sala de aula e os interesses musicais dos alunos, e de construir um modo de ensinar e fazer aprender música na educação básica" (GAULKE, 2013, p. 101), a partir das experiências obtidas na vivência ao contexto inserido são relevantes para a construção e desenvolvimento docente dos profissionais.

Ao entender estes aspectos, abordar sobre a aprendizagem musical criativa, se faz complementar, envolvendo processos composicionais junto aos educandos da educação básica, como uma forma de integração e valorização do discurso musical.

Sobre esta importância, Beineke (2011) aponta que a construção de atividades colaborativas junto aos alunos, proporcionando a criação de intervenções musicais que valorizem os aspectos de aprendizagens dos educandos, pode ser uma fonte valiosa de informação e interação entre educandos e educador. Seu estudo apontou que, para além da importância de proporcionar aos alunos atividades de composição musical, os professores podem reconhecer "que as crianças têm muito a dizer sobre os significados que atribuem a essas práticas, criando e recriando argumentos para justificar suas ideias – sempre provisórias – de música" (BEINEKE, 2011, p. 103).

Portanto, a preocupação em viabilizar atividades que possam integrar professores, alunos e ambiente educacional, tem se mostrado como uma importante fonte de reflexão aos profissionais, em prol de uma construção docente que possa valorizar o trabalho como educador musical, bem como o discurso musical de seus alunos.

A Presença da Educação Musical na EMEF Cinco de Maio

Aproximando a Educação Musical à escola lócus desta investigação, alguns estudos publicados recentemente relacionam a ocorrência da música na EMEF Cinco de Maio, bem como os aspectos pedagógico-musicais abordados transversalizando-os ao processo de formação docente.

Wolffenbüttel *et al* (2016), relacionam a importância do subprojeto Música, vinculado ao PIBID, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), ao desenvolvimento de acadêmicos do curso de Graduação em Música: Licenciatura, da instituição, através do contato ao ambiente escolar, desenvolvendo atividades pedagógico-musicais junto aos educandos com faixas etárias diversificadas. Nesse sentido, a EMEF Cinco de Maio conta com a realização de diversas Oficinas Musicais, viabilizadas pela atuação dos acadêmicos, priorizando o desenvolvimento docente, além da oferta e acessibilidade à educação musical aos alunos da escola.

Outros estudos realizados neste cenário educativo também ponderaram sobre a importância do PIBID-Música/UERGS à formação dos futuros docentes que atuam na escola. Tais estudos sinalizam a contribuição do programa ao fortalecimento e desenvolvimento pedagógico-musical por parte de todos os envolvidos, dentre eles os acadêmicos e os alunos da EMEF Cinco de Maio, a partir de intervenções que viabilizam o aprendizado de instrumentos musicais, dentre outras possibilidades interventivas que proporcionam a inserção da música na escola (ALMEIDA *et al,* 2016; REZENDE *et al*, 2016).

Tais estudos são preponderantes para o desenvolvimento desta investigação, pois tangenciam sobre a formação, a aproximação e o desenvolvimento docente junto ao cenário escolar.

A relação entre história, pedagogia e formação docente, relacionadas através dos estudos apresentados, contribuem à importância sobre a compreensão da constante reflexão do professor de música para com o seu contexto de trabalho, fortalecendo a pesquisa e a ação no desenvolvimento da educação musical.

Fundamentação Teórica

Em busca de conceitos que possam subsidiar uma interpretação significativa dos dados coletados durante a realizada desta investigação, a presente Fundamentação Teórica está pautada em 4 aspectos: 1) A arte da reflexão sobre a ação docente; 2) Filosofia da educação; 3) Educação musical; e 4) Pedagogia musical. Portanto, as informações que são apresentadas em cada um dos aspectos tornam-se salutares para a compreensão de uma visão pedagógico-musical que transversaliza a teoria e a prática em um sentido dialético, para que seja possível emergir aprofundamentos sobre/na reflexão da educação musical.

A Arte da Reflexão sobre a Ação Docente

Entendendo que o processo de constituição profissional de um professor está para além de sua formação em um curso em nível superior que possa torná-lo docente em uma especificidade de ensino, que seu processo constitutivo, também, acontece a cada tempo, momento e espaço de atuação profissional, a busca por reflexões que possam auxiliar o desenvolvimento de uma prática pedagógica se faz fundamental para o professor contemporâneo.

McKernan (2009, p. 143) ressalta que “precisamos começar a pensar no ensino como experiência, criação, crença, planejamento, ação, investigação sobre as ações problemáticas e reflexão sobre a ação”. Em outras palavras, o autor ressalta a importância da investigação sobre a prática e na prática, como uma forma singular para o desenvolvimento docente.

Portanto, os estudos realizados por McKernan (2009) polarizam sobre a importância de entender o fazer profissional em relação ao seu cotidiano, para a construção e a viabilização de um desenvolvimento educacional, voltados ao aprimoramento docente e educativo, culminando na constituição de um currículo e de saberes educacionais pertinentes ao tempo vivenciado.

Para auxiliar sobre o “pensar” neste tempo vivenciado, Morin (2003, p. 59) apresenta três princípios sobre as incertezas humanas: o primeiro princípio é cerebral, portanto, “o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erros”; o segundo aspecto aborda o físico, tangenciando que “o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação”; e o último aspecto, epistemológico, “decorre da crise dos fundamentos da certeza”. Em suma, todos somos passíveis de errar e, ao ter certeza, entramos na “crise”, sabendo que se há certeza, há erros. Logo, a reflexão sobre estes três aspectos é necessária para entender que a transformação dos conhecimentos e dos saberes necessários para o exercício profissional, por exemplo, nunca estão prontos, pois para além da certeza, há a incerteza de que algo precisa ser transformado após o processo de transformação.

Para Morin (2013, p. 65) “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”, entendendo, então, a educação em uma concepção social atrelada ao pensamento reflexivo.

“Portando, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo” (MORIN, 2013, p. 105). E é nesta relação, que o conceito de transdisciplinaridade, é fundamental, pois “trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixem em transe” (MORIN, 2013, p. 115). Ou seja, ocorre uma fusão entre diferentes áreas de conhecimentos para a constituição de uma disciplina que abranja informações fundamentais e relevantes de ambas as concepções relacionadas.

Educação Musical: o Conceito

A concepção de educação musical abordada durante a realização desta investigação constitui-se a partir da valorização do discurso musical dos educandos, entendendo que a música está para além da sala de aula. Que a música surge e está presente em diversos momentos de vivências dos alunos em sua cultura, na sociedade (SWANWICK, 2014).

Portanto, valorizar a interação dos educandos para com a música a partir de um processo de criação musical, fortalece a concepção de uma integração de conhecimentos musicais para além da sala de aula, através da composição, importante no processo educativo-musical.

França e Swanwick (2002, p. 8) explicam que “a composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja seu nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada”. E é através dela que se pode viabilizar a afloração do discurso musical dos educandos a partir de suas experiências de vida.

O ouvir música é outro importante aspecto salientados pelos autores ao processo educativo-musical. Para eles, “a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12).

Sobre a performance musical, França e Swanwick (2002) apresentam uma aproximação dos educandos aos instrumentos musicais, de modo que, com o passar do tempo, a técnica em relação ao seu tocar vai se aprimorando em função da busca de melhorias ao processo que envolve o fazer musical. Contudo, os autores explicam que,

> [...] composição, apreciação e performance são as formas fundamentais de envolvimento com a música [...] Através da participação ativa nessas modalidades, os alunos podem desenvolver sua compreensão e comunicar seu pensamento musical. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 15).

O processo educativo-musical através da composição, apreciação e performance, está atrelado ao modelo C(L)A(S)P: a organização das siglas dispõe de um equilíbrio sobre os fundamentos de desenvolvimento de atividades musicais, entendo que C significa composição; A, apreciação; P performance; interpolados por L, estudos acadêmicos (literatura); e S, aquisição de habilidades (técnica) (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Desta forma, entende-se que para o desenvolvimento de uma proposta interventivo-musical, seja apropriado contemplar atividades que envolvam o processo de criação musical, apreciação musical, performance musical e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao manuseio de instrumentos musicais, além da integração dos saberes acadêmicos relacionados à educação musical, por parte do professor/educador musical.

Pedagogia Musical: Relações Sociais

Em se tratando da pedagogia musical, torna-se pertinente à esta investigação esclarecer a conceituação apontada por Kraemer (2000), sobre a relação social entre as pessoas e a(s) música(s). Portanto, conforme Kraemer (2000),

> [...] a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p. 51).

Nesse sentido, a pedagogia musical volta-se ao processo de entender a relação social que envolve o saber histórico, filosófico, psicológico, social, desenvolvimentista, dentre outros, relacionados à música. Todavia, como nos esclarece o autor, a tarefa da pedagogia da música deve ser definida “juntamente com a aquisição de conhecimentos: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (KRAEMER, 2000, p. 66).

A integração entre os saberes que compõem a presente fundamentação teórica, quais sejam: a reflexão sobre a ação docente, a filosofia da educação, a educação musical e a pedagogia musical, compõem uma trajetória importante para a compreensão do desenvolvimento dos conhecimentos educativo-musicais empregados durante a coleta de dados. Os saberes profissionais, a reflexão sobre a ação e na ação se complementam junto às apropriações da educação musical e pedagogia musical, numa relação social e de conhecimentos que se transformam a cada momento e espaço de tempo vivenciados pelos envolvidos na ação, quer sejam os educandos, o educador ou mesmo o ambiente escolar.

A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da investigação.

Metodologia

Para desenvolver a pesquisa foi necessário adotar alguns procedimentos metodológicos, quais sejam, a escolha da abordagem, do método, da técnica para a coleta dos dados, bem como dos procedimentos para a sua análise. Nesse sentido, a seguir são apresentadas as justificativas pela escolha da abordagem qualitativa; da pesquisa-ação como método; das observações, caderno de campo e registro em fotográfias, como técnica para a coleta dos dados; e a análise de conteúdo para a análise dos dados coletados.

A Abordagem

Em se tratando de uma aproximação do pesquisador ao contexto escolar, as proposições sobre a abordagem qualitativa propostas por Bogdan e Biklen (1994) foram favoráveis ao desenvolvimento desta investigação.

De acordo com os autores, a função do pesquisador qualitativo está no entender o comportamento humano empreendido em um dado contexto social, que no caso, incide no contexto escolar. Nesta perspectiva, os pesquisadores qualitativos “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas

constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

A utilização de registros fotográficos e caderno de campo, por exemplo, é um procedimento que pode facilitar o processo de investigação qualitativa em um cenário educacional, salientam os autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Questões éticas em pesquisa, como a aderência em participar da investigação espontaneamente, bem como a preservação da identidade dos participantes, são algumas preocupações apontadas, para que não ocorra problemas na utilização do material coletado para análise. Autorizações para participar da pesquisa, declarações de direitos sobre o uso de imagens dos investigados, complementam a lista de procedimentos que um pesquisador qualitativo deve se valer para garantir a idoneidade de sua investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A partir da abordagem qualitativa, a escolha pelo método de investigação se fez necessária, visto que a pesquisa tem como objetivo priorizar o desenvolvimento da prática profissional do investigador e da aproximação aos educandos em um processo educativo-musical recíproco.

O Método de Pesquisa

Entendendo que a aproximação do pesquisador ao cenário educacional proporciona uma interação aos sujeitos de pesquisa, de forma que estes possam se relacionar em um processo de construção de conhecimentos pedagógicos mútuos, a pesquisa-ação foi escolhida como método de pesquisa.

Para Thiollent (2011),

> [...] 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 modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nesse sentido, para que a pesquisa-ação fosse desenvolvida na perspectiva proposta por Thiollent (2011) foi necessário empreender a realização de algumas fases, que para esta pesquisa foram adaptadas e organizadas em sete etapas. A primeira consistiu na fase exploratória, ou seja, na identificação de "problemas" que necessitem de ações interventivas; a partir desta identificação, a fase dois, compreendeu a delimitação do tema de pesquisa e a elaboração das questões de pesquisa, para que o problema identificado pudesse adquirir sentido e a aderência de pesquisadores/colaboradores à pesquisa; a fase três compreendeu a escolha do ambiente a ser observado; a fase quatro, visou a coleta dos dados através de observações; a fase cinco, na elaboração da intervenção ao ambiente investigado através de ações pedagógico-musicais; a fase seis consistiu na análise dos dados, culminando na elaboração de um material didático para a socialização na comunidade escolar; a fase sete, compreende a divulgação dos resultados a toda comunidade, quer seja escolar e/ou acadêmica.

A Coleta dos Dados

Para a coleta dos dados foram utilizados o Caderno de Campo, que viabilizou o registro das observações realizadas, bem como a descrição de cada uma das intervenções pedagógico-musicais desenvolvidas junto à turma de primeiro do Ensino Fundamental da EMEF Cinco de Maio; o registro em fotografias viabilizou a coletada de informações que puderam subsidiar a análise dos dados, principalmente em se tratando do comportamento dos envolvidos nas intervenções perante as ações pedagógico-musicais propostas. Portanto, o mecanismo para a coleta dos dados se configurou pela utilização de observações, pela utilização do Caderno de Campo e de registros fotográficos.

A Análise dos Dados

Para análise dos dados coletados, a análise de conteúdo proposta por Moraes (1999) foi escolhida, pois viabiliza “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 1999, p. 3). Portanto, a proposta de análise de dados do autor, consiste na preparação das informações, na unitarização, categorização, descrição e interpretação (MORAES, 1999).

Em função do modelo de pesquisa desenvolvido, os dados coletados foram organizados em seis cadernos: Caderno dos Termos de Consentimentos Éticos e Termos de Concordância; Caderno de Relatos dos Pesquisadores Colaboradores; Caderno de Campo; Caderno das Fotografias; Caderno de Planejamento, Atividade e Avaliação; e Caderno Educação Musical na EMEF Cinco de Maio – Informações mais abrangentes sobre o conteúdo dos cadernos de pesquisa que emergiram durante a presente investigação serão abordadas em Resultados e Análise dos Dados. Nesse sentido, os resultados da investigação são apresentados a seguir, sendo transversalizados aos conceitos apresentados na Fundamentação Teórica.

Resultados e Análise dos Dados

Ao escolher a Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental Cinco de Maio como lócus de investigação, localizada na cidade de Montenegro, Rio Grande do Sul – RS, a qual oferta à comunidade local o ensino da pré-escola ao nono ano do Ensino Fundamental, me inseri ao contexto escolar, enquanto pesquisador/professor volutário, para observar a ocorrência do ensino de música. Embora recentemente, como apontado na Revisão de Literatura, existam estudos publicados sobre o ensino de música na escola lócus desta pesquisa, quando iniciei a investigação no segundo semestre de 2015, não havia tais publicações, justificando a importância da realização de minhas observações iniciais, com vistas a identificar quais as atividades pedagógico-musicais eram ofertadas.

Portanto, ao identificar que as ações musicais eram desenvolvidas por acadêmicos do curso de Graduação em Música: Licenciatura, vinculados ao PIBID-Música da UERGS, convidei-os para participarem como Pesquisadores Colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, a investigação passou a contar com a participação de sete bolsistas, além de uma acadêmica voluntária atuante no espaço escolar.

Para que fosse assegurada a idoneidade da pesquisa, todos os Pesquisadores Colaboradores receberam termos de aceite de participação da investigação e de consentimento ético, garantindo o sigilo de identidade e concordância em fornecer informações à pesquisa em relação ao desenvolvimento de suas atividades na EMEF Cinco de Maio. Tais documentos compõem o *Caderno dos Termos de Consentimentos Éticos e Termos de Concordância*.

Através do formulário que os pesquisadores receberam e responderam com as informações sobre suas atividades na escola, os quais fazem parte do *Caderno de Relatos dos Pesquisadores Colaboradores*, foi possível identificar a viabilização de sete Oficinas Musicais, quais sejam: Oficina “Titanic na Escola”; Oficina de Teclado; Oficina de Violão; Oficina de Rádio Escolar; Oficina de Banda Escolar; Oficina de Escaleta; e Oficina de Musicalização.

Com base nas informações sobre as propostas pedagógicas das oficinas, objetivos e atividades desenvolvidas, informadas no formulário do *Caderno de Relatos dos Pesquisadores Colaboradores*, foi possível observar que alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, estudantes da escola, não eram contemplados pelas oficinas musicais, visto que cada oficina foi constituída e direcionada para um público alvo em específico, sendo realizada em contraturno das atividades curriculares da escola – exceto a Oficina “Titanic na Escola”, realizada junto à turma da pré-escola, portanto, as demais oficinas não eram realizadas em horário letivo de forma a contemplar todos os alunos de uma turma escolar. A partir desta informação foi solicitada, junto às professoras titulares das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental da escola, a autorização de minha inserção em sala de aula para iniciar as observações junto a turma, tendo o aval de uma das professoras para esta realização.

Seguindo os procedimentos de observações em pesquisa qualitativa de Bogdan e Biklen (1994), a partir de minhas inserções na sala de aula, foram anotadas no Caderno de Campo informações que descrevessem o espaço, o comportamento dos alunos, da professora, das atividades realizadas e como acontecia a socialização entre ambos na sala de aula e em outros espaços comuns de integração dos alunos. Minha inserção na sala de aula e no espaço escolar, também, manteve descrição para que não interferisse de modo a atrapalhar a concentração dos alunos, conforme é salientado por Bogdan e Biklen (1994) sobre a importância de o pesquisador manter sua descrição para não causar impactos que possam interferir às atividades "rotineiras" desenvolvidas no ambiente observado. Ao todo foram realizadas três observações em sala de aula, considerando-as como suficientes para apresentar uma proposta interventivo-pedagógico-musical à professora titular da turma.

Então, foi elaborado um Plano de Aula prevendo a realização de cinco aulas que contemplassem algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas nas Oficinas Musicais, ofertadas na escola pelos acadêmicos bolsistas do PIBID-Música/UERGS. Para dar início às atividades interventivas, foi entregue para a avaliação da professora titular o Plano de Aula a ser desenvolvido, bem como uma Carta de Apresentação do Pesquisador, informando sobre a realização da pesquisa, vinculada ao curso de Especialização em Educação Musical da UERGS. Após assinados os documentos, como o Plano de Aula e a Carta de Apresentação pela professora titular da turma, em aceite ao início de minhas atividades interventivas, foi iniciada a quinta fase da investigação, o desenvolvimento das atividades pedagógico-musicais.

Nesse sentido, a fase um da pesquisa identificou que as ações musicais não eram ofertadas a todos os educandos da escola; a fase dois compreendeu a aderência de Pesquisadores Colaboradores e a escolha do tema, entendendo a importância de se propor uma proposta interventivo-musical para uma das turmas da escola que não tivesse sido contemplada com as ações do PIBID-Música/UERGS; na fase três, foi realizada a escolha do ambiente a ser observado, optando por uma das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, a qual a

professora titular concordasse com o início de minhas observações; a fase quatro compreendeu o processo de observação junto à turma de primeiro ano; e a fase cinco, visou a elaboração da proposta interventivo-musical, que será descrita a seguir.

As Intervenções Pedagógico-Musicais: do Desenvolvimento ao Replanejamento

A proposta inicial para as intervenções pedagógico-musicais previstas pelo Plano de Aula contemplava a realização de cinco intervenções, porém, com o decorrer de suas realizações e com base nos replanejamentos e implementações necessários, foram realizadas oito intervenções pedagógico-musicais. Este processo de elaboração e reelaboração de planejamentos, em função do desenvolvimento do ensino e aprendizagem é possível ser analisado a partir de McKernan (2009, p. 141), ao salientar que há três etapas para o desenvolvimento profissional. A primeira compreende o “planejar aulas”, a segunda, usamos de nossos conhecimentos técnicos para o desenvolvimento de nosso ofício, e a terceira, compreende “uma maneira intuitiva para produzir conhecimento original e resultados e encontros únicos”.

Nesse sentido, as propostas dos três primeiros encontros juntos aos educandos visou contemplar a apreciação musical, como forma de apresentação dos instrumentos musicais. De acordo com França e Swanwick (2002, p. 13), atividades que viabilizem a apreciação musical “devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça”. Então, para que esta aproximação dos educandos à música fosse viabilizada, as aulas foram constituídas diversificando entre o “Momento Concerto”, o qual eu executei músicas ao instrumento tema da aula, para que os alunos pudessem apreciá-la – no caso da aula um, cujo instrumento tema era o teclado, e da aula dois, tendo a escaleta como instrumento tema pude executar músicas do cotidiano dos alunos para que pudessem cantar junto –, e o momento de apreciação com gravações em áudio e vídeo de músicas ao instrumento tema da aula três, a flauta

doce, sendo apresentado aos alunos um vídeo de uma música executada com quatro flautas doces de tessituras diferentes (baixo, tenor, contralto e soprano).

As quatro primeiras aulas contemplaram a aproximação dos educandos ao teclado, escaleta, flauta doce e violão, em ambas as propostas interventivas contemplou-se a apresentação das partes que constituem o instrumento musical, os cuidados necessários ao manuseá-los, além do momento de exploração instrumental, o qual os alunos puderam tocá-lo à sua maneira, criando uma composição musical individual, ou em duplas ou mesmo em pequenos grupos. França e Swanwick (2002, p. 10) relacionam que o objetivo desta aproximação inicial ao instrumento, viabiliza o desenvolvimento do "brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição".

Após o período de exploração e criação musical, os alunos puderam mostrar suas composições no "Momento de Apresentações", na maioria dos casos os alunos improvisaram arranjos sobre as músicas de seu cotidiano, cantigas populares e/ou folclóricas, além de criação de melodias e ritmos diferentes, aflorados de sua criatividade.

Neste momento de apresentações ou performances musicais, como nos remete França e Swanwick (2002), os alunos foram encorajados a cantarem e a se apresentarem como se estivessem em um palco, para tal, em todas as aulas foi posicionado um tapete de borracha que pudesse simular o "nosso palco" de apresentações, proporcionando aos alunos alguns instantes de como é ser "músico" em uma apresentação musical. Os alunos cantaram, improvisaram e criaram neste momento, tendo os colegas de turma como platéia.

Após a realização das quatro primeiras aulas, foi possível refletir sobre os resultados e reestruturar algumas possibilidades interventivas, pensando sobre o fazer educativo-musical em um processo de construção e aprimoramento de conhecimentos musicais, por parte dos educandos, e do aprimoramento docente, por parte do pesquisador.

Nesse sentido, a aula cinco contemplou a apresentação dos instrumentos da Banda Escolar. Então, o professor responsável pela realização desta oficina

musical na EMEF Cinco de Maio, componente do PIBID-Música/UERGS, foi convidado a participar da aula, apresentando os instrumentos musicais e as particularidades sonoras de cada um deles. Após a apresentação, os alunos foram convidados a escolher um instrumento para explorar sonoramente. Durante a realização da aula os alunos tiveram a oportunidade de explorar os diversos instrumentos musicais disponibilizados. Porém, visando ao processo de aprimoramento técnico em relação aos instrumentos musicais de percussão utilizados na Banda Escolar (bumbo, caixa clara, pratos, surdo e taról), foi solicitado aos alunos que escolhessem um dos instrumentos disponíveis, para que pudéssemos dar início a criação de nosso ritmo musical em conjunto, sob minha condução. Logo, ao serem escolhidos os instrumentos musicais, realizei uma breve explicação sobre como segurá-los ou mesmo tocá-los de uma maneira mais "apropriada", enfatizando a questão técnica de execução instrumental, conforme é apontado por França e Swanwick (2002), priorizando o desenvolver técnico de execução instrumental a partir do desenvolvimento do repertório musical. E juntos fomos, gradativamente, criando *batidas rítmicas*[5] que foram sendo intensificadas com a agregação de todos os instrumentos de percussão disponíveis na aula.

Esta aula foi muito importante para os alunos, pois conseguimos tocar juntos sequências rítmicas com semínimas e colcheias, além de trabalharmos alguns parâmetros sonoros como intensidade, para além da duração.

Na aula seis, os instrumentos de percussão utilizados na Oficina de Musicalização (agogô, campanella, chocalho, guizos, maracas, meia-lua, pandeiro, pratos, reco-reco e triângulo), foram trazidos para nossa aula, também visando o desenvolvimento de atividades similares a aula anterior (aula cinco), proporcionando momento de explorações sonoras sobre diversos instrumentos musicais, além da condução de sequências rítmicas sob minha regência.

Na sétima aula, a apreciação foi o foco principal, os alunos foram convidados a conhecerem a Rádio da Escola, e sob esta temática, tendo como

[5] Optou-se por fazer uso do termo *batidas rítmicas* para designar o desenvolvimento de sequências rítmico-musicais durante a realização da intervenção pedagógico-musical proposta, pois tal termo é mutuamente utilizado entre os alunos e o professor da Banda da Escola da EMEF Cinco de Maio durante os seus ensaios.

atividade o trabalho perceptivo de conhecimentos de sons, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma atividade que viabilizou, através da audição, a identificação de sons de seu cotidiano, como do telefone, passarinho, dentre outros, e de instrumentos musicais já manuseados em nossas aulas, como flauta doce, tambor, violão etc. Cada um dos alunos recebeu um ofício com a representação gráfica dos sons, que ao serem reproduzidos sonoramente e identificado, foram pintados, constituindo a resposta ao som identificado. Nesta aula, os alunos também receberam o Cartão de Avaliação, podendo assinalar seu grau de satisfação em participar de cada uma das aulas já realizadas, portanto, ao pintarem a carinha feliz, assinalaram que gostaram da aula, pintando a carinha "indiferente", atribuíram um "mais ou menos" para gostar do tema da aula, e ao pintarem a carinha triste, afirmaram que não gostaram do tema da aula. Com base nessas respostas a aula de número oito foi planejada, com vistas a contemplar a realização da intervenção pedagógico-musical que teve maior atribuição de satisfação por parte dos alunos. Nesse sentido, a aula que contemplou os instrumentos musicais utilizados na Banda Escolar foi selecionada, pois apresentou maior índice de conceituação na "carinha feliz", representando "gostei da aula", em unanimidade.

Desta forma, os alunos foram contemplados com a realização desta temática de aula, que priorizou um aprofundamento ainda mais significativo sobre a execução instrumental.

Ao todo foram realizados onze encontros junto à turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, um encontro por semana. Sendo três encontros de observações e oito encontros de intervenções pedagógico-musicais.

Finalizada a fase cinco, que tangenciou a realização das intervenções pedagógico-musicais, a fase seis contemplou a análise dos dados culminando na criação de um material didático que pudesse transversalizar as informações pedagógicas desenvolvidas pela professora titular junto à turma a alguns dos conhecimentos musicais proporcionados aos alunos durante a realização das

atividades musicais. O *material didático*[6] apresenta de forma transdisciplinar, sob a perspectiva de Morin (2013, p. 115), contemplando "esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas", ou seja, contemplando o processo de alfabetização, coordenação motora e conhecimentos musicais, através de oito atividades que poderão ser socializadas aos alunos da turma e, também, da comunidade escolar, viabilizando o aprendizado sobre instrumentos musicais integrados ao processo de alfabetização e letramento.

Todavia, a pesquisa ao culminar na elaboração de um material didático, transversaliza à preocupação de Kraemer (2000) ao que se trata da integração da educação musical a outras disciplinas; a concepção de pesquisa-ação de Thiollent (2011), quando aponta a viabilidade da pesquisa resultar na criação de materiais que possam auxiliar a comunidade investigada a aprimorar seu desenvolvimento; e, principalmente, sobre os apontamentos de Morin (2013) sobre a importância da reflexão na educação, entendendo que o processo de transformação é constante, e que as incertezas e as não acomodações, refletem um processo de reflexão para o desenvolvimento do pensamento social.

Considerações Finais

Quando optamos por realizar uma investigação com abordagem qualitativa é de extrema relevância realizar um levantamento de investigações que perpassam a temática de pesquisa que pretendemos empreender. Nesse sentido, os estudos realizados sobre a inserção da música no Brasil, nas escolas de Educação Básica, sobre a formação docente durante a universidade e após ela, entendendo que o processo formativo é constituído, também, durante os anos da profissão. Que a interação do docente junto aos alunos e ao ambiente escolar é um fator preponderante para a obtenção de resultados significativos, ao que se trata de sua atuação profissional. Bem como estudos mais específicos, em se

[6] O *material didático* elaborado durante a realização desta pesquisa está disponível para acesso através do link:http://brunoalmeida.pbworks.com/w/page/114046342/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20MUSICAL.

tratando da escola lócus desta investigação, a EMEF Cinco de Maio, tornaram-se elementos norteadores para o início desta pesquisa.

As reflexões sobre a importância do pensar sobre a ação docente, na ação docente e para a ação docente, investigando possibilidades que possam contribuir para o desenvolvimento da área. Pensamentos sobre os desafios de compreender que todo conhecimento precisa ser transformado e há mais incertezas do que certezas no desenvolvimento humano. Que a pesquisa-ação pode ser uma fonte de desenvolvimento que integra a prática e a teoria, de maneira complementar. Que a interação entre diferentes disciplinas e conhecimentos pode favorecer a educação musical, além de uma transdisciplinaridade, a favor do desenvolvimento de educandos. Todas essas ponderações nortearam a análise dos dados desta investigação, que buscou compreender a ocorrência da música em uma escola pública municipal de Montenegro, Rio Grande do Sul – RS.

As observações junto à escola, a turma de primeiro ano, as atividades pedagógico-musicais desenvolvidas, replanejadas, repensadas e viabilizadas, para além de um aprimoramento docente, constituíram um vínculo entre pesquisador, pesquisadores colaboradores e instituição de ensino.

Os laços estabelecidos junto aos educandos participantes da pesquisa, proporcionaram responder o quão é importante ter professores de música para atuação na Educação Básica brasileira, bem como a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a viabilização de ações pedagógico-musicais que propiciem o desenvolvimento humano, afetivo e musical em ambientes educacionais que ainda não possuem professor(es) titular(es) com formação específica para a atuação docente, com vista à educação musical.

A pesquisa integrou a escola, os alunos e a professora titular da turma do primeiro ano, os acadêmicos do curso de Graduação em Música da UERGS e a equipe diretiva da escola, viabilizando o entender da importância da música na Educação Básica e a integração de todos para que a educação musical pudesse ser viabilizada.

Portanto, apesar de a EMEF Cinco de Maio ser contemplada com ações musicais através de Oficinas de Música, ofertadas pelo PIBID-Música/UERGS,

questiona-se: Quando a escola será contemplada com práticas musicais no currículo escolar? Quando ela terá profissionais com formação em música desenvolvendo atividades relacionadas à área junto aos educandos da escola? Penso que mais investigações acerca da integração de professores de música nas escolas públicas e municipais de Montenegro possam ser realizadas para buscar compreender os "porquês" para esta ausência de profissionais na Educação Básica. E, também, pesquisas que possam fortalecer a inserção da música nas escolas e o aprimoramento da prática docente através da pesquisa-ação, podem contribuir ao cenário educativo-musical de nosso país.

Referências:

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa *et al*. O ensino de instrumento, a formação de grupos instrumentais e o aprendizado musical: construindo possibilidades de educação musical a partir do subprojeto música, do Pibid/Uergs. In: HOPPE, Martha Marlene Wankler; LEMOS, Sandra Monteiro (Org.). *Florações*: experiências de iniciação à docência em artes no Pibid-Uergs. São Leopoldo: Oikos, 2016.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas Musicais. In: *Revista da ABEM*. Londrina. v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177/112> Acesso em: 11 de jun. 2016.

BOGDAN, Robert; BIBKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

FRANÇA, Cacília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: *Em pauta*. v. 3, n. 21 – dezembro, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948> Acesso em: 11 de jun. 2016.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. In: *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/75/60> Acesso em: 11 de jun. 2016.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abril/novembro, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378/5550> Acesso em: 10 de abr. 2016.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. In: *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/68/54> Acesso em: 11 de jun. 2016.

McKERNAN, James. *Currículo e imaginação*: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação,* v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre: 1999. Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf?forcedownload=1> Acesso em: 10 de abr. 2016.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 2003.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. In: *Conjectura*: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2062/1436> Acesso em: 11 de jun. 2016.

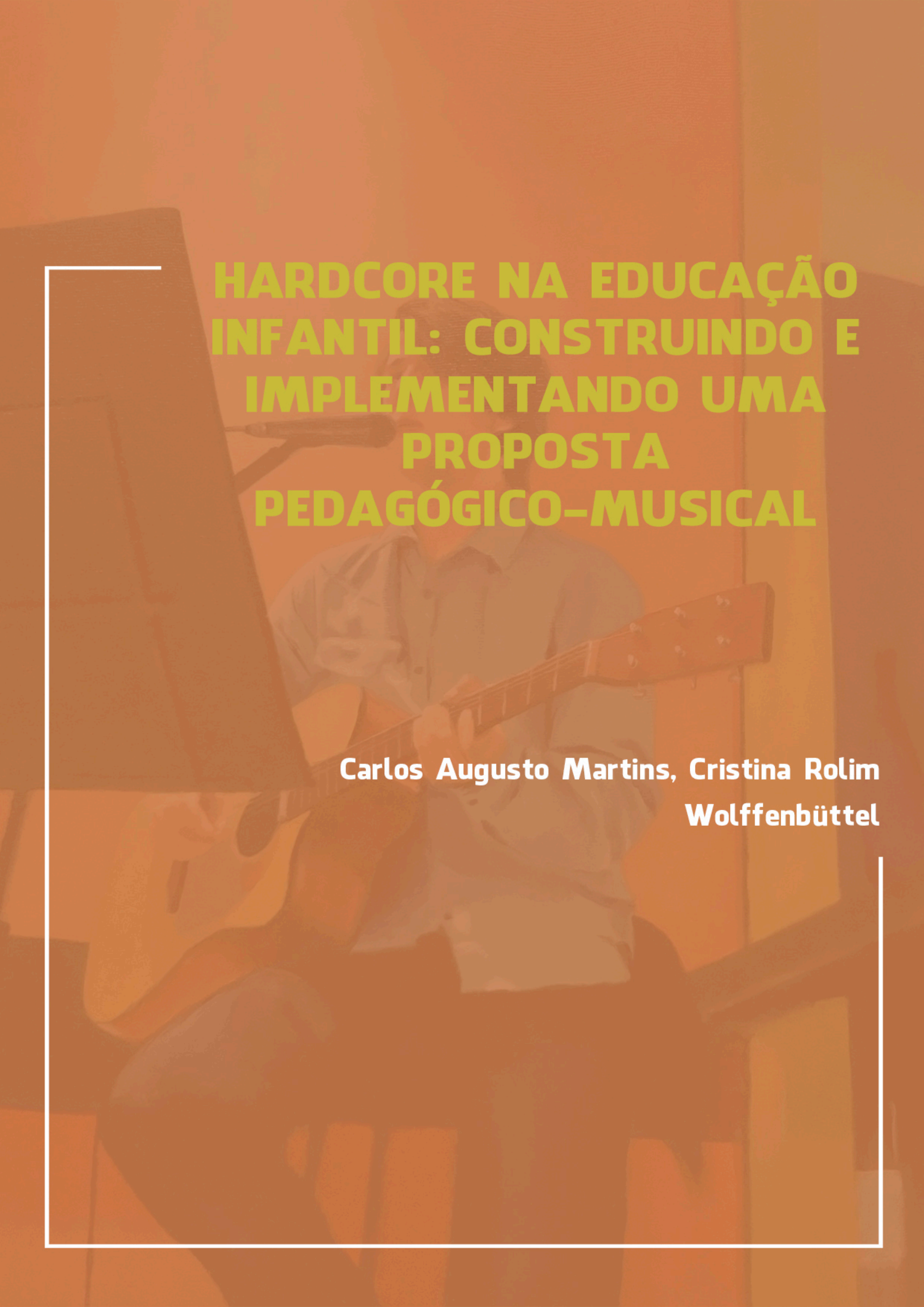
REZENDE, Adrielle Camila Oliceira de *et al*. A contribuição do Pibid para a construção da docência em música. In: HOPPE, Martha Marlene Wankler; LEMOS, Sandra Monteiro (Org.). *Florações*: experiências de iniciação à docência em artes no Pibid-Uergs. São Leopoldo: Oikos, 2016.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. In: *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/476/435> Acesso em: 11 de jun. 2016.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 18ª ed., 2011.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim *et al*. A iniciação à docência em música e os desafios do trabalho pedagógico-musical na educação básica. In: HOPPE, Martha Marlene Wankler; LEMOS, Sandra Monteiro (Org.). *A construção do Pibid-Uergs*: experiências de gestão compartilhada entre universidade, escolas e comunidades. São Leopoldo: Oikos, 2016.



HARDCORE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO E IMPLEMENTANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICO-MUSICAL

Carlos Augusto Martins, Cristina Rolim Wolffenbüttel

HARDCORE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO E IMPLEMENTANDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICO-MUSICAL

Carlos Augusto Martins
Orientadora Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

A pesquisa foi ao encontro de uma possibilidade não convencional do ensino de música na Educação Básica, mais especificamente, na educação infantil. Com experiências pessoais referentes ao *Hardcore*, penso que exista aí uma fonte bastante rica para abordagem em sala de aula, podendo experienciar elementos variados dentro do universo musical, além da expressão corporal e vocal.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de Jardim A, na escola Osmar dos Santos Freitas – Marzico, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Além das justificativas mencionadas acima, também, um primeiro contato dos alunos, na escola, com elementos da contracultura, no caso o *Hardcore* e suas diferentes formas de expressão, as quais serão mencionadas mais detalhadamente a seguir, procurando evidenciar que a mesma não precisa ser exclusiva de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, ou Médio (SIQUEIRA, 2013), ou como, por exemplo, das disciplinas de Geografia (ANGELO; OLIVEIRA, 2014) e Ciências (GOMES; PIASSI, 2014).

O *Hardcore* tem, como essência, a energia, possuindo variações, dentro de seu próprio gênero, ocasionadas pelo tempo e as adaptações naturais que o envolve. Oriundo, mais diretamente, do *Punk Rock*, alguns elementos, em especial, na sua origem, podem ser confusos, primando, como elementos musicais, alguns aspectos que podem diferenciá-los de maneira mais concreta, tornando-se características básicas do gênero musical *Hardcore* em todo seu tempo, independente das eventuais variações ocorridas (MARTINS, 2008, p.12-13).

Estas características podem ser percebidas, principalmente, pela exclusão de introduções e pontes (no que diz respeito à forma musical), aumento do andamento, de modo geral, nas músicas, melodias pouco “desenhadas”, havendo quase que uma inversão de funções em relação à execução harmônica, o que gera frequentes, e quase que constantes, *riffs* por parte dos instrumentos harmônicos. Todos estes elementos, em conjunto, acabam gerando um novo aspecto característico nas composições: músicas de pouca duração (MARTINS, 2008, p.12-13).

Elementos estéticos também podem ser observados, mesmo que de maneira tímida, gerando a inevitável “destacada e inútil divisão entre afetivo e cognitivo, pensamento e sentimento” (SWANWICK, 2003). Mesmo que inevitável, as comparações com referências do conhecimento do indivíduo podem tornar-se úteis para o trabalho e ensino de música, no que diz respeito a questões criativas. Se levarmos em consideração que as crianças têm 4 e 5 anos, subentende-se que muito pode ser novo e desconhecido, instigando-as a criar, imaginar ou reagir de maneira em que os conceitos pré-formatados não são evidentes, estreitando a afirmação acima entre pensamento e sentimento, tornando-a, por conseqüência mais abstrata.

Questões estéticas, no que diz respeito aos figurinos, danças, ou interpretações, podem ser pré-definidas de acordo com a subdivisão em questão do gênero, já que o *Hardcore* possui inúmeras subdivisões (MARTINS, 2008, p.15), diferenciando-as uma das outras, o que pode causar dúvidas ou questionamentos a respeito da certeza desta mesma estética, ou seja, um tipo de figurino semelhante ao *emocore*, danças semelhantes ao *crossover*, mas intuitivamente pensa na referência do *skate punk*.

Embora muito semelhantes, estas três questões possuem diferenças sutis, sendo, muitas vezes, difíceis de perceber. A vivência e manifestação por parte de cada indivíduo faz com que se percebam tais sutilezas, porém podemos perceber como aspectos característicos (além dos musicais já mencionados), a dança, que pode ser individual ou coletiva (dança de roda), chamadas de pogo, *mosh*, ou

stage diving (os dois últimos sendo chamados de roda punk e mosh, respectivamente, no coloquial, no Brasil).

O pogo consiste em dançar, de maneira individual, sem uma maneira "correta" ou não, movimentando o corpo no lugar ou em uma pequena área, o que se torna uma dança coletiva, quando o espaço reservado para o público, nos shows, está cheio. Esta dança era muito comum pelo público do punk rock anos antes. O *mosh*, ou roda punk, consiste em dançar com movimentos semelhantes ao do pogo, porém com velocidade e passos mais rápidos, sempre de acordo com o andamento da música em questão, já que os movimentos são circulares, criando uma roda, que pode aumentar ou diminuir sua circunferência de acordo com o número de "dançarinos". Enquanto que o *stage diving*, ou mosh consiste em subir ao palco e pular por sobre a platéia, que, por sua vez, apóia o indivíduo pelos braços até este ser colocado no solo.

O *stage diving* pode ser precedido por um pequeno momento de pogo em cima do palco; momento de fã, já que os músicos podem ser abraçados; ou até mesmo de um momento cantor, onde o indivíduo ajuda a "cantar" a música. Nem sempre existe uma preocupação com afinação ou perfeição, sendo o mais importante a energia e expressão expelidas no momento.

O envolvimento do gênero musical com o skate sempre esteve muito unido, em especial em sua primeira década de existência (década de 80), existindo videoclipes, capas de álbuns, e letras alusivas ao esporte, bem como vídeos de skate com trilha sonora, quase que exclusiva, de hardcore. Muitos skatistas profissionais eram membros de grupos de *Hardcore* no período, entre eles Steve Caballero (baixista do *The Faction*), e Tommy Guerrero (baixista do *Free Beer*). Esta parceria era mútua, já que revistas de skate como as nacionais *Yeah!* e *Overall*, ou as internacionais *Skateboarding* e *Thrasher* quase sempre possuíam resenhas sobre bandas de *Hardcore* em suas edições, sendo que esta última tem em torno de dez compilações lançadas com a trilha voltada ao *Hardcore*.

Todos estes elementos podem ser trabalhados com alunos da faixa etária em questão, já que envolvem bastante expressão e movimento. Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, "os movimentos de

locomoção, como andar, saltar, correr, saltitar, galopar, etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros" (RCNEI, vol.3, 1998, p.71). Se pensarmos em questões da educação musical, Dalcroze aponta o trabalho com o corpo como meio para o desenvolvimento não só musical, mas também da personalidade das crianças, comprovado através da criação da disciplina chamada de euritmia. Da mesma maneira, Delalande (2000) sinaliza questões voltadas às condutas de exploração, expressão e construção, do sonoro ao musical. Elementos de interdisciplinaridade também podem ser abordados, em especial no que diz respeito ao envolvimento com o esporte, em específico o skate.

Unindo todas estas informações e vivências, surgiu-me um questionamento: Como desenvolver um trabalho pedagógico-musical envolvendo elementos do *Hardcore* (gênero musical)? Levando em consideração minha vivência com o gênero, resolvi desenvolver um trabalho com o objetivo de elaborar um projeto em educação musical para crianças, a partir do *Hardcore.*

Revisão de Literatura

Swanwick (2003) afirma que a música pode ser vivenciada nas esferas da apreciação, execução ou composição, além de prezar pela literatura e técnica. Nesta perspectiva, Schafer (1991) afirma que "somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora" (p.13). Associado a isso se encontra a afirmação de Brito (2003) sobre a educação infantil. Para a autora, "um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir" (p.9).

Pode-se fazer uma relação direta com a afirmação de Souza (2000) que explica que "a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas" (p.176). Todas estas afirmações servem de base para estimular e visualizar como possível um planejamento pedagógico-musical envolvendo o gênero musical

Hardcore, na educação infantil, pois penso que ele se adapta a todas as esferas mencionadas.

Souza, Hentschke, Bozzetto, Cunha e Bonilla (2003) mencionam a aprendizagem musical de integrantes de três bandas de rock, os quais afirmam que seus estudos em música se deram por práticas não educativas não formais e não convencionais, além do autodidatismo. Isto leva os integrantes a praticarem a composição a partir de tentativas e erros, em que, muitas vezes, sem existir uma consciência do que estaria causando os problemas musicais encontrados. O repertório é baseado nas vivências musicais (aspectos culturais) de cada um, e as composições são feitas, geralmente, de maneira individual.

A parte técnica, em especial dos vocais, é desconhecida, sendo esta baseada em aspectos como a performance intencional e o impacto do público, sendo os elementos sonoros mais evidentes o “andamento agressivo da bateria presente no punk rock, metal, hardcore, heavy metal”, e o timbre das“...guitarras distorcidas e muito agudas...”. Em relação às aulas de música do período da escola, citam a falta de motivação, excesso de teoria musical desvinculada da prática, e o fato de se tornar mais uma matéria (SOUZA, HENTSCHKE, BOZZETTO, CUNHA E BONILLA, 2003, p. 72).

Da mesma forma, professores de outras matérias se apropriam de elementos musicais (especificamente o rock e suas vertentes), em especial quesitos histórico-culturais, para contribuir em seus respectivos conteúdos, como é o caso de Angelo e Oliveira (2014), que se apropriam do movimento rock Brasil para efetuar “uma ponte entre a conjuntura dos anos 80 até os dias atuais e os conteúdos relacionados à Geografia do Brasil e o momento histórico deste período” (ANGELO E OLIVEIRA, 2014, p.1). Porém, o foco principal acabam sendo as letras. Da mesma forma ocorre, segundo Gomes e Piassi (2014), no ensino de Ciências quando estes defendem que a utilização da arte no ensino desta matéria é dada “...principalmente por conta da lírica e do discurso sobre ciência...” (GOMES E PIASSI, 2014, p.2).

Siqueira (2013) já abrange questões relacionadas à contracultura (rock) no processo de ensino-aprendizagem na adolescência; porém, também focado em

aspectos dos contextos político, econômico, científico e cultural, não existindo questões musicais em evidência. É frisado pelo autor que a escola, como meio de disseminação cultural, é o local propício para a divulgação de novos movimentos "que vinham combater as formas tecnicistas e tradicionalistas de ensino-aprendizagem..." (SIQUEIRA, 2013, p.5).

O *Hardcore,* como elemento da contracultura, possui características específicas em suas manifestações, dentre elas o *mosh* (dança) e o *stage diving* que aos olhos de um desconhecedor, pode parecer algo violento, porém não é nada disso, como menciona Ogg (2014). Para o autor "a banda ficava impressionada pela inteligência do público e apreciavam a falta de violência..." (p.147). Sobre o *stage diving*, Joe Lally, na mesma obra de Ogg (2014), comenta que certa vez num show do grupo *Dead Kennedys*, em Washington, "eu estava bem na frente e todas aquelas pessoas ficavam constantemente pulando do palco, cinco de cada vez [...] essas ondas de pessoas pulavam sobre o público como se fosse um oceano" (p.204-205).

Fundamentação Teórica

Swanwick (2003) inicia seu estudo baseado no valor da música, bem como uma associação direta com a ideia de mercado. Mercado que não é apenas aquele dos valores comerciais, mas aquele em que "o qual *idéias* e *relações* são artigos, no mínimo, tão valorizados quanto maçãs e batatas, automóveis e apartamentos" (SWANWICK, 2003, p.17). A partir deste conceito, inicia-se a busca pela descoberta de algo relacionado aos fundamentos da experiência musical, esclarecendo, num primeiro momento, a questão pertinentnte entre o estético e o artístico.

O esclarecimento estético permeia a relação entre os sentidos, o meio social, lembranças e a arte, esclarecendo que a estética não está ligada, necessariamente, aos fenômenos artísticos, mas sim às atividades inclusivas. Citando que o estético tornou-se um "campo de batalha" para educadores musicais, já que a música como educação estética houvera sido previamente articulada, o que pode ser chamado de formalismo, o qual o autor já criticara em

obra anterior, tentando se “auto-desligar” deste conceito, já que a resposta do indivíduo à música é ligada às suas respectivas previsões (SWANWICK, 2003).

O estético é só mais um elemento da atividade artística, já que as artes são formas simbólicas, compartilham o que o autor chama de discurso, desenvolvidas dentro de tradições particulares, envolvendo elementos cognitivos.

Partindo da premissa que as artes são formas simbólicas, Swanwick (2003) nos remete ao processo de metáfora, apresentando-nos um questionamento: “o que a música compartilha com as outras formas simbólicas?” (p.22) É um caminho de conhecimento, de pensamento, e de sentimento, existindo características psicológicas gerais do discurso os quais intercalados caracterizam o pensamento e a produção nas artes.

Metáfora é um processo genérico fundamental, já que nos permite ver as coisas diferentemente, para pensar em novas coisas, o que ocorre em todas as formas de discurso em que mentes imaginativas estão pensando, capazes de pensar o que previamente era impensável.

Associando à música, o processo metafórico funciona em três níveis: quando escutamos “notas” como “melodias”, soando como formas expressivas; quando as escutamos assumirem novas relações; e quando estas parecem fundir-se com nossas experiências prévias. Os processos metafóricos nem sempre são visíveis, porém oriundos destes mesmos, o autor apresenta quatro camadas observáveis: *materiais*, *expressão*, *forma*, e *valor*, aos quais dão nascimento a um forte sentido do valor da música (SWANWICK, 2003).

As raízes culturais são evidenciadas pelo autor na obra, tentando mostrar que percebemos os nossos “sotaques” quando de encontro com diferentes culturas. “O sentido de ‘finalidade desconhecida’, o espaço aberto pelo potencial de troca é vital para cada indivíduo e para todas as culturas” (SWANWICK, 2003, p.41). Devido à produção de formas simbólicas e curiosidade, a ideia de interpretação assume um significado especial. Todos temos uma margem de flexibilidade, mantendo-nos abertos aos sistemas simbólicos e as possibilidades metafóricas do discurso artístico.

Devido a isso, as tentativas de explorar as funções da música não podem surgir de estudos culturais ou semióticos, mas fundamentada na particularidade da experiência musical, possibilitando uma refração cultural[7], tornando-nos intérpretes culturais. O ensino musical torna-se comprometido com as tradições em um caminho vivo e criativo, o que dá início à relação de duas funções diferentes: os signos e os símbolos.

A subcultura da música escolar é destaque, evidenciando que não é necessário formar uma comissão de currículo, fundamentação filosófica ou lista de objetivos. Segundo Swanwick (2003), a subcultura é aquilo que faz parte do currículo escolar, mas que não é considerado, pelo aluno, como referência para o seu aprendizado em música, pois foge do seu interesse, vindo a buscar através de ocasiões informais o seu aprendizado, ou por existir uma preocupação com a performance por parte da escola. O autor exemplifica com situações de bandas marciais no qual os alunos estudam seus repertórios para apresentações, porém em outros momentos procuram estudar e aprender músicas que fogem deste contexto.

Com a premissa básica de que música é uma forma simbólica, o autor propõe três princípios de ação, que são considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos, e possibilitar fluência no início e no final, exemplificando em quatro relatos a aplicação dos mesmos princípios. Isto nos ajuda a pensar, segundo o autor, sobre a qualidade da educação musical, sobre *como* em vez de *o que* (SWANWICK, 2003).

Após, o autor apresenta a avaliação musical como outra aplicação prática da teoria, considerando que “a avaliação musical genuína é a chave para uma educação musical efetiva” (SWANWICK, 2003, p.80). Esta pode ser avaliada de vários modos, mas os professores têm de responder de maneira mais aberta ao que os alunos fazem, sendo possível desenvolver caminhos mais sensíveis e efetivos para esta avaliação, o qual nos é designada as suas funções: filtrar, ensinar e examinar.

[7] Segundo o autor, refração cultural é o ver e sentir o discurso musical de novas maneiras, considerando que somos intérpretes culturais.

Existe uma interação dos professores com o que os estudantes dizem e fazem, podendo ser, também, de maneira informal, possibilitando o estabelecimento de comparações interpessoais dos alunos. Desta forma, é necessário ao professor ser crítico, sensível e articulado, cuidando a ideia de que superioridade em algo signifique ser melhor. Conforme Swanwick (2003), o "compromisso de envolvimento com a música é um requisito necessário para a melhor composição e performance" (p.87).

Existem duas dimensões que é importante serem levadas em consideração para um modelo de avaliação válido e confiável: o que os alunos estão fazendo e o que estão aprendendo, já que a aprendizagem é o resíduo da experiência. "Os alunos devem ter a oportunidade de produzir e responder à música em todas as camadas do discurso musical..." (SWANWICK, 2003, p.97). Tornar o aluno membro desta "conversação" é do que trata a educação, pois assim existe a possibilidade de os estudantes terem a liberdade e responsabilidade de mapear e seguir seus próprios caminhos musicais.

Swanwick (2003) nos apresenta a situação fora da escola e suas reais consequências, baseado em relatos de experiências, entre elas estão a maturidade social, o comprometimento com os processos musicais, a admiração pelos músicos, o fazer musical, e as atitudes dos alunos. As rotinas institucionais são consideradas pelo autor, o qual observa que os professores estão subestimando as habilidades dos alunos, com muito tempo gasto em atividades não musicais e uma performance pobre do material mal escolhido. Comparações com a realidade de professores de outras matérias, bem como as funções paralelas à sua verdadeira função são destacadas pelo autor.

Assim, Swanwick (2003) conclui, relacionando tudo que foi citado, mencionando que "ensinar música musicalmente pode somente ser feito por aqueles que se preocupam e compreendem que a atividade humana que chamamos música é uma rica forma de discurso" (p.116).

Metodologia

Conforme Thiollent (1996),

> [...] existe uma outra situação, quando o objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance. (THIOLLENT, 1996, p.18).

O método utilizado na pesquisa foi a pesquisa-ação, primando pela referência de Thiollent, o qual resume bem o porque desta escolha na citação acima, principalmente levando em consideração que a música, no trabalho realizado, era visada como estética, e não arte, enquanto que a abordagem utilizada foi a qualitativa. Os materiais utilizados para a coleta de dados foram basicamente câmeras de filmagem e de fotografia, já que a técnica para análise dos dados baseou-se na observação, não só destes registros, mas também da interação durante as atividades. Estas técnicas voltadas ao registro foram possíveis, pois todos os alunos da turma possuem autorização, junto à escola, para eventual uso ou divulgação de imagens ou vídeos.

Segundo Thiollent, “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou tom a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1996, p. 13). Ou seja, o envolvimento nas atividades com a turma deu-se ora mais de maneira cooperativa, ora mais participativa, porém, enquadrando-se bem, de uma forma ou de outra, dentro deste conceito.

Segundo o autor, no que diz respeito à estratégia metodológica, existem seis tópicos a serem considerados, dentre estes, considero o sexto tópico como o mais presente em minha pesquisa, já que “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 1996, p. 16).

As exigências científicas ainda são dubitáveis, mas existem objetivos práticos como “propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (THIOLLENT, 1996, p. 19), porém estes objetivos não são os únicos focos, muito pelo contrário, a pesquisa-ação “possui também objetivos de conhecimento que, ao nosso ver, fazem parte da expectativa científica que é própria às ciências sociais” (THIOLLENT, 1996, p. 20).

Da mesma maneira, a pesquisa-ação, como estratégia de pesquisa “pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação doas atores da situação observada” (THIOLLENT, 1996, p. 25).

A pesquisa-ação é um processo “capaz de explorar as situações e problemas para os quais é difícil... formular hipóteses prévias e relacionadas com um pequeno número de variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis” (THIOLLENT, 1996, p. 32). Respeitando uma série de etapas que, segundo o autor, são colocadas de maneira sequencial, temos a fase exploratória; o tema da pesquisa; a colocação dos problemas; o lugar da teoria; as hipóteses; o seminário; o campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; a coleta de dados; a aprendizagem; o saber formal / saber informal; o plano de ação; e a divulgação externa.

Desta forma, conforme Thiollent (1996) “toda pesquisa é permeada pela perspectiva intelectual, pelos objetivos práticos, pelo quadro institucional, pelas expectativas dos interessados nos seus resultados, etc. Porém, os pesquisadores não são neutros nem passivos” (p. 93).

Resultados e Análise dos Dados

Após o término das aulas planejadas pude observar nos registros, e também na prática, que este foi um projeto muito interessante e viável, positivo quanto aos resultados. Mas, salienta-se que o sucesso foi devido à grande

parceria que existiu entre todos os envolvidos, incluindo as crianças, os professores, a direção da escola, enfim, todos os envolvidos.

Adaptações podem ser feitas, mas o rendimento será válido com a ideia não sendo exclusiva das aulas de música, mas sim fazendo parte do cotidiano da turma, principalmente se pensarmos em algo semelhante ao que foi realizado.

As primeiras aulas sucederam-se voltadas à percepção melódica, baseada em músicas do gênero *Hardcore.* Para tal, o fiz de maneira acústica, sendo que eu mesmo executava o repertório selecionado. Montei este repertório pensando em canções com melodias de fácil memorização com poucas palavras; para tanto, selecionei 3 canções de grupos norte americanos: *Bro Hymn*, *Total Immortal*, e *Pastel*, dos grupos *Pennywise*, *AFI*, e *Face To Face*, respectivamente. Ao executá-las, procurava dar ênfase na dinâmica para cada parte da música, a fim de que os alunos pudessem compreender sua estrutura, sua forma. Esta atividade foi desenvolvida por duas aulas.

Estas aulas, que estavam relacionadas à percepção, relacionam-se com a questão entre estético e artístico, mencionado por Swanwick (2003), já que a ideia era fazer com que isto se tornasse estético para os alunos, que fosse de fácil assimilação para eles, já que estaria dentro do que eles veriam como “natural” dentro do cotidiano, para que a partir daí, consigam perceber as diferentes estruturas e nuances da música, bem como questões de afinação vocal. É possível perceber que alguns atentam mais a questão rítmica, e outros à melódica. Percebi isto através das reações espontâneas, a maioria com movimentos corporais, que os alunos tinham ao perceber determinado trecho da música, quando o ritmo começava a mudar em relação ao seu padrão, ou quando a frase melódica tinha um desenho bem definido; alguns alunos começavam a reagir, como se estivessem tentando imitar o som.

Com a percepção mais aguçada destes elementos, as próximas aulas, focadas na improvisação foram quase como uma continuidade, e aqui me refiro mais uma vez a Swanwick (2003) quando da afirmação de transformar o discurso em sons, já que, segundo o mesmo, estes se assemelham. Muitos alunos conseguiam perceber o início e o final de uma sequência harmônica, e tantos

destes conseguiam reproduzir esta ideia com as cinco notas determinadas. Claro que nem todos executavam desta maneira, muitos não respeitavam as notas para tocar, outros tocavam diversas teclas ao mesmo tempo, e para outros era muito difícil perceber; estavam em um "mundo paralelo" ao da harmonia de acompanhamento.

Na segunda aula solicitei que os alunos improvisassem uma melodia, com o teclado, sobre a harmonia, em Lá Menor (4/4 I | III | VII | I), da música *Part III*, do grupo *Bad Religion*. Já havia feito atividades de improvisação semelhantes com os alunos em outros momentos; então, foi de fácil assimilação para eles. Pintei com caneta hidrocor as notas da escala pentatônica de Lá Menor (uma oitava) para que as tocassem da maneira que quisessem, sempre percebendo os elementos de pulso e forma da música.

O planejamento das aulas foi feito inicialmente, pensando em 10 aulas; porém, estas não foram "corridas", ou seja, as dez em sequência, alternava as aulas deste planejamento com demais atividades, e, sempre que possível, incluía, principalmente, a canção *Bro Hymn* junto ao repertório. Muitas vezes os alunos pediam (e ainda pedem) para cantá-la; muitos já começaram a cantá-la na segunda aula em que a executei devido à fácil memorização da parte inicial (a parte A, na forma musical).

Após o trabalho de percepção e improvisação, foi a vez de demonstrar estas percepções de forma, dinâmica e intenções rítmicas e melódicas através do movimento corporal, isto quando da atividade voltada ao *stage diving*. Os alunos deviam perceber quando ocorria a troca das partes, ou algum determinado trecho que chamasse a atenção para a execução do seu salto, ou do seu movimento em cima da mesa que simulava o palco. Em um primeiro momento a euforia por poder saltar nos colchonetes era maior que a atenção na música; mas, à medida que o tempo foi passando e os saltos se repetindo, o êxtase começou a dar espaço para atentar a outros elementos, entre eles a música que estava tocando.

Foram planejadas duas aulas, pensando na ideia do *stage diving*. Para tanto, pensei em empilhar os colchonetes da sala em frente à mesa (uma mesa infantil, de altura aproximada de 50 centímetros do chão) para que as crianças

subissem e pulassem sobre os mesmos. Primeiramente, pedi que se organizassem em filas para que subissem um a um na mesa para saltar, e solicitei-lhes que dançassem em cima da mesa antes de pularem. Expliquei que em um show as pessoas saltavam sobre outras pessoas do público; então, frisei que este salto deveria ser de costas ou de barriga, mas nunca de pés ou de joelhos, pois assim machucariam outras pessoas.

Houve um receio. Nenhum dos alunos se encorajou; então, como Thiollent (2009, p. 13) menciona, “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou tom a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Assim, coube a mim demonstrar. Fiz dois saltos; o primeiro de costas, e o segundo de barriga. No momento em que finalizei meu segundo salto, o educador da turma entrou e saltou também! Era o que precisava para que as crianças se encorajassem.

Um a um subia no “palco”, dançava (a seu modo, sem restrições ou orientações) e saltava no “público”. Foi uma euforia, embora ainda no final da segunda aula tivesse alunos receosos em saltar; todos adoraram e se divertiram. Alguns mais ousados já saltavam dando cambalhotas! Os colchonetes se abriam à medida que os alunos saltavam, sendo necessária a atenção de um educador para mantê-los ajeitados de maneira segura.

Na primeira aula desta atividade foi o primeiro momento em que os alunos tiveram contato com gravações de músicas do gênero, em que fiz uma compilação de músicas, em um CD, e que procurei priorizar canções em português para que os alunos conseguissem cantar com mais facilidade. Montei esta compilação com grupos como *Vórtex*, *Pennywise*, *Agnostic Front*, *A-Ok*, *No Break*, *La Polla Records*, *Pupilas Dilatadas*, *Sugar Kane*, *Atrack*, *Sub Vida*, *AFI*, *Against All Authority*, *All*, *CPM 22*, *Bad Religion*, *Diesel Boy*, *Lagwagon*, *Inocentes*, e *Dead Kennedys*.

As músicas estavam em um cd que gravei e deixei na sala, o qual era colocado para os alunos ouvirem em outros horários durante o decorrer da

semana, o que fez com que eles já conhecessem as músicas e soubessem “o que estaria por vir”, facilitando o desenvolvimento da atividade. Claro que apesar de muitos entenderem e agirem de acordo com o proposto, algumas dificuldades foram percebidas. Todos saltaram, não teve um aluno que não participou, mas alguns saltaram poucas vezes, e muitos não tiveram coragem de saltar de costas ou de barriga, saltando e caindo, então, de joelhos ou de pé nos colchonetes.

Na segunda aula desta atividade solicitei que prestassem atenção na música e percebessem os momentos mais adequados para o salto (seja um acento, uma mudança de parte ou alteração de dinâmica). Nenhuma forma de repreensão foi feita, apenas alguns estímulos para que se encorajassem a saltar sem ser de joelhos ou de pé. Da mesma forma, outros chegavam a “furar a fila” para saltarem mais vezes ou não precisar esperar para isto, tendo, inclusive, alguns saltando até de cambalhota!

As próximas aulas, também aqui cito Swanwick (2003), referem-se à ideia de signos e símbolos, já que símbolos característicos do gênero *Hardcore* foram apresentados aos alunos. Em um primeiro momento a criatividade e a representação destes símbolos por parte das crianças reforçou a ideia de manter os aspectos da vivacidade e criatividade mencionadas pelo autor, bem como a preocupação maior sobre o *como* e não *o que*, tendo em vista que a turma não fazia ideia do que se tratavam estes símbolos, podendo, então, perceber os diferentes “sotaques” (para usar o mesmo termo de Swanwick), já que as representações tinham elementos que faziam parte daquilo que já conheciam.

As representações foram planejadas pensando na dança do *mosh*. Em um primeiro momento levei cópias xerocadas de imagens do “mascote” do grupo *Circle Jerks*, e do logotipo do grupo *D.R.I.* (ambas copiadas da contracapa e encarte, respectivamente, dos lps), e solicitei que, através do corpo, reproduzissem aquelas imagens. Todos reproduziram com o corpo parado; nenhuma criança fez a reprodução com o corpo em movimento, algumas fizeram gestos “meigos” com se estivessem imitando uma princesa, outros fizeram gestos de força, como se imitassem algum super-herói.

Eram símbolos de bandas do gênero, mas representam o movimento da dança do gênero. Então, expliquei que aquilo era o desenho de um movimento que representava a dança das músicas que estávamos ouvindo, e pedi que reproduzissem a imagem através do movimento. Foi interessante ver o lado expressivo e criativo das crianças e, após alguns minutos, demonstrei a dança, a representação da imagem em movimento. Com a ajuda da educadora da turma, todos estávamos a dançar, cada um em seu lugar ou andando de maneira aleatória pela sala. Sempre chamava a atenção das crianças para as questões de dinâmica e as mudanças de parte das músicas, dizendo que o movimento deveria representar o que a música transmitia para cada uma e que quando a música terminasse, poderiam parar (já que alguns não paravam de se movimentar!).

Na segunda aula desta atividade incentivei-as a dançarem com os mesmos movimentos da última aula, porém dentro de um andar circular. Não aconteceu. Elas andavam desordenados pela sala, muitas vezes se chocando e derrubando-se no chão; então, suspendi o que havia solicitado e pedi que dançássemos de mãos dadas em forma de círculo. Foi difícil, mas, no final da aula, já estavam mais habituados; porém, percebi que deveria pensar em uma alternativa para a próxima aula, já que de mãos dadas fugiria da proposta e perderia a verdadeira essência desta dança.

Eis que me deparei com o maior percalço do processo desta atividade: a dificuldade em manter um movimento circular. Confesso que por esta eu não esperava! Se ao menos eu tivesse cogitado uma dificuldade neste quesito, teria um “plano B” para a aula, o que não ocorreu, fazendo com que em um primeiro momento eu tentasse uma alternativa de girar com as mãos dadas, em um grande círculo. Funcionou, mas todas as outras questões já trabalhadas e entendidas pelas crianças ficariam reprimidas pelo simples fato de ter que girar de mãos dadas e este ser um movimento coletivo e não individual.

Em um primeiro momento, considerei como uma aula perdida; porém, foi válido para que fizesse com que eu replanejasse e pensasse em uma alternativa. Foi quando optei por delimitar, internamente, o tamanho e a área deste movimento

circular. Deu certo já em um primeiro momento, não foi preciso insistir ou explicar muitas vezes, foi de fácil assimilação por parte dos alunos.

Este replanejamento fez com que o planejamento de dez aulas, aumentasse para onze. A alternativa que encontrei foi delimitar um círculo com cadeiras (com os assentos voltados para o centro) e solicitar que as crianças se movimentassem ao seu redor, todas para o mesmo sentido, e funcionou. Todos entenderam bem as informações e aproveitaram a atividade de maneira divertida. Enfatizei o fato de que se algum colega caísse no chão, era para ajudar a levantá-lo. Foi impressionante ver que todas as crianças que caíam no chão receberam ajuda dos colegas; ninguém ficou sem assistência! Esta atividade aconteceu em duas aulas.

A aula seguinte (9ª aula) foi um resgate da atividade do *stage diving* sobre colchonetes, mas, com a solicitação de que a dança que fizessem em cima da mesa fosse semelhante com aquela trabalhada nas aulas anteriores, tornando, aos poucos, tudo uma coisa só, e não atividades paralelas.

Durante a semana, principalmente em dias de chuva, as crianças corriam em volta das cadeiras com as músicas do *CD* ou outras, mas também *Hardcore*, com outro objetivo que não o da aula de música. Neste período, os skates de dedo e outros skates de brinquedo, mas que aguentam um peso de até 30 quilos, foram disponibilizados para a turma; para os skates de dedo foi feito um “pista de skate”, em forma de maquete, com base de isopor e rampas feitas com papelão, tudo pintado, o isopor de verde, simulando grama, e os papelões de cinza, simulando cimento, inclusive houve a preocupação de colocar algumas árvores feitas com palitos de picolé para decorar a maquete!

A maioria das crianças andou sentada no skate, mas outros já ousaram, e alguns conseguiram andar em pé. Embora o skate não tenha sido trabalhado nas aulas de música, este não deixou de fazer parte do dia-a-dia da turma, pois os educadores oportunizavam para os alunos estas vivências. Muitos, em especial os meninos, queriam levar um skate de dedo para a casa.

A penúltima aula foi pensada como uma “aula integradora”. O propósito foi de que as crianças da turma do JA2 (turma que participou das atividades)

mostrassem e “ensinassem” os colegas da turma JA1 como participar das atividades. São crianças da mesma idade e todas já se conhecem e brincam juntas. Esta atividade foi realizada no pátio da escola, sendo montada apenas a área para o *mosh*, onde os alunos se movimentavam, com os elementos da dança, em volta de um número grande de cadeiras. Foi interessante ver cada um se ajudando e chamando atenção para que ninguém ficasse sem ajuda ao cair no chão.

Na aula em que as duas turmas do Jardim se juntaram foi interessante perceber que as crianças da turma JA2 ajudavam e “ensinavam” os colegas do JA1, já que estes estavam vivenciando pela primeira vez. No início foi necessário cuidar e chamar bastante atenção das crianças que estavam fazendo a atividade pela primeira vez, pois estas se empurravam e, algumas vezes, colocavam o pé para as outras caírem, fugindo do propósito da atividade, fato que logo em seguida cessou, pois aos poucos e com os alertas dos colegas, estes começaram a enternder melhor a proposta. Foi quando fiquei responsável apenas pelo som, e não mais precisei chamar atenção das crianças, que percebi que sim, os colegas da turma JA2 já tinham entendido a essência do trabalho, e que este estava agora, não mais na necessidade de um professor, mas que aquelas crianças podiam participar de uma atividade assim por conta própria, pois tinham conhecimento dos elementos considerados necessários para que todas atividades trabalhadas virassem uma diversão, uma “brincadeira conhecida”. O que se refere, mais uma vez, à questão de estética mencionada por Swanwick (2003).

A educadora responsável pela turma do JA1, ao término da atividade disse: “Não fazia idéia de como isso seria ou do que era, mas achei bem legal, os alunos se divertiram bastante.”

A última aula foi quase uma festa! Foi a reprodução de um evento de *Hardcore* com todos os seus elementos: espaços para o *mosh*, o *stage diving*, o skate, e maquiagens e tatuagens, além de show ao vivo com a banda porto-alegrense Julio Igrejas, desta vez, para todas as turmas da escola participarem. Um *flyer* de divulgação foi enviado, através das agendas das crianças, para todas as famílias, bem como um para cada sala de aula das demais turmas. Na

divulgação constavam algumas imagens de símbolos relacionados ao gênero musical como pano de fundo, das informações de local, horário, nome do grupo a se apresentar e, claro, o nome do evento: 1º Marzico HC Fest.

Um dia para que tudo isto se tornasse uma coisa só, inclusive para aqueles que não participaram das aulas. E, para isto, a parceria com a escola se tornou fundamental, pois houve ajuda para preparar os cartazes (tanto os com o nome do evento como aqueles para os alunos pintarem), o que representa a ideia do grafite, camisetas com o nome do evento pintadas a mão, a maquete, já mencionada, para os skates de dedo, a preparação e "estudo" de como amarrar, com uma corda, os colchonetes para que estes não se separassem, preparar as cadeiras e a mesa. Posso dizer que fiquei responsável pela preparação dos equipamentos de palco e suporte à banda, pois todo resto foi feito com a colaboração dos colegas de escola. O evento ocorreu no pátio coberto da escola, o qual foi preparado no começo da tarde, já que o horário do evento estava marcado para as 15 horas.

A banda chegou e arrumou seu equipamento, e começando a tocar; as crianças, incentivadas pelas educadoras, começaram a se divertir com as possibilidades. Outras crianças ficaram concentradas em frente à banda, observando-os tocarem; muitos não pararam de correr em volta das cadeiras, até o final da última música. Crianças da turma do Maternal 2, que estavam vivenciando aquilo pela primeira vez, não paravam de saltar sobre os colchonetes e colchão, bem como muitos da turma do Maternal 1 se divertiram com os skates de dedo, enquanto que o Berçário 2 não parava de dançar e movimentar o corpo. Foi combinado com a banda que tocassem *Bro Hymn*, do *Pennywise*, já que é uma música que os alunos gostavam de cantar e conheciam; para tanto, fui incumbido de ser responsável pelos vocais; alguns alunos, antes disto, me perguntavam, inclusive, se iriam tocar esta música ou não. Após o término, fui apresentar a escola para os componentes da banda, e todas crianças estavam descansando, a maioria deitada.

Analisando o trabalho desenvolvido, concluo que alguns aspectos eu gostaria de aprimorar, como o fato de excluir as cadeiras da área de delimitação

da circunferência, talvez delimitando-a com um giz no chão ou fita adesiva colada no chão; mas, não houve tempo para isso, deixando esta ideia para uma próxima vez. Muitos, ainda, pedem para que façamos algumas das mesmas atividades novamente. Passado mais de um mês do show da banda Julio Igrejas, em uma aula de música, uma aluna pediu-me para tocar uma música que a banda havia tocado, ou seja, ficou na memória.

Para concluir, posso afirmar que os aspectos musicais trabalhados que tiveram maior ênfase foram questões de dinâmica e forma musical, tudo muito envolvido com a percepção, mas, também, algumas questões expressivas, principalmente no que diz respeito à improvisação, bem como questões técnicas como afinação vocal. Creio que o objetivo com base no referencial teórico tenha sido atingido. Conforme Swanwick (2003) “a música é uma rica forma de discurso” (p.116). Foi assim que, através de uma nova possibilidade de ensino de música, os alunos foram induzidos a participar de elementos e estilos de música e vida que talvez não façam parte do seu cotidiano, mas desta forma, acredito ter sido ensinado música musicalmente.

Considerações Finais

De acordo com o que foi mencionado, pude perceber que se aproveitando de elementos musicais específicos baseados, especialmente, em trabalhos de percepção, aliados a expressão corporal, diferentes formas de se trabalhar com o *Hardcore* na educação infantil puderam ser experenciadas.

Trabalhos de improvisação podem ser feitos com harmonias e referências melódicas de alguma música do gênero musical, no caso deste trabalho, apropriei-me de uma canção do grupo *Bad Religion*, porém existem outras que poderiam ser aproveitadas como acompanhamento harmônico. A percepção de diferentes partes de uma música para que possam, então, expressar através do corpo estas sensações, também podem ser amplamente exploradas, unindo o conhecimento da forma musical, entender que as partes se repetem, atentar a

eventuais referências que indicam esta mudança (pontes, viradas, pausas, etc), tudo isto faz a criança entender a estrutura de uma música.

Ambos exemplos mencionados se apropriam da percepção melódica, primeiramente, mas também rítmica e/ou harmônica. De qualquer forma, se torna indispensável uma boa seleção do repertório a ser trabalhado; muitas músicas do gênero podem não ter a eficácia necessária para uma boa compreensão por parte das crianças. No desenvolvimento do trabalho preocupei-me com melodias simples e repetitivas, para que a assimilação e reconhecimento das diferentes partes pudessem ser percebidas com maior agilidade, podendo, a partir daí, partir para canções com melodias semelhantes em cada parte, bem como a possível ausência de refrão. Não cheguei a trabalhar desta forma aqui, mas, de qualquer forma, eis uma sugestão para um possível futuro trabalho.

Questões que se apropriam das qualidades da música podem ser amplamente exploradas, principalmente no que diz respeito à dinâmica, envolvendo, principalmente, no caso do *Hardcore*, elementos de intensidade, tudo isto, também, reproduzido através de expressões corporais.

Eis alguns exemplos de como podemos trabalhar com o hardcore em turmas da educação infantil, porém, para que o *Hardcore* seja trabalhado como estética, se torna necessária uma continuidade destes elementos durante a rotina das mesmas, na escola, ou seja, se torna inviável para um resultado positivo a apropriação destes elementos apenas durante o período da aula de música. Eventualmente, é necessário que as crianças escutem as músicas para irem familiarizando-se, gerando uma opinião crítica a respeito de suas preferências. Para tanto isto só será possível se os educadores responsáveis pela turma, em seu cotidiano, abordarem as músicas e proporcionarem atividades relacionadas a elas, nem que de maneira não direcionada.

Referências:

AFI. “Total Immortal”. *All Hallow’s Ep*. Nitro, 1999. CD e Lp.

Against All Authority. “All Fall Down”. *All Fall Down*. Hopeless, 1997. CD.

Agnostic Front. “Gotta Go”. *Something’s Gotta Give*. Epitaph, 1998. CD.

All. “Shreen”. *Breaking Things*. Cruz, 1993. CD.

ANGELO, Luiz Claudio de Oliveira; DE OLIVEIRA, Gerivaldo Gomes Luna. *A contribuição do movimento rock Brasil para o ensino de Geografia*. Rio de Janeiro, 2014.

A-Ok. “Preconceito”. *Aprecie Com Moderação*. Terceiro Mundo, 2002. CD.

Atrack. “Cansado de Tudo”, “Histórias da Vida In Geral”. *Sonhaste*. Independente, 2001. CD.

Atrack. “Vício Democrático”, “Jane Lee”. *Situações Criadas Por Você*. Orphan, 2003. CD.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. *Apreciação de gêneros musicais na escola*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CPM 22. “Regina Let’s Go”, “O Mundo Dá Voltas”. *A Alguns Quilômetros De Lugar Nenhum*. Independente, 2000. CD.

DALCROZE, E. J. *Le rythme, la musique et l’éducation*. Lausanne: Foetish Fréres, s. d.

DE BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

Dead Kennedys. “MTV – Get Off The Air”. *Frankenchrist*. Alternative Tentacles, 1985. Lp.

DELALANDE, François. *La musique est un jeu d’enfant*. Paris: Éditions Buchet / Chastel, 1984.

Diesel Boy. “Saving The World”. *Cock Rock*. Honest Don, 1996. CD.

GOMES, Emerson Ferreira; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. *Georges Snyders, Rock’ n’ Roll e o discurso sobre ciência:* Perspectivas culturais no ensino de Ciências. São Paulo, 2014.

Inocentes. “Rotina”, “Salvem El Salvador”, “Pânico Em SP”. *Pânico Em SP*. Warner, 1986. Lp.

La Polla Records. “Huelga General”. *Los Jubilados*. Oihuka, 1990. CD.

Lagwagon. “Brown Eyed Girl”. Por Van Morrison. *Trashed*. Fat Wreck Chords, 1994. CD e Lp.

MARTINS, Carlos Augusto. *Hardcore – Um guia abrangente da rebelião moderna*. Montenegro, 2008.

No Break. “Intro”. *Todos Iguais*. Urubuz, 2003. CD.

OGG, Alex. *Dead Kennedys*. São Paulo: Edições Ideal, 2014.

Pennywise. “Bro Hymn”. *Pennywise*. Epitaph, 1991. Lp e CD.

Pupilas Dilatadas. “Não Existe Vida”. *Paranóia Suicida*. Sulcos Suicidas, 1990. Lp.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa T.O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SIQUEIRA, Diogo José. *A contracultura representada pelo rock no processo de ensino-aprendizagem na adolescência*. Chapecó, 2013.

SOUZA, Jusamara. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; BOZZETTO, Adriana; CUNHA, Elisa; BONILLA, Karine Cunha. *Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock*. Belo Horizonte: Per Musi, 2003.

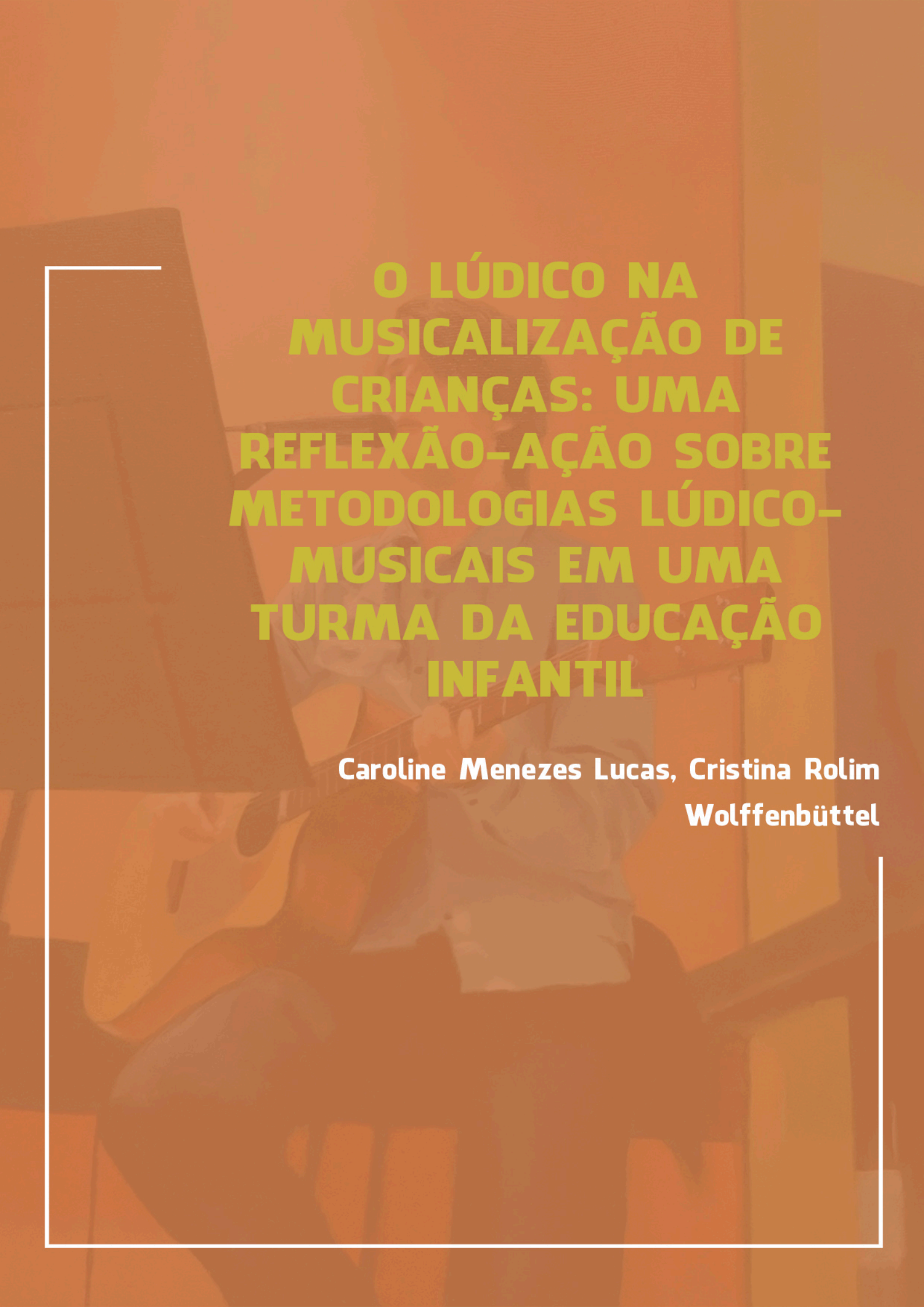
Sugar Kane. “Estou Cansado”, “A Máquina”. *Continuidade Da Máquina*. Urubuz, 2003. CD.

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

Tack Ups. “Espinhos No Caminho E Flores Ao Redor”. *Punkadaria*. Atitude, 1998. Cd.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. *Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent:* Aproximações e especificidades metodológicas. Aracaju: Pesquiseduca, 2015.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1996.
Vórtex. “Mais Um Dia”, “Chuva Fina”. *Punkadaria*. Atitude, 1998. CD.



O LÚDICO NA MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO-AÇÃO SOBRE METODOLOGIAS LÚDICO-MUSICAIS EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Menezes Lucas, Cristina Rolim Wolffenbüttel

O LÚDICO NA MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO-AÇÃO SOBRE METODOLOGIAS LÚDICO- MUSICAIS EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Menezes Lucas
Profª Orientadora Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Atuo como professora de musicalização infantil há 14 anos, passando por escolas específicas de música e escolas de educação infantil. Em minha experiência percebi a amplitude e a importância do trabalho musical com crianças, pois dar aula para elas vai além de passar conteúdos, é um universo cheio de desafios. Nesse sentido, surge a importância de o profissional estar preparado para escolher, dentre as metodologias existentes para o trabalho pedagógico-musical, atividades que possam contemplar o aprendizado dos alunos de forma significativa, quer seja a partir da preocupação com a escolha do material a ser utilizado durante as aulas a escolha metodológica para o desenvolvimento das atividades musicais.

Em se tratando desses cuidados, a preocupação sobre a melhor escolha metodológica para o trabalho interventivo-musical me acompanhara desde o início de minha caminhada como docente, tanto na escolha de materiais que possam ser adequados à faixa etária dos alunos, na preocupação de evitar acidentes, pois as crianças podem se machucar caso o material pedagógico utilizado não seja apropriado, dentre outros riscos, como na escolha de atividades que possam viabilizar a participação de todos os alunos de forma significativa.

Estudos explicam que a música desenvolve o raciocínio lógico, a psicomotricidade e diversas áreas do conhecimento humano, atuando no desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo (SOUZA *et al*, 2012). Nesse sentido, se justifica a importância de as crianças terem contato com diversos estímulos musicais, participando de atividades que oportunizem variados

aprendizados através de metodologias de aprendizagem que viabilizem seu desenvolvimento e sua participação de forma ativa.

O aprendizado infantil vai além da compreensão dos conteúdos, as metodologias utilizadas com crianças solicitam, por parte do professor, um bom planejamento, levando vários aspectos em consideração, dentre eles, propor atividades que estimulem e que atraiam a atenção das crianças, priorizando sua participação e aprendizado.

Partindo desses pressupostos, essa investigação foi desenvolvida a paritr dos seguintes questionamentos: Qual a influência da utilização de recursos lúdicos em atividades de musicalização na Educação Infantil? Como utilizar esses recursos nos planejamentos das atividades pedagógico-musicais em sala de aula, com vistas ao alcance de aprendizagens significativas, baseadas em metodologias ativas? Tendo como objetivo investigar, através de processos de ação e reflexão, como professores de música podem inserir princípios lúdicos no planejamento pedagógico-musical na Educação Infantil.

Para o alcance desse objetivo foi organizada uma metodologia que partiu da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação como método. A coleta dos dados empíricos deu-se a partir do planejamento de ações em uma turma de 18 crianças da Educação Infantil, com faixa etária entre dois e três anos de idades. Foram utilizados recursos pedagógico-musicais, como instrumentos musicais de pequenas dimensões, além de fantoches, brinquedos pedagógicos, figuras ilustrativas, tecidos e recursos audiovisuais.

Considerando que a Educação Infantil constitui uma importante base para a formação sócio-educacional do indivíduo, para o desenvolvimento da pesquisa, partiu-se da perspectiva de que é desejável que a educação musical, junto às crianças, seja realizada a partir de processos lúdicos, tornando-se um instrumento de potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, pois a ludicidade é um dos agentes fundamentais nesta fase da educação das crianças, estimulando a imaginação. Huizinga (2000, p. 5) define o jogo como “uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e

espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias".

Os processos lúdicos possibilitam momentos de prazer, de entrega e de integração e, do mesmo modo, inúmeros aprendizados. Propiciam experiências plenas, que envolvem as pessoas na sua inteireza, estando flexíveis e saudáveis.

Revisão de Literatura

Tendo a revisão da literatura seu foco na temática da educação musical e musical infantil busquei por autores que fundamentassem o tema.

Para Ilari (2005, p. 15),

> [...] a musicalização para bebês é bastante importante no que diz respeito à sensibilização das crianças em relação à música. Também tem grande importância na educação musical ou na reeducação musical dos seus pais. Nas crianças desperta-se o interesse pela música, além de aproveitar a sua fase de abertura para o desenvolvimento da música, oportunizando assim, que essas crianças possam, futuramente, fazer uso da música profissionalmente ou apenas para transmitirem seus benefícios aos seus filhos e/ou familiares. (ILARI, 2005, p. 15).

Ilari (2005) ressalta em seu trabalho, a importância de se utilizar a música no primeiro ano de vida dos bebês, e a influência da música no relacionamento da mãe para com o bebê. Dando continuidade à pesquisa, busquei por Bayer (1996), que possui uma vasta pesquisa em relação à musicalização para bebês. A autora apresenta algumas das experiências vividas no projeto música para bebês, que engloba a gravação de vídeos das aulas de musicalização.

Ilari e Broock (2013) também refletem sobre a importância da música, o que tem sido debatido por diversos pesquisadores no âmbito da educação musical, apontando que crianças fazem música brincando. Crianças, sozinhas ou em grupos, brincam com música, por meio de jogos de mãos, tocando instrumentos ou objetos, ouvem diferentes tipos de música, independentemente do contexto, cultura, classe social ou idade.

Pecker (2010) em seu trabalho “Projeto Música para Bebês: as contribuições de Jean Piaget e Esther Beyer” explica sua experiência durante o período em que trabalhou no referido projeto, coordenado pela professora Esther Bayer. Em relação ao tema Pecker (2010) explica que,

> [...] nos últimos anos, houve significativo avanço no que diz respeito ao tratamento da Educação Musical como área de conhecimento e, principalmente, à valorização das atividades musicais nos primeiros anos de vida das crianças. De fato, para quem já atua em sala de aula com os bebês, a observação do fazer musical desses alunos surpreende. As crianças pequenas utilizam a música como importante ferramenta para suas conquistas cognitivas e desenvolvimento afetivo, para vincularem-se aos seus pais e também constituírem-se como indivíduos autônomos descobrindo-se tão parecidos e tão únicos em relação aos seus pares. (PECKER , 2010, p. 7).

Encontrei também a pesquisadora Rebeca Starosky Bianchi (2013), que em seu trabalho “A importância da musicalização no desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos”, aborda a importância da música no desenvolvimento infantil, objetivando compreender de que forma os professores trabalham a música na educação infantil. Para Bianchi (2013),

> [...] a música na educação infantil é utilizada com vários propósitos sejam eles para a formação de hábitos, atitudes e comportamentos ou para a memorização de conteúdos relacionados a letras, números, cores, entre outros através de canções. Estas, por sua vez, são acompanhadas por gestos imitados pelas crianças mecanicamente. Contudo, muitas escolas encontram dificuldades em integrar a música em seu contexto pedagógico educacional, apenas utilizando-a como instrumento pronto e reproduzindo-a. (BIANCHI, 2013, p.3).

Porém, na perspectiva de Nogueira (2003),

> [...] por todas essas razões, a linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Em países com mais tradição que o Brasil no campo da educação da criança pequena, a música recebe destaque nos currículos, como é o caso

> do Japão e dos países nórdicos. Nesses países, o educador tem, na sua graduação profissional, um espaço considerável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções. Este é, por sinal, um grande entrave para nós: o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda incipiente, quando existe. É preciso investir significativamente na formação estética (e musical, particularmente) de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na educação básica. (NOGUEIRA, 2003, p. 2).

Logo, podemos refletir o quanto é importante inserir a musicalização de forma efetiva nas escolas, viabilizando às crianças ações que proporcionem o aprendizado musical significativo. Deste modo, a respeito da musicalização na infância, Scherer (2010) explica que,

> [...] a educação musical tem muito a contribuir com a expressividade da criança por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos que utilizam os sentidos humanos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social e, desse modo, transforme as suas relações interpessoais. Enfim, a musicalização no contexto da Educação Infantil, ao ser trabalhada de forma lúdica e dinâmica, traz experiências gratificantes para as crianças, como pudemos confirmar por meio dos dados da pesquisa, e constitui um elemento inestimável para a sua formação e desenvolvimento, permitindo-lhes a sua apropriação sem reservas, porque a música não deve ser um privilégio de alguns, mas de todo ser humano. (SCHERER, 2010, p. 136).

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica desta investigação é composta por duas perspectivas, educação musical e educação infantil, com ênfase no aprendizado através do lúdico.

Huizinga (2000) estudou profundamente a ludicidade. Conforme o autor,

> As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e

> constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza. (HUIZINGA, 2000, p. 7).

A respeito da ludicidade, Huizinga (2000) explica que a atividade relacionada ao jogo pertence a uma classe bem primitiva, por isso é fundamental quando o pensamento (homo sapiens) e a fabricação de objetos (homo faber), nos remete à algo lúdico “homo ludens”, o qual surge dentro do processo do desenvolvimento da humanidade, ou seja, no momento em que o indivíduo pensa, ele passa a concretizar seu pensamento através do seu fazer e, ao pensar, inicia seu processo de construção, que vem, de forma implícita, ao fazer brincando ou jogando.

Em se tratando da educação musical, Brito (2003) compartilha sua larga experiência na área apresentando seu trabalho e sua proposta pedagógico-musical realizados em espaços educacionais. Em seus relatos, incentiva a educação musical para todos, destacando o meio social e educacional como socializadores, tratando a educação musical como um processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Ao tratar desses conceitos, aproxima a criança e o educador, levando a reflexões a partir de suas práticas e metodologias pedagógico-musicais, apontando caminhos e possibilidades para o trabalho em sala de aula com crianças.

Para Maffioletti (2008), brincar é uma ação natural de diversos seres vivos. Mas, apenas o ser humano pode brincar e se desenvolver musicalmente. A musicalidade faz parte da essência humana, constitui-se uma capacidade não apenas de tocar instrumentos musicais, mas através de gestos, de movimentos e da ludicidade de brincar e produzir sons. A autora trata da brincadeira como uma confrontação com a cultura, fazendo relação com os conteúdos culturais supostos em um contexto social, abordando que a criança precisa aprender a brincar também com música, assim convivendo com elementos de sua cultura. A

dimensão simbólica da música insere a criança no contexto de sua cultura, levando-a a compartilhar e vivenciar momentos afetivos importantes nas suas relações interpessoais. Assim se fazendo a importância da presença da música na escola, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Fazendo e brincando com música, as crianças se sentem seres humanos capazes de aprender e de se comunicar (MAFFIOLETTI, 2008).

Em outro de seus estudos, Maffioletti (2004) trata das brincadeiras infantis, destacando que a brincadeira cantada é uma atividade cooperativa e coletiva em que aprendemos a ser mais humanos, por gerar o sentimento de “estar com”. Por meio da brincadeira cantada são criados vínculos sociais e é retratada a cultura do meio social (MAFFIOLETTI, 2004, p. 37).

A música faz parte do desenvolvimento infantil, o que pode se apresentar, também, nos momentos de acalantos (WOLFFENBÜTTEL, 1991; 1995; 2010). Conforme Wolffenbüttel (2010),

> [...] é um tanto difícil negar a importância dos acalantos para a criança, quer seja do ponto de vista psicológico ou musicológico. E, a razão para isso reside no fato de que, a criança acalentada é aquela que recebe carinho dos pais - ou familiares. Muitas vezes, a prática de entoar cantigas de ninar é acompanhada do embalo e de outros estímulos, visto que, normalmente, os pais que cantam cantigas de ninar para seus filhos também brincam, exercitam os sentidos, e praticam diversas atividades que acabam estimulando muito as crianças. Destaca-se a importância do jogo no processo de musicalização infantil, levando em consideração o objetivo pedagógico. (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 32).

Deste modo, a partir das informações relacionadas, a fundamentação teórica deste trabalho se constitui.

Metodologia

Para a realização desta investigação, optou-se pela abordagem qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994). De acordo com os autores,

> [...] a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p.19).

Seguindo a abordagem qualitativa e tendo a técnica para a coleta dos dados observações participativas, Valadares (2007) que explica,

> A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser justificada e sua transformação em "nativo" não se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a "curiosidade" quando não a desconfiança. (VALADARES, 2007, p. 301).

A técnica para a análise dos dados deu-se com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que propõe seu desenvolvimento a partir de um conjunto de três etapas: a) pré-analise; b) exploração do material e c) tratamento dos dados.

Como método de pesquisa foi escolhido, a pesquisa-ção que é explicada por Naidtcht (2010, p.1) como uma forma de pesquisa interativa que leva a compreender as causas de uma situação e assim produzir mudanças, desenvolvendo-se na medida em que o pesquisador investiga um problema e sugerem possíveis soluções. Sendo assim ao todo foram realizadas seis intervenções pedagógico-musicais junto à turma da Educação Infantil. Importante salientar que, seguindo procedimentos éticos em pesquisa, os responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa, assinaram uma autorização, encaminhada aos

mesmos, solicitando a permissão para a participação da criança nas atividades realizadas.

Cada uma das intervenções consistiu, em uma aula que aconteceu sobre temáticas variadas, tendo cinquenta minutos de duração. Nesse sentido, A aula 1 aconteceu com o objetivo de trabalhar o grave e agudo, estimulação gestual e coordenação motora com utilização da canção Meu Aviãozinho. Seguindo a temática na aula 2, foi utilizado o recurso Dado pedagógico. Dando continuidade na aula, foram apresentados os instrumentos musicais a partir da história "Tambor do Tom". A aula 4, foi ilustrada pela canção "Voa Voa Joaninha" com os objetivos de trabalhar coordenação motora, reconhecimento corporal e linguagem. Na aula 5 com os objetivos de trabalhar expressão vocal e diversidade foi aprezentada a história cantada "O gato xadrez". Chegando ao fim com o objetivo de trabalhar expressão vocal, foi utilizada a canção 'O Beija- Flor".

Resultados e Análise dos Dados

Na primeira aproximação, a atividade foi realizada por meio da canção "Meu Aviãozinho", de Elvira Drummond. Partindo-se do ponto, ilustrar as atividades com recursos lúdicos, foi utilizado um aviãozinho de brinquedo (objeto, presente na sala da turma). Entende-se a importância de utilizar recursos rotineiros da turma nesse primeiro momento. Foi apresentada a canção à turma, sendo assim cantada e tocada ao teclado. Após apresentação da canção, a mesma foi somente cantada e, nos momentos em que eram entoadas as palavras "meu aviãozinho" em uma altura mais aguda, o brinquedo era direcionado para cima, quando a altura ia para sons mais graves, o brinquedo era direcionado para baixo. Percebe-se, na partitura abaixo, a coligação da letra com a melodia, utilizando-se da nota DÓ quando o aviãozinho sobe, e da nota SOL, quando o aviãozinho desce levando, assim, a relação com o grave e agudo. Após mostrar a canção acompanhada pelo brinquedo aviãozinho, o mesmo foi entregue às crianças, para que elas o movimentassem para cima e para baixo, durante a execução da canção.

Observou-se o total envolvimento das crianças durante a realização da atividade. O brinquedo foi passado em roda, cada criança teve a oportunidade de conduzi-lo durante a canção. Percebeu-se o entendimento da atividade no momento em que uma criança relacionou o avião com a voz, falando em tonalidade aguda e direcionando o brinquedo para cima e, após, falando em tonalidade grave “dizendo ser o lobo mal” e direcionando o aviãozinho para baixo.

Em um segundo momento, aconteceu a segunda apoximação. Nesta aula deu-se continuidade à atividade anterior. Com utilização do brinquedo pedagógico Dado, foram apresentados à turma diversos animais ilustrados por figuras, confeccionadas em um material de borracha de Etil, Vinil e Acetato, mais conhecido por E.V.A. O brinquedo possui velcro em todos os lados possibilitando, assim, a fixação de figuras. O brinquedo pedagógico foi apresentado à turma, com figuras de animais fixadas, como gato, pinto, leão, vaca, ovelha, tigre, porco, cachorro, galinha, pato. Foi explicado às crianças para imitarem com movimentos e voz o animal que seria sorteado pelo dado. Após a imitação, perguntou-se se o animal emitia som fino ou grosso fazendo, assim, a ligação com o grave e agudo.

A turma mostrou-se envolvida e participativa durante a atividade. Levando-se em consideração o envolvimento e o entendimento das crianças, quando uma criança pediu para pegar o aviãozinho, que foi utilizado na aula anterior, sugerindo repetir a atividade com a integração desse recurso.

Já na terceira aproximação, foram apresentados aos alunos alguns instrumentos musicais por meio da historia cantada “o tambor do tom”, uma adaptação realizada por meio da canção de Elvira Drumont.

A historia foi contada para as crianças a partir da apresentação do Tom, representado por um ursinho de pelúcia, que adorava seu tambor. Um dia ele resolveu fazer um passeio por uma floresta, porém, essa era uma floresta muito diferente, onde tinha animais da fazenda. O Tom saiu a passear pela floresta tocando seu tambor “tom, tom, tom, tom, tom”. Na fazenda o Tom encontrou vários amigos: a galinha, o pato, o cachorro, a vaca, o porco e a ovelha. Cada um dos animais também tinha um instrumento musical favorito. Juntos, o Tom e os amigos tocaram seus instrumentos. Cada vez que o ursinho Tom encontrava um amigo animal, ele o mostrava seu tambor e o amigo o correspondia, mostrando também seu instrumento musical. No final da história, cada criança ficou com um instrumento e imitou o respectivo amigo do Tom e juntos tocaram com o Tom. Ao concluir a atividade, as crianças mostraram-se envolvidas, demonstrando curiosidade em explorar as sonoridades dos instrumentos musicais apresentados na história. Na perspectiva de Brito (2003) afirma que,

> [...] a importância da história no cotidiano das crianças é inquestionável. Ouvindo e, depois, criando histórias, elas, estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala. (BRITO, 2003, p. 161).

Dando continuidade na pesquisa, aconteceu a quarta aproximação junto as crianças, cujos objetivos tangenciaram trabalhar coordenação motora, reconhecimento corporal e linguagem. A atividade foi realizada com a canção “Voa, voa joaninha”, que foi cantada pela professora, que utilizou um fantoche de joaninha. A joaninha foi voando e pousando nas crianças, nos braços, pernas, cabeça, orelha, cotovelo, mãos, barriga. Após, em um segundo momento, foi entregue o fantoche para as crianças que cantaram e manusearam a joaninha junto com a turma, pousando nos colegas.

Aproximando-se do fim do planejamento metodológico, aconteceu a quinta aproximação com a turma. Nesse momento foi possíveis trabalhar questões de expressão vocal e diversidade por meio da história cantada “O gato xadrez” da compositora Elvira Drumont. A canção foi cantada e tocada no teclado, pela professora que, ao longo da canção, a letra foi ilustrada por três fantoches, o gato pai, a gata mãe e o gato xadrez representando o filho. Em um segundo momento foram entregues os fantoches para as crianças, onde foi oportunizado que eles os manipulassem enquanto cantam a música junto com a professora.

Era uma vez
um gato xadrez
Se querem conhecer
conto a história pra vocês

Sua mãe era uma gatinha
branca da cor de farinha
Seu pai um gato grandão
preto da cor de carvão

E quando nasceu o gatinho
pra não ter confusão
não era da cor de farinha
nem era da cor de carvão

A natureza que é sabia
vejam o que fez dessa vez
o gato nasceu branco e preto
o gato nasceu xadrez

No último momento, aconteceu a sexta aproximação essa que foi concretizada pela canção “O beija Flor” uma composição de Elvira Drumont. Em um primeiro momento, a canção foi cantada e tocada no teclado pela professora, que após utilizou um beija-flor de brinquedo para ilustrar a canção. Após foi entregue para as crianças o brinquedo beija-flor e uma flor de tecido. As crianças cantaram caminhando ou dançando pela sala de aula, simulando os vôos do pássaro. No final da música a criança que se encontrava com o beija-flor, procurou o colega que estava com a flor, para assim fazer o beijo na flor. A atividade repetiu-se para que toda turma pudesse brincar com a flor ou o beija-flor.

As inserções no campo empírico tiveram efetivações, principalmente no que diz respeito ao cotidiano da turma da educação infantil escolar. Nessas entradas na turma e, com a realização das observações sistemáticas, observou-se que as práticas lúdicas se encontravam fortemente presentes no cotidiano escolar das crianças investigadas. Do mesmo modo, a ludicidade também apresentou-se presente no dia a dia das crianças, o que é importante, considerando-se a etapa do planejamento das ações que configurarão a pesquisa-ação.

Acredito que o fato de realizar a pesquisa-ação em uma turma que atuo como professora de música foi de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa. Atuo nessa turma há mais ou menos um ano, e em alguns meses antes de realizar minhas práticas de pesquisa, foi possível conhecer as crianças, assim como estar ciente da rotina escolar da turma. Salienta-se, então, a partir das observações, que as práticas lúdicas se encontram ativamente na rotina da turma, ficando nítido o maior envolvimento das crianças durante a utilização de recursos lúdicos.

Constatou-se, em um momento inicial, que as crianças participam de forma ativa e se mostram instigadas a realizar as atividades resultantes de processos lúdicos, agindo de forma positiva comparativamente aos processos de ensino que utilizam práticas com baixo índice de utilização de recursos lúdicos. Esses resultados da pesquisa, mesmo que preliminares, remetem ao referencial teórico sobre a importância da ludicidade (HUIZINGA, 2000). Além disso, estão em sintonia com o que Ilari e Broock (2013) explicam quanto ao fato de as crianças fazerem música brincando.

Na continuidade da pesquisa foi planejada e implementada a pesquisa-ação, tendo como foco principal o uso de atividades lúdico-pedagógico-musicais no campo investigativo, sendo utilizados jogos, brinquedos musicais e recursos visuais especialmente elaborados para o desenvolvimento das metodologias lúdicas de ensino da música junto às crianças. Nestes planejamentos, o referencial teórico fundamentou todo o processo, considerando-se a importância da realização de práticas de ensino de música e as brincadeiras (BRITO, 2003; MAFFIOLETTI, 2008; 2004). Todas as ações da pesquisa foram intermediadas por recursos lúdicos, ilustrando as atividades e as tornando significativas por meio de brincadeiras.

> Enquanto brinquedo, a música oferece um universo estruturado com significações originais, no qual a criança pode mergulhar. A criança não apenas imita, mas inventa, conserva, anula, transforma e dá novas significações. A brincadeira não é uma imitação servil, mas um conjunto de imagens que podem ser compartilhadas por todos, oportunizando uma linguagem comum, um suporte de comunicação. A criança não se limita a copiar os

> conteúdos passivamente, mas se apropria como faz com as brincadeiras simbólicas. (MAFFIOLETTI, 2008 p.8).

Brincando com as músicas e recursos propostos, nas atividades, as crianças participaram das atividades de maneira em que se divertiram, as aulas tornavam-se prazerosas tanto para os alunos como para a professora. Observou-se o encantamento das crianças diante dos recursos lúdicos, quando esses foram apresentados, terminava a conversa, a distração os pedidos para ir ao banheiro, tomar água, ou então aquelas histórias que eles sempre têm pra contar, muitas vezes atrapalhando o seguimento das aulas. Os olhos eram voltados para os fantoches, brinquedos, instrumentos, para tudo aquilo que envolvia as atividades. A curiosidade parecia aguçada a cada prática, que nos momentos finais vinham perguntas de o que seria no próximo encontro, era uma curiosidade imensa, a expectativa de qual música será aprendida e que recurso apareceria para ilustra-lá. Conforme Huizinga (2000),

> [...] o caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, "lá fora", é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. Esta supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil, mas não é menos evidente nos grandes jogos rituais dos povos primitivos. (HUIZINGA, 2000, p. 13).

Na atividade em que foi empregado o brinquedo pedagógico para o jogo com o dado dos animais, as crianças relacionaram os sons produzidos com os sons da fala, relatando que o som grave era aquele da voz do lobo mau, o agudo o som da voz de crianças, do choro de um bebê. A partir dessa atividade começou-se a perceber outras relações em grave e agudo, nos momentos em que escutavam as músicas sendo executadas por instrumentos musicais, era comentado espontaneamente se o som era grave ou agudo (fino ou grosso), também surgindo a pergunta se existia o som médio.

Os comentários das crianças surgiram constantemente não só nas aulas de música como em outros momentos, quando pediram que as atividades fossem repetidas em outras aulas. O urso de pelúcia usado para ilustrar o personagem Tom, tornou-se uma espécie de mascote da turma, em diversos encontros, inclusive após o termino da pesquisa, a turma perguntava pelo Tom, emitindo a célula rítmica que foi trabalhada na atividade. O urso Tom ganhou um lugar especial na sala de música, que após muitos pedidos da turma foi colocado efetivamente entre os materiais que compõe a sala de música. Em todos as aulas as crianças fizeram relações com o Tom e outras atividades, recapitulando o nome dos instrumentos musicais que foram apresentados na atividade, comprovando a intensidade da aprendizagem por meio dos brinquedos lúdicos. Para Maffioletti (2008),

> [...] da mesma forma como a criança se relaciona com outros brinquedos, manipulando, transformando e consumindo, com a música ela também tem relações de posse (a minha música), de utilização, de perda, de desestruturação que formam as estruturas com as quais a criança vai lidar em sua vida futura. A imagem que temos da criança faz com que fiquemos chocados ao ver como trata da vida e da morte nas brincadeiras. Mas a brincadeira é uma confrontação com a cultura, uma relação com os conteúdos culturais e sempre supõe um contexto social. A prendemos a brincar com a música. A criança precisa conviver com os elementos de sua cultura, e a brincadeira musical pode ser o grande meio que dispõe para suportar certos fatos que vivencia. (MAFFIOLETTI, 2008, p. 7).

No decurso da pesquisa, ocorreu um dos momentos mais vultuosos, por intermédio dos recursos utilizados para ilustrar a canção “Gato Xadrez”. A canção que descrevia a história do gato iniciou-se, mostrando apenas os fantoches da gata mãe na cor branca e do gato pai na cor preta, aguçando a curiosidade das crianças em descobrir, por qual motivo a história cantada, falava em um gato xadrez. A curiosidade foi mais intensa por meio dos fantoches, levando ao imaginário de como seria e se apresentaria o gatinho que apareceu somente no momento final. Para Huizinga (2007),

> [...] as exibições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou tigre. A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é está ou aquela coisa, sem, contudo perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2007, p. 17).

Quando o gato xadrez apareceu ilustrado por um fantoche, na cor preto e branco, as crianças ficaram perplexas perguntando se era possível acontecer o fato na realidade, alguns comentaram que sim, que o gato era uma mistura das cores do pai gato e da mãe gata e que assim ele se parecia com ambos.

Chegando ao fim das práticas foi possível analisar com mais clareza o envolvimento das crianças com as atividades, ludo-musicais afim de musicalizar de forma concreta a turma. Segundo Brito (1998),

> O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais. (BRITO, 2003 p. 45).

Nesse último encontro realizado, a fim de terminar as ações pedagógico-musicais, realizou-se a atividade com a canção "Beija Flor". Nesse momento quando se iniciou a apresentação da canção para a turma, que foi primeiramente só cantada e tocada ao teclado, as crianças já ficaram instigadas a saber qual o recurso seria utilizado para ilustrar a temática. Os olhos percorriam a sala de música, procurando um brinquedo, objeto, instrumento, fantoche, aquele que seria a surpresa da aula. Para Brito (2003),

> [...] as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância... Os momentos de

> troca e a comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música. (BRITO, 2003, p. 35).

Após cantar e tocar a música para as crianças, foi pego um saco colorido e perguntou-se a turma o que teria dentro do saco. Algumas crianças falaram “profe tem um beija flor de verdade ai dentro?”, enquanto outros falavam “não, eu acho que é um beija-flor de brinquedo”. O saco colorido passou de mão em mão, onde a curiosidade crescia o que deixou as crianças ainda mais envolvidas com a atividade. Quando o saco foi finalmente aberto, a alegria tomou conta da turma, logo perguntaram se a flor e o beija-flor seriam usados para cantar a canção. Nesse momento iniciou novamente a canção onde as crianças manipularam os recursos, mostrado total envolvimento. Em poucos instantes a turma já conseguia cantar a música, que foi acompanhada de muitos sorrisos, olhares intensos e movimentos imitando o voo do pássaro.

> 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).

Considerações Finais

Ao analisar os dados coletados, considera-se a extrema importância da pesquisa em educação musical na infância. São diversas as possibilidades de metodologias lúdico-musicais a serem desenvolvidas neste campo. Em um relato informal a professora regente da turma contou que a turma comenta sobre as ações realizadas em outros momentos, fazendo ligação com o brinquedo aviãozinho quando a professora ou algum colega usa uma tonalidade mais grave ou aguda para falar. A professora contou, também, que por diversos momentos, uma criança levanta de seu lugar e vai até o local que ficam os brinquedos da sala

e o pega para manuseando-o, de acordo com os sons escutados, e o mesmo acontece em alguns momentos no decorrer das aulas de música.

Deste modo, entende-se que a interação e o envolvimento das crianças, se fez constante na pesquisa-ação, levando em consideração que a interação e as sugestões das crianças tornam a pesquisa um importante instrumento de planejamento e avaliação sistemática, levando o educador-pesquisador a refletir sobre suas metodologias e práticas pedagógicas. Desse modo, a presente pesquisa-ação, na sua continuidade, pretendeu construir conhecimentos significativos e concretos, auxiliando na otimização do aprendizado musical de crianças.

Percebeu-se o total envolvimento da turma no processo das ações realizadas para efetivação da pesquisa. As crianças mostraram-se mais instigadas a participar de forma efetiva das aulas de música. A curiosidade mostrou-se constantemente, onde já esperavam por aulas com a inserção dos recursos lúdicos, em alguns momentos as crianças procuravam por outros recursos entre os materiais da sala de música para inseri-los nas atividades, nesses momentos também surgiam sugestões de outros materiais que podiam fazer parte das aulas, assim como brinquedos da sala de aula onde fazem aulas com os outros professores e também comentaram sobre brinquedos que tinham em casa e que acreditavam que poderiam ser introduzidos nas aulas de música.

A partir das ações realizadas, surgiram novas ideias metodológicas, assim como adaptações de outras atividades que acontecem anteriormente à pesquisa, incluindo recursos lúdicos que foram sugeridos pela turma. Finalizando e refletindo as práticas inseridas na rotina das aulas de musicalização com a turma, ficou clara a alternância ocorrida nas aulas. Ao analisar a utilização desses recursos, lúdicos (brinquedos, fantoches, pelúcias, materiais pedagógicos, figuras ilustrativas), foi satisfatório comprovar o relevante impacto que os recursos lúdicos oportunizaram a essa turma, transfigurando a uma aprendizagem musical significativa e concreta. É considerável salientar, que o professor deverá levar em atenção qual recurso utilizar em suas atividades lúdicas, aspirando à importância do cuidado nessa escolha, tratando-se que será manuseado por crianças pequenas. Assim

escolhendo por recursos que não apresentem riscos para a turma, que nessa etapa da infância ainda não tem muita noção de cuidado, podendo assim machucar-se. O material lúdico fica mais atrativo, quando possui cores vibrantes e anatomia bonita, porém a precaução estará ligada diretamente em um recurso constituído por material durável, com costuras e colagens firmes, bom acabamento e colorido com tintas não tóxicas.

Referências:

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, Coleção Estudos, 4ª ed., 2000.

___. *Homo Ludens*: O jogo como elemento da Cultura. SP: Perspectiva, 2007.

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. *Música e educação infantil*. Campinas, SP: Editora Papirus 2013.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A dimensão lúdica da música na infância. *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2008.

_____. Brincadeiras cantadas. *Revista Pátio Educação Infantil*, Ano II, n.4, abr./jul., 2004.

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

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/G_musica.html> Acesso em: 18 de junho de 2016.

PECKER, Paula Cavagni**.** *"Projeto Música para Bebês: as contribuições de Jean Piaget e Esther Beyer".* 2010.

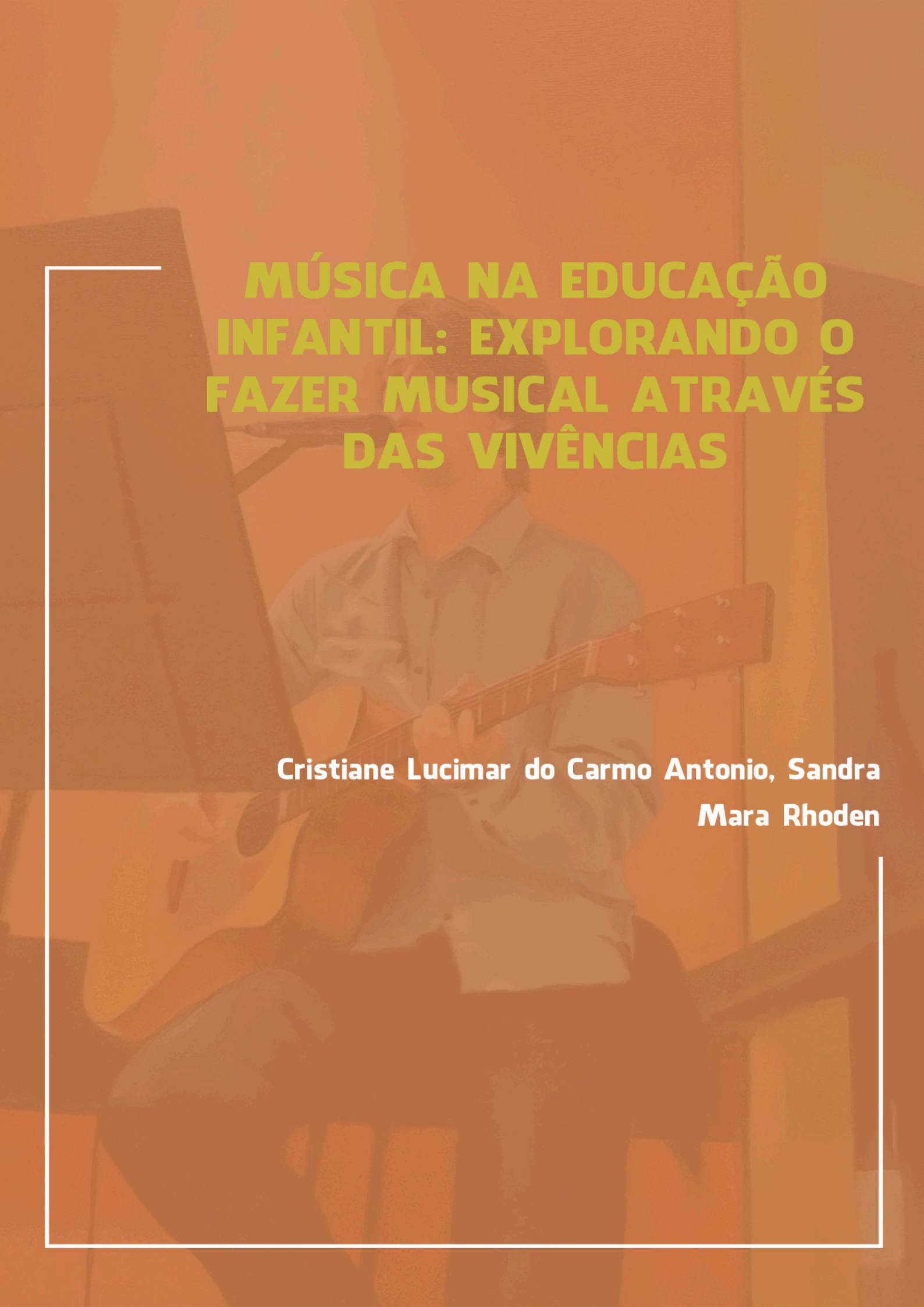
SCHERER. Cleudet de Assis. *Musicalização e desenvolvimento infantil*: um estudo com crianças de três a cinco anos. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SOUSA, Natalia Ribeiro de *et al*. Diagnóstico do uso da música como recurso pedagógico na educação infantil. *ReFaf Revista Eletrônica*. Faculdade de Alta Floresta Revista Edição Especial. Fevereiro de 2012, p. 1-25. Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/51/pdf> Acesso em: 15 de junho de 2016.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Cantigas de Ninar: uma investigação sobre as canções que embalam o sono. *Anais do XV ENDIPE* – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, p.26-35. 2010.

_____. *Cantigas de ninar*. Porto Alegre: Magister, 1995.

_____. Acalantos. *Revista Porto Arte,* Porto Alegre, n.3, ano II, maio 1991, p.76-95.



MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O FAZER MUSICAL ATRAVÉS DAS VIVÊNCIAS

Cristiane Lucimar do Carmo Antonio, Sandra Mara Rhoden

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O FAZER MUSICAL ATRAVÉS DAS VIVÊNCIAS

Cristiane Lucimar do Carmo Antonio
Profª Orientadora Me. Sandra Mara Rhoden

Introdução

Quando ingressei como docente na Educação Infantil com a concepção que o curso de Magistério abordou em seus ensinamentos durante quatro anos, percebi que em minha prática pedagógica faltava um segmento que me impulsionasse a buscar novos saberes. Quando frequentei o curso de Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS), apropriei-me de ensinamentos que refletiram em uma aprendizagem dotada de vivências e novas possibilidades como docente em turmas de Educação Infantil.

Atuando neste nível de ensino, sempre busquei desenvolver práticas pedagógicas para as crianças planejando atividades que pudessem estimular o movimento, oferecendo recursos para serem explorados diante das linguagens do conhecimento incentivando a imaginação por meio de atividades que estivessem integradas, proporcionando a dança, a música, as artes plásticas e o jogo dramático como meios de enriquecer o repertório artístico e a expressividade das crianças em seu cotidiano escolar, auxiliando as crianças na construção de seu conhecimento através da vivência. Conforme Maffioletti (2001),

> [...] é preciso que as imitações deixem espaço para evocar, pensar e criar meios próprios de expressão, para que realmente representem o movimento interior da compreensão das situações vivenciadas. Fora deste contexto, aprender a imitar não tem sentido, e pode ser considerado um exercício mecânico, sem possibilidades de ser interiorizado, muito menos servirá para criar formas de pensamento. (MAFFIOLETTI, 2001, p.133).

A Educação Infantil é a base inicial do processo educativo, devendo ser um ambiente onde a infância possa ser vivenciada de modo que não se separe o conceito

de brincar e do aprender, e junto a isto, proporcionar um ambiente para descobertas, possibilitando à criança construir-se em seu contexto.

Ao se inserir no contexto escolar, a criança irá ampliar o seu repertório ao desenvolver as linguagens que constituem as áreas do conhecimento, onde nelas circundam o corpo como ferramenta principal. De acordo com RCNEI (1998), a

> [...] dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia a dia na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento. (RCNEI, 1998, p.30).

Diante das colocações abordadas anteriormente, percebi que as linguagens artísticas têm muito a contribuir com os ensinamentos que constituem a Educação Infantil, sendo a música uma das práticas que contribui e incentivam a criança a desenvolver o seu potencial de acordo com sua cultura.

Passei a observar também que a música não deve ser vista apenas como uma forma de apoiar-se para a construção de hábitos e atitudes. De acordo com Brito (2003),

> [...] no dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas que vigoraram (ou vigoram) em nosso país no decorrer do tempo. Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou melhor, dizendo, a canção - como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento de rotina, comemoração de datas diversas etc. Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados por gestos e movimentos que, pela repetição tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantis. (BRITO, 2003, p.51).

Na busca por reformular e acrescentar novas práticas em minha docência, tendo como conceito que a música é um conhecimento que se constrói com base em vivências e reflexões, busquei participar do processo seletivo para ingressar na

Especialização para Professores da Educação Básica proposta pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

No contexto escolar onde atuo como docente trabalho com uma turma de Educação Infantil do maternal, sendo esta turma formada por dezenove alunos, na faixa etária entre três a quatro anos de idade. De acordo com o nível em que se encontram, demonstram serem crianças questionadoras, observadoras, que se movimentam muito, cantam músicas de suas próprias autorias e do seu contexto cultural, socializam-se relatando suas vivências com o ensejo de que todos os seus relatos e produções sejam escutados e valorizados pela professora, apreciando se expressar através das inúmeras atividades que são propostas em suas áreas do conhecimento para o seu amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo.

Entre o horário das atividades desenvolvidas em sala de aula com a turma, os alunos têm acesso a aulas de inglês, música, educação física, e hora do conto com outros professores.

Especificamente, as aulas de música ocorrem semanalmente, de acordo com a lei, na qual a música está presente na escola, conforme § 6º, do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), incluído pela Lei 13.278/2016, segundo o qual: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

A escola onde trabalho oferece aulas de música desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I (Séries Iniciais) com um profissional graduado na área de Licenciatura em Música. Para a realização das aulas de música, há uma sala específica com recursos e materiais adequados: rádio, violão... sendo manipulados pelas crianças os instrumentos de percussão, tais como: agogô, clavas, tambores, ovinhos, caxixis, pratos, pandeiro, meia lua, chocalhos, entre outros.

Durante as aulas de música, percebo que as crianças preferem atividades relacionadas aos instrumentos de percussão e expressão corporal, pois se sentem atraídas pelos sons e possibilidade de movimentarem-se no espaço da sala de aula.

De um modo geral, o trabalho com música na Educação Infantil ocorre a partir de um planejamento pensado e direcionado para a construção do conhecimento, podendo ser uma oportunidade para a criança conhecer, vivenciar, criar, recriar e ampliar seus

sentidos e significados em relação à música. Nesse sentido, Rhoden (2010, p. 416) corrobora dizendo que “a criança, como sujeito ativo e participativo, pode revelar a sua condição de sujeito, ao produzir sentidos e significações a tudo que realiza”.

Quando aprendemos música, outras linguagens também podem ser envolvidas interdisciplinarmente, bem como adaptadas pelo professor, conforme a faixa etária do aluno, pois além de desenvolver a sensibilidade musical, pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

Na Educação Infantil, as atividades musicais oportunizam as crianças a vivenciarem a expressão de si através do corpo, pois estamos mergulhados num mundo sonoro e precisamos saber apreciá-los de forma a ampliar seu conhecimento musical. Brito (2003, p. 145) contribui a esse respeito dizendo 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”.

Partindo do pressuposto de que as crianças da turma do maternal são muito entusiasmadas com as aulas de música, este trabalho de pesquisa teve como objetivo oportunizar momentos de atividades musicais para a minha turma a partir das seguintes questões de pesquisa: Como as crianças se sentem ao realizar vivências musicais? De que forma as preferências pelas atividades musicais podem contribuir na elaboração de atividades pedagógicas musicais?

A justificativa deste trabalho se define pela inclusão de novas vivências musicais para a turma do maternal, não apenas para proporcionar atividades que despertam interesse a eles, e sim, para buscar novas possibilidades para o meu planejamento relacionado a este tema.

Revisão de Literatura

Revisando a literatura sobre vivências musicais na Educação Infantil, encontrei alguns artigos e textos que tratam sobre possibilidades de vivenciar a musicalidade na escola.

Lima e Stencel (2010) apresentam um trabalho onde as vivências musicais estão alicerçadas em cinco pontos chaves; as autoras acreditam estarem atrelados em prol do desenvolvimento da música das crianças: a apreciação musical, o senso rítmico e melódico, a voz e a execução instrumental, sendo exemplificados com atividades práticas, dinâmicas e lúdicas, fazendo com que seja construído "o conhecimento com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical através de estímulos, e assim contribuir para a formação global da criança" (p. 91).

Levando em conta as constatações apresentadas pelas autoras, o professor tem o desafio de contribuir, propondo em seu planejamento, atividades com dinamismo e ludicidade onde estejam presentes várias maneiras de se fazer música com as crianças, explorando os instrumentos de percussão, a expressão através da movimentação corporal, valorizando a voz das crianças reconhecendo este manifesto como um atuante ao expor seus conhecimentos entre outras possibilidades.

Mendes (2013) trata sobre as possibilidades das crianças vivenciarem novas percepções relacionadas à musicalidade ao relatar que em seu período de estágio, criou possibilidades para as crianças se expressarem respeitando o desenvolvimento desta expressão ao trabalhar em sala de aula com as crianças. De acordo com o autor, cabe ressaltar que diante desta abordagem, as crianças responderam ao manifestar "encantamento com a música, a facilidade de improvisações, a sensibilidade" (p.35). Nesse sentido, é de suma importância que o professor, através do seu fazer pedagógico, proponha para as crianças atividades onde elas consigam expressar sua imaginação diante deste momento fundamental pensado para o seu desenvolvimento.

Romanelli (2013) corrobora neste sentido ao dizer que a música é um elemento inseparável da cultura infantil sendo fonte de vivências e desenvolvimento expressivo, ao mencionar que "o fascínio que a criança tem pelas fontes sonoras é o elemento essencial na construção do seu repertório de sons que posteriormente fundamentará suas experiências musicais" (p.5). Nessa perspectiva, verifica-se que a partir do momento que a criança vivência novas percepções, amplia seu repertório musical, relacionando-se com o som de forma ampliada.

Juntamente com a ideia formada e apresentada pelos autores, também pretendo contribuir para o desenvolvimento musical dos meus alunos ao ampliar suas vivências

musicais, propondo atividades que contemplem o seu conhecimento prévio e a valorização do seu repertório musical.

Fundamentação Teórica

Revisando referenciais sobre vivências musicais na Educação Infantil, encontrei em Brito (2003) várias possibilidades de atividades que contribuem com abordagens direcionadas para a formação integral da criança, apresentando em sua obra, propostas de atividades aos professores de Educação Infantil com o intuito de oportunizar um fazer pedagógico musical com significado.

Segundo a autora, é importante que se pense em propostas para as aulas de música fazendo com que as crianças criem, explorem e experimentem a diversidade de sons e também sintam a presença de um silêncio com propósito, sendo fortalecidos através das relações com o mundo real, pois a "música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas", dando abertura a novos padrões educacionais e musicais oportunizando um desenvolvimento mais abrangente (p.53).

Kebach (2013) apresenta atividades referentes à Educação Musical na Educação Infantil para serem desenvolvidas com crianças desde a sua primeira infância, no qual ampliam e aprimoram o seu saber na medida em que vão crescendo e tendo contato com o cotidiano de suas vidas.

Ilari (2013) retrata uma abordagem fazendo com que o leitor passe a compreender as mudanças das práticas musicais que acontecem desde bebê até a fase adulta em relação ao fazer musical e as aprendizagens musicais que ocorrem nos mais variados contextos e estágios da vida de um ser humano.

De acordo com os autores mencionados neste referencial teórico, trago nesta investigação, a valorização das preferências musicais dos alunos ao elaborar atividades conectadas com suas vivências.

Metodologia

A partir de uma abordagem qualitativa, o método escolhido para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação, fundamentado por Tripp (2005), Michaliszyn e Tomasini (2005) e Thiollent (1998).

O método de pesquisa-ação é caracterizado "pela interação entre os pesquisadores e o grupo social pesquisado, ocorrendo entre eles um certo envolvimento de modo cooperativo ou participativo" (Michaliszyn e Tomasini, 2005, p.32). Nesse sentido, Thiollent (1998, p. 16) também contribui ao dizer que a "participação dos pesquisadores é explícita dentro da situação de investigação".

Tripp (2005) contribui ao dizer 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).

A presente pesquisa foi construída a partir da perspectiva da pesquisa-ação, sendo este método o mais adequado para que o investigador possa adaptar-se no decorrer da coleta de dados possibilitando o engajamento do pesquisador e dos pesquisados durante todo o processo.

Coleta dos Dados

A técnica da coleta de dados foi realizada no Instituto de Educação São José, onde atuo como docente na Educação Infantil com a turma do Maternal 2, com dezenove alunos entre três e quatro anos de idade.

Por questões éticas, os pais dos alunos receberam uma comunicação em duas vias, por escrito contendo os objetivos da pesquisa e a autorização para que seus filhos participassem. Por utilizar a voz das crianças para a análise dos dados, 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”, revelando a sua condição de sujeito participativo e com direito de voz.

Nos diálogos apresentados na análise dos dados, mantive a pronúncia original das palavras transcrevendo literalmente como as crianças falam, concretizando a compreensão das situações vivenciadas ao se manifestar diante dos questionamentos.

A aplicação das atividades relacionadas às vivências musicais foi desenvolvida durante a rotina escolar da turma, no período de duas semanas, tendo a durabilidade de aproximadamente 45 minutos cada experimento.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram gravações de vídeos e imagens registradas por câmera fotográfica, sendo as vozes das crianças transcritas literalmente e categorizadas para posterior análise.

Resultados e Análise dos Dados

Dialogando sobre música

> **Ben10 - (4;2)** - Hiiiii, eu já tenho uma ideia.

Quando as crianças chegaram à sala de aula, foram convidadas a sentarem nas almofadas, que já estavam dispostas em forma de círculo. Iniciei um diálogo informal com as crianças, onde as mesmas manifestaram desejo de relatar fatos do seu cotidiano com entusiasmo e motivação para expor suas experiências, todos ao mesmo tempo. Escutei atentamente todas as colocações e questionei:

> **Professora**: Alguém escutou música hoje?
> Foram várias as colocações. Então questionei novamente a turma.
> **Professora**: Vocês conhecem música?
> Logo uma criança se manifesta levantando o dedo e dizendo:
> **Batmann** - Eeeeuuuu,...a música é quando a gente canta com a boca.

E assim foram surgindo diversas colocações que respondiam aos meus questionamentos:

> **Carro -** Eu tenho uma gaita na minha casa; mas tá estagada.

Professora – E a onde podemos encontrar música?
Monster Ray – numa loja a gente pode compra música.
Professora – Ahh. A gente compra música?
Professora – Onde a gente escuta música?
A maioria responde ao mesmo tempo - no rádio e na TV.
Veloz– Música é algumas pessoas tocam música e ai sai música.
Professora – E onde tu vês essas pessoas tocando?
Veloz– Aqui na escola.
Bernardo - Eu tenho muuuiiiitos instumentos na minha casa e na minha vó.
Professora: E tu sabes o nome dos instrumentos Jonia?
Jonia: sim, tambor, gaita, violão.
Professora: É mesmo! E quem mais quer falar?
Banana – Eu profe... Música é quando a gente canta.
Professora – E onde podemos encontrar música?
Banana – A gente encontra a nana nenê
Banana - A gente encontra a nana nenê. Minha mãe canta a nana nenê; é a nana nenê que a cuca vem pegar.
Professora: e o resto? Tu sabes cantar pra profe?
Banana canta toda a canção.

Ao analisar a filmagem desta atividade observei a fala da Banana ao responder o meu questionamento e encontrei um aspecto muito relevante com relação ao desenvolvimento musical das crianças que é a presença do ambiente familiar repercutindo ao expor sua vivência. De acordo com Ilari (2013, p.27) “os pais são geralmente seus primeiros educadores musicais, já que são responsáveis pela criação do ambiente sonoro em casa, bem como por proporcionar a elas experiências musicais diversas”.

Professora – Alguém mais quer falar?
Ben10 - Música é quando ouve no rádio e na TV em todos os países, no outos países e muito mais países.
Batmann – Música é pra gente cantar e daí, daí, a música faz a prática.
Professora – Que prática?
Batmann – Pra gente aprende o som do instrumento.
Élmer – Minha mãe canta a música da borboletinha.
Neste momento Alice começa a cantar a canção que é acompanhada pela maioria das crianças.

Como podemos observar no diálogo desta atividade a maioria das crianças respondeu aos questionamentos, percebi, também, que, ao falarem contextualizaram a atividade, baseando-se em seus conhecimentos prévios, juntamente com sua bagagem

cultural, experiências e vivências conseguindo conceituar suas ideias, expondo-as oralmente. Brito (2003, p.15) salienta que a criança, ao relatar e contextualizar a sua "própria experiência, com as vivências e os conhecimentos já conquistados" é capaz de estabelecer relações da função da música com o seu cotidiano.

Explorando e vivenciando instrumentos de percussão:

> **Ben10 (4;2)** – Muita coisas. Não sei qual é.

Nesta atividade, coloquei no centro da roda onde as crianças estavam dispostas, uma caixa fechada, mas com um pequeno orifício para colocarem a mão dentro. Na caixa continha vários instrumentos de percussão (ovinhos, caxixis, tambores, meia lua, pandeiro, pau de chuva) e também objetos que produzem sons (colheres de sopa, bacias, caixa de sapato, potes de requeijão, panelas de alumínio e molhos de chaves).

Ao perceberem a presença da caixa, as crianças demonstravam em suas faces expressões de muita curiosidade, sorrisos, concentração, aguardando ansiosos que eu os deixasse colocar a mão no orifício da caixa.

> **Professora**: Vamos descobrir o que tem dentro da caixa?
> Então fui chamando uma criança de cada vez.
> **Élmer** – Um ovo.
> **Batmann** – Acho que tem instrumentos.
> **Capitão América** – Muitos instrumentos.
> **Ben10** – Muitas coisas. Não sei qual é.
> **Professora:** Agora vamos ver o que tem dentro da caixa?

Todos concordaram e, ao abrir a caixa, as crianças foram rapidamente explorar os instrumentos de percussão e objetos sonoros que ali estavam. As crianças experimentaram, produziram vários tipos de sons, trocaram instrumentos uns com os outros, explorando-os sem a minha interferência, apresentando diferentes modos de vivenciar suas produções sonoras. Maffioletti (2005) contribui a esse respeito dizendo que:

> [...] a exploração livre dos instrumentos musicais é um espaço para muitas aprendizagens, tanto para o aluno como para o professor. Nem

> tudo o que a criança realiza traduz-se em aprendizagem, porque ela poderá ou não integrar suas experiências; poderá modificar ou não sua forma de interação com os instrumentos musicais. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 34).

A partir desta proposição, pude analisar que as crianças demonstraram como elas se relacionam com os instrumentos de percussão e objetos sonoros apresentados, um momento importante para o seu desenvolvimento musical. Também pude observar que, quando as crianças faziam algum som, algumas delas também se movimentavam corporalmente, ou seja, o movimento corporal não se dissociava do som. Nesse sentido Kebach (2013, p. 55) argumenta dizendo que "o corpo como um todo, organismo e mente, é solicitado para a construção de novos conhecimentos. Agir apenas no plano mental é algo que se atinge apenas depois de se explorar e manipular".

Ao finalizar a atividade, informei às crianças que teriam que trazer de casa instrumentos e objetos sonoros para que pudéssemos fazer outras brincadeiras.

Compartilhando sons:

> **Boneca (4;6)** – Tu não sabe Monstro? É meia lua, o meu pai disse.

Não foi necessário que eu introduzisse alguma pergunta para dar andamento a esta atividade, uma vez que as crianças estavam muito empolgadas em apresentar para a turma o seu instrumento, o qual foi solicitado por mim na aula anterior. Deste modo, pedi que um de cada vez pegasse o seu instrumento e, ao colocá-lo no centro da roda, nomeasse-o.

> **Dinossauro** – Livro com piano. (livro infantil sonoro)
> **Banana** – O meu é o violão grande, profe.
> **Ben10** – Eu toxe minha gaita.
> **Jonia** – Eu, eu troxe dois: o pianinho e pandero.
> **Monstro** – Esse é o meu, profe.
> **Professora** – E qual o nome deste instrumento?
> **Boneca** – Tu não sabe Monstro? É meia lua, o meu pai disse.
> **Professora** – Boneca pega o teu instrumento.
> **Professora** – Tu conhece esse instrumento?
> **Boneca** – É, é, é pandero.
> **Monster** – Um pianinho.

Princesa– Um violão. (de brinquedo).
Veloz – Uma guitarra. (de brinquedo).
Carro – Um pandero. (de brinquedo).
Élmer – Um pianinho.
Frozen– Um violão aqui.
Brinquedo – Eu tenho um violão.
Balanço – Eu tenho esse.
Professora – E qual o nome do teu instrumento?
Balanço não respondeu. E Batmann logo responde.
Batmann– Esse é tambor. O meu é violão. Da minha mãe.
Mary – Olha! O meu é violão e flauta.

Após apresentarem individualmente os instrumentos, deixei que os explorassem livremente. Ao mesmo tempo em que eu incentivava, as crianças tocavam motivadas.

Observei que as crianças primeiramente trocaram várias vezes os instrumentos uns com os outros. Mas com o passar do tempo, começaram a se concentrar mais na exploração do instrumento, permanecendo mais tempo com a sua escolha. Vivenciei juntamente com as crianças a possibilidade de experimentarem, improvisarem e manipularem os instrumentos, contribuindo com a ampliação do seu nível de ação. Para Brito (2003),

> [...] todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contexto de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003, p. 53).

<u>As músicas no movimento:</u>

Banana (4;5)- Eu gostei de dançar.
Professora: Vamos Brincar?
Todos: Sim.
Professora: Então vamos guardar os brinquedos na caixa e pegar uma cadeira.

Enquanto atendiam a minha solicitação, enrolei o tapete da sala de aula para organizar a brincadeira da dança da cadeira.

O repertório escolhido para a atividade partiu de uma pergunta enviada para a família, onde questionei o nome de uma música que a criança cantasse ou escutasse

em seu convívio familiar. Após a coleta, onde a maioria das famílias enviou a resposta, gravei em CD reunindo todas as músicas mencionadas pelas famílias dos alunos, a fim de utilizar na atividade. De acordo com Ilari (2013, p.56), “os bebês e as crianças já demonstram certas preferências musicais”.

Ao iniciar a atividade, todos participaram com bastante entusiasmo e empolgação, dançando em volta das cadeiras e movimentando-se muito corporalmente. De acordo com Brito (2003),

> [...] partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também um ser dançante. (BRITO, 2003, p. 145).

Na medida em que as músicas se modificavam de acordo com o gênero musical, algumas crianças modificavam a sua movimentação corporal, acompanhando o ritmo da música.

Com esta prática, pude possibilitar às crianças a vivência com um repertório variado, oriundo do seu convívio familiar, pois nenhuma delas falou que escutavam em casa a mesma música, mas pude observar que manifestavam-se com mais precisão, cantando, reagindo corporalmente ao ouvir a música conhecida.

Ouvindo o Silêncio:

> **Monstro (3;7)** – Eu vou ficar bem quietinho!

Dispostos em círculo, as crianças demonstravam estar um pouco agitadas, tendo pouco interesse em escutar minhas colocações. Portanto, achei necessário dar um espaço maior para seus relatos.

> **Professora:** Hoje eu quero fazer um convite para vocês.
> Capitão América: O quê?
> **Professora:** Vamos escutar o silêncio e ouvir quais os sons que tem na nossa escola.
> **Professora:** Vamos deitar no tapete, devagar e escutar os sons da escola.

> **Professora:** A profe vai tocar o pin para iniciar a escuta. O pin é um instrumento de metal utilizado em rituais de meditação.
> **Professora:** Abram os ouvidinhos.

Mal concluí a solicitação sobre abrir os ouvidinhos, e quase todos já estavam deitados no tapete. Após se ajeitarem no tapete, observei que todas as crianças estavam deitadas conforme minha colocação, mas na sala de aula havia sons das suas vozes, comentários que realizavam entre eles e movimentos.

> **Frozen** – Profe, sabe que eu tenho um pin igual ao teu!
> **Monstro** – Eu vou ficar bem quietinho.
> Eu também deitei no tapete junto com as crianças.
> **Frozen** – E depois vamo levanta.
> **Monstro** – É e escuta o som da música.
> **Professora** – Ainda não. Primeiro vamos escutar os sons que tem na escola.
> **Professora** – Agora sentando devagarinho, vamos falar sobre o que vocês escutaram.
> **Ben 10** – Eu ouvi aquele som que eu sempre ouvi.
> E aponta para a janela da sala de aula.
> **Ben10** – Lá fora. Prarrrrrrrr, prarrrrrr lá fora.
> Ben10 neste momento se referiu ao toque da campainha da escola que marcar a duração dos períodos da rotina escolar.
> **Banana** – Eu escutei o som do Maternal 1.
> **Professora** – Que som tinha no Maternal 1?
> **Banana** – Quando o bebê tava chorando.
> **Jonia –** Eu escutei o som de kianças falando, muitas kianças.
> **Princesinha** – Eu escutei o som da profe Mariele.
> **Professora** – É que hoje tem aula de música.

Neste diálogo destaco a voz do Ben10, da Banana, da Princesinha e do Jonia, quando remetem, em sua fala, a existência dos sons externos que fazem parte do cotidiano da escola. A partir desta atividade, observei que as crianças demonstraram a capacidade para perceber os sons quando por um instante permitiram a presença do silêncio, conseguiram ressaltar suas vivências que fazem parte da sua rotina escolar. De acordo com Brito (2003),

> [...] é muito importante aprender a escutar (os sons do entorno, da rua, da voz, do corpo, dos instrumentos musicais e da produção musical da cultura humana), bem como desenvolver o respeito ao silêncio, para que haja equilíbrio entre dois polos complementares (som e silêncio). (BRITO, 2003, p.188).

Retratando as Vivências:

Ben10 (4;2) - Eu ouvi aquele som que eu sempre ouvi.

Ao vivenciarem todas as atividades propostas por mim, achei de fundamental importância retomar os momentos vivenciados. Portanto, solicitei que as crianças sentassem em círculo e, partindo de uma conversa informal, comecei a retomar as vivências que tinham realizado, lembrando oralmente e colocando no centro da roda imagens impressas sobre momentos das atividades que foram realizadas pela turma.

Na medida em que as crianças visualizavam as imagens, logo se manifestavam oralmente dizendo:

Capitão América – Olha eu aqui na dança da cadeira.
Monstro – Eu também tava, né profe?
Professora – Claro que sim. O que estávamos fazendo?
Boneca – A gente trouxe muitos instrumentos.
Princesinha – Tava bem legal.
Ben10 – E tinha uma caixa bem grande. Tinha panela também.
Élmer – E tocou a minha música aqui.
Dinossauro – A gente dançou.

As crianças permaneceram observando e fazendo comentários sobre as imagens com o objetivo maior de se reconhecerem em algum momento.

Nesta atividade, destaco a importância das crianças vivenciarem atividades significativas, pois nesse sentido, Kebach (2013, p.26) contribui afirmando que “a diversidade das experiências trazidas pelos pequenos e seus níveis de desenvolvimento cognitivo serão o ponto de partida para a organização de ações didático-pedagógicas que mobilizem todas as crianças”.

Acredito ser de suma importância valorizar o interesse espontâneo das crianças diante do registro de suas atuações.

Considerações Finais

Ao realizar o presente trabalho, destaco a importância dos professores proporcionarem para as crianças vivências musicais significativas, fazendo com que as

crianças consigam se expressar de forma a possibilitar a construção do conhecimento musical.

Na escola, as crianças possuem aulas de música em seu currículo, mas diante desta investigação, constatei ser muito importante a minha conexão com as ações que estão sendo vivenciadas com o professor desta disciplina, fazendo com que essa aprendizagem tenha ligação com atividades que possam ser desenvolvidas juntamente com o meu planejamento, realizando, assim, uma interdisciplinaridade em conjunto com a música, tornando-se mais presente na rotina das crianças.

A ludicidade deve ser aliada às vivências musicais, fazendo com que as crianças, perante as atividades, consigam aprender brincando, tendo liberdade para inovar, expressar, organizar e explorar objetos sonoros e instrumentos musicais. Diante destas possibilidades, a criança cria seus próprios meios de expressão, cantando músicas de seu repertório, movimentando-se corporalmente, explorando sons e atentando aos sons do ambiente em que está inserida. Nesse sentido, tudo é possível, no entanto, cabe ao professor propor vivências que objetivam um fazer pensado em desenvolver.

Nas atividades que desenvolvi com meus alunos tive respostas muito significativas ao analisar as ações e percepções das crianças diante das atividades realizadas. A voz das crianças expressada nos diálogos possibilitou o conhecimento de suas vivências prévias e a inclusão e valorização de sua cultura, permitindo sua participação com mais determinação, sendo muito receptivas, decifrando e criando significados sobre as questões propostas.

A cada atividade desenvolvida, a participação das crianças ao referenciar e externar seus conhecimentos, opiniões, desejos e emoções no decorrer das atividades realizadas contribuíram para o planejamento das aulas seguintes. Nesse sentido, pude perceber que a cada aula as crianças respondiam as minhas questões de pesquisa demonstrando entusiasmo e grande interesse em participar das atividades musicais.

Ao frequentar as aulas da Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica considero que a realização de leituras propostas pelos professores, a apropriação de novos conceitos e práticas e esta investigação,

proporcionaram-me momentos singulares e muito significativos que, com certeza, auxiliaram na minha atuação como docente.

Esta investigação também deixou marcas de uma grande mudança ao planejar minhas atividades para a turma do maternal. Após a coleta de dados, venho observando que os meus alunos, ao brincar livremente, trazem para as suas brincadeiras a exploração dos sons, ou seja, as experiências que realizaram a partir das vivências musicais propostas por mim durante a pesquisa, podendo ser constatado que as práticas realizadas possibilitaram o desenvolvimento da autonomia dos meus alunos. As crianças exploram os sons do ambiente sem a necessidade da minha solicitação.

Desta forma, os alunos solicitaram a escuta da coletânea, a qual foi elaborada em uma das atividades onde os mesmos realizam o trabalho de expressão corporal, explorando com o corpo o ritmo das músicas, entre outras ações.

Para finalizar, gostaria de destacar a contribuição desta pesquisa para o desenvolvimento da Educação Musical na Educação Infantil, sendo que os resultados colaboraram para certificar que as vivências musicais realizadas neste trabalho proporcionaram o desenvolvimento geral dos meus alunos.

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

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil:* Conhecimento de Mundo. v. 3 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.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados.* Curitiba: Inter Saberes, 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.

MENDES, Raíssa da Silva. *Possibilidades das crianças e vivências musicais: Um convite a novas percepções da musicalidade.* Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasília – DF, 2013.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa: orientações e normas para a elaboração de projetos, monografias e artigos científicos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

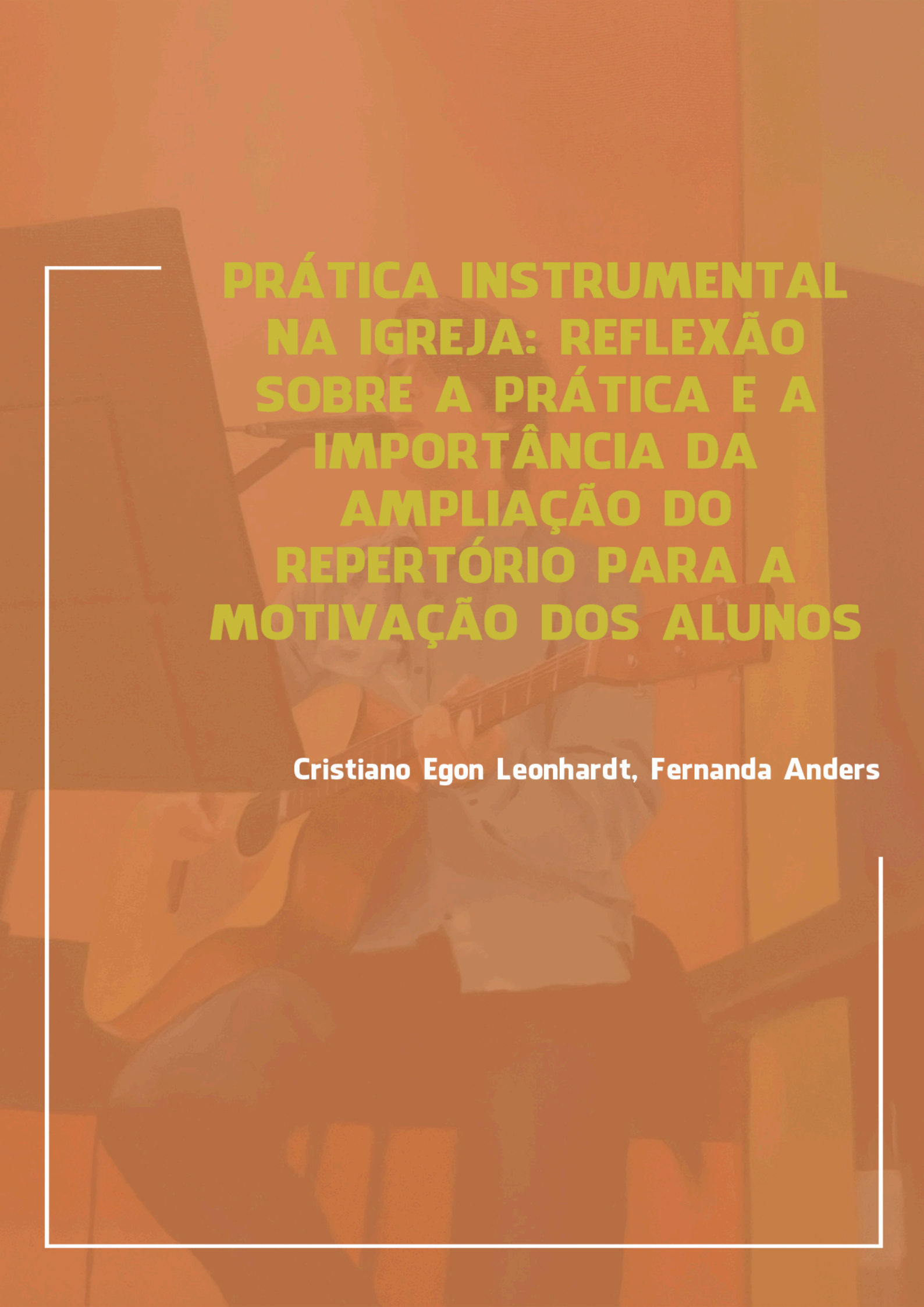
MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2005.

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.

ROMANELLI, Guilherme. *Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na Educação Infantil. In Revista Teoria e Prática da Educação*, v.17, n. 2. Maringá, UEM, Maio/Agosto. 2013.

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.



PRÁTICA INSTRUMENTAL NA IGREJA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E A IMPORTÂNCIA DA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO PARA A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Cristiano Egon Leonhardt, Fernanda Anders

PRÁTICA INSTRUMENTAL NA IGREJA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E A IMPORTÂNCIA DA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO PARA A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Cristiano Egon Leonhardt
Profª Orientadora Ms. Fernanda Anders

Introdução

O objeto de estudo desta pesquisa foi um grupo instrumental de uma comunidade do interior de Estrela, composto por alunos que tocam violão, teclado e flauta doce.

Minha vida musical começou aos 10 anos de idade, com o teclado eletrônico, e este instrumento abriu várias portas para mim. A primeira delas foi o contato com um grupo instrumental, na comunidade da Igreja do meu bairro. Lá, participei e toquei nele durante cinco anos e tive grande aprendizado, principalmente no contato com flautistas. Desde muito cedo, comecei a participar de várias atividades e oficinas de música, regência e coral. E isso fez com que eu chegasse, através de muito esforço e persistência, à UERGS em 2005, para iniciar o Curso de Graduação em Música.

No ano seguinte, comecei a trabalhar com música em sala de aula, na cidade de Estrela (RS). Porém, a maioria das escolas da cidade não tinha, até então, a cultura do ensino de música em sala de aula. No ano seguinte, comecei a trabalhar em uma escola da Rede Privada de Ensino, na cidade de Teutônia (RS) com turmas de 6º a 9º anos. Nesta escola, continuei o projeto de educação musical, no qual a flauta doce também estava inserida.

Para que eu desenvolvesse um trabalho com maior segurança e qualidade, senti que era necessário voltar a estudar flauta doce para me aperfeiçoar e ter maior domínio técnico para trabalhar com meus alunos.

Em 2010, comecei a trabalhar também no ensino privado na cidade de Estrela, o que me proporcionou novas e diferentes possibilidades de fazer música,

dentre elas: o canto coral, o conjunto instrumental e a educação musical em sala de aula. Neste momento, percebi o grande potencial que a flauta doce tinha para o trabalho de iniciação e desenvolvimento musical, então, nesta instituição, iniciei o ensino flauta doce em sala de aula.

Com o passar do tempo, percebi que a flauta doce poderia ser contemplada no ensino de música como instrumento de iniciação musical para os novos alunos da orquestra da escola. Depois de alguns anos, percebi que este instrumento, mesmo com toda a sua potencialidade para estudo e aprofundamento técnico e musical, naquele contexto, acabava sendo transitório para alguns alunos, uma vez que, à medida que os alunos desenvolviam-se musicalmente, eram incentivados a buscar um segundo instrumento para estudo e, consequentemente, a tocar na orquestra. Considero importante salientar que a região em que atuo oriunda da imigração alemã, na qual existe uma tradição muito forte para a prática de instrumentos de sopro da classificação de metais, assim como a existência de várias orquestras e conjuntos de sopros de metal.

Atualmente, trabalho em vários grupos (totalizando cinco) e todos possuem alunos flautistas, mas um, em especial, deixou-me intrigado. É o Grupo Instrumental da Comunidade Evangélica São Lucas, na localidade de Linha Wink, interior de Estrela. Os alunos deste grupo têm aulas gratuitas de música e, em contrapartida, devem participar dos cultos que são realizados na Comunidade, normalmente uma vez por mês. O projeto iniciou em 2014, com todos os alunos iniciando suas práticas instrumentais no violão.

No início deste ano, incentivei-os a buscar um novo instrumento: a flauta-doce. Quatro alunos, de um total de dez, aceitaram o desafio e já estão tocando muito bem, proporcionando uma sonoridade diferente ao grupo. Além da participação nos cultos, neste ano, o grupo participou de dois encontros de música: um no mês de maio, em Teutônia (RS), e outro no mês de julho, no Vale do Taquari (RS).

O primeiro encontro foi realizado com a participação de instrumentistas de diferentes cidades do Rio Grande do Sul, contemplando um repertório eclético: temas de filme, anos 80, jovem guarda, sacra e alemã. O segundo encontro que o

grupo participou foi de musicistas do Sínodo do Vale do Taquari (RS), em que o repertório compreendia exclusivamente músicas sacras, compostas por Martin Luther e outros compositores da mesma época. Logo no primeiro ensaio, após o encontro de instrumentistas, percebi que todos os alunos voltaram com grande motivação para tocar aquele repertório que inicialmente parecia muito difícil de compreender e de tocar. Com a normalidade dos ensaios, percebi que, aos poucos, os alunos se distanciavam da proposta inicial, de tocar somente repertório sacro.

Essa percepção se deu, primeiro, devido ao aumento das faltas por parte dos estudantes e, segundo, em virtude do pouco estudo em casa, notável através da necessidade de constante revisão de acordes simples e fáceis para quem já toca há algum tempo. Além do problema com as faltas por partes dos estudantes, outro fator negativo foi a não continuidade do trabalho desenvolvido, pois se perdeu a fluidez, perdeu-se sinergia, os ensaios acabaram ficando repetitivos e alguns alunos acabaram desistindo.

Os ensaios acontecem sempre às quartas-feiras, com duração de 1h30min e eram, antes deste estudo, divididos em dois grupos: o primeiro, dos flautistas, e o segundo, dos violonistas. Vale ressaltar que o repertório de ensino, na grande maioria, é de cunho religioso, pois o objetivo do grupo é participar da liturgia dos cultos na comunidade da qual os alunos fazem parte.

A partir dessa experiência, os próprios estudantes relataram que estavam constrangidos em falar sobre o repertório e o desejo de aprender outras músicas. Constatei que este problema se deu devido a um trabalho semelhante que realizo em outra comunidade próxima a esta.

O meu trabalho tem o mesmo formato nos ensaios. Entretanto, não havia percebido que o grupo instrumental da comunidade vizinha é formado, em sua maioria, por instrumentistas que já têm uma caminhada e/ou experiência musical, tocando fluentemente, principalmente repertórios populares, mas, quando nos reunimos, tocamos somente músicas sacras, justamente por já tocarem o popular.

Através desta experiência com o Grupo Instrumental da comunidade São Lucas e conversando com a minha orientadora, dei-me conta de que tocar

somente música sacra poderia estar desmotivando o grupo, apesar de não ser um repertório tão difícil, mas diversificá-lo poderia ser uma alternativa para tornar os ensaios mais atraentes e dinâmicos. Diante disso, passei a mudar o horário dos ensaios, o formato e o repertório do grupo, procurando contemplar ambos os interesses: o da Igreja, que seria continuar ensaiando os hinos, e o dos alunos, que seria tocar músicas diferentes.

Partindo de minhas observações, enquanto regente do grupo, e dos interesses musicais dos alunos, cheguei às seguintes questões: Como motivar os alunos a continuarem tocando em um grupo instrumental da comunidade? Como o repertório pode influenciar no interesse e na participação destes estudantes?

Desse modo, os objetivos desta pesquisa visam compreender como motivar os alunos a continuarem tocando em um grupo instrumental de comunidade; analisar como a participação dos estudantes em eventos musicais pode contribuir para motivação no aprendizado musical, bem como desvelar como a escolha do repertório pode influenciar no interesse pelo estudo do instrumento.

Revisão de Literatura

Para dar início à revisão de literatura, direcionei minha busca para as pesquisas realizadas com as seguintes descrições: flauta doce, prática musical coletiva e motivação. Nesse sentido, este debate iniciou-se com a importância das práticas musicais coletivas em grupos instrumentais, coros, orquestras ou mesmo em conjuntos diferenciados. Cuervo e Maffioletti (2009) acreditam que,

> [...] todas as pessoas possam vir a desenvolver sua musicalidade, dependendo de um contexto favorável em diversos aspectos, o qual englobaria um ambiente familiar e escolar propício, como também a oportunidade de interagir em diversas modalidades da experiência musical ao longo da vida. (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 37-38).

Muitas pessoas buscam, deste modo, estabelecer relações musicais interagindo com as diversas modalidades da experiência musical, citadas pelas autoras. Esta experiência se dá, sobretudo, na aula de música e, especialmente

nas práticas musicais coletivas, construídas após processos de ensino-aprendizagem e estudos específicos de dinâmica, compasso rítmico, compreensão harmônica e sintonia melódica. Para estes processos, os grupos instrumentais e as orquestras precisam ser consideradas como ferramentas de ensino de música coletiva, formadas e configuradas neste contexto.

Desta forma, Cuervo e Maffioletti (2009) apontam critérios construtivos e fundamentais da prática musical coletiva, em que abordam, através de pesquisas realizadas pelas autoras, a construção da musicalidade dos instrumentistas. Para tanto, as autoras destacam cinco pontos a serem considerados na formação instrumental:

> **a) A construção do repertório**: O repertório, bem explorado, motivou os sujeitos a superar seus limites técnicos. Depois do trabalho com o arranjo *funk*, que marcou o início da atuação da professora Júlia com a orquestra de flautas, os sujeitos estavam mais receptivos a outros gêneros musicais, e também mais confiantes em sua capacidade de execução instrumental. No trabalho com a *Gavote*, de Praetorius, foi notório o empenho dos alunos na resolução dos problemas de leitura e execução musical, apesar de ser uma peça considerada fácil e desconhecida (portanto desinteressante) para eles. Por esses elementos, entendemos que o repertório possui fundamental importância como gancho temático dentro da proposta pedagógica da professora Júlia.
>
> **b) Prática coletiva e estudo individual:** De um modo geral, o grupo de flautas doces do Colégio demonstrou incomum engajamento individual e coletivo nas atividades musicais ao longo dos dois semestres de observação. A repetição exaustiva do estudo e execução da mesma peça não era um empecilho para a aula, já que os alunos desejavam muito superar suas dificuldades e realizar uma boa apresentação musical.
>
> **c) Acesso à técnica, criação e leitura musical:** A concepção de uma boa execução musical para os alunos significava tocar as notas certas, e depois conseguir tocá-las rapidamente. Sendo assim, mesmo que haja pouco som (som fraco em função do pouco ar emitido no tubo da flauta), mesmo que a articulação esteja “mole”, imprecisa, irregular, os sujeitos valorizam a execução daquele aluno (colega) que toca rápido e com as posições certas dos dedos na flauta doce.
>
> **d) Contexto sociocultural:** O fator socioeconômico foi destacado nas primeiras descrições feitas pela professora Júlia e torna-se mais relevante à medida que os alunos de Guaíba surpreendem pela

> motivação e engajamento, tentando superar todas as dificuldades financeiras que enfrentam.
>
> **e) Apresentações musicais:** As apresentações musicais consistem em grande estímulo para estudantes, gerando expectativas, acelerando o processo de estudo, contribuindo, quando bem conduzidas, para a desenvoltura da capacidade de expressão individual e coletiva. As crianças constataram que as apresentações musicais também são um momento de forte interação musical entre os colegas e integrantes de outros grupos, com os quais se comparavam e buscavam superar de forma construtiva. (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 40-41).

Os pontos trazidos pelas autoras são muito relevantes para este trabalho, especialmente na relação dos instrumentistas com o repertório trabalhado e as apresentações musicais no grupo, a interação entre os próprios colegas e/ou com outros grupos. Os diferentes instrumentistas dos grupos musicais traduzem em suas práticas musicais, ainda, a diversidade de conhecimentos específicos, estilos musicais, formas, tessituras e dinâmicas. Conforme Joly e Joly (2011),

> [...] quando, então, pensamos num grupo musical, tal como a orquestra que aqui tomamos como base de estudo, parece-nos necessário e fundamental compreender o que significam essa heterogeneidade, essa diversidade de personalidades, pensamentos e histórias de vida para descrever e compreender como essas diferenças podem se constituir em material rico para educadores musicais e professores de maneira geral. O grupo instrumental constrói, na sua trajetória de aprendizagem musical, uma identidade específica como grupo, que, por sua vez, pode abrigar e valorizar a diversidade, a solidariedade e apoio às diferenças. (JOLY; JOLY, 2011, p. 81).

Neste contexto, é de fundamental importância a identidade musical do grupo instrumental, bem como o cuidado no exercício do trabalho de regência, observando esta identidade. Abrigar e valorizar a diversidade, como apontam Joly e Joly (2011), potencializam as práticas coletivas, acolhe as características dos integrantes dos grupos instrumentais e define as sonoridades específicas daquele grupo. O músico, o professor e/ou o regente do grupo, atua de forma constitutiva neste processo. Em se tratando sobre a escolha do repertório musical para um grupo ou orquestra, as mesmas autoras explicam que,

> [...] o exercício de manter o processo de criação vivo e permanente no núcleo da referida orquestra se dá tanto pela busca de um repertório de músicas que possa ganhar significado para cada um dos participantes como pela atenção específica que é dada às características, potenciais e limites desses músicos. (JOLY; JOLY, 2011, p. 82).

Esta atenção específica dada aos potenciais e aos limites desses músicos encontra-se, sobretudo, nas escolhas motivacionais do regente e da equipe coordenadora do grupo. O aluno/músico deve estar inserido nas decisões, ter autonomia para expor suas potencialidades dentro do grupo, ter voz ativa para elencar repertórios de sua preferência, sentindo-se importante e imprescindível diante do público.

Os próprios alunos/músicos demonstram os resultados deste trabalho, ao estudar em casa, sua presença constante nos ensaios e, principalmente, a evolução musical empreendida pelos seus esforços, sobrepõe o cansaço e transparece sua motivação em participar do grupo.

Segundo Cuervo e Maffioletti (2009), do ponto de vista dos alunos de música,

> [...] saber o que estudar (conteúdo), como (metodologia de estudo e ensaio) e por que fazê-lo (motivação), talvez sejam alguns dos princípios básicos que podem resultar em um fazer musical bem sucedido e gratificante. (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 38).

Desta forma, sendo gratificante para o aluno, também o será para o regente e, especialmente, para todo o grupo instrumental. Contudo, é “fundamental conhecer a origem e a cultura na qual a atividade musical está inserida, para que se possa realizar um fazer musical que gere sentido para os indivíduos envolvidos” (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 38).

Fundamentação Teórica

Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, utilizei como fundamentação teórica as relações entre as pessoas e as músicas, trazida por Kraemer (2000), e a importância do discurso musical do aluno, proposto por Swanwick (2003).

O conceito de pedagogia musical sustentado por Kraemer (2000), utilizado neste estudo, estabelece que a mesma “ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (p. 66). Estas relações acontecem de inúmeras formas nos processos de ensino-aprendizagem em educação musical.

A educação musical é sistematizada por Kraemer (2000) de forma abrangente, destacando o que seja “educar musicalmente” (p. 49) sob dois princípios básicos:

> 1) a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares; 2) o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas. (KRAEMER, 2000, p. 49).

Assim, a educação musical tem suas relações nos diferentes espaços, especialmente entre o próprio aluno e/ou instrumentista e as suas produções sonoras, ou seja, as suas músicas. Além disso, o autor trata, também, da psicologia da música. Conforme Kraemer (2000),

> [...] a **psicologia da música** investiga o comportamento musical e as vivências musicais. São analisadas semelhanças e diferenças observáveis de comportamento e da vivência musical, desenvolvimento musical e a influência do meio social no comportamento social. (KRAEMER, 2000, p. 55).

Nesse sentido, a escolha deste referencial deu-se pela visão e significado dado à pedagogia musical e as relações musicais com o educando. Swanwick (2003) também infere significados à relação pessoal do aluno com a sua música, compreendendo seu discurso no fazer musical e no ensino de música.

Segundo Swanwick (2003), precisamos “oferecer uma explicação transparente sobre a natureza da experiência musical e seguir, por meio das implicações dessa perspectiva, para a educação musical, onde quer que ocorra” (2003, p. 14). O autor fundamenta-se no processo da metáfora, que, para ele, “permite-nos ver as coisas diferentemente, criando relações onde previamente não havia nenhuma” (SWANWICK, 2003, p. 23).

Sendo assim, a metáfora se aplica em dois lados: em coisas que sabemos e em coisas que estamos assimilando a um novo contexto. Por isso, ela reside dentro da ação criativa, possibilitando-nos abrir novas fronteiras, rever ideias e observar tudo de uma forma diferente (SWANWICK, 2003).

Desse modo, o autor visa deparar-se com os fazeres musicais, que no sentido metafórico funciona em três níveis cumulativos. De acordo com Swanwick (2003), as relações musicais acontecem

> [...] quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias. (SWANWICK, 2003, p. 28).

Além disso, há, ainda, os princípios teórico-musicais de Swanwick (2003), que o autor fundamenta nos princípios metafóricos. Estes princípios teórico-musicais foram fundamentais para este trabalho, em que eu, assim como Swanwick (2003), precisei assumir a música como um discurso, que se caracteriza como o primeiro princípio, conforme o autor.

Este discurso tem importância reconhecida no que tange ao fazer musical e na prática coletiva. Traduz em significados o que a música desperta nos alunos/instrumentistas, afinal,

> [...] o discurso musical é intrinsecamente social, não no sentido determinístico de representar ou “refletir” a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende, sobretudo, da negociação dentro de sistemas de significados compartilhados. Estilos musicais distintos são mantidos e desenvolvidos pelo dar-e-receber entre comunidades interpretativas. Uma performance musical pode, portanto, acontecer em um contexto cultural sem, necessariamente, estar totalmente determinada pela cultura dominante. (SWANWICK, 2003, p. 42).

Esta performance torna possível a *refração* cultural, também apontada por Swanwick (2003), em que posso observar e sentir de formas diferenciadas. Todo educador tem voz e deve ouvir também a voz do aluno, assim como aponta o referido autor em seu segundo princípio: considerar o discurso dos alunos. Neste

princípio, é proposto o estabelecimento de relações entre a bagagem musical do aluno nos processos de aprendizagem. Para Swanwick (2003), esta postura estimula o envolvimento e a integração dos alunos e/ou instrumentistas com o processo educativo, especialmente na manutenção da curiosidade.

Contudo, há ainda o terceiro princípio proposto por Swanwick (2003), este princípio retoma o primeiro, reafirmando a importância do discurso musical e seus significados, é a fluência do início ao fim.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

Esta pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa, com o método da pesquisa-ação. Para a coleta dos dados, foi utilizada a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas, analisadas por meio da análise de conteúdo.

A escolha da abordagem qualitativa se deu pela natureza desta investigação, que apresenta questões geradoras que necessitam de respostas de cunho qualitativo para a posterior análise dos dados. Os pesquisadores que adotam esta abordagem metodológica, conforme Goldenberg (1999) procuram não fazer julgamentos, impossibilitando que sua participação interfira nos resultados da pesquisa. Além disso, o pesquisador permanece em contato direto e prolongado com o campo pesquisado, configurando-se no instrumento de coleta dos dados.

Neste contexto, dá-se ainda a pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2011), “consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (p. 22). Este método foi escolhido para este estudo para possibilitar que eu, como professor de música e regente do grupo instrumental, pudesse proceder à investigação durante as ações docentes com os instrumentistas do grupo.

Ademais, além de desenvolver minha pesquisa nos encontros com os alunos, considerei o discurso dos mesmos em relação ao seu repertório e às suas

motivações para participar do grupo, planejando minhas ações com os alunos para reimplementá-las posteriormente. Para Thiollent (2011),

> [...] em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Deste modo, este método possibilitou que eu, como pesquisador, desempenhasse um papel ativo junto ao grupo instrumental investigado, como aponta Thiollent (2011). Pautado em minhas leituras metodológicas, parti, então, para a elaboração dos planejamentos das aulas, chamado pelo autor como

> [...] roteiro que, naturalmente, não deve ser visto como sendo exaustivo ou como o único possível. Em cada situação os pesquisadores, juntos com os demais participantes, precisam redefinir tudo o que eles podem fazer. Nosso 'roteiro' é apenas um ponto de partida. (THIOLLENT, 2011, p. 55).

Este roteiro, apontado por Thiollent (2001), configurou-se em meu Diário de Campo, e possibilitou o planejamento, a implementação, o replanejamento e a reimplementação das práticas deste estudo.

Organização das Aulas

A primeira aula iniciou com uma conversa com os alunos, trazendo uma nova proposta e modificando a rotina dos ensaios. Expliquei-lhes que nosso ensaio, que inicialmente era dividido em dois grupos de 45 minutos cada, passaria a ser de um grupo só, com a duração de uma hora. Além de mudar o horário de ensaio do grupo, conversei com eles sobre as questões das faltas, trazendo a importância da assiduidade no grupo, pois eles vinham faltando em demasia e não justificavam essas faltas.

Uma das propostas que apresentei nesta primeira aula foi a renovação da maneira de realizar os ensaios e a mudança do repertório, o que os deixou entusiasmados. Até então, fazíamos exclusivamente um repertório composto de hinos cristãos, preparados para os cultos dos quais eles participam.

Na segunda aula, os alunos chegaram ansiosos para o ensaio, querendo imediatamente relatar as três sugestões de músicas trazidas pelos mesmos, conforme havia sido solicitado. Mas, antes de iniciar a anotação das sugestões, eu conversei com eles sobre a importância de uma consciência musical crítica, ou seja, o censo crítico em torno do seu próprio gosto musical, para que eles refletissem sobre as suas sugestões, respeitassem o gosto dos colegas e compreendessem a diversidade musical existente. Logo após as conversas e sugestões, iniciamos uma nova peça para o grupo: “Aquarela”, do compositor brasileiro Toquinho. Esta música foi escolhida por mim, em função de achar que ela é conhecida dos alunos, e também estava recentemente inserida numa novela infantil, o que a deixou mais popular entre eles.

O nosso terceiro encontro foi um culto religioso da Igreja Luterana, no Centro da cidade de Estrela. Este culto teve um significado especial, resultando no “1º Encontro Sinodal de Musicistas do Vale do Taquari”, realizado em julho do presente ano. Neste culto, foram executadas oito obras do século XVI e, dos nove alunos do grupo, apenas quatro participaram, relatando problemas de locomoção, horário e indisposição para participação neste culto.

Neste Encontro, ficou claro para mim que a densidade do culto, o repertório incomum ao habitual e o desejo de executarem um repertório popular acentuaram a diminuição da quantidade dos integrantes. Em função disso, procedi ao replanejamento de minhas ações, bem como o replanejamento das aulas empreendidas com os alunos.

Desta forma, em minha quarta implementação das aulas, iniciei o encontro com uma conversa sobre o culto com hinos de Lutero, líder da Reforma Protestante em 1517, destacando a importância da participação de todos e realizando uma avaliação sobre o evento. Em seguida, começamos a ensaiar a música “Aquarela”, a qual já havíamos iniciado a leitura anteriormente, seguindo

para a peça “Era Um Garoto Que Como Eu Amava os Beatles e os Rolling Stones”, uma versão em português, escrita por Brancato Jr., da canção italiana *C’era um ragazzo che me amava i Beatles e i Rolling Stones*, peça sugerida pelos próprios alunos. Ao finalizar a aula, entretanto, retomamos os ensaios das músicas que seriam executadas no culto mensal.

Ao nos reunirmos na semana seguinte, conversei novamente com eles sobre a importância da participação de todos em todas as atividades propostas ao grupo, o que não havia ocorrido na última apresentação, após o último encontro. Logo após a conversa, começamos a tocar, retomando o repertório popular que havíamos executado no último ensaio. As peças saíram muito bem, e eles mostraram um avanço significativo, pois tocaram com muita leveza e alegria. Ao final do quinto encontro, passamos, ainda, as músicas do culto mensal, sem haver progresso de uma semana para a outra.

Para a sexta aula planejei a gravação de um vídeo da música “Aquarela”, ensaiamos a música, gravamos e regravamos algumas vezes. O objetivo deste trabalho foi possibilitar que os alunos pudessem se assistir, observassem como devem se comportar em público e, especialmente, como se propaga o som produzido pelos seus instrumentos no ambiente. A experiência foi muito enriquecedora para o grupo, permitindo muitos questionamentos entre os integrantes.

Nesse sentido, o último encontro foi voltado ao ensaio de uma música para coro, somente cantada e os alunos/instrumentistas ficaram eufóricos, adorando a ideia. Esta atividade propôs-lhes uma nova maneira de fazer música, incentivando-os a cantarem para que, durante as celebrações, eles não apenas tocassem, mas, com exceção aos flautistas, os demais também cantassem enquanto tocavam. Para este encontro, convidamos, também, os pais dos alunos para prestigiarem seus filhos, após o ensaio.

O objetivo do encontro com os pais foi apresentar-lhes a ideia de mudança do formato dos ensaios do grupo instrumental, enfatizando a assiduidade e a pontualidade do grupo, bem como a mudança do repertório. Após a conversa, os

alunos apresentaram as músicas “Aquarela” e “Era Um Garoto Que Como Eu Amava os Beatles e os Rolling Stones”.

Para finalizar a implementação das aulas, neste último encontro, abri um espaço para os pais se manifestarem sobre tudo, especialmente sobre as mudanças.

Técnica de Coleta dos Dados

Durante esta investigação, os dados foram coletados através da observação participante, realizada por mim, enquanto professor e regente do grupo instrumental, e do grupo focal, utilizado para ouvir os relatos e as concepções dos alunos a respeito das vivências obtidas dentro do grupo.

Todas as observações foram transcritas através de um memorial descritivo, em que foram relatadas as observações feitas a partir das aulas, trazendo as memórias do professor, bem como os acontecimentos inerentes ao processo de pesquisa, importantes para responder aos meus questionamentos.

Além disso, através do grupo focal, que visa “[...] obter uma visão aprofundada ouvindo um grupo de pessoas do mercado-alvo apropriado para falar sobre problemas que interessam ao pesquisador” (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 4), foram realizadas conversas coletivas no início ou no término dos ensaios, trazendo presente os problemas e as dificuldades encontradas pelos alunos no sistema de ensaios atual. Esta técnica de coleta de dados facilita as conversas, pois de acordo com os autores

> [...] os grupos focais são basicamente entrevistas em grupo, embora não no sentido de alternância das questões do pesquisador e as respostas dos entrevistados. Em vez disso, o resultado será a confiança na interação dos membros do grupo, baseada nos tópicos fornecidos pelo pesquisador que, na maioria das vezes, é também o moderador. (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 4).

Todo o trabalho foi gravado e, posteriormente, transcrito, sendo que cada aluno participante desta investigação recebeu um termo de autorização para o uso

do direito de imagem, além das gravações de vídeos e de áudios das práticas instrumentais coletivas.

Os dados coletados foram analisados através da análise de conteúdo (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Esta forma de análise utiliza-se de várias técnicas, buscando descrever o conteúdo emitido durante o processo de comunicação, podendo ser emitido através de falas ou de textos (BARDIN, 2011). Desta forma, são apresentados, a seguir, as ações e os resultados da análise empreendida por esta pesquisa-ação.

Ações e Resultados

Apresento agora, as ações e resultados oriundos de minha investigação. Estes resultados interferem diretamente nas vivências musicais de meus alunos e na minha prática docente com grupos instrumentais.

A primeira ação empreendida foi a mudança da rotina dos ensaios, realizada após uma conversa coletiva com o grupo. Os ensaios, inicialmente, foram divididos em dois grupos de 45 minutos: o primeiro, de flautistas, e o segundo, de violões e teclados, passando, posteriormente, a ser um único grupo, com ensaio de uma hora semanal.

Nesse sentido, contribuiu intensamente com os ensaios o meu olhar para o pensamento pedagógico em música, enquanto formador de músicos instrumentistas. Passei, então, a considerar o discurso dos alunos, investigando, através desta pesquisa-ação, os procedimentos pedagógicos adotados frente aos instrumentistas do grupo. Para Kraemer (2000),

> [...] o esforço por ser uma possível investigação completa sobre o pensamento e a ação pedagógico-musicais no passado contribui para **o reconhecimento do homem como ser cultural**, e oferece uma contribuição para o estabelecimento de perguntas sobre quais problemas, quais posições e situações pertencem sobretudo à apropriação e à transmissão de música. (KRAEMER, 2000, p. 54).

Essa transmissão de música, apontada por Kraemer (2000), instigou mais ações importantes no contexto didático para com os alunos. Uma dessas ações,

em virtude de várias reflexões que surgiram a partir da elaboração desta pesquisa, foi a escolha conjunta de um repertório mais popular, sugerido pelos alunos do grupo.

Estas propostas, apresentadas já na primeira aula, renovaram a maneira de realizar os ensaios, o que deixou os alunos muito entusiasmados. Entretanto, chamou-me a atenção que, logo após a minha fala sobre as mudanças citadas acima, eles comentaram sobre estas novas questões e relataram diversas situações, não percebidas por mim anteriormente. Todos estes relatos foram gravados, e, por questões éticas, foram preservadas as identidades dos alunos. Para referir-me aos mesmos, utilizarei letras do alfabeto.

Nesse sentido, escutar os alunos e registrar os aspectos fundamentais para os mesmos provocaram novos olhares e propostas de fazer musical. A este respeito, Cuervo e Maffioletti (2009) explicam que

> [...] o olhar da pesquisa para o educador foi no sentido de registrar e perceber a sua forma de interação e mediação no processo, especialmente no que se refere a um modelo no qual o aluno se inspira, procura imitar ou responde. (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p.36)

Esta percepção do professor em relação aos alunos apresentou-se muito fortemente nas falas dos alunos. O aluno A, apontou que

> [...] estava pensando em desistir, mas o que o motivava a vir aos ensaios era tocar em lugares diferentes que não a Igreja somente, como, por exemplo, a participação no Encontro Anual de Jovens Instrumentistas, que é realizado na cidade de Teutônia (RS). (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p.2).

Ao escutar os alunos, suas experiências e vivências musicais ou mesmo suas intenções ao integrar o grupo instrumental, passei para mais uma ação resultante desta investigação: o censo crítico em torno do gosto musical do próprio aluno, propondo que eles refletissem sobre os repertórios executados e sugeridos ao grupo, respeitando o gosto dos colegas e a diversidade musical existente.

Neste trabalho, surpreendi-me positivamente com as escolhas da maioria dos alunos. De modo geral, os gêneros musicais escolhidos foram o Rock e o Pop Rock.

Swanwick (2003), ao valorizar o discurso musical do aluno, aponta que

> [...] não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno. (SWANWICK, 2003, p. 67).

Procurei trabalhar e explorar os conhecimentos musicais dos alunos com músicas populares, do gosto dos mesmos. Encontrei alunos com a leitura à primeira vista, resultando de uma maneira bem tranquila e fluente, semelhante ao que eles já vinham tocando há algum tempo. E, em poucas repetições, as músicas já estavam quase prontas para serem apresentadas.

Durante esse processo, constatei o quão importante se faz, em um grupo instrumental, o repertório trabalhado. Para Swanwick (2003), isto se dá devido às experiências prévias dos alunos, em que “dois elementos de organização curricular podem nos ajudar a respeitar o discurso musical e as diferenças individuais dos alunos. O primeiro deles é a ideia de integrar as experiências musicais” (p. 67), seguido pelas “diferenças individuais dos alunos [que] podem ser respeitadas – o segundo princípio” (p. 68).

A importância das experiências musicais do aluno, apontada por Swanwick (2003), fez-me compreender que, por muitas vezes, os alunos eram ausentes e relatavam diversos problemas para participação nos cultos, e que a não observância dessas experiências pode ter contribuído significativamente para esta falta de assiduidade. Neste momento, ficou claro, para mim, que a densidade do culto e o repertório incomum às experiências musicais dos alunos aumentaram as ausências dos integrantes nas apresentações do grupo.

Considerei, contudo, que para Swanwick (2003),

> [...] o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de

> qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é, realmente, *música*? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito? (SWANWICK, 2003, p. 58).

Desta forma, ao praticarmos músicas populares como ‘Aquarela’ e ‘Era Um Garoto Que Como Eu Amava os Beatles e os Rolling Stones’, a aceitação do repertório por parte dos alunos favoreceu o desenvolvimento musical de cada um dos alunos, bem como de todo o grupo instrumental. Ao praticar estas músicas, os alunos tocaram com mais fluência na leitura, demonstrando-se muito motivados para conseguir concluir as músicas o quanto antes.

Penso que o avanço dos alunos quanto às práticas instrumentais poderia ser maior de uma semana para a outra, pois eles têm condições de estudar mais e tocar ainda melhor. Porém, o grupo não estava habituado a praticar em casa, já que só fazíamos um repertório que não os agradava tanto. Estes fatores acabaram tornando lento o processo de mudança na cultura do estudo e dedicação dos alunos, e também a motivação e a preocupação em não errar durante a execução das músicas, o que acabava ficando em segundo plano. De acordo com Swanwick (2003),

> [...] podemos escolher como e quando nos envolver com música, e todos nós podemos usar a música para diferentes propósitos, inclusive como fundo para outros acontecimentos, para abrilhantar eventos sociais e para reforço de grupos afins. Entretanto, a *educação musical* é um caso a parte, especialmente quando é estatutária ou vai fazer parte da vida escolar de cada um. (SWANWICK, 2003, p. 57).

Esta responsabilidade com a educação musical do aluno compreende, intensamente, as experiências musicais com aquele universo. Com esta relação em mente, organizei com os alunos um culto em que, ao final do mesmo, apresentaríamos nosso novo repertório. Todavia, não foi possível, devido à falta de tempo hábil para fazê-lo.

Um detalhe chamou muito a minha atenção. Com a possibilidade de apresentar o novo repertório, os alunos tocaram aquele culto com sinergia e

sincronia, demonstrando estarem mais atentos às partituras. Não entendi se foi porque o culto foi diferenciado ou se foi em função da mudança na forma de trabalhar com as canções, mas foi possível perceber que o grupo apresentou uma evolução.

Outra evolução percebida foi durante o penúltimo encontro com os alunos, em que procedemos à gravação dos vídeos do grupo instrumental. O cuidado em acertar a música e a paciência em gravar e regravar até que as imperfeições da execução fossem diminuídas destacaram a relevância depositada pelos alunos neste trabalho. Ao ouvirem e assistirem a si mesmos tocando, o grupo pôde perceber diferentes sonoridades e imperfeições, não identificadas durante o seu fazer musical. Para mim, fundamentado em Swanwick (2003),

> [...] um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. Quando a música soa, seja lá quem a faça e quão simples ou complexos os recursos e as técnicas sejam, o professor musical está receptivo e alerta, está realmente *ouvindo* e espera que seus alunos façam o mesmo. (SWANWICK, 2003, p. 57).

Esta experimentação tornou-se rica para os alunos. Embora já tivessem sido gravados vídeos em outros momentos, era a primeira vez que registravam suas músicas populares. Ao final da gravação, os alunos relataram certo desconforto ao serem filmados, acredito que isto se justifica por se tratar de algo incomum, especialmente pela possibilidade de assistir suas próprias performances e analisar seu desempenho.

Finalizo as ações e resultados, destacando a reflexão sobre minha prática docente, pois eu “não ouvia meus alunos tanto assim”, como foi possibilitado por este estudo. No entanto, para Joly e Joly (2011),

> [...] nos espaços musicais de uma orquestra comunitária, pessoas diferentes convivem em todos os momentos que envolvem a prática musical. Por agregar essa grande diversidade, é necessário e muito importante estabelecer o diálogo entre os músicos, para que haja um crescimento musical e humano capaz de transformar os participantes e seu mundo. (JOLY; JOLY, 2011, p.84).

O espaço para a fala dos alunos, bem como para a fala dos pais no último encontro, já citado em minha metodologia, ampliou e transformou a participação dos alunos dos grupos instrumentais, motivou-os, especialmente, para se fazerem presentes com maior assiduidade nos ensaios e apresentações do grupo.

Isto foi visível nas falas dos pais, que manifestaram, sobretudo, o que perceberam durante o processo constituinte do grupo e as mudanças ocorridas recentemente. Alguns pais elogiaram e outros relataram a preocupação que tinham quanto aos filhos desistirem de participar do grupo. Compreendi, então, que, a partir daquele momento em que as mudanças se iniciaram, a motivação deles melhorou consideravelmente, o que contagiou os próprios pais também. Neste sentido, Swanwick (1994) explica que,

> [...] para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professores". (SWANWICK, 1994).

Deste modo, o trabalho musical coletivo, realizado dentro do grupo instrumental, construiu novos caminhos de aprendizagem musical através da observação, da interação entre o professor e os demais integrantes do grupo, o que resultou em ampliação de conhecimento e estímulo para o estudo em casa. Além disso, pequenas alterações estruturais no grupo permitiram extrair dos alunos outras formas de motivação musical, tornando-os mais assíduos e musicalmente mais evoluídos, dando uma renovação e motivação também ao grupo.

Cada vivência musical estabelecida surge, agora, para contribuir com o grupo instrumental, propondo mais crescimento e autonomia, além de um

repertório que contemple as experiências musicais dos alunos, possibilitando, assim, enriquecer ainda mais as suas experiências musicais.

Considerações Finais

Concluindo este estudo, respondo aos meus questionamentos e trago minhas considerações quanto ao desenvolvimento musical em um grupo instrumental de comunidade. Desta forma, apresento minhas conclusões, identificando como motivar os alunos a continuarem tocando em um grupo instrumental de comunidade e como o repertório pode influenciar no interesse e na participação destes estudantes.

Através deste estudo, portanto, identifiquei o repertório do grupo como principal desmotivador deste, devido ao formato mais sacro. Nesse sentido, para motivar os alunos a tocarem no grupo instrumental, foi necessário trabalhar um repertório mais eclético, integrado com o gosto musical dos alunos e sua participação na escolha do repertório. Além disso, a motivação está ligada, especialmente, às práticas musicais coletivas, em que os alunos necessitam tocar em casa e estudar as músicas para evoluir dentro do grupo, inclusive competindo com os demais integrantes. As apresentações em cidades vizinhas, segundo os alunos, também foram muito importantes como motivação para estudar ainda mais. No momento em que os alunos finalizaram o repertório, ficou nítido o avanço musical, a construção dos conhecimentos musicais e, também, o refinamento da sonoridade do grupo.

Neste contexto, o repertório influenciou diretamente no empenho e na dedicação dos instrumentistas durante os ensaios e durante os cultos, para os quais ensaiam semanalmente. O repertório, após algumas mudanças empreendidas durante a aplicação desta investigação, tornou-se o principal motivo dos alunos integrarem o grupo e fortalecerem os laços com os demais colegas e o professor regente.

Assim, concluo esta pesquisa-ação, identificando o repertório como uma ferramenta que necessita de cuidado e adequação fundamentais para a formação

de um grupo instrumental, proponente de estudos em música e ampliação de habilidades nesta área.

Referências:

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 6a edição. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.: Est*., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/ view/10000/10871>. Acesso em: 28 nov. 2016.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 35-43, mar. 2009.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *Revista da ABEM*. Londrina, v.19, n.26, p. 79-91, jul/dez. 2011.

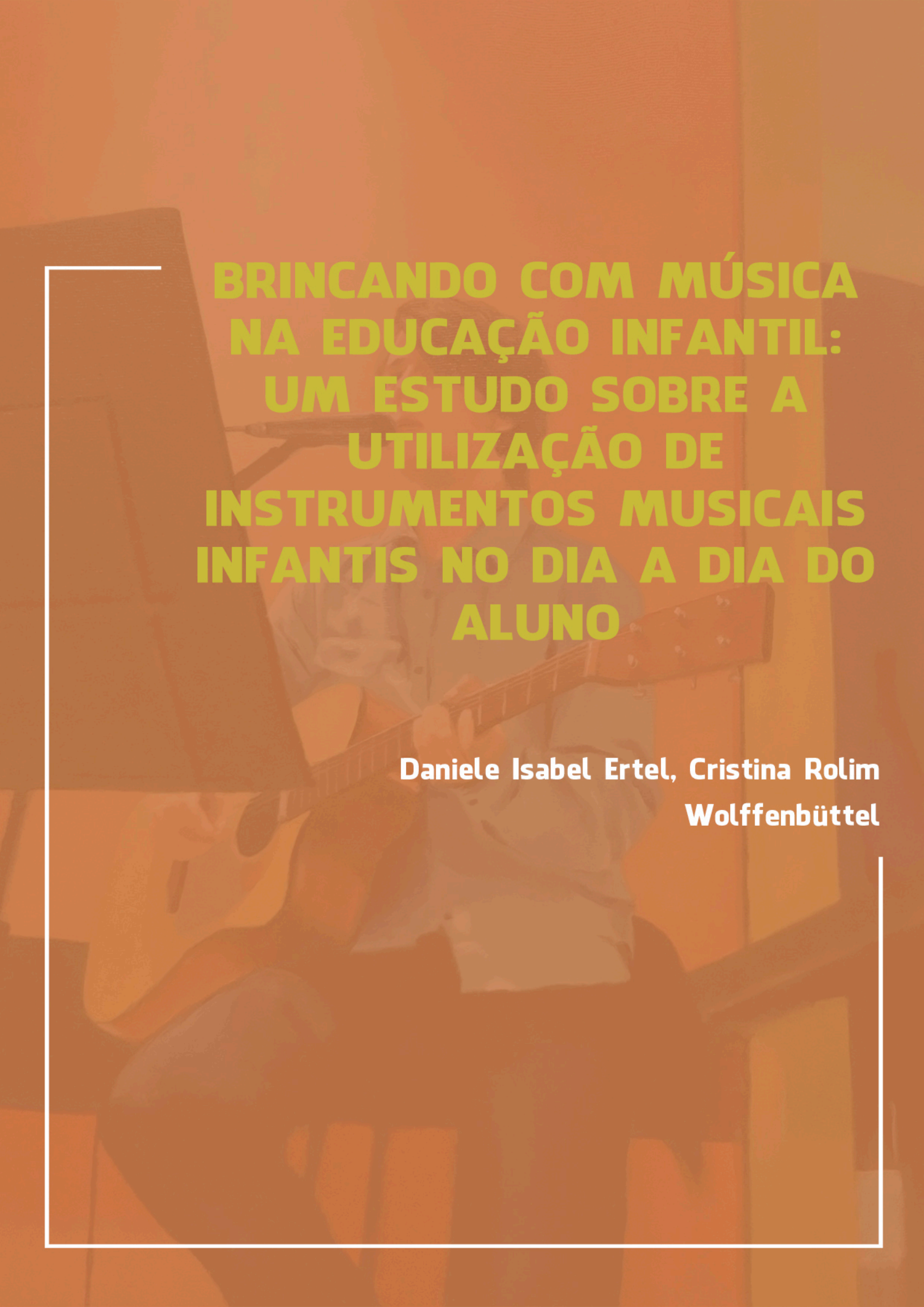
KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, 2000.

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro, *Anais*...Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo*: Educação Musical, Escola de Música da UFMG, n.4/5, p.7–14, nov, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/258320281/SWANWICK-Ensino-Instrumental-Enquanto-Ensino-de-Musica-1>. Acesso em: 29 nov. 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



BRINCANDO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS INFANTIS NO DIA A DIA DO ALUNO

Daniele Isabel Ertel, Cristina Rolim Wolffenbüttel

BRINCANDO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS INFANTIS NO DIA A DIA DO ALUNO

Daniele Isabel Ertel
Profª Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Esta pesquisa configura-se no Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs. E está integrada ao Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" da Uergs – Unidade de Montenegro.

O objeto deste estudo foi uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, na qual atuo como docente. Na escola, são atendidas 3 turmas de Educação Infantil: Maternal 1, Maternal 2 e Jardim A, onde ingressei como primeira professora de música da escola em mais de 20 anos de existência. O bairro que sedia a escola é de periferia, onde crianças, jovens e adultos estão expostos, diariamente, ao perigo do entorno da escola, especialmente às guerras de tráfico.

Neste espaço, durante minha atuação docente, procurei desenvolver as diferentes habilidades musicais dos alunos, propondo experimentações com instrumentos musicais, cantos para desenvolver habilidades de fala e pronúncia, ritmo e sequencia de movimentos para ampliar a memorização.

Entretanto, este estudo não se inicia em minhas práticas musicais, mas sim ao final delas. Todas as turmas que atendo, ao finalizar a aula de música, são levadas ao pátio para brincar na praça, o que é de costume para as crianças.

Em minha segunda aula de música com o Jardim A, um aluno olhou para a sua monitora perguntando: "Vamos brincar?", e foi correndo até sua mochila para buscar seu brinquedo. Ao retirar o brinquedo, me assustei com o que observei. O

aluno portava uma pistola de plástico, querendo ir para o pátio brincar de atirar. Lembrei-me da minha infância, em que se jogava com arminhas de água. Mas não me conformei com o que vi, pois constatei que a violência está no próprio dia a dia dos alunos, e para este aluno, desde os 3 anos de idade.

O fato chamou-me atenção devido aos altos índices de violência no bairro, especialmente porque o fato ocorreu apenas duas semanas após termos perdido um aluno, por bala perdida, em uma Escola Municipal vizinha, onde atuo como professora de música no Ensino Fundamental. Não foram poucas as palavras de medo e cuidado que enfrentei durante este período, o ampliou meu olhar sobre o fato.

Pautada na literatura e em minhas observações, passei, então, a questionar-me como seriam as atitudes daquelas crianças se vivessem em outro contexto, com outras dificuldades e outros ambientes, ou mesmo se as crianças, manuseando instrumentos musicais infantis no ato de brincar, poderiam inferir maiores conhecimentos sonoros. Surgiu, deste modo, minha questão de pesquisa: Quais as possibilidades pedagógico-musicais com crianças da Educação Infantil, a partir de práticas lúdicas com instrumentos musicais infantis no dia a dia do aluno?

A partir deste questionamento, objetivei investigar as possibilidades pedagógico-musicais com crianças da Educação Infantil, a partir de práticas lúdicas com instrumentos musicais infantis no dia a dia do aluno, justificando-me pela inserção do ensino de música nas Escolas Públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

Revisão de Literatura

O ensino de música, na Educação Infantil, não é novidade apenas na escola em que adentrei recentemente, mas em grande parte das escolas brasileiras. Muitas escolas municipais, que tem por incumbência atender a demanda, não ofertam a educação musical como estratégia para o ensino e aprendizagem da criança da educação infantil, desconsiderando práticas sonoras em seu trabalho didático.

Entretanto, para Lima e Pereira (2013), bem como para grande parte dos professores em geral, a música é uma importante área de formação intelectual, motora e afetiva, especialmente em relação às crianças.

> Ao observar que a criança está o tempo todo interagindo com o meio que está inserida, a música passa a ser uma forte influência na construção educacional e social, pois tem o caráter de trazer consigo ideologias, emoções, pensamentos e sensações, onde muitas vezes nos identificamos com as composições, os ritmos, através dos conceitos e valores que são passados pela frequência sonora e as letras das canções. Por isso, é essencial levar a oportunidade à criança de ter contato com vários ritmos e gêneros musicais, trazendo a possibilidade de tornar-se um cidadão critico capaz de fazer escolhas na diversidade musical e no meio em que vive. (LIMA; PEREIRA, 2013, p.05).

Nesse sentido, nota-se que existe uma preocupação com relação à música nos diferentes níveis de ensino básico, inclusive na Educação Infantil. Mas enfatizo aqui, que o trabalho musical nas escolas necessita ser realizado de forma consciente pelos professores, especialmente na Educação Infantil, em que a criança entra em contato com o universo musical e passa a fazer relações entre os conhecimentos adquiridos, interpretando as diferentes sonoridades de maneira lúdica e prazerosa.

Nesse sentido, “o fazer musical requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, [e] posturas que devem estar presentes durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases” (SANTOS; MATOS, 2005, p. 1879).

Cada processo educativo em educação musical, segundo Ferreira (2002), tem grande responsabilidade na construção cultural e cognitiva do ser. Isto se dá por meio do

> [...] desenvolvimento cognitivo [em que] a criança interage com o meio ambiente através da inteligência: inicialmente a criança experimenta o local, mexendo em objetos, materiais e brinquedos. Em seguida passa a organizá-lo e posteriormente consegue transformá-los, construindo o seu conhecimento e adquirindo pouco a pouco a compreensão das situações vividas. (FERREIRA, 2002, p. 14).

Esta experiência sonora se dá com a exploração da curiosidade e da fantasia, que estimulam as crianças à irem para a aula. A curiosidade, em se tratando de instrumentos musicais e/ou objetos sonoros, estimula o aluno a utilizar e experimentar os diferentes instrumentos, com liberdade. Esta exploração acontece, segundo Souza e Joly (2010),

> [...] por meio das brincadeiras de explorar como: brincar com os objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve, a criança começa a categorizar e a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela. (SOUZA; JOLY, 2010, p. 98).

Assim, a aquisição de experiências de agrupamento do som, composição e expressão, através dos diferentes campos sonoros qualifica sua produção individual e coletiva, ampliando suas potencialidades, bem como dando andamento aos seus fazeres diários. A expressão sonora se dá, sobretudo, com a utilização de instrumentos musicais infantis e/ou objetos sonoros utilizados ou confeccionados durante as aulas, desenvolvendo diferentes aptidões cognitivas e, acima de tudo, auditivas, vislumbrando uma maior qualidade de produção sonora.

Brito (2003), contudo, descreve estas possibilidades, apontando que,

> [...] o trabalho na área de música pode (e deve) reunir grande variedade de fontes sonoras. Podem-se confeccionar objetos sonoros com as crianças, introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano, etc., com o cuidado de adequar materiais que disponham de boa qualidade sonora e não apresentem nenhum risco à segurança de bebês e crianças. (BRITO, 2003, p. 64).

Através deste trabalho, possibilitam-se relações entre o som, os instrumentos, o ruído e o silêncio, pautados em um “trabalho pedagógico-musical [que] deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (SANTOS; MATOS, 2005, p. 1883).

A partir disso, poderemos compreender a importância de um ensino musical pautado na qualidade sonora e suas contribuições significativas para o desenvolvimento infantil. Pois a música passa, para Piva (acessado em 2016), a se tornar um forte instrumento de formação de habilidades, considerando que,

> [...] a criança necessita vivenciar a música em sua vida para aprender a pensar, incluir e sentir os sons, para desenvolver a sensibilidade musical, além do desenvolvimento da capacidade auditiva. Claro que estas manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria da criança, suas expressões, nas várias linguagens, que se entrelaçam com a cultura que as cercam, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas, através da comunicação e socialização. (PIVA, 2008, p. 3109).

Portanto, vivenciando e incorporando a música diariamente, seu ensino e suas práticas constituem-se em um grande meio de aprendizado e estimulação, especialmente na área da Educação Infantil. Transformando, assim, as crianças em grandes propagadores dos sons que produzem.

Referencial Teórico

Para o estabelecimento desta investigação utilizou-se como referencial teórico a teoria musical de Swanwick (1979; 2003), bem como os conceitos composicionais para a Educação Infantil observados por Maffioletti (2001; 2005) ao proporcionar brincadeiras e experimentações sonoras com instrumentos musicais, o que permeia, também, o ‘Barulhar’ apontado por Lino (2010).

Cada referencial acima disposto ilumina esta investigação a fim de contribuir para a análise das possibilidades pedagógico-musicais encontradas ao brincar com instrumentos musicais infantis na infância, objetivo desta pesquisa. Desta forma, a escolha por este referencial se deu pela visão e significado que os autores encontram no ensino de música, especialmente na Educação Infantil.

Um dos princípios abordados por Swanwick (2003), corrobora à necessidade de considerar o discurso dos alunos, relevando sua bagagem musical durante o processo de aprendizagem. Essa postura estimula o

envolvimento e a integração dos alunos, mantendo a curiosidade tão necessária à aprendizagem. Para estruturar seus princípios, Swanwick (1979) introduziu o Modelo C(L)A(S)P de ensino de música, que no Brasil é conhecido pela tradução (T)EC(L)A, representando:

T – Técnica (manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição).
E – Execução (cantar, tocar).
C – Composição (criação e improvisação).
L – Literatura (história da música).
A – Apreciação (reconhecimento de estilos / forma / tonalidade / graus).

A teoria T.E.C.L.A, oportuniza ao aluno desenvolver suas habilidades musicais oportunizadas através das práticas instrumentais, auxiliando, ainda, o professor a obter subsídios de organização para uma educação musical sistematizada, em que todos os elementos da sigla não sejam nem priorizados, muito menos, desprezados.

Através desse processo, o autor acredita que possa ser pensada uma educação musical que permita e facilite o acesso dos alunos às experiências musicais, permitindo ao docente especificar em quais atividades esta envolvendo os alunos e proporcionando maior destaque às diferentes habilidades trabalhadas em música.

Este trabalho instrumental também está presente na Educação Infantil, em que se desenvolve um trabalho sonoro através da imitação e criação de expressões que possibilitem a comunicação. Estas imitações estimulam a criatividade e, especialmente, a curiosidade em manusear materiais sonoros. Maffioletti (2001), que também conceitua este trabalho, afirma: “Que pensar a música na educação infantil é lembrar que a criança precisa vivenciar, explorar, sentir os sons e desenvolver o sentimento e a sensibilidade musical” (p.134).

Conforme a autora,

> [...] a exploração livre dos instrumentos musicais é um espaço para muitas aprendizagens, tanto para o aluno como para o professor. Nem tudo o que a criança realiza traduz-se em aprendizagem,

> porque ela poderá ou não integrar suas experiências; poderá modificar ou não sua forma de interação com os instrumentos musicais. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 34).

Nesse sentido, cada forma de interação, ao ser experienciada na prática, pode modificar e contribuir significativamente para a construção de práticas musicais mais amplas e, sobretudo, possibilitar ao aluno um maior envolvimento com o instrumento, conhecendo as múltiplas sonoridades, o tamanho, a espessura, o peso, a altura determinada do som produzido, as possíveis intensidades sonoras, o timbre, e as inúmeras variáveis de duração que permeiam suas práticas musicais.

Neste trabalho, segundo Maffioletti (2001),

> [...] as crianças desenvolvem formas de trabalhar com os sons que permitirão organizar suas ações e realizar atividades expressivas com esses materiais. Agindo assim, as crianças aprendem a fazer parcerias, criam e reproduzem pequenas combinações, que são esboços das regras que regem os sons de sua cultura. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 131).

Todo esse trabalho é enriquecido através do ‘Barulhar’, produzido nas aulas de música através dos materiais sonoros. Barulhar este, conceituado por Lino (2010), que corrobora a este debate, e evidencia a importância da presença da educação musical nas escolas de Educação Infantil.

Para a autora, as aprendizagens e apreciações musicais acontecem através do brincar, em que,

> [...] os tempos de brincar sempre foram encontros para fazer música. Nesses encontros, a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar a ludicidade do corpo e das paisagens sonoras do entorno. [...] Nessa ação, a música como substantivo plural não prescreve, mas emerge na infância como brincadeira, acolhendo e se nutrindo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar. (LINO, 2010, p.84).

O soar dos instrumentos no ato de brincar, infere conhecimentos musicais conduzidos pelo professor. Brincar, cantar, tocar, percutir diferentes sons, torna as práticas musicais coletivas mais concisas e criativas para os alunos. Ao tocar um instrumento musical em sala de aula com alunos da Educação Infantil, o professor provoca escutas e atrai os olhares e a atenção das crianças para si, e através do som constrói uma comunicação com eles.

O aluno passa, então, a experimentar, a criar, a brincar com as diversas possibilidades sonoras, 'a barulhar'. Para Lino (2010),

> [...] o ato de barulhar é para as crianças um processo de transbordamento conquistado sempre que elas têm liberdade para brincar com sons e/ou encontrar provisoriamente espaços de indeterminação, imprevisibilidade e não linearidade no contexto escolar. (LINO, 2010, p.86).

Esta liberdade, apontada por Lino (2010), constitui-se em um processo linear de aprendizagem musical, necessário para o desenvolvimento sonoro dos alunos, especialmente na Educação Infantil. Ao brincar, especialmente com som e/ou com instrumentos musicais infantis, as potencialidades individuais dos alunos aumentam, como a autora coloca ao dizer que,

> [...] ao fazer música brincando, as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria-prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido. Tal experiência sonora requer interrupção, cultiva a escuta, mobiliza o corpo. Nessa ação, as crianças vivem as resistências das materialidades sonoras impostas ou expostas cotidianamente. (LINO, 2010, p.82).

Ao barulhar, mesmo sem conhecer as propriedades do som ou como pegar um instrumento ou sua baqueta nas mãos, o aluno desperta para a criação musical, à improvisação e à composição apontada por Swanwick (1979; 2003) e Maffioletti (2001; 2005), iniciando suas práticas instrumentais através da execução e apreciação trazidas por Swanwick (1979; 2003), para posteriormente evidenciar sua técnica em um barulhar linear apontado por Lino (2010).

A criança aprende a tocar, brincando!

Metodologia

Esta pesquisa, que objetivou investigar quais as possibilidades pedagógico-musicais com crianças da Educação Infantil, a partir de práticas lúdicas com instrumentos musicais infantis no dia-a-dia do aluno, teve por pressuposto metodológico a abordagem qualitativa desenvolvida através da pesquisa-ação. Para a coleta dos dados foram utilizados questionários autoadministrados e observações participantes, que configuraram em um diário de campo utilizado, posteriormente, para a análise de conteúdo.

A pesquisa qualitativa, aqui empreendida, não se preocupa com a representação numérica, procurando aprofundar a compreensão de um determinado grupo social, organização ou uma prática educativa, por exemplo. “Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (NEVES 1996, p. 1), utilizando-se do ambiente natural para sua investigação, sendo esta sua fonte direta de dados.

As pesquisas dessa tipologia, segundo Godoy (1995, p.62), possuem características essenciais, em que se destacam:

- o ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental;
- o caráter descritivo da pesquisa;
- o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- o enfoque indutivo.

Os métodos qualitativos não são submetidos à prova de fatos, mas possibilitaram explicar as razões dos fenômenos, conhecer o discurso de quem está inserido em um determinado contexto a ser investigado, ou mesmo de um grupo social. Deste modo, conforme Goldenberg (1999), os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa procuram não fazer julgamentos, não deixando que a sua vivência influencie na pesquisa. Além disso, o pesquisador tem contato

direto e prolongado com o ambiente ou a personalidade entrevistada, transformando-se no seu principal instrumento de coleta dos dados.

Para utilizar métodos qualitativos precisa-se observar, registrar e analisar o objeto investigado seja pessoal ou sistemático. Os dados coletados são predominantemente descritivos, utilizando entrevistas e observações, em geral. Esta abordagem inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, assim como fotografias, desenhos e extratos de diversos modelos de documentos.

O método Pesquisa-ação, utilizado nesta pesquisa, possibilitou a compreensão dos fazeres musicais inseridos na Educação Infantil no ato de brincar, pois o método não se limita somente aos aspectos acadêmicos e burocráticos da pesquisa convencional, e não se trata de um simples levantamento de dados, mas de um papel ativo desempenhado pelo pesquisador na realidade dos fatos (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), equivale-se de “um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (p. 32) dentro de um determinado grupo social, neste caso, alunos da Educação Infantil.

> A relação entre pesquisa e ação estabelece uma forma de compromisso que alcança uma dimensão comunicativa, social, política, cultural, ética, às vezes, estética, e que promove o retorno da informação aos interessados e capacitação coletiva. Vale salientar que a pesquisa-ação não se limita a uma relação pesquisador/pesquisado. Trata-se de considerar o conjunto dos atores direta ou indiretamente implicados na situação ou no problema sob observação e para o qual pretende-se elaborar soluções coletivas, ou construir significados a partir dos fatos investigados, das ações e do contexto. (THIOLLENT, 2011, p. 118).

Nesse sentido, e especialmente para esta investigação, 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).

Este método, então, subsidia as práticas de ensino do professor/pesquisador inserido no contexto diário da sala de aula, pelo 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).

Na pesquisa-ação, portanto, a prática docente está em constante transformação, contribuindo para a atuação do investigador nas suas ações. Desta forma, o professor/pesquisador, através da coleta de dados empreendida pela pesquisa-ação, poderá conceber novos olhares sob o mesmo grupo social, observando-o e encontrando propostas norteadoras que permitam dissolver o problema a ser investigado.

Esta Pesquisa-Ação utilizou como técnicas para a coleta dos dados a observação participante e o questionário autoadministrado, enviado aos pais dos alunos participantes da pesquisa em uma bolsa sonora, contendo diversos instrumentos musicais infantis.

Esta bolsa sonora foi enviada diariamente para a casa dos alunos que participaram da pesquisa-ação, cada dia para a casa de um aluno diferente. Juntamente com a bolsa sonora, foi enviado um questionário autoadministrado, propondo que os pais alcancem os instrumentos musicais infantis para o aluno e o deixem experimentar as diferentes sonoridades e proposições possíveis a partir de cada um.

Fora solicitado, contudo, que os pais dos alunos investigados, após as experimentações sonoras realizadas pelos alunos, preenchessem o questionário enviado, a fim de colaborar com o trabalho de pesquisa. Ao devolver a bolsa sonora, no dia seguinte, à escola, o questionário respondido por cada família foi anexado aos demais, configurando-se no Caderno de Questionários.

Implementação das Aulas

Durante o estabelecimento desta Pesquisa-ação, foram planejadas, implementadas e replanejadas oito aulas de música, entre os meses de setembro e outubro de 2016. As aulas foram ministradas em uma turma de Jardim A – com crianças de 4 a 5 anos de idade – em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre/RS.

A primeira aula aplicada propôs aos alunos maiores conhecimentos rítmico-instrumentais, com a utilização de instrumentos musicais infantis e outros instrumentos de pequeno porte (pandeiro, agogô, caxixi, meia-lua, ganzá, reco-reco) conjuntamente ao Cajon, iniciando as práticas instrumentais com os alunos através da pulsação. Durante todo o processo de planejamento e implementação das aulas, procurei trabalhar com diferentes possibilidades sonoras dos instrumentos musicais utilizados através dos parâmetros do som: altura, intensidade, timbre e duração.

Deste modo, nos primeiros quatro encontros com o JA, trabalhei a canção “Loja do Mestre André” com diversos instrumentos musicais infantis, iniciando pela percussão de som indeterminado (tambor, pandeiro, meia-lua, cajon, caxixi, ganzá, etc.), seguida pelas teclas do teclado e do piano infantil em um segundo encontro. Já na terceira aula, foram trabalhadas as flautas de pan e a flauta doce, produzindo diferentes sonoridades com as flautas, fazendo alusão aos meios de transporte trazidos em imagens, seguidos pelo Xilofone – instrumento de percussão de som determinado –, utilizado na quarta aula. Em cada aula foram trabalhados os nomes dos instrumentos utilizando a canção “Loja do Mestre André”.

Durante as respectivas aulas, as crianças tiveram contato com os instrumentos musicais infantis, tocando e manuseando-os em jogos e brincadeiras em aula. Todas as atividades, sempre objetivavam trabalhar com alturas sonoras diferentes, dinâmicas, timbres, pulsação, durações e, especialmente, com intensidades do som. Cada proposta culminava em aprimorar os saberes musicais, inferindo conhecimentos e significados para as práticas diárias.

Com o andamento das aulas, foi possível replanejar as próximas aulas, sendo importante rever com os alunos a pulsação musical. Desta forma, o quinto encontro com a turma trabalhou a canção “Bambalalão”, brincando com o marchar e utilizando mais os espaços da sala. Esta possibilidade adicionou à sexta aula o “Jogo da Canção” do grupo Barbatuques, com práticas corporais e vocais conjuntamente a jogos de roda e explorações instrumentais diversas, conduzidas por mim.

A exploração sonora havia sido planejada, também, para a sétima e a oitava aula, em que seria trabalhado com o corpo e com a voz como fonte de recursos sonoros. Nesse sentido, o sétimo encontro trouxe para os alunos brincadeiras com os sons dos animais, com a canção “Como é linda a Natureza” e jogos de estátua com determinados som combinados previamente. Além disso, a aula contou com um jogo que denominei “Zoológico Maluco”, em que caminhando ou correndo pela sala, os alunos deveriam imitar o som do animal citado pela professora, procurando produzir sonoridades variáveis, devido a ‘maluquice’ dos bichinhos.

Para finalizar a implementação das atividades, foram trazidos, novamente, os instrumentos musicais utilizados durante todo o processo, retomando seus nomes e suas funções para cantar a canção “Senhora Santana”. Todas as atividades permearam as práticas instrumentais com os instrumentos musicais infantis trazidos por mim, além dos instrumentos musicais infantis disponíveis na Bolsa Sonora.

Após a realização da implementação das aulas e da coleta dos dados através dos questionários e das observações participantes, o material coletado foi organizado para posterior análise. Todos os questionários autoadministrados enviados aos pais dos alunos investigados configuraram o Caderno de Questionários, sendo tabulados, integrando a Tabela de Tabulação dos Questionários.

Assim, também, as observações foram relatadas e/ou transcritas, sendo o material, posteriormente, organizado em um Diário de Campo. No Diário de Campo, as aulas foram planejadas por mim, aplicadas com as crianças,

observadas, anotadas, refletidas e replanejadas, conforme a necessidade desta Pesquisa-ação empreendida. Durante este processo, o Diário de Campo possibilitou a busca por um aprimoramento dos processos de ensino aprendizagem, sendo importante o detalhamento no registro, a lembrança dos fatos e dos acontecimentos.

Todos os materiais coletados através do Diário de Campo de dos questionários autoadministrados foram utilizados para a análise, contribuindo a organização dos dados para a observância dos seus conteúdos. A técnica para a análise dos dados empreendida nesta pesquisa foi a análise de conteúdo (MORAES, 1999).

Resultados e Análise dos Dados

Apresentam-se aqui, portanto, os resultados da pesquisa que objetivou investigar quais as possibilidades pedagógico-musicais com crianças da Educação Infantil, a partir de práticas lúdicas com instrumentos musicais infantis no dia a dia do aluno. Esta pesquisa fomentou nos alunos experiências sonoras nas diversas possibilidades de altura, intensidade, duração e timbre que um instrumento musical pode proporcionar, criando e identificando novas sonoridades e novos elementos musicais para compor suas músicas.

Grossi, referindo-se aos materiais sonoros e aos elementos musicais trazidos por Swanwick (1979), identifica estas experiências como "três processos vitais do pensamento e da imaginação humana relativos aos materiais do som" (GROSSI, 2004, p.25, *apud* SWANWICK, 1979, p.59), apontando os processos de s*elecionar* os sons de um amplo espectro de possibilidades, *relacionar* os sons, combinando-os, e dar *intenção*, transformando os sons em música (GROSSI, 2004, p 25).

Este processo, apontado por Swanwick (1979), foi considerado durante o estabelecimento desta pesquisa, bem como a Técnica, a Execução, a Composição, a Literatura e a Apreciação, propostas por este referencial teórico. Entretanto, sempre busquei, pautada em meu referencial, “propor à criança que

ela faça uma música “como gosta, ou acha que fica bem” [o que] significa encorajá-la a encontrar, por si mesma, uma maneira de imprimir significados aos sons de sua composição” (MAFFIOLETTI, 2005, p. 15).

Vislumbrei, nesse sentido, que cada aluno investigado pudesse inferir conhecimentos a si e ao colega através de brincadeiras lúdicas com elementos sonoros, especialmente com instrumentos musicais infantis, considerando que, segundo as respostas dos familiares, todas as crianças tocam ou brincam com música em casa. Assim, durante as aulas, nas diversas propostas aplicadas, foi possível convidar os alunos a explorarem diferentes sonoridades, inclusive em suas casas, através da Bolsa Sonora.

Por isso, em cada aula, os alunos puderam conhecer mais sobre um determinado instrumento musical. A agitação da turma, que por vezes motivou-me a modificar meus planejamentos, também colaborou para uma exploração espontânea por parte dos alunos, em que constatei a identificação de possibilidades musicais anteriormente não conhecidas.

> Tocar sentado, em pé, andando, abrindo e fechando os braços dava às crianças a sensação de êxito. O movimento corporal tinha uma satisfação dupla: mostrar habilidades motoras comprovadas e oferecer um produto concreto sonoro dessa competência. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 38).

Neste processo, a música tornou-se espaço para produção de sons conhecidos pelos alunos, como de meios de transporte e de animais, trabalhados durante os encontros. Mas também, espaço de linguagem entre os investigados, considerando o fazer musical coletivo, dependente de uma escuta e de um soar (LINO, 2010). Esta experiência tornou-se uma forma de aprendizagem dos diferentes conteúdos abordados, seus significados e suas funções, e, especialmente, sua produção enquanto meio propagador de som e constituição do sujeito, através da linguagem musical.

Deparei-me, então, com a linguagem sonora e não-sonora, em que, curiosamente, na quarta implementação desta Pesquisa-Ação,

> [...] me posicionei frente ao Xilofone e cantei a música “Minha Canção” [de Chico Buarque], tocando as notas no Xilofone. Ao finalizar a demonstração da música, conjuntamente às notas musicais, olhei para os alunos, e estavam estáticos me olhando. Quando, de repente, todos começaram a bater palmas para a canção cantada, por iniciativa própria. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 13).

Ficou claro, neste momento, a percepção auditiva dos alunos e as relações intrínsecas entre a curiosidade em conhecer o Xilofone e a canção executada, e ouvir a voz da professora cantando aquela música suavemente, o que, aliás, geralmente funciona com turmas agitadas. Porém, a curiosidade, os instrumentos novos, e suas sonoridades diferenciadas, construiu, neste processo, novas possibilidades de criação, composição, execução e percepção sonora, indicada pelos próprios pais nos questionários autoadministrados:

Tabela 1: Reações das Crianças Investigadas durante as práticas lúdicas em suas casas com a utilização da Bolsa Sonora

Reações das Crianças	Porcentagem de Crianças que reagiram conforme a primeira coluna
Chegou em casa e foi logo abrindo a bolsa sonora para ver o que tinha dentro	90%
Tocou os instrumentos com muita alegria	90%
Cantou algumas músicas ao tocar os instrumentos musicais	80%
Convidou você e seus familiares para tocar também	70%
Emprestou os instrumentos musicais para os demais familiares	70%
Procurou tocar os instrumentos mantendo o ritmo das músicas	50%
Demonstrou um crescimento musical durante as atividades musicais	50%
Tocou os instrumentos utilizando as palavrinhas “TUM PÁ”	30%
Não emprestou os instrumentos musicais para os demais familiares	20%
Não demonstrou nenhum crescimento musical durante as atividades musicais	10%
Abriu a Bolsa Sonora, mas não deu muita atenção a ela	0%
Não tocou os instrumentos assim que chegou em casa	0%

Ao analisar os dados apontados pelos pais, pude concluir que todos os alunos usufruíram, de alguma forma, das atividades musicais ao brincar, visto de 70% dos pais apontaram, ainda, que, se pudessem escolher um brinquedo para presentear seu filho, escolheriam um instrumento musical infantil. Quanto a isso, a fala da mãe de uma aluna, corrobora, pois a mãe concluiu o questionário respondido pelos familiares da seguinte forma: “Profe Dani, a Isabella amou os instrumentos, gostaria que mandasse mais vezes brinquedos assim! Nunca vi ela tão faceira!!” (CADERNO DE QUESTIONÁRIOS, 2016, p. 10).

A Bolsa Sonora e os demais elementos, objetos e instrumentos musicais infantis utilizados nos processos de ensino-aprendizagem da turma, colaboraram para selecionar, relacionar e dar intenção (SWANWICK, 1979) para suas músicas e às de seus colegas, constituindo formas e características sonoras que culminam no entendimento dos parâmetros apontados na linguagem musical. Assim, ela mesma pode escolher as sonoridades que utilizará no seu fazer musical, como aponta Maffioletti (2005), que defende que,

> [...] a possibilidade de a criança prever o que vai realizar e escolher os instrumentos que combinam com suas intenções identifica a existência de uma ideia em mente e a capacidade de tomar decisões. A continuidade da atividade de improvisar exige que a criança, diante das possibilidades que tem, consiga criar relações, combinando timbres, alturas, materiais, formas, ou outro critério que lhe permita organizar os sons que provoca. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 35).

Os sons provocados instigaram as crianças a manusear mais seguidamente instrumentos musicais infantis e objetos sonoros, o que foi visível nas falas dos pais ao levarem a Bolsa Sonora para suas casas. Muitos pais (70%), também apontaram que o instrumento musical seria um dos 3 brinquedos que compraria para seu filho(a) se tivesse o poder de escolha, enquanto uma mãe ligou para a escola, consultando-me, sobre o local em que poderia comprar estes instrumentos para presentear sua filha.

Desta forma, compreendi o processo do brincar com instrumentos musicais infantis, no dia a dia do aluno, como mola propulsora de habilidades musicais,

incentivadora na criação e prática instrumental e constituinte de grupos sociais que implicam em fazeres coletivos e cotidianos. Segundo Lino (2010),

> [...] a compreensão da infância como uma construção social implica [em] apropriar-se do modo como as crianças vivem em grupo e, por consequência, como vivem sua cultura, como interagem em seu entorno. (LINO 2010, p.82).

A violência que se criou nas imediações da escola que moveram esta investigação previam, para mim, crianças violentas, com armas em punho, como eu observava no entorno da escola. E culminaram em crianças com instrumentos musicais infantis em suas casas, e em suas vivências. Lino (2010), quanto à relação das crianças com os instrumentos musicais, explica que o

> [...] encontro que movimenta a experimentação de todo o corpo lúdico para sublinhar que infância é sinônimo de musicalidade. Na infância as crianças são cativadas ininterruptamente a perceber, expressar e organizar as sonoridades do mundo, a partir de sua escuta sensível, afetiva e singularmente criativa que, brincando com sons, produz sentidos. (LINO, 2010, p.82).

Os significados construídos, contudo, cativaram os alunos a descobrirem as notas musicais, as alturas do som, as intensidades, as cores e formas de cada instrumento musical, seu nome e, especialmente, seu timbre, fazendo comparações com diferentes sonoridades que convivem em seu dia a dia, como ambulâncias, carros de polícia, aviões, trens e motocicletas.

Imagem 1: Materiais utilizados para as aulas - Fonte: Daniele Isabel Ertel

Imagem 2: Materiais utilizados para as aulas - Fonte: Daniele Isabel Ertel

Além disso, experimentar produzir sons com o corpo, com a boca e produzir timbres já conhecidos foram explorações que incorporaram as aulas, como aconteceu com os animais, que nas aulas seguintes ainda ecoavam entre as paredes da sala.

Os alunos, em sua maioria, sabem, agora, o nome de cada instrumento musical trabalhado, suas dimensões e suas funções, e cada um tem, inclusive, o seu favorito, como a aluna Carolyne e o aluno Taylor:

Imagem 3: Aluna do Jardim Á tocando o piano[8].

Fonte: Daniele Isabel Ertel

Imagem 4: Aluno do Jardim Á tocando Xilofone.

Fonte: Daniele Isabel Ertel

[8] Todos os alunos da Rede Pública Municipal de Porto Alegre/RS dispõe de direitos de imagem assinado pelos pais na matrícula do aluno(a).

O sorriso, a riqueza das experiências instrumentais, e a ampliação do repertório músico-instrumental tomaram conta das aulas, além do que já era realizado anteriormente. A criança, especialmente a da Educação Infantil, precisa conhecer, tocar, chacoalhar, subir, descer, abrir, fechar, olhar... Precisa sentir, deixar vibrar... produzir! Soar! Lino (2010), nesse sentido, reforça

> [...] que as crianças não podem ser encaixadas em grandes generalizações binárias (com talento/sem talento, afinado/desafiando, com ritmo/sem ritmo, intérprete/compositor etc.), porque sua atividade musical é “ampla, multivariada e definitivamente plural” (CAMPBELL, 2002, p. 58, tradução minha) (LINO 2010, p.82).

Ela precisa, sim, conversar com os sons, conhecê-los e explorá-los, para, após todo esse processo, descobrir como promovê-los.

Considerações Finais

Ao concluir este estudo, procuro responder minha questão de pesquisa: quais as possibilidades pedagógico-musicais com crianças da Educação Infantil, a partir de práticas lúdicas com instrumentos musicais infantis no dia a dia do aluno?

Compreendi, nesse sentido, que as práticas instrumentais na Educação Infantil, permeando o dia a dia do aluno e possibilitando que o mesmo experimente, sinta e toque esses materiais, construíram conhecimentos musicais de forma lúdica e inferiram significados aos instrumentos musicais infantis para a criança, mas, especialmente, para a sua família.

A possibilidade de levar os instrumentos musicais para casa, tocar e manusear livremente, sem uma determinação prévia, permitiu à criança e à sua família explorar sonoridades, nos diferentes parâmetros sonoros, sem condicioná-los previamente a este fazer musical. Compreendi, também, que se a criança entender, por exemplo, o que é o agudo e o grave tocando, entende a altura do som. Entretanto, os aprendizados vão muito além, pois ela percebe as diferentes sonoridades, as variações de altura ao tocar o instrumento de outra forma,

tocando mais para o centro do instrumento, mais perto do aro, colocando a mão, tirando a mão, chacoalhando mais ou menos.

Neste processo, os aprendizados não transbordaram apenas a inferência de conhecimentos sonoros, mas as relações familiares e individuais de cada aluno como os instrumentos musicais. O colorido dos instrumentos, o tamanho apropriado, a curiosidade dos alunos, levou-os a novas experiências musicais, assim como fez refletir nos pais a importância do trabalho musical e do instrumento musical infantis nas vivências dos seus filhos.

Conclui, assim, que para criarmos uma cultura verdadeiramente musical, precisamos provocar novos olhares para os instrumentos, instigar a vontade dos alunos e dos pais em conhecer, comprar e executar instrumentos musicais, bem como ouvir música e perceber os sons com qualidade sonora. Precisamos, em nossas pequenas ações diárias, em nossos estudos e pesquisas na área, atuar de forma a propiciar estes conhecimentos e vislumbrar em nossos estudantes a curiosidade do soar.

Desta forma, com a coleta e análise dos dados percebeu-se que o brincar com música contribuiu significativamente para o desenvolvimento de atividades musicais também dentro da escola de Educação Infantil.

Contudo, esta pesquisa poderá servir de fomento para os profissionais que atuam com música na Educação Infantil, permitindo conhecer e instigar-lhes também a procurar novas formas cotidianas de educação musical em seus tempos e espaços escolares, auxiliando-os nos processos de ensino e nas práticas ministradas nas aulas de música das escolas.

Referências:

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

FERREIRA, Danielle. *A importância da música na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2002.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, V.35, n.2, març/abr., p.57-63, 1995.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GROSSI, Cristina. As idéias de Keith Swanwick aplicadas na Percepção Musical. *Revista Debates*, v. 7, 2004.

LIMA, William Fedrizzi; PEREIRA, Arlete de Costa. A influência da música e dos instrumentos musicais na educação infantil. In: *Revista Articulando Saberes*. Centro Universitário Municipal de São José – USJ, v.01, n.01, p.01-11, 2013.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. Porto Alegre: *Revista da ABEM*, v. 24, 81-88, set. 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na Escola Infantil. Porto Alegre: *Educação Infantil.* Pra que te quero?, v.1, n.1, p.123-134, 2001.

_____. *Diferenciações e Integrações: O Conhecimento Novo na Composição Musical Infantil*. Porto Alegre: Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Porto Alegre: *Revista Educação*, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em *http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de _conteudo_moraes.html,* acessado em 28 de abril de 2013.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. São Paulo: *Caderno de pesquisa em administração*, v.1, n° 3, 2° semestre de 1996.

PIVA, Fabricia. Educação Musical: A Perspectiva de Professoras da Educação Infantil. *Anais Educere* – PUCPR, 2008. Disponível em: *http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/567_664.pdf*, acessado em 19 de agosto de 2016.

SANTOS, Welington Tavares dos; MATOS, Elizete L. M. Música na Educação Infantil. *Anais Educere* – PUCPR, 2005. Disponível em: *http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/ TCCI055.pdf*, acessado em 19 de agosto de 2016.

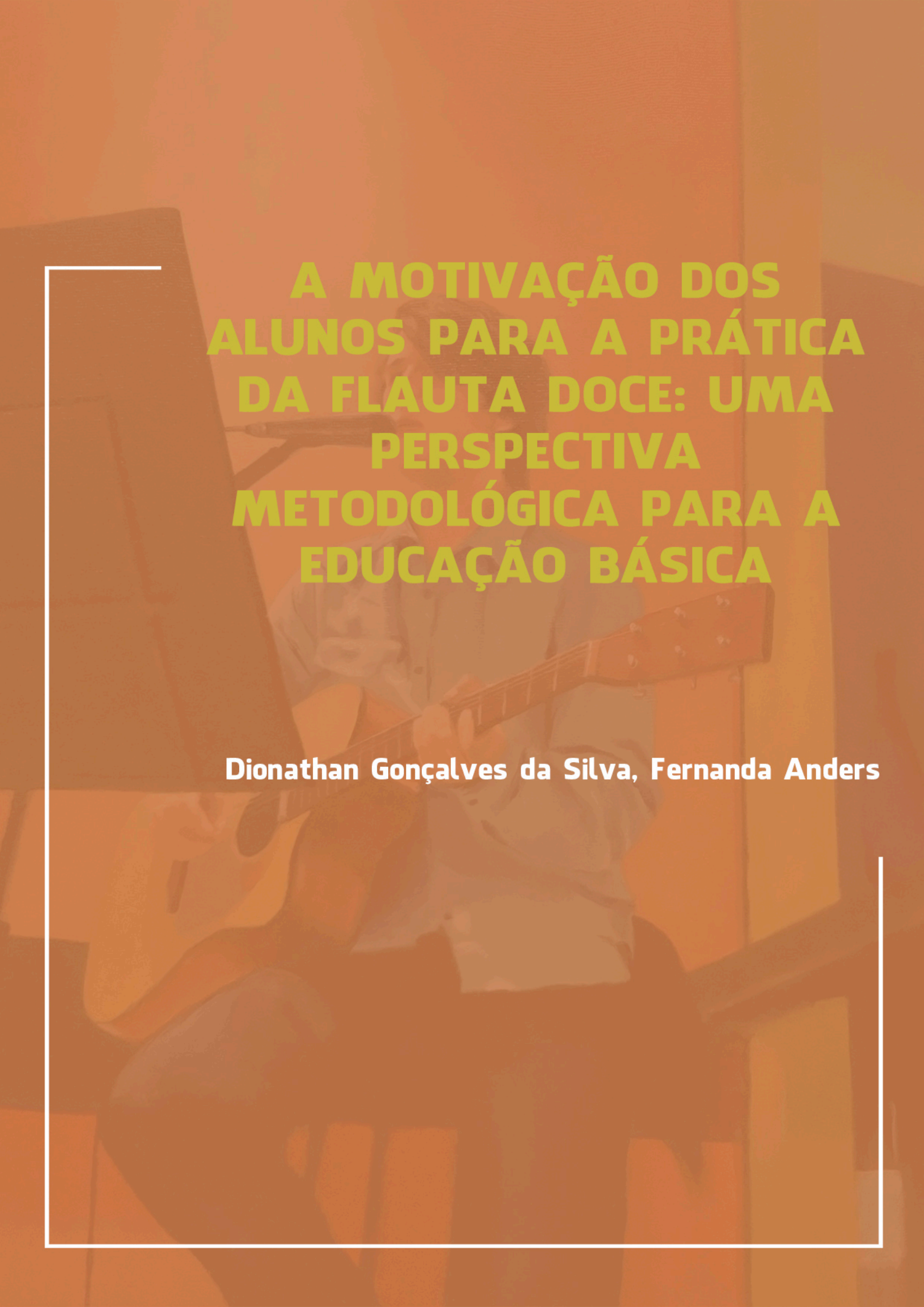
SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. São Carlos: *Cadernos da Pedagogia*, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110 , jan -jun. 2010.

SWANWICK, Keith. *A Basic for Music Education*. London, Nfer, 1979.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Editora Cortez – 18° Edição, 2011.

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



A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA DA FLAUTA DOCE: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Dionathan Gonçalves da Silva, Fernanda Anders

A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA DA FLAUTA DOCE: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Dionathan Gonçalves da Silva
Orientadora Profª Ms. Fernanda Anders

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação realizada como recurso para obtenção do título de especialista em educação musical na educação básica pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A presente pesquisa foi implementada em uma turma de 4º ano de uma escola de Ensino Fundamental I, pertencente à rede de ensino privado de Porto Alegre, onde atuo há cerca de dois anos como professor de educação musical.

Ao ingressar na escola, trabalhei com turmas de 3º ao 5º ano, onde o estudo da flauta doce foi introduzido com a função de instrumento principal nas aulas de educação musical.

No início, os estudantes demonstravam muito interesse e curiosidade em explorar as diferentes possibilidades deste instrumento musical, porém, com o passar do tempo, notei que esta motivação foi se perdendo, e eles pareciam se preocupar em tocar apenas o básico para realizar as apresentações e avaliações.

Em busca de estratégias metodológicas que pudessem aumentar a motivação e o interesse dos estudantes para a prática da flauta doce, tanto dentro quanto fora do espaço escolar, encontrei o método *Karate Recorder,* utilizado nas escolas norte-americanas e na rede *Pan American* aqui no Brasil. Este método consiste basicamente em uma progressão de repertório didático em que os alunos conquistam faixas, semelhantes às das artes marciais, representadas por fitilhos amarrados na ponta das flautas, na medida em que apresentam uma música para o professor, demonstrando compreensão do conteúdo trabalhado e domínio da técnica necessária para tal.

Unindo a ideia central do método com outros materiais didáticos e repertórios que costumo trabalhar nas aulas, planejei uma metodologia que

pudesse ser capaz de chegar ao objetivo principal, que era motivar os alunos a tocar mais o instrumento, tanto dentro quanto fora do espaço escolar, e que contemplasse também os objetivos concernentes à aula de música em si. Dentre as estratégias realizadas, modifiquei o repertório didático sugerido no método, inserindo músicas brasileiras folclóricas e populares que eram mais condizentes com a realidade dos estudantes.

Logo no início do ano letivo, apresentei esta proposta metodológica e seus objetivos para as famílias e alunos da escola e, tanto os familiares quanto os estudantes, pareceram bastante empolgados com a ideia.

No decorrer das aulas, comecei a perceber que os estudantes estavam tocando mais a flauta doce em casa, através de seus próprios relatos. Alguns chegavam dizendo que tocaram para os pais avaliarem seu desempenho, outros gravavam vídeos em seus celulares para se autoavaliarem e muitos me pediam para apresentarem aos colegas, músicas que aprenderam sozinhos ou músicas compostas por eles mesmos. Através destas percepções empíricas cheguei à hipótese de que a metodologia estava surtindo efeitos positivos na motivação dos estudantes, porém ainda não era possível inferir sobre a qualidade desta motivação, ou seja, se os mesmos estavam se empenhando apenas para conquistar as faixas ou se estavam realmente motivados a evoluir no estudo da música e da flauta doce por gostarem.

Procurou-se então, através da pesquisa, responder alguns questionamentos que surgiram após este período prévio. São eles: *Qual ou quais as contribuições da atribuição de recompensas para a motivação intrínseca dos alunos? Esta metodologia de ensino, calcada em fatores motivacionais extrínsecos, pode contribuir para o ganho de motivação intrínseca e para o aumento do senso de competência dos alunos? Se sim, de que forma? Quais as sensações relatadas pelos estudantes ao serem desafiados a praticar a flauta doce?*

A escolha de uma turma de 4º ano para a realização da pesquisa-ação se justifica pela possibilidade de investigar as contribuições da metodologia adotada em uma turma de nível intermediário da prática do instrumento na escola, tendo em vista que eles iniciam os estudos com a flauta doce no 3º ano e concluem no

5º. Desta forma, busquei traçar um comparativo destes alunos com seu próprio desenvolvimento no ano anterior (3º) e evitar um fator que poderia causar demasiada complexidade na resolução das questões da pesquisa, caso a mesma fosse aplicada com uma turma de quinto ano, que seria a quantidade de preocupações dos alunos em estarem deixando a escola no ano seguinte e iniciando uma nova fase escolar. Percebi que isto poderia resultar em maior complexidade de delimitar o quanto as contribuições positivas ou negativas para a motivação dos alunos seriam advindas do método em si ou de questões externas. A escolha desta turma especificamente, levando em conta que a escola conta com duas turmas de quarto ano, foi o fato de eu já ter um histórico muito positivo de trabalho em conjunto com a professora titular da mesma.

A presente pesquisa teve como objetivo geral: *Investigar as implicações da atribuição de recompensas em relação à motivação intrínseca dos estudantes para o estudo da flauta doce.*

E, como objetivos específicos, buscou-se: compreender se a metodologia de motivação extrínseca adotada pode resultar em alunos intrinsecamente motivados para o estudo do instrumento; planejar ações que forneçam incentivo inicial para o estudo da flauta doce, *feedback* individual sobre as competências dos alunos e incentivo para a persistência; implementar as ações planejadas; refletir sobre a eficácia das ações realizadas quanto ao cumprimento dos objetivos propostos, através da análise dos dados obtidos; e reimplementar as ações com as correções necessárias segundo a reflexão realizada.

Para responder os questionamentos gerados e atingir os objetivos propostos desta investigação-ação, buscou-se traçar um cenário das pesquisas e ações referentes ao tema escolhido no Brasil durante os últimos seis anos. A partir desta revisão, foi delineado um referencial teórico embasado principalmente na parte da psicologia sócio cognitiva que se remete aos estudos da motivação e, mais especificamente, à aplicação deste tema no ambiente escolar.

Em seguida, é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada, bem como os procedimentos metodológicos para coleta dos dados e, enfim, os resultados, respondendo aos questionamentos propostos.

Revisão de Literatura

Através dos descritores flauta doce e motivação foi feita uma busca em importantes repositórios digitais que concentram os trabalhos acadêmicos sobre Educação Musical do país. Foram encontrados e lidos, diversos artigos publicados em periódicos específicos desta área e também da psicologia.

Além disso, também foi possível encontrar e analisar alguns trabalhos publicados em repositórios específicos de algumas universidades brasileiras.

Percebeu-se que grande parte dos artigos encontrados através dos indicadores motivação e educação musical, publicados neste período, no Brasil, foram originados pelas pesquisas do grupo nomeado “Formação e Atuação de Profissionais em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (FAPROM/UFRGS), coordenado pela Dra. Liane Hentschke, que tem se destacado no cenário da pesquisa em educação musical brasileira, no que se refere a este tema nos últimos anos. Por esse motivo, incluiu-se também o repositório de dissertações e teses da UFRGS e realizada uma leitura dos títulos e resumos dos trabalhos de cada membro do grupo. Buscou-se, ainda, investigar o que tem sido pesquisado recentemente sobre o ensino coletivo de flauta doce e sobre o uso da mesma no espaço escolar como um instrumento musicalizador e/ou de *performance,* através de teses, dissertações e artigos.

Motivação e Educação Musical

Muitas pesquisas têm sido realizadas nos últimos anos sobre a motivação para aprender música. Segundo Hentschke e Cereser (2010), os estudos da motivação na música têm se debruçado principalmente sobre fatores motivacionais internos e externos, como a percepção das habilidades musicais, a influência dos pais, valores e objetivos atribuídos à aula de música, interesse, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso “e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais” (HENTSCHKE *et al*, 2009, p. 85).

Destacam-se os estudos baseados na teoria social cognitiva (BANDURA, 1986) e seu elemento central: “As crenças de Autoeficácia”.

Segundo Cavalcanti (2009),

> [...] a perspectiva sociocognitiva apresenta uma interação recíproca entre sujeito (fatores pessoais – cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamentos. As pessoas interferem na percepção do ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento. (CAVALCANTI, 2009, p. 94).

De acordo com Gonçalves e Araújo (2014, p. 139), “as crenças de autoeficácia ocupam uma posição central na teoria social cognitiva de Albert Bandura (1997; 2008)”. Elas são convicções, crenças sobre si mesmo, auto-avaliações que as pessoas fazem de suas capacidades e habilidades ao realizarem diferentes atividades e enfrentarem novos desafios.

Destacam-se, também, no meio da educação musical, trabalhos embasados na teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985),

> [...] de acordo com os proponentes da Teoria da Autodeterminação, as pessoas têm a tendência inata de crescer, conquistar novos desafios, aumentar seu potencial e satisfazer-se psicologicamente através de três necessidades psicológicas: autonomia, competência e senso de pertencimento. (CERNEV, 2012, p. 6).

A autora ressalta, conforme os proponentes da teoria defendem, que os motivos para que uma pessoa inicie ou persista em uma ação são dispostos em um *continuum* de autodeterminação que estabelece o quanto podem ser classificados como intrínsecos ou extrínsecos conforme a “percepção de autonomia e a percepção de controle ou coerção” (CERNEV, 2012, p. 6).

Dentro desta perspectiva da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), também existem estudos sobre o estilo motivacional do professor (REEVE; DECI; RYAN, 2004; REEVE, 2009). Estes estudos ressaltam que existem características na forma com que o professor interage em relação à motivação dos alunos que irão, com certeza, refletir na forma com que se dará este processo.

Partindo do pressuposto da teoria social cognitiva, de que o meio está sempre em processo de mudança e todas as pessoas envolvidas contribuem para a motivação do sujeito, dividem esta conduta em duas categorias de estilo motivacional: o estilo promotor de autonomia e o estilo controlador (REEVE, 2009).

Figueiredo (2014) afirma, ao indicar diversas pesquisas concluídas, que

> [...] o conceito de estilo motivacional do professor possui potencial para uma ampla discussão sobre a prática pedagógica em diferentes contextos, uma vez que existem indícios empíricos de que os alunos reagem de forma mais positiva quando o professor promove autonomia, em oposição ao contexto marcado por controle. (FIGUEIREDO, 2014, p. 80).

Portanto, através desta revisão, podemos concluir que as pesquisas apontam para o fato de que um professor que promove autonomia em seus estudantes tem mais chances de ter alunos intrinsecamente motivados a aprender do que professores com estilo motivacional controlador, ainda que se tenha comprovado, também, o fato de termos a massiva presença de professor com estilo controlador no sistema educacional contemporâneo (REEVE, 2009). Figueiredo (2014) aponta diversos fatores que contribuem para que ainda prevaleça este estilo por parte dos professores,

> [...] alguns deles são implícita ou explicitamente impostos por agentes externos como políticas escolares, administradores, pais, expectativas sociais e normas culturais. Outros fatores são relacionados à dinâmica de sala de aula, como a reação dos estudantes perante uma atividade e o monitoramento do que os alunos dizem, fazem e deixam de fazer. (FIGUEIREDO, 2014, p. 80).

Outra teoria que aparece bastante nas pesquisas sobre motivação nos últimos anos, porém em menor evidência por se distanciar um pouco da abordagem sócio cognitiva, é a Teoria do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2010, p. 35), ao incluírem este conceito em suas pesquisas, explicam que o fluxo é “um estado que mantém a mente concentrada a ponto de proporcionar perda de noção de tempo, sensação de

bem-estar e alegria". Este estado ocorre quando o indivíduo está completamente imerso em alguma tarefa que lhe proporciona desafio sem que este ultrapasse suas habilidades. Segundo Csikszentmihalyi (1999), se os desafios ultrapassam as capacidades do indivíduo, acabam gerando ansiedade, preocupação e desconforto. Da mesma forma, se os desafios estão aquém das habilidades, podem causar o relaxamento, que se refletirá em desinteresse e, por consequência, tédio.

A Flauta Doce na Educação Musical

Observando os espaços em que a flauta doce aparece, é bastante comum no Brasil, em especial na região Sul, perceber um número grande de escolas de ensino básico que adotam este instrumento como meio de iniciação musical. Enquanto algumas escolas utilizam a flauta doce apenas durante as aulas de música, outras ampliam sua prática para a formação de grupos instrumentais que são realizados em turnos extraclasses.

Durante a busca pelo referencial teórico desta pesquisa, percebeu-se que muitos autores defendem a utilização da flauta doce como importante instrumento "musicalizador" a ser utilizado no contexto escolar.

Já na década de 30, o inglês Edgar Hunt foi o pioneiro nesta forma de utilização do instrumento. Hunt tocava flauta transversal e, ao tocar em uma flauta doce, percebeu seu potencial para o ensino de iniciantes. Segundo Hunt, os alunos não precisariam desenvolver técnica de embocadura, nem de respiração diafragmática para começar a emitir suas primeiras notas e tocar melodias simples no instrumento, o que facilitaria muito o aprendizado (PAOLIELLO, 2007). Outro fator determinante para o uso deste instrumento nas escolas foi o seu baixo custo.

Ainda justificando a utilização da flauta doce nas aulas de música, Grossmann (2011, p. 309) ressalta que "a técnica simples, no início do aprendizado, apresenta-se como enorme vantagem para a pedagogia de iniciação musical".

Freixedas (2015) ressalta que, mesmo com a publicação da lei 11.769/08 que institucionaliza a música como conteúdo obrigatório dentro do componente curricular artes na educação básica e as diversas publicações de livros voltados para a educação musical na escola que surgiram após esta publicação, “observam-se pouquíssimas obras dedicadas ao ensino da flauta doce, tão presente neste contexto, que tragam propostas mais abrangentes e contemporâneas.” (FREIXEDAS, 2015, p. 66).

A autora também menciona um dos métodos utilizados durante as aulas da pesquisa, “Sonoridades Brasileiras” (WEILAND; SASSE; WEICHSELBAUM, 2008), colocando-o em uma seleção que fez de métodos que possuem abordagem mais abrangente e contemporânea. Segundo ela, o método

> [...] baseia-se nos aportes teóricos de Keith Swanwick. As autoras se preocupam com a qualidade do ensino deste instrumento, estimulando a criatividade, a apreciação e a criação musical, sem deixar de lado considerações importantes sobre sua técnica. (FREIXEDAS, 2015, p. 67).

Salienta-se, também, a importância e o cuidado que o professor deve ter em trabalhar com um repertório didático, que apresente desafios concernentes com o nível técnico em que os alunos se encontram e, ao mesmo tempo, forneça novos desafios que instiguem a curiosidade dos estudantes a seguirem tocando o instrumento e permita um aprendizado sólido e efetivo. Cuervo (2009), em sua dissertação de mestrado, reflete sobre a relação entre a aquisição de habilidades musicais e a musicalidade dos alunos, e afirma que

> [...] a aquisição gradativa das habilidades musicais promove, em cada aprendizagem nova, uma noção de totalidade do saber fazer, que possibilita a aprendizagem na performance. Essa aprendizagem nova, por sua vez, também se amplia e se modifica durante o desenvolvimento da musicalidade. (CUERVO, 2009, p. 134).

Sobre a qualidade do ensino de instrumento no espaço escolar, Penteado (2007) observa uma questão importante que interfere severamente neste processo: em grande parte das escolas que oferecem aulas de música, estas

acontecem uma vez por semana, em um período que varia de quarenta minutos a uma hora, totalizando, aproximadamente 35 aulas anuais. A autora afirma que, “Não há dúvida que esse intervalo de tempo é insuficiente para que se realize um trabalho sólido e consistente” (PENTEADO, 2007, p. 18).

Por fim, Santos e Junior (2012, p. 33), ao relatarem sobre experiências utilizando a flauta doce como instrumento artístico em sala de aula, embasados na ideologia Suzuki (1994), contribuem para minhas reflexões, concluindo que, “na maioria das escolas, a flauta doce não é apresentada como um instrumento artístico, de forma que os alunos não sentem vontade de continuar se dedicando ao seu estudo”.

Como afirma Bento (2012), a revisão de literatura é muito importante para, além de delimitar bem o problema, ter uma ideia precisa do estado atual das investigações sobre o tema, as suas lacunas e a contribuição da pesquisa para a área. Além das contribuições citadas, o material analisado durante a formulação deste capítulo, também contribuiu muito para que o referencial teórico adotado fosse melhor delineado.

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica da pesquisa visa melhor conceituar os termos “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca”, além de auxiliar na compreensão acerca dos malefícios e benefícios do “uso de recompensas” para a motivação de outros indivíduos. O intuito é compreender melhor o tema, através de perspectivas contemporâneas da psicologia sócio-cognitiva que o contextualizam no meio educacional.

Conceituando motivação intrínseca, extrínseca e “uso de recompensas”

Reeve (2011, p. 24) define que a motivação está ligada “aos processos que dão origem ao comportamento e sua direção” e ressalta que as teorias da

motivação podem ser utilizadas para compreender estes processos e como eles ocorrem em diferentes contextos.

O autor define motivação intrínseca como a que “surge espontaneamente das necessidades psicológicas, das curiosidades pessoais e dos esforços inatos para se obter o crescimento” e acrescenta que, “quando são intrinsecamente motivadas, as pessoas agem sem interesse, apenas pelo prazer de fazer e pelo senso de desafio que uma determinada atividade proporciona” (REEVE, 2011, p. 84-85).

Guimarães (2001) reitera a afirmação acima e explica que, para um indivíduo intrinsecamente motivado a realizar determinada atividade, esta tem um fim em si mesma, não sendo necessárias pressões ou recompensas externas para seu cumprimento.

Contextualizando a reflexão com o ambiente da pesquisa, Bzuneck (2001) ressalta que,

> [...] quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência, deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação. (BZUNECK, 2001, p.10).

Sendo assim, o professor precisa utilizar estratégias extrínsecas, criando formas de incentivar os alunos a realizar as ações necessárias para seu aprendizado.

A motivação extrínseca, segundo Reeve (2011, p. 85), “é um motivo criado pelo ambiente para fazer com que o indivíduo inicie ou persista em uma dada ação e surge como uma motivação do tipo faça isso para obter aquilo”.

Para Guimarães (2001, p. 46), no contexto escolar, os fatores de motivação extrínseca são os que levam o aluno a acreditar que o envolvimento nas tarefas lhe trará “elogios, notas, prêmios ou o ajudará a evitar problemas”.

Reeve (2011, p. 91) salienta os cuidados que se deve ter ao utilizar estratégias extrínsecas para motivar outro indivíduo, principalmente quando estas são traduzidas em atributos materiais. “As recompensas que podemos ver, tocar,

sentir, provar geralmente diminuem a motivação intrínseca, ao passo que as recompensas verbais, simbólicas ou abstratas não o fazem". Por outro lado, "a recompensa pode fazer com que uma tarefa que, antes era desinteressante, adquira rapidamente interesse para ser executada" (Idem).

Guimarães (2001), calcada na visão de Brophy (1983), por sua vez, afirma que, para que a atribuição de prêmios não conduza a motivação do estudante à realização da tarefa somente pela recompensa em si, esta deve ser sempre associada à qualidade do trabalho realizado muito mais do que ao simples fato de realizá-lo.

Sendo assim, podemos verificar que existem pontos positivos e negativos na utilização de recompensas como estratégia motivacional, o que fará com que o emprego desta estratégia resulte em alunos intrinsecamente motivados ou não é a forma com que é administrada pelo professor.

Segundo a perspectiva da Teoria da Avaliação Cognitiva (RYAN; CONNEL; DECI, 1985), as recompensas alteram as sensações do sujeito em relação a sua percepção de autonomia e senso de competência de acordo com a forma em que são administradas. Caso sejam oferecidas de modo controlador, visando monitorar o comportamento, as recompensas podem gerar a sensação no aluno de estar sendo guiado externamente e fazer com que perca totalmente a motivação intrínseca, agindo somente em função do cumprimento das metas estabelecidas pelo professor (GUIMARÃES, 2001; REEVE, 2011).

Por outro lado, no caso de as recompensas serem conduzidas de maneira informativa, possibilitando *feedbacks* sobre o nível de desempenho dos estudantes, "a competência percebida e a motivação intrínseca irão aumentar e diminuir à medida que o evento externo for capaz de comunicar informações de efeitos positivos ou negativos" (REEVE, 2011, p. 94). Desse modo, "o resultado do desempenho não seria percebido como atrelado à capacidade individual, mas como passível de ser modificado pelas ações do aluno" (GUIMARÃES, 2001, p. 52) e fortaleceria, assim, sua "autodeterminação e percepção de competência" (Idem).

Fundamentando as decisões tomadas

As conceituações feitas acima, bem como a teoria da avaliação cognitiva (RYAN; CONNEL; DECI, 1985) nas perspectivas de Reeve (2011) e Guimarães (2001), fundamentam parte do meu ponto de vista para a escolha e moldagem da metodologia de ensino adotada neste processo de investigação-ação.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é dotado naturalmente de necessidades de autonomia e competência, a teoria da avaliação cognitiva estabelece três proposições. De acordo com a proposição número 1, quanto mais um evento externo tem o propósito de controlar um comportamento, mais ele enfraquece a percepção de autonomia do indivíduo e o conduzirá a uma motivação extrínseca. Do contrário, caso não tenha esse propósito controlador, mas sim, vise informar o indivíduo sobre sua competência, sua autonomia e motivação intrínseca serão preservadas (REEVE, 2011).

Segundo Guimarães (2001, p. 51), eventos externos que assumem caráter controlador podem ser observados no contexto educacional, através de ações como “monitoramento dos passos do aprendiz, avaliação, imposição de metas [e prazos] ou [que conduzam os estudantes] para a competição entre os pares”.

Na construção da metodologia de ensino, busquei possibilitar que os alunos realizassem as avaliações (desafios para conquista das faixas) quando desejassem. Deixei, também, que escolhessem se iriam realizar os testes em grupos de até cinco pessoas ou individualmente, e permiti que refizessem o desafio quantas vezes fossem necessárias até conseguirem atingir o objetivo.

Segundo Reeve (2011), “quando o ambiente impõe uma data limite para o indivíduo fazer algo, ele interfere na autonomia dessa pessoa; mas, quando lhe oferece oportunidades de autodirecionamento, apoia a autonomia deste indivíduo”. O autor reforça que:

> [...] os ambientes que apoiam a autonomia incentivam as pessoas a estabelecerem suas próprias metas, a direcionarem seu próprio comportamento, a escolherem suas próprias maneiras de resolverem os problemas e, basicamente, a irem ao encontro de seus próprios interesses e valores. Fazendo isso, o apoio à

> autonomia catalisa na pessoa a motivação intrínseca, a curiosidade e o desejo de desafio. (REEVE, 2011, p. 68).

A segunda proposição da teoria da avaliação cognitiva pressupõe que, quanto mais um evento externo proporciona desafios condizentes às habilidades dos estudantes, mais fortalece sua sensação de competência, promovendo assim, aumento da motivação intrínseca (REEVE, 2011; GUIMARÃES, 2001).

Neste caso, tornou-se naturalmente mais complexo chegar a um nível de desafio que contemplasse toda a turma, tratando-se de uma classe bastante heterogênea, que reunia desde uma aluna que já participara de grupos de flauta doce realizando concertos até um menino com laudo médico de rebaixamento cognitivo.

Percebendo que essa proposição da teoria estava se confirmando em minhas aulas, na medida em que os alunos que se destacavam e conquistavam as faixas estavam se mostrando mais motivados, e aqueles com maiores dificuldades, ao perceberem isto nos momentos de desafio, ficavam cada vez mais desanimados a praticar, procurei dar um *feedback* diferente em relação ao seu desempenho, valorizando muito mais o esforço empreendido e a evolução em relação a si mesmos, do que o resultado musical em si.

Guimarães (2001, p. 52-53) reforça que o elogio atua no sentido de oferecer um *feedback* positivo e enaltecer o envolvimento afetivo do professor para com o comprometimento do aluno, e acrescenta que este “deve ser apresentado de forma justa, simples, parcimoniosa, criativa, coerente com o desempenho, buscando salientar suas peculiaridades e provendo informações que favoreçam a percepção de competência”.

Por fim, de acordo com a proposição número 3 da teoria da avaliação cognitiva, que reúne as duas anteriores em uma afirmação teórica mais completa, o fato de um evento ter aspecto mais controlador diminui a motivação intrínseca e aumenta a extrínseca a partir do efeito que causa na percepção de autonomia do indivíduo, por outro lado, um evento informativo aumenta a motivação intrínseca ao passo que amplia o senso de competência das pessoas. Reeve (2011, p. 94),

conclui que se pode “utilizar a teoria da avaliação cognitiva para predizer o efeito que qualquer evento extrínseco exercerá sobre as motivações intrínseca e extrínseca”.

Metodologia

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi qualitativa, pois a mesma visou estudar o comportamento de um determinado grupo social e agir na melhoria de uma prática, juntamente com este grupo. Para tais casos recomenda-se a utilização desta abordagem que, segundo Flick (2009), tem como aspectos essenciais: a escolha adequada de métodos e teorias convenientes, reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, reflexão dos pesquisadores sobre suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento e a variedade de abordagens e métodos diferentes.

O método adotado foi a pesquisa-ação. É “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Conforme salienta Tripp, investigação-ação é o nome que se dá genericamente a qualquer processo que siga um ciclo básico no qual se busque aprimorar determinada prática ou resolver algum problema na mesma através da união entre “agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005. P. 446).

Para a coleta dos dados, foram realizadas observações participantes do professor/pesquisador durante as aulas. Pois, através dessa técnica, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 166), “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Ainda segundo os mesmos autores, este se trata de um dos métodos de coleta de dados mais utilizados pelos investigadores qualitativos, principalmente na área da educação.

Outra técnica utilizada para a coleta dos dados foi o grupo de discussão. A utilização desta técnica, em detrimento de outras, como entrevistas ou questionários, se justifica pela praticidade em conduzir os questionamentos dentro do tempo de aula e pela sua característica leve, que se mostra aos estudantes

como uma conversa informal em grupo, permitindo que se soltem e sejam mais sinceros ao se sentirem protegidos pelo meio social, e ao perceberem que alguns colegas podem compartilhar de seus mesmos anseios. Segundo Weller (2006, p. 250), estando entre colegas da mesma idade e meio social, “os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário [...], desenvolvendo dessa forma, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana”.

O tratamento dado ao material coletado segue melhor explicitado no capítulo referente à análise dos dados e resultados da pesquisa.

Passos da Pesquisa: Planos e ações

Antes de dar início às atividades da pesquisa, buscou-se delinear um planejamento que fosse capaz de iniciar e concluir um ciclo completo para conquista de uma nova faixa, segundo a metodologia de ensino adotada. Este planejamento também contava com um encontro para realização do grupo de discussão e um encontro extra, caso não desse tempo de concluir o planejado.

Foi enviado um termo de consentimento livre e esclarecido para as famílias dos estudantes envolvidos e, neste termo, havia espaço para assinatura da família, autorizando o aluno a participar da pesquisa sem que fossem divulgadas imagens, nem mesmo seu nome, bem como um espaço para o próprio aluno assinar, para que o mesmo se sentisse integralmente pertencente a essa pesquisa e percebesse que sua decisão também era importante. De todos os estudantes, apenas duas famílias preferiram não participar.

Para uma melhor compreensão desta parte, ela foi subdivida em pequenos subcapítulos, conforme os encontros realizados com a turma.

AULA 1

Os objetivos propostos para esta aula foram: apresentar a peça a ser aprendida; instigar os estudantes a almejarem um novo nível de aprendizado na

flauta doce; e iniciar o aprendizado da melodia da música “Yellow Submarine” dos *Beatles,* na tonalidade de Sol Maior.

A escolha desta música se deu pela união dos objetivos que foram trabalhados separadamente nas duas últimas progressões de faixa: Aprimorar a agilidade na digitação, utilizando as duas mãos na flauta doce (nota mi); e aumentar o tempo de concentração através da prática de uma música mais longa que as anteriores. Neste primeiro encontro foi possível tocar somente a primeira parte da música.

AULA 2

Para o segundo encontro, a proposta foi: reiterar a melodia aprendida na aula anterior; prosseguir com o aprendizado das notas e do ritmo até o final da música; e promover a autonomia dos alunos para o estudo do instrumento de forma individual e em pequenos grupos.

Esta segunda parte visava deixar os alunos em primeiro plano, tornando-os produtores de seu próprio conhecimento e inteiramente responsáveis pelo seu aprimoramento técnico na flauta doce. Este momento se deu no pátio da escola, onde os mesmos se reuniram em duplas, trios, quartetos ou quintetos conforme afinidades, e ensaiaram a peça, sozinhos.

Gostaria que os alunos tivessem ficado mais em primeiro plano, sendo mais responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento na flauta doce, porém não foi possível por conta de minha abordagem demasiadamente detalhista, que fez com que perdêssemos muito tempo na prática dirigida da música em sala de aula e ficado com o horário restrito para este momento no pátio. Além disso, o espaço para que este momento acontecesse também não foi propício, pois no momento em que levei a turma para o pátio, já havia sido liberada a entrada das famílias para buscar os estudantes e o salão de eventos estava ocupado. Isso impossibilitou que os alunos se concentrassem e se ouvissem como deveriam.

Como parte do processo de pesquisa-ação passa por refletir a partir do planejamento executado para melhorar a prática nas próximas etapas, repensei a

conduta a ser adotada no próximo encontro, de forma que pudesse dar mais liberdade para os alunos e tornar a aula mais fluída, com menos interrupções.

AULA 3

Nosso terceiro encontro foi destinado ao início dos desafios. Antes de iniciar a aula, conversei um pouco com a turma para observar suas sensações a respeito da prática da música e perguntar se treinaram em casa ou em outros espaços. O objetivo desta conversa inicial foi perceber um pouco das sensações dos alunos ao comentarem sobre sua prática fora do contexto escolar.

Conduzi a turma para o pátio da escola e pedi que se separassem já nos grupos formados na aula anterior para praticar a música por poucos minutos. A proposta era separar um tempo para que os alunos também praticassem individualmente. Porém, decidi partir direto para a segunda etapa, tendo em vista que o tempo de aula era curto e a turma estava muito ansiosa para iniciar os desafios.

De volta à sala de aula, começamos os desafios com os grupos que já estavam se sentindo preparados para tal.

Como já foi tratado anteriormente, a ideia da metodologia de ensino é permitir que os alunos optem por se desafiarem quando se sentirem prontos, dentro de um prazo pré-determinado, e montem seus próprios grupos por afinidade para que se sintam motivados a praticar com os colegas, como em uma brincadeira entre amigos. Todos os alunos da turma afirmaram estar preparados para se desafiarem. Então, sorteei dois grupos para realizar o desafio nesta aula, e informei a todos que, no próximo encontro iniciaria já realizando os desafios que faltavam.

AULA 4

O objetivo desta aula foi realizar os desafios com os alunos que não quiseram fazê-lo anteriormente ou não atingiram os objetivos propostos, pois outra característica desta forma de trabalho é permitir que os estudantes refaçam os

desafios quantas vezes forem necessárias. Após concluir os desafios finais, caso sobrasse tempo hábil, a proposta seria iniciar um momento de conversa informal com os estudantes que ainda não se caracterizaria, neste encontro, como grupo de discussão.

Porém, muitos grupos realizaram o desafio neste dia, impedindo que sobrasse tempo hábil para a conversa planejada. Todos os alunos que realizaram o desafio conquistaram a faixa azul.

Acrescentei uma regra diferente na metodologia, a partir deste encontro: os estudantes conquistariam a faixa em dois níveis diferentes, aqueles que tocassem a música inteira, acertando as digitações, o ritmo, e apresentando articulação relativamente boa ganhariam a faixa em nível um; e, os que ainda precisassem melhorar em algum aspecto nesta música, ganhariam a faixa em nível dois, com um elogio e algumas observações de como e onde melhorar para as próximas etapas.

AULA 5

O quinto encontro foi pensado como um momento especial, em que os alunos pudessem expressar todas as suas sensações, suas frustrações e seus anseios, através de um grupo de discussão. Porém, como não foi possível realizar a conversa informal na aula anterior e ainda restou uma dupla para fazer o desafio, acabamos por fazer isso nessa aula, deixando o grupo de discussão para o encontro final.

Procurei direcionar a autorreflexão dos estudantes através de perguntas relacionadas à música trabalhada e às sensações deles em relação a sua prática, questionei se sentiram vontade de aprender a música “Yellow Submarine”, ou não; o que os fez terem ou não vontade de aprender a tocar esta canção; qual a sensação ao serem desafiados a tocar na frente da turma e, por último, a questão que gerou um grande número de respostas muito pertinentes aos questionamentos centrais da pesquisa: se eles fariam isso de novo só por fazer,

sabendo que não ganhariam nenhum prêmio específico, ou uma nota no boletim escolar.

AULA 6

Pensando que um encontro poderia ser pouco para obter as sensações dos alunos, que foram cruciais para resolução das questões da pesquisa, foi planejado este encontro extra.

Levando em conta que o grupo de discussão não foi iniciado no encontro anterior, conforme constava no planejamento inicial, procurei organizar uma forma deste sexto e último momento ser estendido, com apoio da direção da escola e da professora titular da turma. Portanto, tivemos dois períodos à disposição para conversar bastante.

Para tornar essa conversa mais agradável e descontraída, a fim de que os estudantes se soltassem e fossem sinceros em suas respostas, organizei um piquenique antes de iniciar o grupo de discussão. Este momento acabou acontecendo no espaço da sala de aula, por conta de estar fazendo um dia chuvoso e o salão de eventos estar ocupado.

Primeiramente, realizei uma conversa com a turma toda, deixando que cada aluno expressasse suas sensações para o grupo, sem interferir muito e, num segundo momento, realizei uma brincadeira na qual eu lançava a pergunta e girava uma garrafa pet algumas vezes, direcionando quem deveria respondê-la.

Os questionamentos direcionadores a este momento iniciaram de forma abrangente e foram se afunilando aos poucos. Comecei perguntando como é tocar flauta doce e qual a sensação ao aprender uma música nova. Depois, lancei algumas questões sobre a diferença entre a metodologia utilizada no ano anterior e a iniciada neste ano. Em seguida, direcionei as perguntas para a observação do senso de competência dos estudantes, questionando o que eles sentiam ao conquistar uma nova faixa, e quando não conseguiam atingir o objetivo para conquistá-la.

Fiz algumas perguntas também em relação ao sentimento dos alunos com os *feedbacks* dados pelo professor nos momentos de desafio, e finalizei com uma

questão semelhante à que foi feita no encontro anterior: *"Vocês sentem vontade de tocar flauta ou só tocam por obrigação?"*

Busquei saber dos estudantes se eles tocavam flauta em casa, com que frequência, se o faziam por diversão ou só para praticar a música do desafio. Também questionei sobre a percepção de mudança no som da própria flauta, para compreender se os estudantes puderam notar ou não avanços no seu desenvolvimento e de que forma isso afetou na sua motivação intrínseca.

Todos os estudantes tiveram a oportunidade de se expressar e responder aos questionamentos propostos, manifestando suas percepções e seus anseios, assim como suas expressões faciais e corporais também foram observadas durante a análise das gravações audiovisuais. Todas as respostas dos estudantes foram concernentes aos objetivos da pesquisa, auxiliando muito na chegada dos resultados.

Por questões éticas, os nomes originais dos estudantes foram preservados na redação do artigo e, para torná-los ainda mais participantes deste processo, deixei que eles mesmos escolhessem seus nomes fictícios.

Resultados e Análise dos Dados

Para a análise dos dados, foram transcritos virtualmente os seis encontros realizados com a turma, já com as considerações feitas a partir das observações participantes, adicionadas no corpo destes textos. Estas transcrições foram impressas e as informações nelas contidas, categorizadas por cores, conforme quatro fatores determinantes para a resolução das questões. As categorias 1 e 2, respectivamente, foram relativas à demonstração de comportamento intrínseca ou extrinsecamente motivado por parte dos alunos, observado através de suas expressões faciais e corporais ou de seus relatos.

Reeve (2011, p. 5) explica que existem sete aspectos capazes de expressar a presença, a intensidade e a qualidade da motivação, através das atitudes: "o esforço; a latência, ou seja, o tempo pelo qual a pessoa adia a resposta a um

estímulo; a persistência; a escolha; a probabilidade de resposta; as expressões faciais e os gestos corporais".

Nas categorias 3 e 4, procurou-se analisar, respectivamente, momentos que evidenciavam características mais controladoras ou promotoras de autonomia no contexto da sala de aula, reveladas através da metodologia de ensino e do comportamento e comunicações verbais do professor-pesquisador; e as atitudes ou relatos dos alunos que me permitiram verificar a influência dos desafios propostos, da atribuição de prêmios e dos *feedbacks* oferecidos nos momentos de avaliação para o aumento da motivação intrínseca.

Através da análise dos dados obtidos, foi possível concluir que as contribuições do uso de recompensas para a motivação intrínseca dos alunos se deram através de um propulsor inicial extrínseco. Este, por sua vez, possibilitou aos estudantes praticarem o instrumento dentro e fora do espaço escolar com maior frequência e, desta forma, evoluírem em suas habilidades e musicalidade. Percebendo esta evolução através dos *feedbacks*, os estudantes demonstraram-se mais confiantes em relação à sonoridade do seu instrumento, apresentando maior vontade de tocar.

O relato do estudante Rezende[9], ao ser perguntado se havia notado mudança na frequência com que toca em casa, evidencia esta informação: *"Tô tocando mais. Porque eu toco muito bem em casa".* Vanilite também notou mudança em sua vontade de tocar o instrumento: *"A vontade mudou. Tava aqui* [fazendo gesto em nível baixo com a mão]. *Agora tá aqui* [fazendo gesto em nível alto]". Além dos dois meninos, Juju também salientou, sobre a vontade de tocar em casa: *"Isso mudou a vontade. Tenho mais vontade".*

A categoria 3, especificamente, permitiu-me observar que meu comportamento como professor se deu muito mais como "promotor de autonomia" do que em aspecto "controlador". Notou-se que o estabelecimento de uma meta específica, neste caso, a conquista da faixa azul, possibilitou que os estudantes vissem uma razão a mais para praticar o instrumento musical. Porém, o fato de

[9] Como parte do processo de aumento da motivação intrínseca também foi pensado a partir da criação de um ambiente divertido para as aulas, onde os alunos se sentissem brincando com música, deixei que escolhessem de forma livre seus codinomes, resultando em alguns um tanto peculiares.

não ter prazo rígido para o cumprimento da meta e de os mesmos poderem repetir quantas vezes quisessem os desafios, permitiu que focassem no seu desenvolvimento individual e não ficassem tão presos ao prêmio.

Ao ser indagada sobre como se sentia ao não conquistar uma faixa, a aluna Juliana relatou: *"Eu fico triste, mas não fico tão triste porque eu sei que a gente vai ter outras chances pra gente ganhar e aí eu tento continuar".* Este relato afirma o aspecto positivo presente na flexibilidade dos momentos de avaliação, que permitiu aos alunos não desistirem e serem completamente responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Reeve (2011) e Guimarães (2001) destacam que, segundo a teoria da avaliação cognitiva, quanto mais as pessoas se sentem agentes atuantes de seu próprio desempenho em determinada atividade, mais percebem que seu crescimento depende de si mesmas, aumentando assim sua motivação intrínseca, que é a motivação voltada para o auto crescimento.

A importância de um contexto promotor de autonomia, onde deixei que os estudantes escolhessem seus grupos para a realização dos desafios e praticassem sozinhos em alguns momentos, se evidenciou também na fala do aluno Rezende. Ao ser indagado se repetiria todo este processo, mesmo que não fosse para conquistar algum prêmio específico, ele disse: *"Bom, eu gostei de tocar e, se fosse assim, pra tocar só mesmo entre amigos, eu até gostaria, porque aquele dia que a gente ensaiou lá embaixo, eu, o Vanilite e o Zigarti, a gente não parava de rir em nenhum momento. A gente errava e começava a rir um do outro".*

Outros relatos também demonstraram que a prática da flauta doce era como uma brincadeira para os estudantes. Mordecái disse: *"Tinham que inventar um jogo de videogame pra aula de música".* Kaguya, respondendo à mesma pergunta do aluno Rezende, disse: *"Eu tocaria de novo, mesmo que não valesse nota nem faixa, porque assim eu poderia ensinar pro meu primo, que ensinaria pro irmão dele mais novo".*

Outros alunos, inclusive, prospectaram um futuro com a flauta doce. Zigarti disse: *"[...]daí tu fica craque e depois tu pode inventar, fazer essa música e tocar na banda".* Arlequina demonstrou também ter a prática da flauta doce como algo a

ser seguido: *“Porque daí eu vou tocar né, aí quando eu puder botar no Youtube eu vou botar, porque daí eu vou ter um monte de seguidores”.*

Vários depoimentos de alunos, ao serem questionados no último encontro da pesquisa, evidenciaram motivação intrínseca. Foi evidenciada esta qualidade de motivação no discurso dos alunos que relataram tocar sem saber explicar direito o porquê, e a motivação extrínseca foi percebida naqueles que diziam tocar para ganhar boas notas ou conquistar a faixa. Peixoto disse: *“Eu gosto porque eu gosto de tocar flauta”*. Álvarez, por sua vez, relatou: *“Eu toco pra ficar cada vez melhor e ganhar a faixa de primeira”*, evidenciando um fator motivacional extrínseco.

Ao todo, analisando somente as transcrições das falas dos alunos, foram observados 23 relatos que evidenciaram motivação intrínseca e 13 que mostraram alunos extrinsecamente motivados. Como relatado anteriormente, é extremamente difícil afirmar com certeza se outro indivíduo está intrínseca ou extrinsecamente motivado, mesmo avaliando os comportamentos e as falas. Tanto que foram observados alguns relatos que se encaixavam nas duas categorias, por parte dos mesmos alunos, mostrando que, por ora, alguns se mostravam intrinsecamente motivados e, em outros momentos, dotados de uma motivação extrínseca.

Juju, na aula três, antes de realizar o desafio, relatou: *“Toquei bastante em casa pra ganhar a faixa azul”.* Já no quinto encontro, durante o grupo de discussão, ela disse: *“Eu gostei porque eu gosto de aprender coisas novas”*, afirmando estar envolvida na atividade pela tarefa em si, sem mencionar o prêmio.

Os resultados da categoria 4 revelaram que três fatores, especificamente, além da atribuição de premiações em si, influenciaram de forma positiva na motivação dos estudantes envolvidos na pesquisa. Entre eles estiveram: o nível dos desafios propostos; os *feedbacks* do professor; e a percepção de competência e de evolução dos estudantes em relação ao seu próprio desenvolvimento. Observou-se que esta influência resultou em alunos motivados a participarem das atividades durante quase todo o processo. Porém, a pesquisa revelou, também, que a motivação variou bastante entre intrínseca e extrínseca durante as aulas.

Nível dos desafios

O desafio proposto através da música escolhida para a conquista desta faixa foi um ponto positivo para alguns estudantes e negativo para outros. Alguns estudantes relataram que a música era fácil demais:

> Kaguya: *"Eu gostei de aprender essa música, só que eu esperava algo mais difícil."*
> Jack: *"Eu achei muito fácil, achei que a gente fosse tocar a outra parte."*
> Suelem: *"Ia ser legal se a gente tocasse umas músicas diferentes, com mais notas."*

Outros, por sua vez, demonstraram a dificuldade do desafio, ao sentirem alívio após a realização do teste. Anadalfredo relatou: *"Me alivia um pouco".* Vanilite disse: *"Me sinto muito, muito relaxado. Porque daí eu não tenho mais aquele peso nas costas de ter que conseguir fazer tudo bem direitinho".*

Percebi que, para a maioria dos estudantes, o grau de desafio estava adequado, pois possibilitou que os mesmos aprendessem algo novo, despertando sua curiosidade para tal, sem gerar dificuldades além do que eles conseguiam executar. Um ponto a pensar para as práticas futuras seria realizar arranjos a duas vozes, sendo uma delas mais complexa como alternativa aos mais adiantados.

Feedbacks do Professor

Os relatos dos alunos, ao serem questionados sobre como se sentiam ao receberem críticas por parte do professor evidenciaram a percepção do momento de avaliação com um caráter informativo, promovendo melhora. Juliana disse: *"Eu fico um pouco triste, mas eu sei que ele tá falando isso pra me ajudar, pra eu melhorar".* Jack, por sua vez, relatou: *"Eu me sinto feliz e triste. Triste por causa que eu não consegui ir muito bem, mas a parte feliz é porque eu gosto de tocar aí eu vou poder treinar mais".* Atena acrescentou: *"Eu acho que é uma coisa boa, porque daí a gente pode melhorar mais ainda com o conselho que ele deu".*

Percepção de Competência

Segundo a teoria da avaliação cognitiva, quanto maior a competência percebida pelos estudantes através das fontes de *feedback* já relatadas acima, maior será a probabilidade de aumento da motivação intrínseca, e o contrário acontece da mesma forma, quanto menor a percepção de competência, menor será a motivação intrínseca (MACHADO; GUIMARÃES; BZUNECK, 2006).

O fato de ter modificado a forma de premiação, organizando dois níveis de conquista das faixas, possibilitou premiar também os alunos que estavam apresentando maiores dificuldades, pois foi possível associar a atribuição deste prêmio à evolução dos estudantes, dando um *feedback* ainda mais positivo.

O caso da aluna Atena exemplifica bem a influência deste fator na pesquisa. Logo no primeiro encontro, ao receber a partitura, ela disse: *"não tem como tocar isto! Eu não entendo!",* demonstrando baixíssimo senso de competência ao mencionar a impossibilidade de realizar a tarefa sem ao menos tentar. Este discurso se manteve nas aulas seguintes e sua desmotivação para a prática do instrumento se mostrava cada vez mais acentuada.

Ao realizar o desafio pela segunda vez e conquistar a faixa azul, a aluna demonstrou-se surpresa com o próprio desempenho e pareceu muito feliz. Inicialmente pensei que sua alegria era somente em virtude da conquista da faixa, porém, na aula seguinte, quando perguntei quem queria realizar o desafio, Atena pediu para refazê-lo. Perguntei o porquê, tendo em vista que ela já havia conquistado a faixa, e a aluna respondeu: *"Porque eu não gostei do jeito que eu toquei da primeira vez".*

Junto a ela, vários outros estudantes fizeram a mesma solicitação. Zigarti e Álvarez disseram que queriam fazer de novo *"só por fazer"*, Ronaldo falou: *"eu quero fazer porque eu gosto de tocar".*

O discurso dos alunos reforça a percepção de que a forma com que foi desenvolvida a metodologia de ensino, buscando agir de maneira informativa e fornecendo estímulos que aumentassem o senso de competência dos estudantes, fortaleceu a motivação intrínseca dos mesmos para a prática da flauta doce, de

forma que eles demonstraram estar buscando melhora em seu desempenho, mesmo após conquistar o prêmio.

Além disso, outro resultado que não tinha sido proposto no início da pesquisa, foi de que os desafios para a conquista das faixas, da forma com que foram conduzidos, tiraram o peso daquele momento como uma avaliação, no qual as habilidades dos estudantes seriam testadas. Sendo visto por eles, muito mais como uma oportunidade para evoluir através das observações do professor.

Considerações Finais

Ao final deste processo de investigação-ação, foi possível concluir que a atribuição de recompensas atreladas à prática musical e à formação de repertório, agiu como um impulsor motivacional de qualidade extrínseca para que os estudantes praticassem mais o instrumento e evoluíssem em suas habilidades e musicalidade. Desta forma, constatou-se que, quanto mais os mesmos percebiam-se capazes de evoluir, mais demonstravam motivação para ampliar seus conhecimentos e tocar com maior frequência.

Durante as aulas e, principalmente, nas conversas realizadas através dos grupos de discussão, percebeu-se que a grande maioria dos estudantes relatou presença de motivação e aumento do senso de competência para a prática do instrumento. Também houve relatos muito elucidativos para a resolução dos questionamentos da presente investigação, em relação aos *feedbacks* dados pelo professor nos momentos de avaliação, aos momentos de avaliação em si e à influência do nível dos desafios propostos para a motivação dos estudantes.

Em geral, as sensações relatadas pelos estudantes foram positivas e demonstraram que a grande maioria dos participantes da pesquisa permaneceram envolvidos no fazer musical, buscando, continuamente, melhoria em suas práticas e aumento de conhecimentos, sem almejar o “prêmio” como único motivador para o envolvimento nas atividades.

A partir deste artigo, espera-se contribuir para a comunidade acadêmica interessada em educação musical nos diferentes espaços da educação básica, no

sentido de que esta investigação-ação se trata apenas do início de uma reflexão que vem sendo feita há muitos anos sobre a motivação para aprender música na escola. Busca-se, também, através deste trabalho, instigar professores e pesquisadores da área da educação musical a buscarem uma fundamentação teórica com base na psicologia, pois esta área tem muito a contribuir para o nosso meio, principalmente, em se tratando do desafio cada vez maior para os professores de tornarem suas aulas de música interessantes e desafiadoras para obter estudantes intrinsecamente motivados.

É importante reforçar a complexidade de se apresentar conclusões concretas a partir desta pesquisa, mesmo que estas sejam restritas a seu ambiente específico e não possam ser generalizadas. O que podemos destacar como resultados neste caso são as influências que foram observadas e inferidas por um professor licenciado em música, que está apenas iniciando os estudos no campo da psicologia sociocognitiva para reunir algumas afirmações desta área que possam contribuir com a prática pedagógica nas aulas de música, em relação ao estudo da flauta doce.

Este processo de pesquisa-ação proporcionou agir na melhoria de uma situação específica de sala de aula, mas abre margem para diversas outras discussões importantíssimas em todo o meio educacional. O respeito ao tempo dos estudantes para realização das avaliações e a busca por estratégias que possibilitassem aos mesmos, se sentirem gestores de seu próprio desenvolvimento, com certeza, agiu no aumento da autonomia e da percepção de competência dos alunos envolvidos, permitindo que se mostrassem mais curiosos e buscassem, por si próprios, maiores desafios.

Por fim, saliento que as práticas metodológicas criadas e aprimoradas durante a pesquisa continuarão sendo implementadas nos próximos anos, em um processo constante de autorreflexão.

Referências:

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 24, 34-44, set. 2010.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action:* a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BENTO, Antonio V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (p. 42-44), Funchal (Portugal), mai. 2012.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; (Orgs). *A motivação do aluno:* Contribuições da psicologia contemporânea*.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist,* v. 18, n. 3, p. 200-215, 1983.

BZUNECK, Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno*: contribuições da psicologia contemporânea. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 116-133.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 21, 93-102, mar. 2009.

CERNEV, Francine Kemmer. Autodeterminação dos alunos para aprender música por meio da composição musical colaborativa. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – SUL, XV, 2012, Montenegro: Edição Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação Musical FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro. *Anais...,* maio de 2012, p.259-265.

CSIKSZENTMIHALYI. *A descoberta do fluxo:* psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUERVO, Luciane. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 2009.

DECI, Edward L.; RYAN, *Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plennum Press, 1985.

FIGUEIREDO, Edson. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da ABEM.* Londrina, v. 22, n. 32, p. 77-89, jan/jun. 2014.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3ª ed. Trad. José Elias Costa. Porto Alegre, Artmed: 2009.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. *Caminhos criativos no ensino da flauta doce.* 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GONÇALVES, Lília Sobreira; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense*. Revista da ABEM.* Londrina, nº 33, v. 22, p. 137-153, jul/dez., 2014.

GROSSMANN, Cezar Marino Villavicencio. A flauta doce historicamente informada. *Revista Ouvirouverl*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 308-324, jul. a dez. 2011.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Aloyseo; (Org). In: *A Motivação do aluno:* contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 37-57, 2001.

HENTSCHKE, Liane *et al*. Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares. In: *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. esp., 85-104, out. 2009.

_____, Liane; CERESER, Cristina. Motivação para aprender música de alunos brasileiros. In: CONGRESSO DA ANPPOM , XX, 2010, Florianópolis: UDESC. *Anais...,* p. 385-390, maio, 2010.

MACHADO, Ana Carolina T. A.; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. In: *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 03-13, jan./jun. 2006.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical.* Rio de Janeiro, UNIRIO, 2007. 48 p.

PENTEADO, Silvia Regina Beraldo. *O aprendizado da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental:* "repertório didático". Dissertação (Mestrado em Música), UNICAMP, Campinas, 2007.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; ETTEN, S. V. (Org.). *Big Theories Revisited.* Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31–60.

_____, Johnmarshall. *Motivação e Emoção.* Trad. Luís Antônio Fajardo Pontes, Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

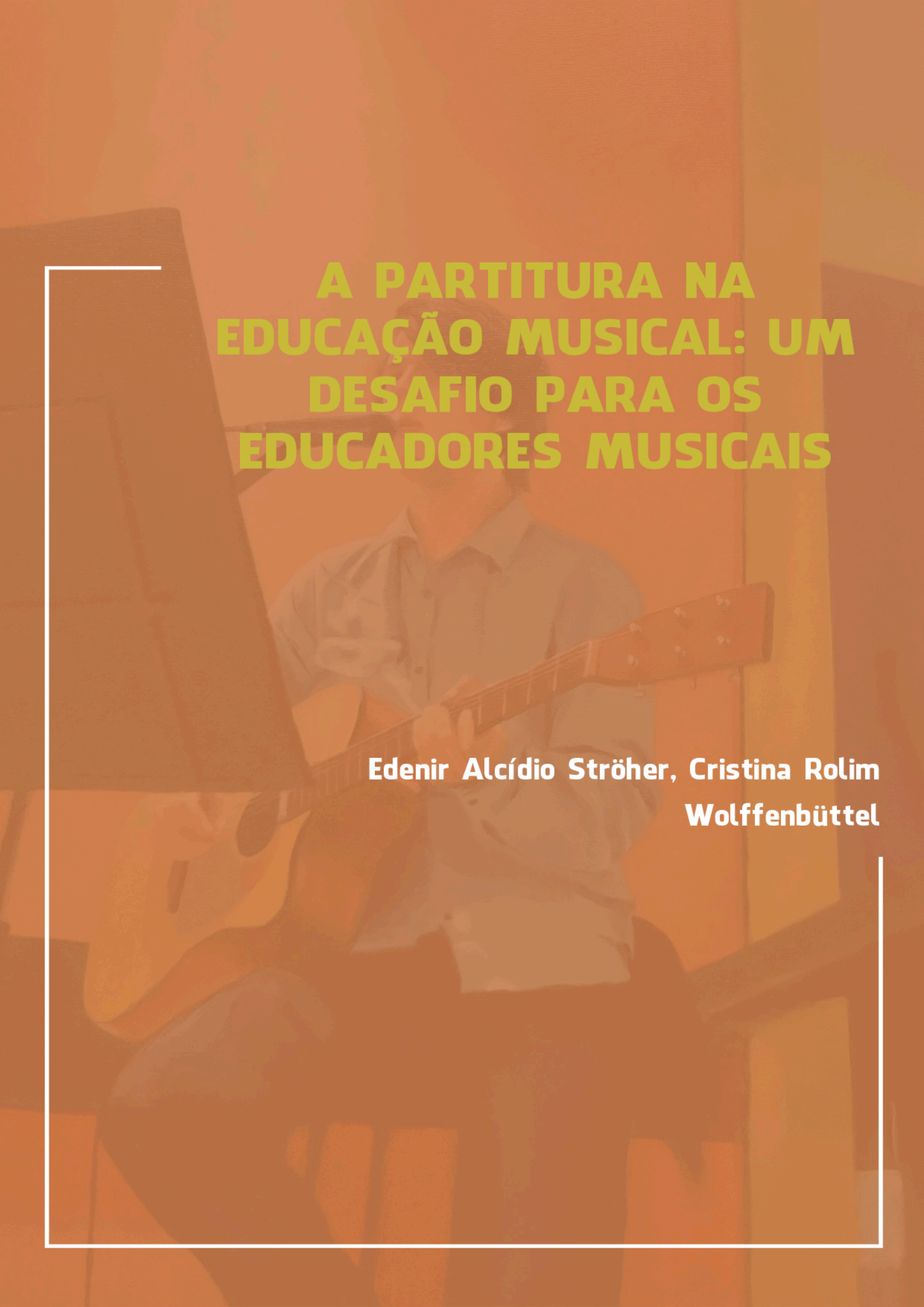
_____, Johnmarshall. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist,* v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

RYAN, R. M., CONNELL, J. P., DECI, E. L. A motivacional analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, Carole, AMES, Russell (eds.). *Research on Motivacion in Education.* New York: Academic Press, v. 2, p. 16-31, 1985.

SANTOS; Luciana Aparecida Schmidt dos; SANTOS JUNIOR, Miguel Pereira dos. Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. *Música na Educação Básica.* Londrina, v. 4, n. 4, p. 32-47, Nov. 2012.

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

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.



A PARTITURA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM DESAFIO PARA OS EDUCADORES MUSICAIS

Edenir Alcídio Ströher, Cristina Rolim Wolffenbüttel

A PARTITURA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM DESAFIO PARA OS EDUCADORES MUSICAIS

Edenir Alcídio Ströher
Profª Orientadora Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

A leitura e a escrita musical sempre estiveram presentes nas minhas experiências musicais. Dentre os estudos práticos e teóricos, tanto coletivos quanto individuais, sempre vi a partitura como uma ferramenta cultural importante no auxílio da formação musical de músicos, educadores musicais e de crianças. No entanto, dentre as experiências musicais no campo do ensino da música, principalmente com crianças, pude observar algumas dificuldades, angústias e necessidades na aprendizagem musical com relação à leitura e a escrita de partitura, dentro e fora da sala de aula, em sua maioria nos projetos musicais escolares envolvendo grupos instrumentais.

No entanto, meu primeiro contato com a música foi aos dez anos de idade, ouvindo meu pai tocar trompete. Surgiu então, a paixão pelo instrumento. Que através do incentivo dos meus pais fizeram despertar o gosto pela música.

Em meados dos anos 90, as escolas públicas existentes na cidade de Venâncio Aires, minha cidade natal, não ofereciam aulas de música. Somente as escolas particulares oportunizavam a prática musical através de projetos extracurriculares de bandas marciais, destinadas para os anuais desfiles cívicos de sete de setembro da cidade. Assim, para estudar música tive que ir para uma dessas escolas.

Os projetos extracurriculares de bandas eram mantidos com o objetivo de representar a escola em eventos e apresentações em geral, principalmente nos desfiles cívicos, já mencionados anteriormente. A escola preocupava-se tão somente as exigências das apresentações, sem se importar à maneira de como o ensino de música se realizava. Assim, o maestro obrigava-se a encontrar alternativas que suprissem o fator tempo no processo de ensino das músicas a

serem apresentadas. No projeto trabalhava-se somente com a forma tradicional da partitura. O professor escrevia na partitura dos trompetes, por exemplo, logo acima das notas, os números que indicavam as digitações a serem feitas no instrumento e, abaixo o nome delas. O ritmo e a altura dos sons eram cantados inúmeras vezes, até o aluno fixar na memória a altura e a divisão rítmica dos tempos, tornando a aprendizagem, por muitas vezes, cansativa tanto para o professor quanto para os alunos.

Este processo de ensino da partitura se dava de maneira “funcional”, ou seja, decorávamos auditivamente a obra, mas não sabíamos de forma consciente o que estava escrito na partitura a nossa frente. Esse procedimento funcionava momentaneamente, para determinadas apresentações. Caso a mesma obra tivesse que ser tocada após algum tempo, todo este processo de aprendizagem da partitura tinha que se repetir.

Como mencionado anteriormente, o tempo destinado à preparação dos alunos para as apresentações, não era o suficiente para o ensino e entendimento real dos códigos musicais escritos. Assim, este método não contribuía de forma positiva para a aprendizagem musical em relação à compreensão da notação musical. A leitura em si não se realizava. O que se tinha era a repetição como recurso à aprendizagem musical. Não conseguíamos decifrar a partitura sem que o professor nos auxiliasse cantando o que estava escrito.

Ao sair da escola anos mais tarde, surgiram algumas oportunidades de trabalhar como músico, tocando em várias bandas de música popular da região, chamadas de “bandas de baile”. Nesse estilo de música, praticamente não se costumava utilizar a partitura como ferramenta de auxílio. O repertório era aprendido somente através da audição. Os elementos musicais eram memorizados pela repetição das canções. No entanto, por motivação própria, aprendi a ler realmente uma partitura, compreendendo os seus significados, através de várias aulas particulares com um colega músico que na época estudava na Universidade Federal de Santa Maria. A partir de então, foi como se uma lacuna tivesse sido completada, tornando a compreensão da música muito mais fácil. Aquela sensação de dependência diante dos códigos musicais havia

acabado. Assim, novos objetivos e oportunidades foram surgindo, como a formação superior em música na Universidade Federal de Santa Maria. Que me deu o suporte necessário para a profissionalização musical.

Após a formação acadêmica, novos interesses e oportunidades no campo da música foram surgindo. A tendência para área do ensino de música foi mais forte. Ao prestar concurso na área da educação musical, iniciei uma nova etapa da minha vida, ser professor de música em escolas públicas. A nova experiência foi impactante no início, no entanto a paixão pelo ensino foi crescendo, dando início a vários projetos musicais nas escolas. Um deles é o projeto de banda na escola, iniciado no ano de 2009, coordenado por mim até hoje. Ao iniciar este projeto, percebi algumas situações semelhantes às quais havia vivenciado no passado, das quais surgem algumas questões que me incomodam quando penso na relação do ensino de música com crianças e a notação musical, como: Quais procedimentos podem ser realizados em nossas práticas musicais para que os alunos questionem o porquê e para que aprender a notação musical? Em quais caminhos a desconstrução da partitura tradicional pode auxiliar para que os alunos compreendam o seu uso, despertando e ampliando a compreensão de prazer com a leitura musical? Quais metodologias podem ser adotadas pelos educadores musicais para desenvolver nos alunos o conhecimento da leitura e escrita musical para suas vidas como algo importante e significativo?

Deste modo, observamos que a sala de aula é sem dúvida, um dos melhores locais para notarmos a vasta gama de experiências musicais que nos cercam. Alunos trazem em suas experiências de vida, culturas musicais que vivenciaram e vivenciam dentro do seu meio social e familiar. Encontramos dentro do espaço escolar, as infinitas possibilidades para entrelaçarmos os significados e valores musicais para a troca de informações com os próprios alunos. Esta pesquisa objetiva, portanto, investigar a importância da escrita e da leitura de uma partitura musical na construção de uma educação musical significativa a partir da sala de aula para o trabalho de grupos musicais com crianças do ensino regular e de inclusão, abordando a pesquisa-ação como forma metodológica no melhoramento da prática musical.

Revisão de Literatura

No intuito de compreender a importância da leitura e escrita musical para a educação musical de crianças, encontro importantes literaturas neste seguimento.

Resalto aqui que a presente pesquisa não se refere ao ensino de música como somente à capacidade de ler e escrever partituras, mas parte integrante no processo de compreensão musical. Assim como as demais formas de escrita, a escola deve oportunizar ao aluno as diversas formas musicais possíveis, objetivando a ampliação do conhecimento musical e fomentando suas significações. Penna (2014) partilha a ideia de que,

> [...] a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música em suas mais variadas formas é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. (PENNA, 2014. p. 27).

Jeanne Bamberger (1990) realiza um estudo em que analisa e observa as diferenças e similaridades quanto à escrita de ritmos simples e complexos, dentre crianças de quatro a doze anos e adultos com e sem alguma experiência musical, num processo de representação sonora, que auxiliam a compreensão dos ritmos, representados espontaneamente através de garatujas rítmicas, em transição à escrita musical convencional. Nas palavras da autora, “o ato de desenhar é em si um passo importante para a exteriorização que torna visível e simultâneo o que é evanescente, invisível, e que desaparece de imediato, exceto em sua reconstrução experimental e corporal” (BAMBERGER, 1990, p. 105).

Outro estudo semelhante ao de Bamberger (1990), encontramos em Marguerite Frey-Streiff (1990) sobre a notação de melodias a partir de canções populares, segundo qual nos revela a complexidade que há em anotar uma melodia sem que, neste caso, as crianças tenham um pré-conhecimento dos elementos musicais já estabelecidos, tendo como objetivo esclarecer essa compreensão. A autora explica que a música não se constitui normalmente como

disciplina ensinada no ambiente escolar. As melodias de canções populares são familiares às crianças, facilitando assim sua apreensão. Pois uma melodia constitui um sistema organizacional complexo, apresentando múltiplas propriedades. Resalta a importância de se utilizar um instrumento musical para auxiliar neste tipo de notação, facilitando a percepção e compreensão dos movimentos sonoros em relação à altura, o tamanho dos sons, seus intervalos e os silêncios. Segundo Frey-Streiff (1990),

> [...] a interpretação das notações não pode de jeito nenhum basear-se somente na notação, mas deve levar em consideração todos os comportamentos expressos, especialmente a maneira pela qual a criança-autora efetua e explica a notação. (FREY-STREIFF, 1990, p.129).

Rhoden (2010) traz em sua pesquisa, a preocupação de entender a relação da notação musical nas crianças, contribuindo desta maneira para a área da educação musical. Na investigação, a autora utilizou nove crianças reunidas em pequenos grupos, com a finalidade de criarem uma composição musical para grafa-la no papel, e afirma que, ao explorar a criatividade das crianças, a representação dos ritmos foi se mostrando mais valiosa e significativa, à medida que iam compreendendo suas próprias notações. A utilização da notação não convencional na sala de aula é uma das atividades incentivadas pela autora como recurso didático atrativo para as crianças. Rhoden (2010) destaca que “as crianças expressam suas experiências musicais, através de signos e símbolos, inventando grafias criativas e atribuindo significados a tudo o que fazem” (p. 18).

Desconstruir a partitura tradicional, usando desenhos para introduzir de forma lúdica os códigos da notação musical na linguagem das crianças, constitui um recurso facilitador no processo de compreensão dos códigos musicais. Assim, segundo França (2010), “registrar é uma forma de se materializar e organizar o complexo processo da percepção musical” (p. 10).

Nesse sentido, França (2010) traz um estudo sobre a notação musical analógica, como uma ferramenta facilitadora na “performance” auditiva e visual. Destaca a importância didática deste tipo de recurso na apreensão imediata das

relações sonoras, utilizando, por exemplo, traços pequenos para representar sons curtos ou maiores representando sons longos, relacionados à notação tradicional. Resalta que não se devam utilizar notações alternativas para em seguida abandoná-las como se fossem inferiores, mas sim, como utilizá-las como recurso comparativo e criativo para o desenvolvimento musical das crianças.

Mateiro e Okada (2014), a respeito dos desenhos infantis, explicam:

> [...] ficou claro que a utilização de desenhos familiares à criança pode ser uma ferramenta de apoio pedagógico para a aprendizagem dos conteúdos de percepção musical. A criança apreende melhor conceitos como altura e divisão rítmica através de imagens conhecidas, pois relaciona mais facilmente desenhos de formas concretas. (MATEIRO; OKADA, 2014, p.181).

De acordo com os estudos mostrados até aqui, podemos perceber que todas as formas de aquisição da leitura e escrita musicais estão direcionadas à imaginação e à possibilidade de criação musical. Porém, todos os estudos não deixam de fazer referência à forma tradicional. Assim, ao buscarmos a importância da notação musical, encontramos em Almeida e Wolffenbüttel (2015) o seguinte:

> [...] é importante que o professor apresente os elementos básicos ao educando, como as sete notas musicais, a pauta e as claves, justificando a importância dos mesmos para que as notas musicais sejam identificadas quando disposta no pentagrama. Estes procedimentos potencializam o aprendizado, e visam que este se torne fixo. A repetição de exercícios, como por exemplo, nomear notas na clave de sol, se torna necessário para que ocorra uma consolidação neural (sinapse). (ALMEIDA; WOLFFENBÜTTEL, 2015. p.162).

Souza (1999) explica-nos que “a notação musical é um sistema de representação convencional” (p.209). Semelhante a outras formas de escrita, como a alfabética, por exemplo, que se utiliza de símbolos gráficos para representação dos sons linguísticos. E complementa,

> [...] a importância da notação musical pode ser vista não só na função da reprodução como também na de auxílio para um ouvir musical consciente, preocupado com os meios técnicos utilizados

> pelo compositor, a estrutura da obra, o acompanhamento consciente do movimento e as curvas de tensão. Ela pode, além disso, servir de ajuda para tirar a música de seu tempo como, por exemplo, ouvir trechos, analisar, novamente ouvir o seu todo. Em outras palavras: a notação musical torna a música mais compreensível, ao apresentar o seu lado matemático, ajudando a perceber sua estrutura e organização. (SOUZA, 1999. p. 212).

No entanto, Souza (1999) enfatiza que a ideia de saber música não deva estar ligada somente ao fato de ler e escrever as notas. Há outras maneiras, não menos complexas de se aprender música. Porém faz uma crítica aos valores dados pela escola, em relação ao ensino da notação musical. Como afirma Hermine Sinclair (1990), “com raras exceções, a notação musical não é ensinada no âmbito escolar” (p. 15). Esta afirmação vem ao encontro ao relato mencionado na introdução desta investigação. Pois, vivenciei a falta do ensino de música nas escolas públicas da cidade onde morava.

Todavia, trabalhando a importância da leitura e escrita musical como parte cultural dentro das múltiplas formas de registro, acredita-se na ideia de que a partitura, tanto tradicional como alternativa, possa ser uma ferramenta significativa no auxilio da aprendizagem musical, desenvolvimento lógico, cognitivo e de organização, produzindo resultados positivos, inclusive para outras áreas do conhecimento.

Fundamentação Teórica

Com vistas à proposta desta pesquisa, utilizou-se como referencial teórico as teorias de Émile Jaques-Dalcroze (MARIANI, 2011; BACHMANN, 1984) e, Carl Orff (BONA, 2011). Baseadas no ensino de musica através do movimento corporal, bem como a educação musical através da experimentação prática realizada, em sua maioria, com instrumentos percussivos.

Para tanto, a escolha dos referenciais se deu pelo fato de que em 2015 tive a oportunidade de conhecer o Método Dalcroze, através da participação no curso de educação musical ministrado por Iramar Rodrigues no XXX Festival Internacional de inverno da Universidade Federal de Santa Maria realizado em

Vale Vêneto, segundo distrito de São João do Polêsine, Rio Grande do Sul, Brasil. Iramar Rodrigues é professor especialista no Método Dalcroze. Atualmente é um dos maiores difusores do método, ministrando cursos por todo o Brasil e demais países. Ter vivenciado e sentido de maneira pessoal os processos metodológicos da Rítmica, foi um dos motivos que me levou a utilizá-lo neste estudo.

Os princípios fundamentais que tangenciam a metodologia de Dalcroze são: a experiência sensorial e motora - o corpo é posto em ação conduzido pela música, vivenciando as variações de tempo e ritmo, realizando sua compreensão inicialmente instintiva, exercendo motivações nas sensações nervosas e motrizes, modulando o movimento corporal; o conhecimento intelectual – uma vez adquirida a experiência sensorial e motora, é posto o solfejo apoiado no canto em conjunto com o movimento corporal, desenvolvendo as qualidades musicais de base, que são: a audição, o sentido rítmico, a sensibilidade nervosa e a capacidade de expressar espontaneamente as sensações emotivas; a educação rítmica e musical – proporciona a coordenação de suas capacidades corporais e mentais facilitando as possibilidades de consciência e ação, juntamente com a expressão espontânea buscando estabelecer as relações entre os ritmos corporais instintivos e os elaborados pela escolha racional.

O Método Dalcroze (MARIANI, 2011; BACHMANN, 1984) tem como matérias básicas: a rítmica, o solfejo e a improvisação. Objetivando o desenvolvimento do movimento do corpo, o treino auditivo e a improvisação. Nestes objetivos inclui-se harmonizar as funções motoras regulando os movimentos corporais no tempo e no espaço, propondo o desenvolvimento sensorial, auditivo, cognitivo, motor e criativo dos alunos que inicialmente passam pela experiência das sensações físicas, representando os elementos musicais através de movimentos corporais, unindo os gestos, as palavras e a música, através dos estímulos sonoros que mais tarde serão exteriorizados, fazendo a correlação com a escrita musical, tornando as experiências corporais um meio significativo para melhor compreender as relações educativo-musicais.

A Rítmica de Dalcroze é a base de sua pedagogia. Nela podemos encontrar através dos exercícios, todos os elementos que fazem parte de uma obra como as

escalas, pausas, compassos, divisões rítmicas, os andamentos, as dinâmicas, articulações e as frases. Todos estes elementos são vivenciados através do pular, saltitar, bater palmas, caminhar, parar e recomeçar, mudar de direções, enfim, os alunos vivenciam as sensações musicais tocadas ou cantadas.

Seguindo esta linha metodológica, trago a proposta de Carl Orff (BONA, 2011) com sua teoria educacional baseada no fenômeno rítmico, interligando música e movimento que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Entende-se que contribui para a prática dos movimentos através de instrumentos percussivos e percussão corporal, com a função de executar os elementos rítmicos para uma educação "elementar". Sua criação instrumental de fácil manuseio surgiu para acompanhar os movimentos coreográficos realizados pelos próprios alunos, criando assim um conjunto de instrumentos conhecidos como *Orff-Instrumentarium*. A proposta pedagógica fundamenta-se na Linguagem (canções infantis, nomes próprios, poemas), na Música (pequenos motivos melódicos de três e cinco tons), no Movimento (brincadeiras de roda; danças folclóricas), e na Improvisação (momento de criação, princípio da obra escolar).

Carl Orff (BONA, 2011) propõe em comum com a linha teórica de Dalcroze, porém, com outras abordagens, contemplar a interiorização dos elementos musicais a partir do movimento corporal, de forma simples e gradativa, buscando a exteriorização destes elementos musicais de maneira consciente, permitindo adaptações musicais em relação à linguagem, padrões rítmicos, dança, instrumentos e materiais sonoros para uma educação musical pertencente à cultura de cada lugar com cada professor.

Nesta perspectiva, Wânia Storolli (2011) reforça a importância do corpo como instrumento, argumentando,

> [...] a importância do corpo para a prática musical resulta também do fato de que a percepção e o conhecimento musical ocorrem através dele. Portanto, compreender o funcionamento do corpo, entender mais sobre sua natureza e seus processos são necessidades fundamentais para a condução e melhor adequação dos processos de aprendizagem musical. (STOROLLI, 2011, p.132).

Os princípios destas teorias trazem em si, a didática baseada no estudo dos elementos musicais que se desenvolvem através da experimentação corporal, motivando os alunos de forma prazerosa e alegre no fazer musical ativo, de fundamental importância para o desenvolvimento emocional dos alunos no processo de aprendizagem musical.

Entretanto, ao trabalhar com alunos de inclusão, pude observar que as teorias metodológicas musicais de Dalcroze e Orff não abordam questões de alunos com deficiência no campo da educação musical especificamente. Porém abrem espaço para adaptações de acordo com as características e realidade das crianças de cada lugar. Como explica Silvana Mariani (2012),

> [...] quando aplicada no campo da educação musical, era desejo do próprio Jaques-Dalcroze que, uma vez entendidos os princípios, a Rítmica fosse adaptada às características das crianças de cada país, e que houvesse um interesse do professor pela constante renovação desta. (MARIANI, 2011, p.40).

A necessidade de adaptações a estas metodologias fez-se necessário, no intuito de atender alunos portadores de deficiência presentes na sala de aula nesta investigação. Nesse sentido Viviane Louro (2012) aborda a importância de inserir a música nas propostas inclusivas enfatizando que não se tem referências sobre metodologias especificas para tal finalidade. Na primeira metade do século XX as leis ainda estavam sendo criadas e outorgadas para o reconhecimento dos direitos à educação especial das crianças com deficiência. Segundo a autora, ao observar os “Parâmetros Curriculares Nacionais” de 1998, formalizado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, afirma que,

> [...] o que se deve fazer, em verdade, é promover adaptações (a partir do currículo proposto), para que o aluno possa absorver os conteúdos possíveis e condizentes com a fase de desenvolvimento intelectual em que ele se encontra; em outras palavras, deve-se respeitar *o potencial circunstancial de aprendizagem*. (LOURO, 2012, p. 33).

Nas propostas de adaptações, a autora nos explica que se deve oferecer a partir de um mesmo conteúdo, objetivo alternativo; estender o tempo de

aprendizagem; utilizar-se de diferentes estratégias na busca dos objetivos propostos; avaliar de forma a estimular o ganho intelectual do aluno. Destaca que dentre os pré-requisitos necessários para obter bons resultados musicais na inclusão, os professores devam, além de conhecer as potencialidades e limitações dos seus alunos, conheçam seus diagnósticos a fim de evitar equívocos. Complementa dizendo que,

> [...] cada aluno, seja com deficiência ou não, possui sua própria história de vida, sua maneira de aprender, suas características físicas, psicológicas e culturais. Sendo assim, o ensino precisa ser eficiente e abarcar a diversidade. Por esse motivo, às vezes é necessário haver o que chamamos de "Adaptações Curriculares" que podemos conceituar como respostas educativas, dadas pelo sistema educacional (escola e professores) de forma a promover, a todos os alunos, acesso ao conteúdo programático e participação integral nas aulas. (LOURO, 2013, p. 6).

Metodologia

A metodologia utilizada nesta investigação baseia-se em uma abordagem qualitativa, utilizando-se o método da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) no processo do estudo e, pela técnica de coleta e análise dos dados através da observação e análise de conteúdo (GOLDENBERG, 2004; MORAES, 1999).

Na realização deste processo, o método da pesquisa-ação é explicado por Tripp (2005, p. 447) como sendo "uma ação investigativa que busca efetuar reflexões e transformações de melhorias sobre a prática". É um dos tipos de investigação-ação que consiste em um ciclo de aprimoramento sistemático em que planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se as mudanças para a melhoria da prática, aprendendo mais no decorrer do processo prático e investigativo. Traz como características: a ideia de continuidade; mudança estratégica; participação de todos os envolvidos de forma colaborativa; aprimoramento; deliberativa no sentido de aperfeiçoar a situação de maneira eficaz. Nas palavras de Tripp (2005) "a pesquisa-ação é toda tentativa continuada de aprimorar a prática" (p.443).

A coleta dos dados se deu em cada aula através da observação das propostas dadas, bem como relatos das atividades práticas vivenciadas em sala, entrevistas, gravação de áudio e vídeo e, questionários sobre os conteúdos abordados na prática em sala de aula. A solicitação das autorizações do uso das imagens e gravações foram documentadas e arquivadas para futuras conferências, caso necessário.

Segundo Moraes (1999),

> [...] a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. (MORAES, 1999, p. 02).

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, tem como característica a relação direta das expectativas comportamentais e motivacionais de um grupo com o levantamento dos dados obtidos. É exploratória, portanto busca compreender e interpretar resultados sobre as ações na tomada de decisões no intuito de corrigir um determinado problema, muitas vezes com resultados imprevisíveis. Neste tipo de pesquisa é fundamental que o pesquisador saiba descrever de forma concisa, interpretando da melhor maneira possível, o volume de informações brutas coletadas. Segundo Goldenberg (2004, p.53) “consiste na descrição detalhada de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. A coerência na descrição dos resultados, sensibilidade, intuição e criatividade na coleta e análise dos dados são padrões que procurei seguir, com respeito aos alunos pesquisados, utilizando-se do bom senso e maturidade na realização desta investigação.

Foram planejadas e realizadas seis aulas com duas turmas de quintos anos, com uma das turmas contendo um aluno de inclusão, em uma das escolas públicas municipais existentes na cidade de Teutônia-RS. As aulas consistiram na

experimentação dos elementos musicais através do corpo e dos instrumentos de percussão com o trabalho de conhecimento e exploração do espaço e do tempo, passando ao conhecimento da relação corpo-espaço-reação no intuito de chegar ao entendimento visual dos elementos musicais através de códigos escritos, fundamentados nas teorias metodológicas de Émile Jaques-Dalcroze e Carl Orff. Envolvendo adaptações no sentido de contemplar este aluno de inclusão, a partir de fundamentos vistos em literaturas trazidas por Viviane Louro.

A estrutura das atividades basicamente envolveu a divisão da turma em pequenos grupos de quatro a cinco pessoas. A partir do ato vivido na prática, buscou-se inicialmente, como forma facilitadora, exteriorizar os significados dos elementos musicais a partir de simbologias alternativas que representassem os códigos musicais e, posteriormente relacioná-los com a forma tradicional. Os conteúdos musicais explorados partiram de brincadeiras com sons corporais, passando à elaboração de padrões rítmicos e melódicos através da experimentação das sensações corporais, posteriormente registradas por desenhos gráficos representando estes significados e comparados com a partitura tradicional de acordo com a progressão das aulas.

Resultados e Análise dos Dados

Ao analisar os dados coletados, foi contado um total de quarenta e cinco alunos envolvidos nesta pesquisa. Sendo vinte e três alunos na turma A, e vinte e dois alunos na turma B contendo um aluno com Síndrome de Down.

Na maioria das aulas, pude notar que as expressões de alegria e prazer na realização das atividades tiveram fundamental importância neste processo investigativo. Características essas, apontadas nas teorias metodológicas de Carl Orff (BONA, 2011) e Émile Jaques-Dalcroze (MARIANI, 2011; BACHMANN, 1984), como fundamentais para o ensino de música.

AULA 1

Na primeira aula, tivemos como objetivos trabalhar as sensações dos movimentos corporais através da percussão corporal e, criar pequenos padrões rítmicos envolvendo estes sons, posteriormente em grupos.

Iniciamos a atividade com uma brincadeira de imitação dos sons corporais, na qual perguntei aos alunos de ambas as turmas: “Quais tipos de sons poderíamos executar em nosso corpo?”

Assim, ao analisar os dados, na turma A muitos alunos logo se puseram a bater palmas e pés de maneira desordenada, demonstrando certa euforia. Porém, na turma B, com a mesma atividade aplicada, pude notar que a agitação foi menor, possibilitando um pequeno diálogo sobre a realização de sons mais complexos.

Com base nas teorias de Jaques-Dalcroze (MARIANI, 2011; BACHMANN, 1984) e Carl Orff (BONA, 211), pude observar em meio a aula, um dos princípios que tangenciam suas metodologias, trabalhando deste modo, o desenvolvimento das faculdades motrizes, criando novos reflexos em associação dos movimentos corporais com os movimentos do pensamento, estabelecendo assim, um diálogo entre as ações e os desejos.

No entanto, na turma A, em meio à atividade, um dos alunos disse “eu sei um som diferente professor”. Pedi que mostrasse à turma. Mesmo um pouco envergonhado, mas com um olhar travesso, pôs a palma da mão embaixo da axila e, com um movimento rápido do braço na direção do chão produziu um som semelhante ao de flatulência. A turma caiu em gargalhadas. Percebendo a riqueza daquele momento dei sequência à brincadeira, criando um pequeno padrão rítmico com quatro batidas de mesmo ritmo, fazendo um novo som corporal a cada repetição da sequência. Observei que ao fazer pequenas pausas propositais em meio à sequência dos sons, parte da brincadeira, alguns alunos seguiram batendo, não percebendo inicialmente o momento das pausas, demonstrando certa desatenção. Porém, ao longo da brincadeira, foram entendendo o processo.

Mais atentos, começaram a melhorar sua capacidade de concentração na surpresa das pausas, de forma gradativa e divertida.

Na turma B, ao iniciar a brincadeira, perceberam com mais facilidade as variações sonoras feitas no corpo, em relação à turma A. No entanto, nesta turma há um aluno de inclusão com Síndrome de Down, que me levou a repensar sobre como contemplá-lo, frente aos objetivos das aulas e desta investigação. Senti a necessidade de buscar informações a respeito, encontrando em Viviane Louro (2012), fundamentos da aprendizagem musical para o trabalho com alunos de inclusão, que me elucidaram no sentido de ter um olhar diferenciado e mais claro sobre a prática evolutiva deste aluno, através da exploração e imitação das atividades vivenciadas em aula, demonstrando motivação e apreciação nas aulas. Esses dois pontos foram positivos na observação das atividades. Porém, este aluno teve uma monitora que o auxiliou constantemente nas atividades.

Na sequencia da aula, ambas as turmas, separadamente, foram divididas em pequenos grupos, com o objetivo de criar seu próprio padrão rítmico, utilizando os elementos sonoros já vistos e vivenciados anteriormente.

Observei que na turma A, alguns grupos tiveram mais dificuldades para criar seus padrões rítmicos em razão das diversas discordâncias na decisão de quais sons utilizariam. Já na turma B, este processo de criação se deu forma tranquila entre os componentes dos grupos. Assim tendo em mente a teoria de Orff (BONA, 2011), cada atividade encontra-se no indivíduo, ou no grupo e, em suas disposições que podem se realizar com o próprio corpo. A aprendizagem musical ocorre de forma simultânea quanto aos elementos musicais envolvidos.

Com base na teoria de Dalcroze (MARIANI, 2011; BACHMANN, 1984), pude observar nesta aula que a instrumentalização do corpo como principio aos elementos musicais, aborda procedimentos que acredito que se justificam dentro de minhas expectativas defendidas nas teorias abordadas. Tendo em vista que os estímulos sonoros dados pelo professor são importantes para a percepção dos alunos, assim como a utilização do improviso a fim de surpreender os alunos em cada lição. No entanto, devido ao tempo da aula, não foi possível que os grupos apresentassem seus padrões criados, ficando para a próxima aula.

AULA 2

Na segunda aula, o objetivo planejado era registrar os padrões rítmicos elaborados no primeiro encontro na forma de desenhos gráficos, abordando uma das possibilidades enfatizadas por Orff (BONA, 2011) quanto à criação e improvisação, abordadas em suas obras escolares, bem como possíveis adaptações musicais utilizando elementos da cultura local.

Assim, iniciamos a aula retomando a atividade proposta na aula anterior, para relembrarmos dos combinados. Porém, em ambas as turmas, os grupos tiveram grandes dificuldades, em realizar de memória, a apresentação dos seus padrões rítmicos criados. Principalmente nos momentos finais de suas composições. Sentiram, espontaneamente, a necessidade de anotar em um papel a sequência dos sons que haviam determinado, no intuito de não esquecer, antes mesmo de propor que registrassem suas ideias. No entanto, questionei-os por que sentiram essa necessidade?

Dois grupos da turma A responderam: “porque somos muito esquecidos! Fica difícil lembrar as coisas que fizemos depois de uma semana”. Na turma B, um dos grupos respondeu “porque é melhor! Pra lembrar certinho de como fizemos na aula passada”.

Ao analisar os dados, observei que a experiência do movimento e da audição, juntamente com aspectos de improvisação, devem ser estimulados para proporcionar nos alunos os pensamentos musicais próprios. Com base no referencial teórico, a Rítmica propiciou nos alunos perceberem que além do corpo, a mente deve estar conectada para atingir a consciência do ritmo. Os cuidados necessários ao executar uma obra com seu instrumento serão praticamente os mesmos experimentados e utilizados com o corpo.

Na sequência da aula, perguntei: como faremos estes registros?

Na turma A, os grupos não conseguiram inicialmente chegar a uma definição de como seriam estes desenhos representando os tipos de sons corporais utilizados. Solicitaram então que eu desenhasse as sugestões ditas por eles no quadro. E então definiram o desenho de uma estrela para o sons do peito,

o círculo para o som dos estalos, a carinha do jogo do “Pac-Man” para os sons de boca, um pé para o som do pé, uma concha para o som das palmas em concha e a uma coxinha para o som de batida na coxa. Com os símbolos definidos no quadro, desenhamos cada um deles em folhas de oficio e os fixamos na sala para conferência em caso de duvidas. Logo em seguida pedi aos grupos desta turma que desenhassem seu padrão rítmico de acordo com os códigos inventados.

Na turma B, este processo se deu rapidamente com a ideia, sugerida por um dos grupos, de utilizar as figuras geométricas para a representação dos sons. Sendo o desenho do quadrado para representar o som do pé, o triângulo para o som da palma, o círculo para o som do peito e a estrela para o som dos estalos de dedos. No entanto um dos grupos na turma B observou que dentro do seu padrão rítmico existiam sons mais rápidos do que outros. Não sabiam como representar graficamente essa forma rítmica, além da tradicional. Sugeri então, que mantivéssemos as características do formato do desenho, porém diminuíssemos o tamanho dos mesmos e, o repetisse quando fossem sons de colcheias. Ao estabelecer estes significados para os códigos alternativos, os grupos registraram seus padrões rítmicos no papel, no entanto observarmos que o tempo da aula não seria o suficiente para a leitura e apresentação dos mesmos, dando por encerrada esta aula.

AULA 3

Na terceira aula, fizemos a leitura dos padrões rítmicos escritos no papel, utilizando o corpo como instrumento, para verificar se a ideia criada de memória no primeiro encontro seria a mesma agora desenhada no papel. Isso nos remeteu à algumas aplicações dos princípios da Rítmica no que se refere a buscar meios criativos para aplicar os pensamentos pedagógicos de Jaques-Dalcroze de acordo com a realidade e objetivos almejados, tendo em mente que a Rítmica é, uma educação por e para a música.

De acordo com esta base metodológica, pude observar que através das vivências corporais anteriormente experimentadas, os alunos demonstraram

compreender mais facilmente a forma escrita. No entanto, ao analisar os dados das leituras realizadas, pude observar que tanto na turma A, quanto na turma B, alguns grupos tiveram algumas dificuldades em iniciar e terminar juntos a leitura do seu próprio padrão criado. Com isso, iniciamos um pequeno diálogo sobre a importância dos combinados na música, principalmente quando estamos em grupo executando uma mesma obra escrita, revelando-nos que determinar o andamento, inícios e finais das musicas são fundamentais antes de uma apresentação em grupo. Levando-nos, também, a outro diálogo sobre a funcionalidade de um maestro frente a uma orquestra.

Na sequência, trocamos os padrões entre os grupos. Estipulei um pequeno tempo antes de cada um se apresentar. Aqui a ideia era verificar se as leituras dos códigos criados no papel estavam coerentes em relação às ideias que foram elaboradas pelos outros grupos. De base na teoria de Orff, é preciso ter em mente os propósitos, os objetivos musicais e extramusicais a serem alcançados, além do desafio de identificar as necessidades de acordo com a realidade de cada grupo.

Observei que em sua maioria, já haviam compreendido a forma de executar no corpo o que estava escrito no papel. No entanto, observamos alguns pontos de dificuldade. Propus então, que cada grupo analisasse os problemas observados no momento da apresentação e fizessem uma releitura de suas composições, com atenção a estes pontos. Ao relerem os padrões, pude observar que já estavam mais atentos à pulsação, o momento de iniciar juntos e a quantia de sons tocados na sequência composta. Após um pequeno diálogo sobre os pontos positivos alcançados em ambas as turmas unimos todos os padrões registrados no papel, em uma linha horizontal disposta no chão, formando um grande arranjo rítmico.

Ao realizarmos a leitura deste arranjo, com todos ao mesmo tempo, observei que a pulsação novamente foi um problema no momento da execução, fazendo com que a leitura parasse por diversas vezes. No entanto, ao repetirmos, todos perceberam que este problema precisaria mais tempo para ser sanado. Assim, procuramos focar mais no entendimento dos códigos.

AULA 4

Ao observar algumas dificuldades em relação ao tempo das aulas, não foi possível realizar a aplicação da terceira aula conforme o planejado. No entanto, replanejei esta aula fazendo uma adaptação da brincadeira “siga o mestre” com instrumentos percussivos, englobando a leitura dos registros alternativos em comparação à notação tradicional.

Tomando como base à prática musical elementar da pedagogia Orff (BONA, 2011), disponibilizei vários instrumentos de percussão, tais como: chocalhos, maracás, clavas, reco-reco, agogô, guizos, pandeiros, tamborins, ganzás e um tambor grande, para utilizarmos na leitura dos ritmos já elaborados em ambas às turmas, na aula anterior.

Na brincadeira, o mestre toca o trecho rítmico sorteado repetidamente. Porém realiza pequenas pausas improvisadas sem aviso, com o objetivo de surpreender os desatentos. Os instrumentos que tocarem nas pausas serão pegos, perdendo seu instrumento até o final da rodada. Assim, quando restar um último instrumento, sem ser pego, será o novo mestre da brincadeira, que deverá sortear um novo padrão a ser executado e seguido por todos, dando assim, continuidade à brincadeira até a leitura de todos os padrões.

Ao analisar os dados coletados desta atividade, pude observar inicialmente que, muitos dos alunos da turma A, apresentaram grandes dificuldades em perceber os movimentos sonoros, as pausas e retomada do ritmo, em relação à turma B. Porém, em ambas as turmas, pude notar o prazer em estarem tocando com os instrumentos percussivos, participando ativamente e, demonstrando aspectos positivos com a leitura dos códigos musicais tanto alternativos quanto tradicionais. Alguns alunos participantes do projeto extraclasse da banda da escola demonstraram estar mais familiarizados com a leitura dos códigos na forma tradicional. Compreendendo, desta maneira, o que deveria ser tocado como sendo mais fácil. Em ambas as turmas, conseguimos realizar a leitura dos quatro padrões durante a brincadeira. Porém, ao verificarmos que o tempo da aula havia acabado, todos com um “ahm”, expressaram como positiva a aula.

AULA 5

Na quinta aula, realizamos a brincadeira do “passa o som”. Brincadeira adaptada que consistiu em criar um pequeno padrão rítmico individualmente, utilizando-se da percussão corporal e da lateralidade. Como regra os pés comandariam o pulso, comum a todos. E, na sequência elaborada, o último som seria de mão apontando à direção, direita ou esquerda, dando continuidade á sequência dos sons ao colega do lado escolhido.

Analisando esta aula, observei que na criação dos padrões, os próprios alunos perceberam que a relação dos ritmos nas mãos em coordenação com o pulso nos pés, não se encaixavam. Tiveram muita dificuldade em coordenar o pulso e o ritmo em diferentes partes do corpo. No entanto, gostaram do desafio. A relação da dissociação na criança é trazida por Dalcroze (MARIANI, 2011; BACHMANN, 1984) como uma importante etapa da consciência rítmica corporal. Dando inicio a atividade, percebi que ao executar o ritmo criado, os alunos esqueciam-se de, no último toque do seu padrão, indicar a direção que a sequência iria continuar. Entretanto ao repetirmos várias vezes, percebemos que se tratava de uma questão de treino corpo-mente para esta coordenação. Em seguida procuramos fazer o registro escrito do ritmo elaborado nas formas alternativa e tradicional em folhas separadas, reforçando a exteriorização dos elementos musicais como linguagem escrita das ações realizadas. Nesta aula pude observar que os elementos vivenciados através do corpo, somente são compreendidos na forma de códigos quando revistos constantemente de forma gradativa e significativa.

AULA 6

Nesta aula planejou-se experienciar as sensações corporais em uma brincadeira adaptada para a compreensão do principio de uma pauta musical. Sendo a notação musical um tema complexo, tenho consciência de que esta

abordagem é uma pequena parte na construção do conhecimento dos elementos musicais que englobam uma partitura. Adaptando um exercício em forma de brincadeira, utilizando-se do solfejo corporal, com base na teoria de Dalcroze (MARIANI, 2011; BACHMANN, 1984), os alunos devem ter a oportunidade do cantar e mover-se na busca interativa entre a experiência auditiva e a experiência física. Assim, após terem vivenciado corporalmente as sensações rítmicas e melódicas, por meio de uma única linha, é introduzida noções de consciência sobre a altura da melodia na pauta.

Assim, iniciei a aula com a divisão da turma em grupos de quatro e cinco pessoas. Cada grupo deveria desenhar uma linha horizontal a sua frente. A posição atrás da linha representava o som da nota musical Dó. Em cima da linha a nota Ré. E acima da linha, a nota Mi. Os elementos rítmicos apresentados para a criação da melodia foram, a semibreve, a mínima, a semínima e a colcheia. Os grupos deveriam compor uma pequena melodia. Em seguida apresentá-la um grupo de cada vez. Em momentos antes da apresentação observei que um dos grupos da turma B, começou a anotar sua melodia. E, quando perguntei o que estavam fazendo, responderam “escrevendo a música profe! Fica mais fácil assim”. Então disse a todos que primeiro faríamos de memória as melodias e, que em seguida anotaríamos nossas composições.

Na turma A, dois grupos tiveram alguns problemas com colegas que se recusaram a ajudar na composição, pois julgavam não conseguir. Diziam “isso é muito difícil”. Durante a apresentação do seu grupo, não conseguiram realizar a melodia conforme o combinado. No entanto, ao seguirmos para próxima etapa, anotando as melodias de acordo com as ideias pensadas, sentiram menos dificuldades ao visualizarem a forma de suas melodias desenhadas no papel. Perceberam que, ao vivenciarem corporalmente uma melodia através de uma brincadeira, os fez compreender de maneira mais clara e menos tediosa a importância de registrar os códigos que haviam feito mentalmente, visualizando-os de maneira concreta ao desenharem no papel seus significados.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar a importância da escrita e da leitura de uma partitura musical na construção de uma educação musical significativa a partir da sala de aula para o trabalho de grupos musicais com crianças do ensino regular e de inclusão. O interesse pelo assunto se deu em razão das experiências vivenciadas na sala de aula e em projetos extraclasse. Situações que me motivaram a procurar por metodologias que abordassem conteúdos de maneira mais favorável e positiva para a aprendizagem da notação musical.

Diante das abordagens trazidas tomamos a notação musical como importante ferramenta cultural de comunicação dada por um conjunto de sinais gráficos que representam os sons, permitindo a um intérprete que o traduza na prática tal como a ideia criada e pretendida do seu compositor, bem como transferir tais informações do seu tempo para outro.

As bases metodológicas foram fundamentais na compreensão e concretização visual dos elementos musicais na construção do processo de aprendizagem desta investigação. A experimentação corporal, defendida por Dalcroze, em conjunto com a educação musical elementar, defendida por Orff, somada às adaptações sugeridas por Viviane Louro, mostrou ser teorias favoráveis e positivas na contemplação dos objetivos e melhoria da prática realizadas nesta pesquisa-ação.

A experiência das sensações físicas, as relações interpessoais, a prática elementar, a simbologia e as adaptações, tornaram possível compreender os possíveis procedimentos na construção do entendimento da simbologia musical, como sendo algo desafiador e de grande importância para organização das ideias musicais.

Exteriorizar as sensações físicas dos elementos musicais vivenciados foi um desafio tanto para as crianças quanto para mim. No entanto a proposta desta pesquisa buscou estabelecer um diálogo com base na valorização das ideias criadas pelos próprios alunos, tornando este processo de comunicação,

fundamental para o comprometimento das crianças na construção dos significados por eles atribuídos e compreendidos.

A introdução aos elementos gráficos, o diálogo e a imaginação, foram trazidos como parte de um sistema, em que a decodificação da partitura convencional fez com que a compreensão dos códigos musicais, ficasse mais acessível no seu entendimento. A escrita tradicional requer tempo para ser aprendida, sendo assim, a escrita alternativa é um recurso facilitador para o processo de apreensão dos códigos musicais. As crianças aprendem os conceitos de altura sonora e divisão rítmica mais facilmente através de imagens familiares do seu cotidiano, pois associam mais facilmente às formas concretas de algo que já conhecem, do que quando mostrado diretamente na forma tradicional. As manifestações de alegria registradas em vídeo durante as atividades comprovam este fato que, despertaram nas crianças o prazer da leitura musical.

A prática elementar defendida por Carl Orff, certamente traduziu resultados significativos e concretos para cada um dos alunos, sujeitos ativos na produção e realização desta investigação. O processo metodológico de ensino e aprendizagem da notação musical nas atividades, bem como as manifestações geradas pelos próprios alunos quanto à necessidade dos registros gráficos em meio a pesquisa, revelam a importância da notação musical como uma ferramenta de auxilio organizacional dos sons, a fim de evitar o esquecimento dos ritmos e melodias criados em um sistema de escrita.

A percussão corporal, bem como o solfejo de exercícios vivenciados através do corpo, adaptados à ludicidade de criações pedagógicas, estrategicamente pensadas a partir do referencial teórico, demonstrou ser metodologia que, através dos registros de vídeos, proporcionaram uma análise positiva no desenvolvimento da compreensão de uma partitura, na qual os próprios alunos observaram como possível ferramenta de expressão, permitindo registrar suas próprias obras como forma de linguagem no que se referem à escrita tradicional e alternativa, percebendo assim, a importância do registro no ensino de música para crianças, a partir de aulas divertidas e prazerosas.

Acredito que desta forma, este trabalho possa ter contribuído para o ensino da música, tendo um olhar de prazer com a leitura de partitura e, que os caminhos apontados tenham elucidado algumas das formas possíveis no ensino da notação musical a partir da sala de aula como algo significativo.

Referências:

ALMEIDA, Bruno Félix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Sintaxe musical: entendendo a aprendizagem da leitura de partituras musicais*. In: VII Encontro de pesquisa em arte da FUNDARTE e III Seminário dos grupos de pesquisa da UERGS/MONTENEGRO, 2015, Montenegro. Encontro de pesquisa em arte. Montenegro: Editora FUNDARTE, 2015. v. 8. p. 157-163.

BACHMANN, Marie Laure**.** La Rythmique Jaques – Dalcroze*: Une éducation par la musique et pour la musique.* Neuchâtel: La Baconnière, 1984.

BAMBERGER, Jeanne*.* As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança:* linguagem, número, ritmo e melodias. Tradução de Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez, 1990. p.97-124.

BONA**,** Melita**.** Carl Orff: um compositor em cena**.** In: Teresa Mateiro;Beatriz Ilari. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. 1ed.Curitiba: IBPEX, 2011, v. 1, p.125-156.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Sopa de letrinhas*: notações analógicas (des)construindo a forma musical. Música na Educação Básica. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 2 n. 2 setembro de 2010. p. 8-21. Disponível em . Acesso em 17 de set. de 2016.

FREY-STREIFF, Marguerite. A notação de melodias extraídas de canções populares. In: SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança:* linguagem, número, ritmo e melodias. Tradução de Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez, 1990. p.125-168.

GOLDENBERG, Mirian*. A Arte de Pesquisar.* Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

JACQUES-DALCROZE, Emile*. Le rythme, la musique et l'éducation.* Lausanne: Foetisch Frères S.A. Éditeurs. 1919.

LOURO, Viviane*. Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.* 1ª edição**.** São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane. *Educação Musical e o Aluno com Deficiência:* discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas, jun. 2013. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_a_pessoa_com_deficiencia-1.pdf > Acesso em: 18 Dez. 2016.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011, p. 25-54.

MATEIRO, Teresa; OKADA, Tâmara. *Procedimentos de ensino e aprendizagem da notação musical na perspectiva dos licenciandos*. Ictus-Periódico do PPGMUS/UFBA, vol. 13, n. 1, 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical.* 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo. Educação*, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n. 37, p. 7-31, março 1999.

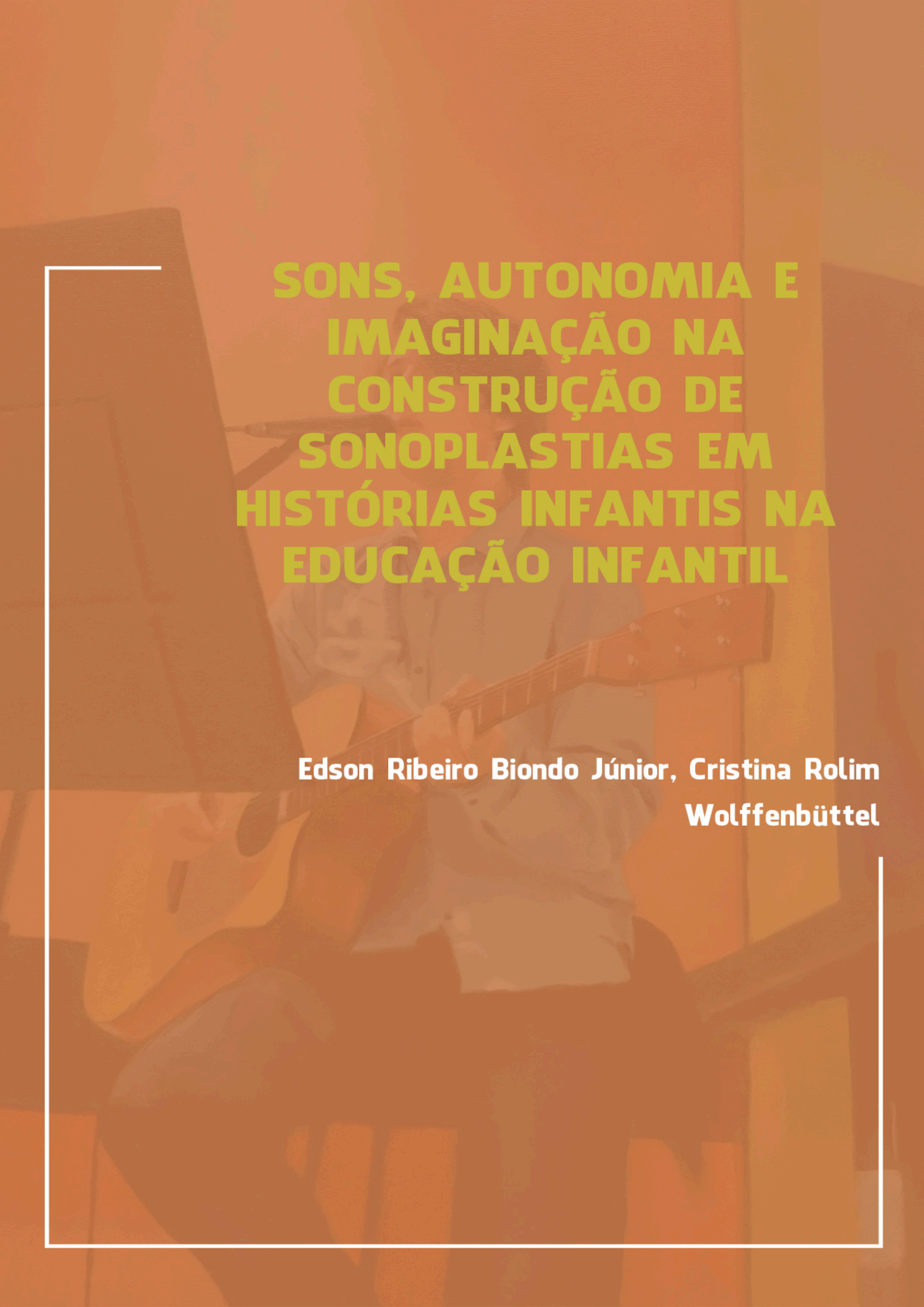
PENNA, Maura*. Música(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Sulina, 2008.

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.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et alli. Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. 2. Ed. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1999, p. 205 – 214.

STOROLLI, Wânia Mara. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 131-140, 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/196>. Acesso em: 29 Aug. 2016.

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



SONS, AUTONOMIA E IMAGINAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SONOPLASTIAS EM HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edson Ribeiro Biondo Júnior, Cristina Rolim Wolffenbüttel

SONS, AUTONOMIA E IMAGINAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SONOPLASTIAS EM HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edson Ribeiro Biondo Júnior
Profª Orientadora Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Após realizar algumas atividades que envolviam a leitura de histórias infantis e a escuta de alguns contos da Coleção Disquinho (1960-1970), percebi que existe um universo de sons dentro de cada história que pode ser explorado pela educação musical. O ouvido, tão importante para a educação musical, é desafiado a prestar atenção por um período constante e mais longo do que o costumeiro em outras atividades. Unir essa característica de histórias infantis com o conhecimento da educação musical, conduzindo histórias de uma forma lenta ou rápida, com a intensidade suave ou forte, possibilitando o uso de instrumentos ou do próprio corpo para criar os efeitos sonoros, utilizando canções, etc., musicalizamos as crianças, contribuímos para a aproximação do aluno para o importante mundo das histórias infantis e ampliamos o seu conhecimento cultural.

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de Jardim B, com crianças de cinco a seis anos de idade, estudantes da rede pública municipal de Porto Alegre/RS. Possuindo como questionamentos: Como articular musicalização com histórias infantis? Diferentes recursos didáticos utilizados para contar uma história (com o narrador professor, com ou sem livro infantil, com o narrador apenas em áudio ou em vídeo) alteram o processo de musicalização? Afetam a realização da sonoplastia? O que os alunos usam de referência no processo de criação da sonorização e da contação de histórias?

Esta pesquisa escolheu ter como elementos para trabalhar nas aulas: sonoplastia, criação, percussão corporal, ritmo e melodia. Tendo como objetivo

investigar as relações entre educação musical e histórias infantis, planejando e implementando aulas que levaram em conta os elementos escolhidos.

A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994) e o método utilizado foi à pesquisa-ação Trip (2005) que no contexto educacional é fundamentalmente uma estratégia para o aprimoramento de professores e pesquisadores, a própria pesquisa é utilizada para melhorar o desempenho do professor e em decorrência melhorar o aprendizado dos alunos. A pesquisa e as aulas foram planejadas, implementadas, descritas e avaliadas, respondendo os questionamentos iniciais e aprimorando a prática docente.

Para o referencial teórico foi usado o referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) no que tange aos objetivos da aula de música, o processo de aprendizagem musical da criança e para a reflexão sobre os resultados. Foi utilizada a visão de educação musical do compositor e professor Hans-Joachim Koellreutter expressa por Brito (2001 e 2015) para pensar, planejar as aulas e analisar os resultados.

A pesquisa demonstrou que histórias são importantes para desenvolver aspectos relevantes da musicalização infantil, detalhando o processo utilizado para alcançar os objetivos almejados.

Revisão de Literatura

Vários autores abordam o tema - histórias infantis e educação musical - possibilidades para a sala de aula, sua relevância e importância na educação musical. Farei uma breve retrospectiva dos pontos importantes desses e dos demais trabalhos relevantes para a realização do artigo.

Caroline Cao Ponso (2011) no artigo *Poemas, Parlendas, Fábulas, Histórias e Músicas na Literatura Infantil* investiga o universo musical que a literatura traz consigo e que pode ser explorado pela educação musical, como, poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhas, trava-línguas, provérbios, adivinhas e histórias infantis. Indica uma série de livros utilizados pela autora nas suas aulas, assim como CDs, material farto para auxiliar os professores que estão

começando a explorar as relações entre histórias, livros e educação musical. Ponso (2014) no livro *Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil*; o segundo capítulo é destinado para música e literatura infantil, sugere como trabalhar histórias infantis por faixas etárias, partindo de bebês de 1 a 2 anos, até o fim da educação infantil, 5 a 6 anos. A autora também argumenta que a coleção disquinho ou outras histórias clássicas musicadas em CD podem ser utilizadas em aula em parceria com os livros de literatura contendo a mesma história, assim como histórias que foram transformadas em desenhos animados. Analisar a mesma história trabalhada de diversas formas permite à criança diversos olhares sobre um mesmo enredo, trazendo questionamentos, críticas, comparações saudáveis e favoráveis ao seu crescimento.

Maria Cristiane Deltregia Reys (2011) *Era Uma Vez… Entre Sons, Músicas e Histórias*; apresenta ideias para o ensino de música na educação básica a partir da sonorização de histórias, sendo abordadas diferentes perspectivas para o trabalho do professor especialista e não especialista em música. Para a autora, as histórias são um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais. A busca por timbres e sonoridades na criação da sonoplastia potencializam a aprendizagem e a diversão, ampliando as ideias de música dos alunos. As histórias têm relações com outras áreas do conhecimento, desenvolvendo a criatividade, a responsabilidade com o grupo (e com o trabalho de criação em grupo), a sociabilidade e o favorecimento da livre expressão de ideias. A autora ainda indica uma série de recursos materiais/didáticos, que podem auxiliar na sonorização das histórias: CDs, bonecos, fantoches, dedoches, gravuras em EVA, instrumentos musicais tradicionais ou alternativos, copos de plástico, folhas de plástico ou papel, jornal, conchinhas do mar, tampinhas de todo tipo, água e brinquedos, utilitários que auxiliam o aluno a soltar a imaginação e facilitam a criação dos efeitos sonoros.

Kelly Werle (2011) no seu artigo: *Sonorizando Histórias e Discutindo a Educação Musical na Formação e Nas Práticas de Pedagogas*; traz contribuições para se pensar a formação e a atuação musical e pedagógico-musical de professoras pedagogas na educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental; dialoga sobre a possibilidade de trabalhar com a educação musical a partir de histórias sonorizadas. O artigo lembra a importância da problematização por parte do professor, para que as crianças possam ser estimuladas não só a produzirem sons, mas também a ouvirem os sons que estão sendo produzidos pelos colegas, de modo atento, organizado e reflexivo. Podem ser feitos questionamentos acerca dos efeitos produzidos por esses sons, bem como realizar comparações entre as propriedades dos mesmos: longo ou curto, suave ou forte, agudo ou grave, etc. Podem-se propor diferentes organizações em que os sons não sejam produzidos somente de modo concomitante, mas seus efeitos possam ser explorados separadamente e alternadamente em pequenas composições de dois ou três objetos sonoros.

Aneliese Thönnigs Schünemann e Leda de Albuquerque Maffioletti (2011) no artigo: *Música e Histórias Infantis: O Engajamento da Criança de 0 a 4 Anos Nas Aulas de Música*; busca compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças. A investigação mostrou que a música conecta-se com a história aproveitando dela a magia e concretude das sequencias dos acontecimentos; a história se enriquece com a inserção da música, que acentua pontos decisivos do desenrolar da história.

Foi observado que a articulação entre a música e a história promove de modo mais intenso o interesse das crianças nos momentos em que surge algum personagem ou com a utilização de fantoches, instrumentos musicais, movimentações do corpo, figuras coloridas e timbres diferentes das vozes.

Leila Mury Bergmann e Maria Cecília Araújo Rodrigues Torres (2009) no artigo: *Vamos Cantar Histórias?* Apresentam algumas possibilidades de trabalho com atividades que envolvam obras de literatura infantil e músicas, na perspectiva da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; o professor pode levar em considerações algumas questões como: De quantas maneiras contar a história? Quantas trilhas sonoras? Quais serão os sons escolhidos para compor a sonorização? Qual será o papel do narrador? Como cantar esta ou aquela história?

Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder e Jorge Luiz Schroeder (2011) no artigo intitulado: *As Crianças Pequenas e Seus Processos de Apropriação da Música;* pesquisa como as crianças pequenas aprendem música. Os processos de apropriação da linguagem musical passam necessariamente pela possibilidade de expressão individual da criança em diversas linguagens, não apenas na música, a conexão com a experiência vivida parece ser a porta de entrada para qualquer sistema simbólico. É importante oportunizar para a criança diversos contextos, os quais incluem diversas formas de linguagem, no processo de apropriação da linguagem musical. As crianças não aprendem música apenas em aulas de música, mas brincando, desenhando, dançando, etc. Nesse sentido, incluir essas outras formas de expressão não é apenas um recurso para tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real quando se leva em conta tanto as especificidades da música quanto do desenvolvimento infantil.

Uma autora muito importante para a educação infantil: Teca Alencar de Brito, em seu livro *Música na Educação Infantil – Propostas Para a Formação Integral da Criança*, entre diversas sugestões de atividades e formas de desenvolvê-las na educação infantil, destaco o capítulo dedicado à sonorização de histórias (BRITO, 2003, p.161-172), que esclarece a importância da história no cotidiano das crianças por estimular a capacidade inventiva, o contato e a vivência com a linguagem oral, ampliando recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade da própria fala.

Mesmo para bebês e crianças bem pequenas, é importante ouvir alguém que conta ou narra algo, independentemente do significado semântico. Brito dá sugestões importantes para a contação de histórias: Olhar nos olhos das crianças, contar pequenas histórias ou situações falando baixinho, quase cochichando, alternar a dinâmica das frases, compartilhar com as crianças maiores de três anos a oportunidade de contar pequenas histórias, inventar e também reproduzir aquelas que já conhecem, explorar os sons vocais, corporais, instrumentais e de variadas fontes emissoras. Segundo Brito, para transformar o trabalho com as histórias infantis em exercícios musicais, o primeiro passo é procurar tornar mais expressivas e sonoras as histórias que contamos as crianças. Este foi o

procedimento inicial usado para realização deste trabalho, com uma pesquisa atenta por histórias que apresentam uma maior possibilidade de exploração sonora, criando, ou modificando histórias existentes para torná-las mais expressivas e contarem com movimentos corporais em determinadas partes, para que o corpo possa vivenciar a mudança de entonação, rítmica ou melódica.

Na temática da contação de histórias (SANTOS, 2007) ressalta que histórias podem ser contadas pelo simples prazer de ouvi-las, imaginá-las e criá-las. Podem ser contadas somente com a narrativa, para que os alunos possam criar livremente as características físicas dos personagens e foquem totalmente sua atenção nos sons das palavras que estão sendo narradas. Em outro momento a história pode ser narrada com o suporte do livro, para que a criança tenha a oportunidade de visualizar as ilustrações do livro, podendo ter um confronto rico entre o que ela criou e o que ela viu no livro.

Bagnasco (2014) ressalta que é importante no trabalho com a literatura infantil oportunizar que a história seja contada junto com o livro para possibilitar a apropriação da língua pela criança, captar a atenção e incentivar a leitura que a materialidade do livro proporciona.

Referencial Teórico

As propostas de Koellreutter mais conhecidas e difundidas vieram de cursos ministrados e registrados pelos seus alunos. Teca Alencar de Brito (2001) com seu livro: *Koellreutter Educador: O humano Como Objetivo da Educação Musical;* destaca-se como uma das principais referências do pensamento enquanto educador propagado por Koellreutter. Para ele, o professor deve aprender a apreender dos alunos o que ensinar, não ensinar o que está livros, atualizar os conceitos musicais, ressaltar a interdependência entre a música e as demais artes, ciência e a vida cotidiana, ter a improvisação como uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical e nunca se esquecer do objetivo maior da educação musical: o ser humano.

Koellreutter almejava a superação de dualidades, preconceitos, visões separatistas e desagregadoras, utilizando-se da música, tanto em seu fazer como compositor, quanto em suas imersões nos territórios da educação. A proposta busca especialmente formar seres humanos em um mundo marcado por rápidas e contínuas transformações, foram desenvolvidas com maior vigor no final dos anos 70, na sua volta definitiva ao Brasil depois de alguns anos vivendo na Índia e no Japão. Ele se mantinha atento aos desejos e efetivas possibilidades do grupo e da singularidade de cada participante, sem abrir mão do rigor ou da busca de qualidade (BRITO, 2015).

Os processos criativos tem um papel central na proposta pedagógica koellreutteriana, a improvisação é vista como mola agenciadora, a um só tempo, de vivências e processos de conscientização de questões musicais e humanas, ele sugeria que os jogos de improvisação desenvolvidos e apresentados aos alunos, criado por eles ou com eles, favorecessem o exercício de aspectos musicais diversos e, ao mesmo tempo, questões ligadas ao desenvolvimento da autodisciplina, respeito, tolerância, capacidade e disposição para criar, questionar, refletir, experimentar, etc. (BRITO, 2015). A improvisação na pedagogia de Koellreuter não é feita de qualquer forma, requer muita discussão e planejamento entre os partícipes das ações musicais.

> Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar, etc. O resto é vale-tudismo! (BRITO, 2001, p.61).

Hans-Joachim Koellreutter propôs o que chamou de ensino pré-figurativo das artes: um ensino que orienta os alunos, mas não os obriga a sujeitar-se à tradição. Que se vale do diálogo. “Que incita o homem a se comportar perante o mundo como o artista diante de uma obra a criar e não meramente como se estivesse diante de um objeto” (BRITO 2015, p.19). Esse ensino vai de encontro ao ensino tradicional, baseado na repetição, na mecanização, sem espaço para o questionamento, para a criação e para o novo. O professor pré-figurativo deve

buscar um projeto de educação musical visando à formação integral do ser humano que amplia a percepção e a consciência, superam preconceitos, pensamentos dualistas e posturas individualistas, esses são objetivos a serem alcançados, lado a lado aos aspectos musicais. O professor deve “estar sempre atento aos acontecimentos, aos interesses que emergem no decorrer dos encontros, preparando-se para dar aula de modo consistente e profundo, e não apenas preparando uma aula a ser repetida fastidiosamente” (BRITO 2015, p.20).

Outro ponto muito importante para a realização desse trabalho é a definição de consciência dada pelo educador.

> Koellreutter definiu consciência como a capacidade do ser humano de apreender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende; não me refiro à consciência como conhecimento formal, nem como mero conhecimento ou qualquer processo de pensamento, mas, sim, como uma forma de interrelacionamento constante, como um ato criativo de integração. (BRITO, 2001, p. 47).

Koellreuter afirmava que o professor não ensina nada; ele sempre conscientiza. Divide a consciência em três tipos:

> [...] intuitiva, racional e arracional, associados à crença irracional, à especulação científica e à transcendência destes, respectivamente. Os processos de criação e de expressão humana, por sua vez, se atrelavam totalmente aos modos de consciência, aos processos de conscientizar que também estavam sempre em movimento. Nesse sentido, ele destacava o fato de que a emergência de novas estruturas conscientes não anulavam as anteriores, mas sim, inseriam-nas em uma dimensão mais ampla. (BRITO, 2001, p. 47).

O outro referencial teórico importante para o artigo é o referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), que explica o processo de aprendizagem musical na criança, na qual o ambiente sonoro e a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam cantigas de ninar, melodias curtas, fazem brincadeiras

cantadas, rimas, parlendas, etc. Encantados com o que escutam, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento cognitivo e afetivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nessas interações que se estabelecem, constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio de sons. Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. A partir dos três anos aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento. Aos poucos ocorre um maior domínio com relação à entoação melódica. Ainda que sem um controle preciso da afinação, mas já com retenção de desenhos melódicos. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos com cuidado, e, evidentemente, a maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo.

O referencial vai ao encontro e amplia as ideias propagadas por Koellreuter, converge para que os conteúdos ou elementos escolhidos para desenvolver as atividades sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças, não tornando os conteúdos como um fim em si mesmo, isolado dos outros aspectos musicais.

> Um trabalho com diferentes alturas, por exemplo, só se justifica se realizado num contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o contraste entre sons graves ou agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades. A simples discriminação auditiva de sons graves ou agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. (BRASIL, 1998, p 60).

Usar o corpo e o movimento corporal é fundamental para o aprendizado musical e foram usados nas histórias contadas para as crianças.

> 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, 1998, p. 61).

Metodologia

A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) enumeram cinco características para validar uma investigação como qualitativa, embora não seja necessário contemplar as cinco para uma pesquisa ser considerada qualitativa: 1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão tomando forma; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes. Para o autor o papel da pesquisa qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humana.

O trabalho levou em consideração os cinco aspectos para sua pesquisa: 1 – Desenvolvendo a pesquisa dentro da escola que o tema foi pesquisado; 2 – Descrevendo minuciosamente o conteúdo analisado; 3 – Levando em consideração apontamentos durante o processo, articulando as propostas para que a turma atinja os objetivos propostos inicialmente; 4 – Partindo dos casos particulares para posteriormente fazer a generalização; 5 – Levando em consideração o mundo dos pesquisados no próprio planejamento da pesquisa e das aulas, tendo o crescimento de experiências musicais dos investigados com um dos objetivos.

Este trabalho buscou cumprir integralmente os princípios éticos da pesquisa qualitativa expostos por Bogdan e Biklen (1994): preservando as identidades e tratando respeitosamente os pesquisados, levando com clareza seus objetivos e recebendo a autorização da direção da escola para realizar a pesquisa, não deixando que as conclusões sejam modificadas por motivos ideológicos e preservando a fidelidade nos dados obtidos.

O método utilizado para a realização dessa pesquisa foi à pesquisa-ação, segundo Tripp (2005) a pesquisa-ação no contexto educacional é fundamentalmente uma estratégia para o aprimoramento de professores e pesquisadores, usando a própria pesquisa para melhorar seu desempenho como professor e em decorrência melhorar o aprendizado dos alunos. A pesquisa-ação é colaborativa, inclui todos que de uma forma ou de outra estão incluídas nela, implica em tomar consciência dos princípios que conduzem o trabalho, temos de ter clareza do que estamos fazendo e o porquê está sendo feito. A prática da pesquisa-ação deve reagir eficazmente e imediatamente à medida que os eventos ocorrem. Para se realizar a pesquisa-ação "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.446).

A pesquisa foi realizada com uma turma de 25 alunos do Jardim B (5 a 6 anos) da rede municipal da prefeitura de Porto Alegre, foram planejadas e observadas seis aulas do mês de setembro ao início de outubro de 2016 com duração de 45 minutos. O pesquisador contou com o apoio da direção da escola e a colaboração das educadoras com apontamentos, sugestões e diálogos para ampliar a efetividade da aula e da pesquisa. A técnica utilizada para coleta de dados foi a observação participante estruturada, com registro virtual em diário de campo dos pontos mais relevantes e gravação em vídeo das aulas. Para a análise dos dados foram utilizados os registros virtuais e a reflexão sobre os vídeos.

As aulas foram elaboradas baseadas na visão de educação musical de Koellreuter expostos por Brito (2001), logo abaixo faço a relação com as histórias infantis:

- O professor deve aprender a apreender dos alunos o que ensinar.

Histórias infantis despertam o interesse e a curiosidade das crianças, as crianças costumam pedir para que o professor conte histórias.

- Não ensinar o que está nos livros.

O conhecimento que está pronto em um livro, esse o aluno pode buscar por si mesmo, o trabalho do professor se encontra muito além do conhecimento de determinada técnica ou de um tema. A vivência única que a sonorização da história proporciona, por mais que seja trabalhado o mesmo conto várias vezes, os alunos que estão presentes na aula, as orientações do professor, o interesse das crianças, etc., sempre produzirão um resultado musical único.

- Atualizar os conceitos musicais.

Koellreutter almeja uma educação que leve em consideração os elementos musicais pós-modernos presentes na música, dessa forma o professor deve estar atento para outras formas de música além da Tonal, e pode levar em consideração no seu trabalho, manifestações sonoras que eram até pouco tempo desprezadas: ruídos, tecnologias e fontes emissoras de sons alternativas. Com histórias infantis podemos trabalhar com a produção de sons agradáveis ou não, com as tecnologias que temos na escola e com fontes sonoras variadas.

- A interdependência entre a música e as demais artes, ciência e a vida cotidiana.

As diversas áreas do conhecimento, e aí incluo as artes, não precisam ser vistas e trabalhadas de uma maneira fragmentada. Histórias infantis podem ser teatralizadas, declamadas, musicadas, coreografadas. Todas essas maneiras de trabalhar com histórias contribuem para uma formação integral das crianças.

- A improvisação como uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical.

A sonoplastia das histórias é marcada pela improvisação e pela busca de fontes emissoras que aproximam a sonoridade dos objetos com o do som desejado.

---

[10] A biblioteca da escola possui muitos livros, boa parte são aquisições do Projeto “Adote um Escritor”. Projeto da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e da Câmara Riograndense

- O objetivo da educação musical é o ser humano.

Um ensino que não tenha relação com a vida do aluno, que não modifique as concepções de música pré-existentes no educando, que não vai modificar para melhor a vida do aluno, deve ser evitado. Com histórias infantis o trabalho partiu do mundo da imaginação da criança buscando multiplicar as possibilidades de fazer música através da exploração sonora e ampliar o conhecimento cultural do aluno para que ele tenha muitos elementos sonoros e culturais para uma vida repleta de imaginação, autonomia e curiosidade.

Planejamento

A primeira aula tinha como objetivo que os alunos aprendessem o que era sonorização e sonorizassem duas histórias[1], além de cantar a música presente em uma das histórias.

A segunda aula tinha como objetivo desenvolver a sonorização, o canto da melodia presente nas histórias e possibilitar a percussão corporal e a execução de uma célula rítmica simples.

A terceira aula tinha como objetivo desenvolver a sonorização de histórias, possibilitar a utilização da percussão corporal e a criação de movimentos e sons. Foi realizada a sonorização da história ‘O Pássaro’ de minha autoria.

O Pássaro

Era uma vez um passarinho cantor (-) que adorava morar e ouvir os sons da floresta (-), ele sabia que algo estranho estava acontecendo, pois já não escutava os sons do tigre (-), do leão (-) e de outros animais que moravam na floresta. Um macaco passou muito assustado pulando pelos galhos das árvores, o pássaro cantante como sempre, perguntou para o macaco porque pulava tão rápido e tão assustado (-), o macaco respondeu que se o pássaro parasse de cantar, ouviria ao longe o som das máquinas destruindo a floresta! (-) O passarinho não podia acreditar no que estava ouvindo, sua tão querida floresta,

---

do Livro em parceria com as escolas municipais. Um dos enfoques do projeto é a valorização e a dinamização da Biblioteca Escolar.

estava em apuros! Então ele juntou rapidamente todos os bichos que encontrou por perto, o sapo (-), a cobra (-), a aranha (-) e o urso (-), falou para eles que alguma coisa tinham que fazer, não podiam deixar que a floresta acabasse! O som das máquinas que antes estava bem distante, já não estava tão distante assim, e o barulho dos motores foi escutado com mais intensidade (-). Os animais chegaram à conclusão que deveriam buscar o apoio de algum humano corajoso e defensor da natureza, pois somente eles não eram fortes o suficiente para conseguir acabar com a destruição da floresta. O passarinho se prontificou em voar até um humano e logo voou o mais rápido que conseguiu para a cidade (-), até encontrar essa pessoa. O homem escolhido era um grande conhecedor dos sons dos animais, sabia que o passarinho não estava cantando como o habitual e que algo estava acontecendo de errado, então decidiu investigar, pegou sua bicicleta e foi sendo guiado pelo passarinho até o início da floresta. Lá chegando escutou aquele barulho horrível e muito forte das máquinas cortando as árvores (-) e entendeu o que o passarinho estava tentando mostrar. O homem pegou seu telefone e ligou para a polícia, para os bombeiros e para outras autoridades relatando o que estava acontecendo. Logo a sirene da policia apareceu (-), algumas pessoas que estavam cortando as árvores ilegalmente foram presas, outras fugiram, mas os policiais prometeram que ficariam vigiando a floresta e que aquilo nunca mais aconteceria. O passarinho voou novamente para dentro da floresta, agora cantando de uma forma muito bela (-), o homem sabia pelo canto do pássaro, que ajudou toda a natureza!

Legenda: (-) O aluno deve fazer a sonorização

O objetivo da quarta aula foi sonorizar duas histórias, executar uma célula ritma simples com a voz e com os instrumentos, possibilitar a percussão corporal e a criação dos alunos de movimentos e sons. Foi apresentada a história '*O Menino no Reino do Tatararatá tatá'* de minha autoria, além do ritmo que marcava toda a história, os alunos também tinham que fazer a sonorização da história.

O Menino no Reino do Tatararatá tatá

Havia um menino que estava roncando muito (-), ele se acordou ao som do trovão (-), lembrou que estava tendo um sonho muito divertido,

> dando gargalhadas (-). Ele e a sua amiga estavam na cidade do tatararatá tatá. Era uma cidade muito diferente, ele sempre ouvia os mesmos sons dos moradores da cidade, uma pessoa falava tatararatá e a outra respondia tátá, alguém dizia tatararatá e outra pessoa tatá, era sempre assim! Ele perguntou para a amiga que estava no sonho junto com ele: o que está acontecendo? Ela mostrou um instrumento... e disse: Escute que legal: tatararatá e outra pessoa respondeu: tatá e novamente tatararatá tatá, muitas vezes... O menino se deu conta que estava num reino encantado, o reino do tatararatá tatá, todos nesse lugar faziam esse som e conseguiam se entender perfeitamente. Depois que o menino se lembrou do sonho ao ser acordado pelo trovão (-), virou para o lado e voltar a dormir e a roncar (-).
>
> Legenda: (-) O aluno deve fazer a sonorização

O objetivo da quinta aula foi a sonorização, a contação de histórias em pequenos grupos e a criação de movimentos e sons. Os alunos deveriam decidir que histórias sonorizariam (podendo ser uma história criada pelo próprio grupo) e de que forma fariam a sonorização. A sexta aula foi destinada para a apresentação de duas peças ensaiadas nas aulas anteriores.

Resultados e Análise dos Dados

Ao iniciar a pesquisa os alunos demonstraram não saber o que era sonoplastia. Foi explicado que os sons que aparecem em uma história são chamados de sonoplastia. Foram dados exemplos de como fazer o som do cavalo com copos e sons de animais ou do ambiente utilizando a voz ou o corpo. A primeira história trabalhada foi *Dona Baratinha* (MACHADO, 2004). Foi feita a combinação que os alunos fariam a sonoplastia quando o professor fizesse os sinais de regência que já eram de conhecimento da turma (tocar-parar ou suave-forte).

Na história, a barata vai para a janela procurar um namorado, muitos animais passam até ela escolher o rato, o narrador-professor cada vez que

aparece um novo animal faz o sinal para os alunos realizarem a sonoplastia, os alunos davam risadas quando o narrador contava que Dona Baratinha não queria o animal porque não havia gostado do som que ele fazia. A história também trabalhava com diferentes intensidades, alguns animais respondiam de forma suave que queriam se casar com Dona Baratinha, enquanto outros davam uma resposta com sons fortes, da mesma forma os alunos levavam isso em consideração para fazer os sons dos animais. O som do rato foi trabalhado com material alternativo pelo narrador/turma, o tapete da sala era explorado com as mãos para fazer o som suave do rato que atrai Dona Baratinha e faz com que ela queira se casar.

O trabalho com material alternativo favorece a atualização dos conceitos musicais proposto por Koellreutter (BRITO, 2001), materiais alternativos são muito explorados pela música contemporânea e ampliam a possibilidade do fazer musical das crianças. Antes de acabar a história um aluno pediu que ela fosse contada novamente, o que não foi feito porque não daria tempo para contar e sonorizar a segunda história. Ao encerrar a história foi perguntado se a turma gostou da história, e todos responderam que sim.

A segunda história planejada para aula foi *O Patinho Feio* (PEQUENOS CLÁSSICOS, 2013). As imagens do livro foram passadas pelo professor ao mesmo tempo em que a história era contada pela Coleção Disquinho (1960-1970). Os alunos escutaram a história completa, com duração de 10 minutos e 50 segundos. Ao perguntar o que os alunos acharam da história, eles responderam que acharam legal e triste porque o pato ficou sem família. Logo após, o professor e os alunos começaram a pensar nos sons que a história possuía, escolhemos o agogô para representar o ovo quebrando, o tambor para o momento de espanto quando o pato olha para seu reflexo na água, o ovinho quando os patos estão nadando na lagoa e para as risadas e para o som do pato e do galo foi utilizada a voz.

Ao fazer a narração da história baseada no livro, um aluno percebeu que algumas imagens do livro eram diferentes do que foi narrado pela coleção disquinho. Isso demonstra a atenção que alguns alunos estavam durante a aula e

reflete o que Koellreutter chama de Consciência racional (BRITO, 2001) a capacidade do aluno em refletir e estabelecer relações. Ao encerrarmos a sonorização perguntei para os alunos qual música presente na história eles mais gostaram, como não houve consenso, as músicas foram colocadas para tocar novamente, foi escolhida a música que achei mais simples para ser decorada. Como não era uma música conhecida, a maior parte da turma não conseguiu cantar, auxiliei criando um ritmo para os alunos executarem no instrumento, enquanto o restante da turma fez a percussão corporal e o professor cantou. Para encerrar a aula, entreguei um pato de fantoche para os alunos brincarem e foi perguntado o que os alunos acharam da aula, disseram que gostaram.

Na segunda aula os alunos cantaram a música, baseados no livro *Seu Lobato Tinha Um Sítio* (MARSCHALEK, 2008) o livro foi escolhido após sugestão da educadora na primeira aula, como os alunos conheciam a música, ficou combinado que conforme aparecesse o animal, os alunos fariam o som no improviso, além de cantarem toda música. Todos participaram cantando e fazendo os sons. Logo após encerrarmos a parte cantada coletiva, alguns alunos ficaram responsáveis por ao invés de fazer os sons dos animais com a voz, tocar os instrumentos quando o respectivo animal fosse chamado, dentro do ritmo da música, a maioria dos alunos conseguiu executar o ritmo com precisão, entendendo as relações entre melodia e ritmo com o instrumento. Esse processo ajudou que os alunos entendessem

> [...] que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início. Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica. A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. (BRASIL, 1998 p.60).

Em seguida os alunos escutaram o áudio *Os Três Porquinhos* (COLEÇÃO DISQUINHO, 1960-1970). Após a escuta foi realizada a divisão do que cada aluno faria na sonoplastia, os sons e os materiais que seriam utilizados foram decididos

coletivamente, os alunos participaram ativamente dando sugestões de sons e do momento que o som deveria ser feito. Também foi decidido que três alunos fariam o papel dos três porquinhos. A história foi recontada sem a utilização do livro, o que deu liberdade para o narrador contar a história pensando nos sons que seriam utilizados, na intensidade e emotividade da voz.

A música *Quem tem medo do lobo mal* foi cantada no início e para encerrar a história, como é somente uma frase que se repete várias vezes, os alunos conseguiram decorar e cantaram sem dificuldades, vivenciaram a história intensamente dando gargalhadas, com espanto e como cocriadores, intensificando a aprendizagem. Esta história e sonorização refletiram vários princípios propostos por Koellreutter (BRITO, 2001) fomentando a consciência arracional, relacionando música com as demais artes, tendo a improvisação como princípio condutor e atingindo o objetivo maior da educação musical: o ser humano em sua integralidade, abrangendo os aspectos humanos e musicais.

A terceira aula iniciou com o professor reforçando o que é sonoplastia, foi mostrado o vídeo do grupo Palavra Cantada: História Sonora – *A Flauta Encantada*. O grupo explica o que é sonoplastia e depois sonoriza a história *A Flauta Encantada* usando diversos instrumentos e materiais alternativos como chaves e vasilhas. Logo em seguida foi mostrada uma pequena cena do seriado *Chapolin*, inicialmente sem som, os alunos tiveram que imaginar como era o som e relacionar com os instrumentos que tinham disponíveis, voz, corpo ou qualquer material. Mesmo sem som os alunos deram risadas ao ver a cena, após escolheram os materiais para sonorizar a história, normalmente preferiam o tambor nas sonorizações.

Na primeira vez que sonorizaram, focaram em fazer o som da batida da corneta do *Chapolin* no momento que ele bate algumas vezes no outro personagem, como não conseguiram sincronizar com o vídeo, repetimos o vídeo e foi pedido para que os alunos fizessem o som no momento que a corneta bate no outro personagem, não antes ou depois, dessa vez os alunos conseguiram sincronizar o som com o vídeo na maior parte dos sons produzidos. Logo após escutaram o vídeo com o áudio original, a educadora comentou que achou o som

que eles fizeram melhor do que o original. Em seguida fizemos o processo semelhante no filme *Tá Chovendo Hambúrguer 2.* Os alunos viram o trailer sem áudio, depois começaram a escolher os instrumentos para sonorização. O tambor foi o mais disputado, o professor dá algumas dicas, como; utilizar a chave no momento em que a tela ficava preta quando trocava de cena e a gritar no momento que o monstro aparece. Enquanto fazíamos a sonorização, alguns alunos se esqueceram em que momentos deveriam fazer o seu som, em vários momentos o vídeo ficou em silêncio, foram lembrados pelo professor quando deveriam fazer o som.

Antes de sonorizar a história pela segunda vez para os alunos entenderem melhor quando fariam os sons, foi colocado o trailer com som. Os alunos escutaram atentamente, ao acabar, o professor dá orientações sobre algumas possibilidades de sons que não foram exploradas na primeira vez. Pela segunda vez, fizemos a sonorização e não foram constatados significativos avanços na sonorização; por alguns momentos permaneciam em silêncio e alguns alunos não fizeram o som combinado. Isso demonstrou que é melhor trabalhar a sonorização tendo como base personagens ou locais que os alunos já conhecem bem, dessa forma ele tem a confiança e a base sonora necessária para sonorizar com mais facilidade. Após a atividade de sonorizar vídeos, um grupo de alunos passou a sonorizar a história *"O Pássaro"* após uma breve conversa e divisão dos personagens da história entre os membros do grupo. Faziam movimentos e as sombras refletiam na parede, o restante da turma olhava para parede e não via quem e nem como estavam sendo feitos os sons, o professor lia a história enquanto o grupo fazia a sonorização e os movimentos através das sombras no improviso. O planejamento inicial era para vários grupos apresentarem, devido a estarmos no final da aula, só deu tempo de um grupo se apresentar e não tivemos tempo de refazer e discutir como poderíamos melhorar a história.

A quarta aula iniciou com o professor mostrando como fazer o som do vento e do trovão com a chapa de raio-x. Cada aluno experimentou fazer o som. Em seguida foi narrada a história *O Menino no Reino do Tatararatá tatá, e* foi combinado que dois alunos fariam o som do trovão com o raio-x. Para a história é

preciso que os alunos façam um ritmo de fácil assimilação, pergunta e resposta com o tambor e agogô. Alguns alunos conseguiram executar com exatidão o ritmo proposto.

Para reforçar a aprendizagem dos alunos que conseguiram executar a pergunta e resposta e oportunizar aos alunos que não conseguiram aprender o ritmo, uma nova oportunidade, foi utilizada a percussão corporal em várias partes do corpo, a maior parte dos alunos conseguiu executar a pergunta e a resposta, a percussão corporal mostrou-se eficiente para aprimorar e facilitar o aprendizado rítmico, aliada a história trouxe uma maior atenção e fluência na atividade.

> É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras. (BRASIL, 1998, p.39).

A próxima história trabalhada em aula foi *O Pássaro,* desta vez com mais tempo e com outra dinâmica, inicialmente dividimos todos os sons da história: sirene da polícia, pássaro, urso, máquinas, macaco, leão, floresta, etc.. Após o ensaio dos sons, a história foi contada, sonorizada e encenada. Uma segunda encenação estava planejada com os alunos encenando através de sombras, no momento em que o professor estava arrumando o Datashow para a próxima encenação os alunos ficaram comentando sobre a história e os sons que os colegas produziram: “a sirene do J. foi legal né?” Comentou um aluno, enquanto outro reproduzia sons de sirene. Comentário que mostrou o quanto os alunos estavam atentos aos sons dos colegas, além dos sons produzidos.

Quando o Datashow estava montado para a encenação nas sombras, a história foi recontada, os alunos demonstraram gostar bastante da história, todos fizeram o som no momento combinado, encenando com sombras. A história demonstrou ser eficiente e simples para ser trabalhada com sonorização, além de trabalhar diferentes intensidades, conforme o homem entrava na floresta e a

desmatava, os animais escutavam os sons das máquinas com maior intensidade e os alunos reproduziram essa diferença durante a sonorização.

Na quinta aula o professor dividiu a turma em quatro grupos de cinco alunos, dessa vez os grupos seriam responsáveis por narrar histórias, foi aberta a possibilidade para os grupos criarem as histórias, porém todos os grupos escolheram sonorizar e narrar os livros que o professor disponibilizou. O professor junto com a educadora auxiliara os grupos enquanto eles organizavam a narrativa e os materiais necessários para realizar a sonorização, após alguns minutos de ensaio cada grupo ficou responsável para mostrar o que preparou para a turma. Um grupo estava com dificuldades para narrar a história *Chapeuzinho Vermelho* e o professor ajudou lendo a história para o grupo sonorizar.

O primeiro grupo apresentou a história do *Lobo Mau*, e utilizaram o agogô, tambor e ganzá para representar o som da construção das casas, a chapa de raio-x para o vento e um chocalho para o som do lobo caindo na chaminé. A aluna narradora da história, além de contá-la, utilizou dos sinais de regência convencionados entre a turma para indicar o momento que cada um faria a sonorização, os sinais da sua mão deixaram claro que ela utilizava os ensinamentos de outras aulas na condução da história, assim como alguns sons utilizados pelo grupo já tinham sido utilizados na segunda aula quando a turma inteira sonorizou a história do *Lobo Mau*. Apesar dos grupos não terem ficado mais do que 10 minutos ensaiando para apresentar para os colegas, a aluna que narrou a história comentou após a apresentação: “A gente tinha treinado muito!”

Esse comentário demonstra a visão diferente que as crianças tem em relação aos adultos sobre o tempo, a criança busca viver o presente intensamente, buscando sempre meios novos de se divertir e conhecer o mundo ou novas maneiras de fazer o velho, a história por ter sido ensaiada por eles com a supervisão dos educadores, necessitou um trabalho de divisão de personagens, sons e escolhas que foram vividos intensamente pelos alunos, o que pode parecer pouco tempo para um adulto, mas para a criança foi um momento experimentado ao máximo, o tempo cronológico não acompanhou as dezenas de relações e

vivências que as crianças fizeram naquele ‘curto’ período de tempo, levando a uma percepção de grande treinamento.

A história que foi sonorizada pelo segundo grupo foi *Branca de Neve*. Alguns instrumentos utilizados para sonorizar pelo grupo não tinham uma relação clara com a narração. Quando *Branca de Neve* encontra os anões, um aluno começou a cantar a música “Eu vou, eu vou, pra casa agora eu vou”, os demais integrantes do grupo não acompanharam, não ficando claro se ele antecipou o momento da canção ou se os demais membros de grupo esqueceram ou não estavam confiantes para cantar juntos. Apesar dessa falta de sincronia, a história foi narrada com grande destreza e serviu como base para a sonorização coletiva desse mesmo conto pela turma inteira após a apresentação dos grupos.

A terceira história/canção foi *Seu Lobato Tinha Um Sítio* (MARSCHALEK 2008). Cada aluno ficou responsável por tocar ou cantar no momento que a narradora chamasse o animal. O primeiro aluno, que devia tocar o tambor, não demonstrou reação, então o professor ajudou-o cantando. Já o segundo aluno cantou, mas não tocou nenhum instrumento. O terceiro aluno fez o ritmo da música usando a maraca e o professor cantou. O quarto aluno tocou sininho sem conseguir fazer o ritmo da música e não cantou; o professor novamente cantou, quando todos os animais reunidos deviam tocar, os alunos tocaram dobrando a pulsação da música. Ficou claro que se fizéssemos a sonorização mais uma vez com a ajuda mais próxima dos educadores, a sonorização/canção ficaria mais elaborada e melhor executada.

Durantes os ensaios, um grupo escolheu *Chapeuzinho Vermelho* para narrar e sonorizar, foi percebido que o grupo não estava conseguindo desenvolver a história, então o professor combinou com o grupo que ele faria a narração da história e o grupo faria a sonorização. A história possuía poucos momentos para sonorizar, durante a apresentação, os alunos não cantaram a música da chapeuzinho e do lobo mau conforme havia sido combinado, uma aluna tomou a iniciativa de tocar a maraca enquanto o professor cantava a música da chapeuzinho. A história foi pouco sonorizada, poderiam ter sido criados outros

momentos para a sonorização ou poderia ter sido escolhida uma história mais fácil para o grupo trabalhar.

Após a apresentação de todos os grupos, os educadores junto com as crianças, escolheram as histórias que apresentariam para as outras turmas, demais professores e direção. Foi escolhido que seria a história "*O Pássaro*" e a "*Branca de Neve e os Sete Anões*". As histórias foram ensaiadas novamente, fizemos a divisão dos personagens, instrumentos e materiais, todos ficaram responsáveis por alguma parte da história.

O sexto encontro foi destinado para apresentação das histórias escolhidas para a escola, foram realizadas duas apresentações, uma para a turma do maternal I e do maternal II e outra para a turma do Jardim A. As apresentações foram o ápice do trabalho, os alunos conseguiram apresentar melhor do que o ensaio da aula anterior, extremamente concentrados e dedicados nos seus papéis, encenaram, cantaram e sonorizaram ambas as histórias. Na história *O Pássaro* foi feita a narração pelo professor e *Branca de Neve e os Sete Anões* a narração foi feita por uma aluna. Os alunos demonstraram entender como realizar os sons durante as histórias e, o mais importante, sentiram-se extremamente felizes por se apresentarem para outras turmas. Após as apresentações muitos alunos demonstraram isso com comentários de satisfação e prazer. O comentário do T. demonstra o que muitos estavam sentindo: "Esse foi o melhor dia do mundo". Alunos de outras turmas também comentaram que gostaram das histórias. A troca entre as turmas proporcionada pela apresentação das histórias sonorizadas contribuiu para fomentar a Consciência arracional tão preconizada por Koellreutter (BRITO, 2001) e a desenvolver nos alunos os aspectos humanos e musicais (BRITO, 2001, 2015).

Considerações Finais

Histórias infantis se mostraram muito importantes para desenvolver aspectos relevantes da musicalização. A pesquisa demonstrou que existem variadas formas de articular musicalização com histórias infantis e o recurso

didático que o professor escolhe para contar uma história influencia o resultado final. Levar as histórias em áudio mostrou-se importante para desenvolver a apreciação e a concentração, mas não trouxe contribuições significativas quando os alunos tiveram que cantar a melodia presente nas histórias, devido às músicas serem desconhecidas e relativamente difíceis para serem decoradas em pouco tempo.

Levar para a sala vídeos para os alunos sonorizarem foi divertido e desafiador, sincronizar a imagem do vídeo com o som dos materiais necessita de grande atenção, o vídeo que os alunos já conheciam e imaginavam como eram os sons, como *o Chapolin*, foi mais fácil de ser sonorizado do que o trailer de um filme conhecido por poucos como *Tá Chovendo Hamburguer II*, assistir o trailer sem áudio e depois com o áudio serviu para mostrar a importância dos sons e como eles mudam a percepção de um filme. Mostrar como outros grupos sonorizam uma história, como o grupo Palavra Cantada é importante para o aluno escutar de outras fontes o que é sonorização e para ampliar as possibilidades de materiais que podem ser usados para fazer a sonoplastia. As histórias criadas pelo próprio professor, sem o recurso do livro infantil, foram de grande ajuda para o desenvolvimento da sonorização dos alunos, histórias pensadas para faixa etárias deles, para o número de alunos da turma e com muitos recursos para serem explorados pelos alunos: sonoros, criativos e com a possibilidade de atuação, cativaram o interesse e relacionaram música com as demais artes. Contribuindo de maneira muito eficiente para o ensino pré-figurativo proposto por Koellreutter (BRITO, 2001).

O livro de história infantil contribui para manter a atenção dos alunos enquanto esperam ansiosamente pelas aventuras da próxima página. É um grande auxiliar quando o aluno necessita contar a história. Através da leitura das imagens, o aluno/narrador consegue expressar seus pensamentos com maior clareza, trazendo para a narrativa o início, meio e fim, o que nem sempre se manifesta nas histórias criadas pelos próprios alunos, facilitando a organização da sonoplastia e da improvisação proposta por Koellreutter (BRITO, 2001).

Os ritmos com os instrumentos e a percussão corporal que foram trabalhados baseados nas histórias se mostraram muito eficazes. Os alunos através da imaginação entravam na história e faziam os 'desafios rítmicos' propostos pelo narrador com boa precisão rítmica. Embora os alunos não tenham criado histórias, foram os responsáveis por imaginar, descobrir sons e acrescentar na história manipulações que necessitaram de muita autonomia e inventividade, o que torna o trabalho com sonorização algo essencialmente criativo e desafiador, extremamente recomendado para a faixa etária (BRASIL, 1998).

Histórias que os próprios alunos contam em grupos são grandes portas de entrada para a musicalização. O professor pode partir de elementos que os grupos trouxeram e levar a possibilidade da história ser desenvolvida com a turma inteira, acrescentando ritmos, melodias, sons, etc., que considerar relevante no processo de musicalização. Os alunos ficam felizes em saber que histórias por eles escolhidas ou inventadas foram trabalhadas novamente com o auxílio do professor.

O recurso didático utilizado para contar histórias (vídeo, áudio ou narração), somado com as possibilidades sonoras que as histórias trazem e a ênfase que o professor dá a determinado aspecto, demonstrou-se na pesquisa que dão o rumo para a sonorização. Dessa forma, três elementos: Recursos didáticos – História – Intenção do professor – unem-se para formar um resultado final sonoro e devem ser planejados integralizados para uma melhor eficácia dos elementos musicais que serão trabalhados.

No processo de contação de histórias os alunos usaram como referência as imagens dos livros, conforme as páginas mostravam as imagens e evocavam lembranças, os alunos contavam a história. Dessa forma demonstra-se a importância dos trabalhos anteriores de contação de histórias realizados pelas educadoras da turma ou as histórias que os pais contam, os alunos trouxerem seu conhecimento cultural para recontar as histórias. Para a sonorização também se mostrou importante os conhecimentos que os alunos já possuíam o momento de realizar os sons quando a narradora-aluna estava contando a história foi de acordo com a regência que os alunos haviam sido ensinados pelo professor no

início do ano. Assim como preferiam escolher instrumentos que já conheciam o som e gostavam, como o tambor, buscando diversas formas de utilizá-lo dentro das histórias. Dessa forma mostrou-se fundamental o professor levar seu conhecimento musical para sala de aula, que aliado ao gosto e a criatividade dos alunos, fornece os elementos de criação para as crianças.

Espera-se que essa pesquisa contribua para o aprofundamento da relação entre educação musical e histórias infantis, apontando estratégias para aprimorar seu uso em sala de aula. Dois encantamentos podem ser desenvolvidos conjuntamente: a musicalidade e a contação de histórias. A pesquisa demonstrou que podemos explorar o mundo da música de variadas formas dentro do imaginário infantil, histórias como desafios que necessitam de sons para desenvolver o enredo, que necessitam de autonomia para fazer as escolhas sonoras e necessitam da imaginação, que conduz os alunos a uma exploração sonora que um trabalho isolado de composição possivelmente não traria.

Acrescento que além da relação de elementos específicos da educação musical com o fazer/vivência musical, é preciso pensar no acréscimo que essas atividades trarão na vida do aluno, aguçando a curiosidade, a criatividade e o encantamento com o mundo da música.

Referências:

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. *Leitura de histórias na educação infantil*: como se desenvolve? Campinas, SP: 2014.

BERGMANN, Leila m. TORRES, Maria C. A. *Vamos cantar histórias?* Conjectura v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. *Investigação qualitativa em educação.* Trad.: Maria João Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista**.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil:* propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador:* o humano como objetivo da educação musical – São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. *Hans-Joachim Koellreutter:* músico e educador musical menor. Revista da ABEM. Londrina v.23 n.35 p. 11-23 jul-dez. 2015.

COLEÇÃO DISQUINHO. *O patinho feio*. Warner Music Brasil. Disquinho. O melhor da coleção. 1960-1970. CD-ROM.

_____. *Os três porquinhos.* Warner Music Brasil. Disquinho. O melhor da coleção. 1960-1970. CD-ROM.

MACHADO, Ana Maria*. Dona baratinha.* São Paulo: FTD, 2004.

MARSCHALEK, Ruth. *Seu Lobato tinha um sítio.* Impresso na China. Tolo Livro, 2008.

PEQUENOS CLÁSSICOS. *O patinho feio.* Impresso na China. Ciranda Cultural, 2013.

PONSO, C. C. *Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil.* Música na Educação Básica, v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011.

_____. *Música em diálogo***:** ações interdisciplinares na educação infantil. 2ª ed, - Porto Alegre: Sulina, 2014. – (coleção músicas).

REYS, M. C. D. *Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias*. Música na Educação Básica, v. 3, n. 3, p. 68-83, 2011.

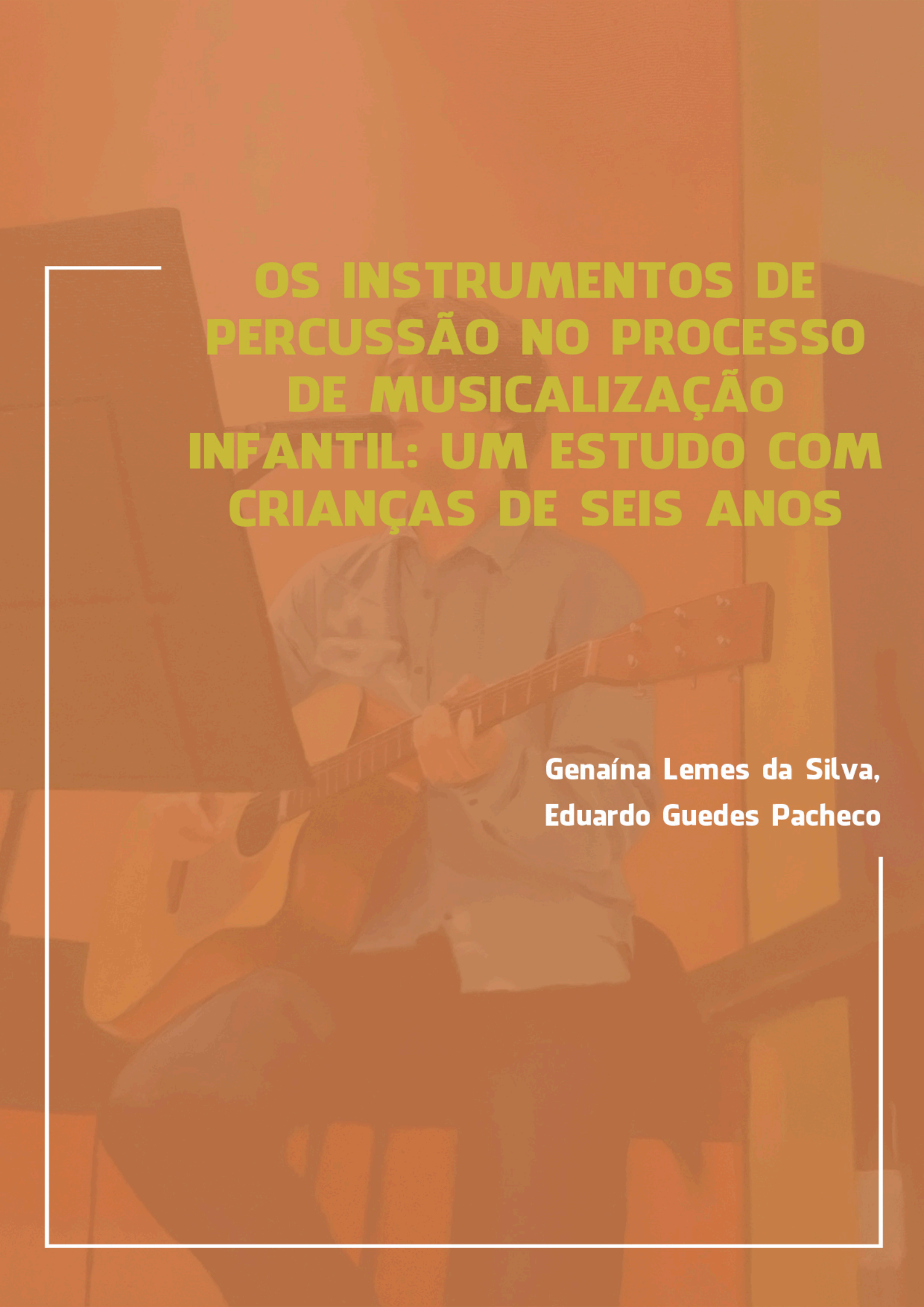
SANTOS, Marina Charaba*. Nas asas da imaginação:* a arte de contar histórias, o imaginário e a educação infantil. Campinas, SP [s/n], 2007.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nass if. SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da musica. *Revista da ABEM*. Londrina, v.19 n.26, p.105-118 jul.dez 2011.

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da ABEM.* Londrina, v.19 n.26, p. 119-131, jul.dez 2011.

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

WERLE, K. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.



OS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Genaína Lemes da Silva,
Eduardo Guedes Pacheco

OS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Genaína Lemes da Silva
Prof. Orientador Dr. Eduardo Guedes Pacheco

Introdução

A musicalização infantil passou a fazer parte da minha trajetória como docente no ano de 2010, época em que ainda era discente do curso de graduação em música e, desde então, venho trabalhando, estudando e pesquisando com o foco voltado para a área da musicalização infantil e musicalização para bebês. Nos últimos quatro anos recebi, também, a oportunidade de trabalhar em escolas de educação infantil e de ensino regular com turmas do ensino fundamental séries iniciais. Em todos esses espaços, sempre que era possível, procurava apresentar aos alunos instrumentos musicais diversificados porque percebia o quanto as crianças eram curiosas e gostavam de conhecer e explorar os instrumentos.

Atualmente, meu trabalho docente está voltado somente para a escola específica de música e durante o desenvolvimento das atividades de musicalização nesse espaço, comecei a observar um interesse das crianças pelos instrumentos de percussão. Ao realizar uma avaliação sobre isso, após muitas observações, pensei que essa questão poderia estar relacionada ao tamanho dos instrumentos já que até então, os instrumentos utilizados eram de porte pequeno e talvez, por conta disso, uma facilidade maior em manuseá-los.

Os instrumentos de percussão aqui referidos são as maracas, caxixi, reco - reco, triângulo, pandeiro, tamborim, tambores (pequenos), xilofone. No entanto, logo comecei a apresentar-lhes outros de porte maior como o cajón, tumbadora, bateria e, a partir dessas apresentações, passei a perceber que independentemente do tamanho do instrumento o interesse das crianças pela percussão prevalecia o mesmo, apesar de terem elas a oportunidade de conhecer

e explorar instrumentos pertencentes a outras famílias como das cordas e do sopro.

Então, a partir do trabalho com instrumentos provenientes de diferentes famílias, comecei a me questionar sobre a relação das crianças com esse instrumental e, em especial, com os de percussão. Por conta desses questionamentos surgiu minha vontade de pesquisar sobre como os instrumentos de percussão podem compor as ações que envolvem os processos de musicalização infantil.

Para um melhor entendimento a respeito dos instrumentos de percussão mencionados nesta investigação, façamos uma breve apresentação sobre eles[11]. Maracas: Chocalhos tocados aos pares, tradicionalmente feitas de cabaças ocas que contém sementes em seu interior que, ao serem sacudidas, percutem contra as paredes da cabaça. São construídas de forma a uma ser mais aguda que a outra. Caxixi: Chocalho de material trançado com grãos em seu interior que, quando sacudidos, percutem na parede do instrumento. Possui formato cônico e é munido de uma alça. Reco-reco: Pedaço de bambu entalhado transversalmente que ao correr de uma vareta, no sentido longitudinal do bambu, passa por sobre os entalhes produzindo um som raspado. Triângulo: Consiste num triângulo de aço ou ferro no qual se toca com uma vareta de ferro, também chamada de "ferrinho". A mão que o segura pendurado, serve também para abafá-lo. Pandeiro: Consiste em um aro de madeira ou acrílico/plástico em cujos orifícios se encaixam pares de discos metálicos chamados platinelas. Um dos lados é recoberto por pele, animal ou sintética, afinada por meio de grampos. Tamborim: É constituído de um aro de madeira ou metal, recoberto por uma pele sintética e percutido com uma baqueta intercalado por golpes com dedos. Tambor: Nome genérico de todos os instrumentos de percussão de sons indeterminados constituído de fuste e pele. Xilofone: Significa som da madeira ou na madeira, por ser tal som produzido em barras deste material. Em baixo das barras, encontramos caixas acústicas para sustentar os sons, estabilizando-os. Os sons são produzidos por baquetas que

[11] As definições sobre os instrumentos de percussão mencionados foram retiradas dos materiais referentes a Brum (1988), Jacob (2003), Rocca (1986) e de acessos provenientes da *internet.*

tocam as barras de madeira. Cajón: É uma caixa de madeira na qual o percussionista se senta, tocando o painel frontal com as mãos. A oscilação corporal do instrumento cria efeitos tímbricos diferentes. O som é projetado por um orifício na parte superior. Tumbadora: Tem formato côncavo até a metade do seu corpo, afunilando-se levemente na parte inferior. É recoberto com couro bovino (ou de mula) na parte superior e, geralmente, é usado em pares ou trios. Bateria: É um conjunto de tambores, pratos e acessórios agrupados de maneira que possam ser tocados por uma só pessoa. É tocada com baquetas e, em menor escala, vassourinhas. Agogô: É constituído por dois, ou mais, corpos cônicos de metal de tamanhos e sonoridades diferentes. O mais comum possui duas campânulas. Pandeirola: A pandeirola ou meia lua é um instrumento musical de percussão, consistindo em um semicírculo de plástico (ou material similar) com pares de soalhas de metal. Caixa: Tambor raso provido de uma esteirinha, ou bordões, na pele de baixo (resposta). É tocada com baquetas ou vassourinha. Surdo: Tambor cilíndrico de som grave. Prato: É um disco de metal sonoro que tem vários tamanhos e vários tipos de aplicação na música. Guizo: Pequena esfera oca de metal que contém esferas menores em seu interior que produzem sons ao serem agitadas. Bumbo leguero: É produzido a partir de um tronco de árvore oco e revestido com pele curtida de animal.

Atualmente, as turmas de crianças com as quais trabalho, em sua maioria, têm idades entre três e seis anos e estão na idade compreendida e atendida pela educação infantil, uma etapa da educação básica. Para realização desta investigação, optou-se por desenvolvê-la com uma turma de crianças de seis anos por estarem frequentando a escola de educação infantil. Essa escolha se deu pelo fato de que essas crianças já tiveram ou têm contado com instrumentos musicais em suas escolas. Essa informação partiu de relatos dos próprios alunos e familiares em conversas informais. Sendo assim, muitos dos instrumentos apresentados em nossas aulas de musicalização, não se tratavam mais de uma novidade, principalmente sendo esses os de percussão.

Assim, pergunto como a percussão, enquanto possibilidade de fazer musical pode contribuir com os processos de musicalização de crianças na

educação infantil? Ao escolher uma turma de crianças que está inserida na educação infantil para investigar sobre a inserção da percussão, é inevitável estudar, questionar, pesquisar sobre a própria educação infantil, desta forma, quais são as características, conceitos e ideias que caracterizam o processo de musicalização nesta etapa de ensino? Esses questionamentos foram ampliados e deram origem as questões de pesquisas que regem este trabalho: Como a percussão, enquanto possibilidade de fazer musical pode contribuir com os processos de musicalização infantil? Quais as possibilidades de fazer musical proporcionados por instrumentos de percussão com crianças de seis anos? Como a percussão tem sido tratada nos estudos que envolvem educação musical e infância? Quais são as características, conceitos e ideias que caracterizam o processo de musicalização na educação infantil?

Através das questões apresentadas, surge o objetivo geral desta pesquisa: Investigar sobre a utilização dos instrumentos de percussão no processo de musicalização infantil com crianças de seis anos.

A partir do objetivo principal, surgem outros específicos que buscam auxiliar no processo de organização e desenvolvimento deste trabalho, a fim de responder meus questionamentos enquanto pesquisadora e educadora musical: Pesquisar sobre a relação dos instrumentos de percussão e as crianças nas aulas de musicalização infantil; Utilizar os instrumentos de percussão como base para as propostas musicais desenvolvidas em aula; Estudar as possibilidades de uso dos instrumentos de percussão pelas crianças com idade de seis anos.

O entendimento sobre o processo de musicalização infantil emergiu após a realização de muitas leituras sobre o tema e de concepções que foram sendo criadas ao longo de vivências e experiências como docente na área da educação musical com o público infantil. Essas concepções partem do princípio de propor às crianças momentos onde elas possam ser apresentadas ao universo musical de forma lúdica e assim, conhecê-lo e explorá-lo através do desenvolvimento de atividades que possam contribuir para seu aprendizado musical e amadurecimento como sujeito. Muitos autores têm trabalhos voltados para discussão desse assunto como Penna (2010),

> [...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas 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 em seu ambiente – o que vale dizer: Inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (PENNA, 2010, p.49).

Revisão de Literatura

Ao realizar uma pesquisa sobre os trabalhos publicados relacionados a percussão, nos deparamos com poucos materiais disponíveis. Levando em consideração o fato de que muitos profissionais licenciados em música inseridos na escola regular e em espaços não formais utilizam os instrumentos dessa família em suas aulas, estimava-se ter encontrado uma gama maior de contribuições publicadas sobre o tema. Fazendo uma busca por trabalhos publicados com base na utilização dos instrumentos de percussão na educação infantil, o número de materiais encontrados é ainda menor, mas por outro lado, o tema música e educação infantil é mais abordado.

Dentre as publicações encontradas, destacam-se, neste trabalho, algumas relacionadas a música na educação infantil por se entender que esse tema também deve ser abordado nesta investigação, já que as crianças com as quais a pesquisa se propõe a investigar, estão inseridas no contexto da educação infantil. Melo (2014), em sua dissertação de mestrado, buscou investigar sobre os processos criativos de crianças da educação infantil através da realização de atividades de musicalização que foram propostas e desenvolvidas pela autora. Ponso (2008), a partir do desenvolvimento de suas práticas realizadas em sala de aula, publicou o livro *Música em Diálogo*, onde a autora relata como foram essas experiências e de que maneira foram realizadas com proposições de projetos interdisciplinares entre a música e outras áreas do conhecimento no contexto da

educação infantil. Scarambone (2014) apresenta um trabalho realizado através de uma pesquisa – ação com alunos de graduação em música da Universidade de Brasília - UnB e crianças de uma pré-escola com o intuito de desenvolver práticas fundamentadas num fazer musical, oportunizando a experiência a partir da criação, improvisação e experimentação musical para as crianças. Schroeder e Schroeder (2011) buscaram entender como acontecem os processos de apropriação da música por crianças e suas relações com as práticas desenvolvidas pelos pesquisadores na educação infantil. Brito (2003), traz, em seu livro *Música na Educação Infantil*, possibilidades de fazer musical no âmbito da educação infantil, além de relatar experiências vivenciadas com as crianças aproximando educadores, música e criança. Maffioletti (2005) buscou investigar, em sua tese de doutorado, sobre o conhecimento novo na composição musical infantil. A autora teve seu enfoque voltado para os processos de pensamento que ocorrem durante a composição.

Com relação às publicações referentes à percussão, foram encontrados materiais sobre a utilização desses instrumentos. Destacamos alguns trabalhos como a pesquisa de Oliveira (2014), que relata sobre a utilização dos instrumentos de percussão na aula de música através da proposição de atividades que englobem a experimentação sonora e atividades de performance com ritmos brasileiros, prática de conjunto e atividades de improvisação. Paiva (2004) apresenta, em sua dissertação de mestrado, o trabalho desenvolvido com dois grupos musicais, sendo um deles pertencente a uma escola de música e, o outro, a um projeto social, tendo, em ambos os casos, o uso dos instrumentos de percussão, buscando contribuir na elaboração de propostas para utilização desses instrumentos dentro de um processo pedagógico, envolvendo a performance, apreciação, prática e técnica.

Schrader (2011), em sua tese de doutorado, discute sobre como foi o movimento de inserção das práticas musicais percussivas coletivas no ambiente acadêmico da Universidade Federal do Ceará - UFC, além de um estudo realizado que buscou investigar e apontar sobre as práticas musicais percussivas realizadas nas universidades brasileiras que compõe cursos de música em seus currículos.

Parreira, Pires e Sulpicio (2015), apresentam uma pesquisa com crianças de 0 – 2 anos com o objetivo de desenvolver atividades, com o auxílio de instrumentos de percussão, no intuito de estimular os bebês e auxiliar no seu desenvolvimento sensório-motor. Meira (2011) descreve sua pesquisa em uma Ong na cidade de Porto Alegre, onde buscou entender como se dava o processo de ensino e aprendizagem da percussão com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e suas relações com a cultura afro-brasileira.

Os trabalhos aqui citados possuem temas bem diversificados e trazem muitas contribuições para esta investigação. A partir deles, foi possível observar e perceber uma variedade de ideias e proposições de atividades que podem ser repensadas e analisadas dentro do contexto que essa pesquisa se propõe na área da musicalização infantil mesmo, sendo alguns deles, voltados para outras idades ou situações do cotidiano dos autores.

Fundamentação Teórica

Esta investigação buscou fundamentar-se em autores que, dentro de suas linhas de pesquisas, pudessem ter seus trabalhos relacionados com a proposta aqui apresentada, e para tanto, suas pesquisas deveriam estar ligadas a percussão e a música na educação infantil. Nas pesquisas envolvendo a percussão, a escolha se deu por Paiva (2004; 2005; 2015), enquanto que no tema música na educação infantil, por Lino (2008; 2012).

Houve a extrema importância em trazer a voz das crianças, através de seus próprios relatos, durante o desenvolvimento da pesquisa, mas para isso teve-se um cuidado em preservar suas identidades. Kramer (2002) nos auxiliou nesse processo ao falar sobre questões éticas nas pesquisas com crianças. Ressaltamos, ainda nessa seção, Brito (2003), Ponso (2008) e Maffioletti (2005) que trouxeram contribuições significativas para o desenvolvimento desta investigação.

Em sua tese de doutorado Paiva (2015), realizou uma pesquisa com dois grupos de percussão, sendo esses o grupo de percussão da Unicamp (GRUPU),

composto por universitários da Unicamp e o grupo de percussão de Itajaí (GPI), grupo de extensão universitária. Nesse trabalho, o autor buscou investigar os processos de aprendizagem e o desenvolvimento da performance musical no contexto de dois grupos de percussão, além de identificar e descrever os processos de criação coletiva, tomada de decisões e resolução de problemas. A pesquisa de Paiva passa a se aproximar desta investigação no que diz respeito aos processos de aprendizagem e criação coletiva, pensando na elaboração de propostas e fazeres musicais, tendo como partida, o uso dos instrumentos de percussão nas aulas de musicalização infantil. Para Paiva (2004),

> [...] a aprendizagem musical através dos instrumentos de percussão acontece de diferentes maneiras, em diferentes manifestações musicais e em diferentes contextos e grupos sociais. Seja qual for a situação, o modelo ou o processo de ensino-aprendizagem envolvido, a percussão está presente de maneira marcante em diversas práticas musicais. (PAIVA, 2004, p.24).

Falar sobre os instrumentos de percussão remete-se a falar, também, sobre a própria história da humanidade que se desenvolveu e evolui ao longo de milhares de anos e que teve na percussão uma ferramenta para emissão dos sons. Resgatar um pouco dessa história pode nos auxiliar a entender sobre seus processos evolutivos e sua importância para inserção de práticas coletivas com o uso desses instrumentos. De acordo com Paiva (2004),

> [...] as necessidades de comunicação impulsionaram o homem a produzir sons, seja para imitar os sons da natureza (trovão, chuva), as batidas do coração, seja para reverenciar o desconhecido, através de rituais, dando a música um sentido religioso e ritualístico, associado também à dança. Batendo as mãos e pés, eles buscavam também celebrar fatos de sua realidade: Vitórias na guerra, descobertas surpreendentes. Mais tarde, em vez de usar só mãos e pés, passaram a ritmar suas danças com pancadas na madeira, primeiro de maneira simples e depois trabalhadas, para soarem de formas diferentes. Surgia, assim o instrumento de percussão. (PAIVA, 2004, p.86).

Os instrumentos de percussão se fazem presente no mundo inteiro e suas formas, sonoridades e variedades são diferentes e estão relacionados com a cultura de cada região. “Um grande exemplo disso é o Brasil, onde encontramos uma riqueza enorme de ritmos, instrumentos de percussão e manifestações musicais provenientes das culturas indígenas, africanas e europeias [...]” (PAIVA, 2004 p. 87). Em geral, o fazer musical dos instrumentos de percussão, está ligado a prática coletiva, “por isso, o trabalho em grupo com os instrumentos de percussão é uma atividade pedagógica [...]” (PAIVA, 2004 p. 88).

Na relação da música com a educação infantil, Lino (2008), em sua tese *O Barulhar* buscou investigar sobre a escuta sensível da música na infância dentro do espaço da educação infantil com crianças na faixa etária entre 3 – 4 anos. O termo infância pode receber diferentes compreensões de seu significado, dependendo da área de atuação dos pesquisadores que a descrevem. De acordo com Lino (2008),

> [...] a compreensão da infância como uma construção social implica apropriar-se do modo como as crianças vivem em grupo e, por consequência, como vivem sua cultura, como interagem em seu entorno. (LINO, 2008, p.45).

Considerando essa compreensão de infância, podemos dizer que a construção se dá diariamente nos espaços de convívio da criança como, por exemplo, em suas relações no ambiente familiar, na sala de aula e, porque não dizer, na aula de musicalização. A construção social infantil está diretamente relacionada com o aprendizado e o crescimento diário que se interliga nos diferentes contextos e ambientes de convívio da criança. Partindo dessa relação, as ações realizadas nas aulas de musicalização infantil colaboram no processo de aprendizagem musical, ao mesmo tempo em que auxiliam a criança na sua formação como sujeito, a partir da realização de atividades que possibilitem a reflexão, e no caso desta pesquisa, a experimentação em música através da percussão.

O trabalho realizado de forma coletiva pode possibilitar uma integração entre as crianças, além da necessidade de escutar o outro para que, a partir disso,

possam se agregar novos conhecimentos. Dessa forma, as atividades relacionadas à prática em conjunto musical são essências no trabalho de grupo com crianças assim como a apreciação, percepção e a criação musical. Várias possibilidades podem ser realizadas dentro desse contexto a fim de desenvolver a vivência e o fazer musical. Concordamos com Paiva (2005), quando explica que,

> [...] as atividades de performance, apreciação, criação, práticas de ritmo e de repertório possibilitam a vivência e o fazer musical de uma maneira prática, auxiliando no desenvolvimento de uma atitude ou postura musical mais autônoma, critica e reflexiva. (PAIVA, 2005, p.1191).

Consultar a criança e deixá-la participar das decisões, também contribui para o desenvolvimento e crescimento deste indivíduo. Torna-se necessário se dispor a compreender e observar o universo infantil juntamente com aquilo que as crianças nos propõe diariamente e trazem de suas vivências pessoais. Para Lino (2012),

> [...] fazer pesquisa com crianças significa escutar sensivelmente a sua voz, participando intensamente de sua vida porque nos dispomos a escolher os múltiplos, heterogêneos e dissonantes contextos de socialização da infância. (LINO, 2012, p.40).

Escutar a infância e inserir sua voz no contexto da prática coletiva é fazer com que esta participação se torne um gesto ativo e não passivo, o qual pode ser um fator muito importante para a realização de ações educativas. Desta forma, pesquisar sobre a infância é também fazer da voz infantil presença ativa nas atividades de investigação. Concordamos com Lino (2012, p. 32), quando diz que "o pesquisador não trabalha sobre as crianças, mas com as crianças".

Paiva e Lino nos contemplam com trabalhos distintos no âmbito de suas áreas de atuação e pesquisas, mas em ambos, percebe-se o interesse pela investigação das práticas realizadas no cotidiano dos grupos pesquisados juntamente com suas relações sociais, de aprendizado e processos criativos. Através da interlocução com as proposições feitas nas pesquisas apresentadas, é intenção deste trabalho apresentar de que forma a percussão enquanto possibilidade de fazer musical e as concepções sobre infância e educação infantil,

também aqui explicitadas, podem compor um campo de relações e possibilidades para a educação musical, para que através de ações educativas, esse se transforme num campo de experimentações musicais.

Metodologia

Esta pesquisa se alicerça em uma proposta pedagógica musical que busca desenvolver atividades relacionadas ao cotidiano das crianças pesquisadas e, consequentemente, através dessas, promover um aprendizado individual e coletivo. Para sua concretização, obteve-se autorização da escola de música para realização das práticas com os alunos.

A investigação transcorreu com a participação ativa entre professora e grupo pesquisado. Essa relação de proximidade permite ao pesquisador observar e examinar melhor seu objeto de estudo, a fim de se chegar a conclusões objetivas sobre o que sua pesquisa propõe. Para isso, o caminho metodológico escolhido foi a pesquisa – ação, que juntamente com a abordagem qualitativa, propôs que todas as partes envolvidas pudessem estar atuando diretamente no processo de desenvolvimento deste trabalho. Nessa perspectiva de abordagem Godoy (1995), diz que:

> [...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p.21).

A pesquisa-ação e a abordagem qualitativa de pesquisa, na área da educação, proporcionam uma investigação de caráter avaliativo constante, desse modo, “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51). Todas as informações, apontamentos, dúvidas e práticas dos alunos foram analisadas com um olhar de observador participante.

A organização, estruturação e desenvolvimento da pesquisa se deu através de duas etapas que serão apresentadas nesta seção. A primeira etapa é referente a construção do planejamento enquanto que a segunda refere-se ao replanejamento e análise das práticas que transcorreu ao longo do desenvolvimento das aulas.

Primeira etapa: Construção do planejamento.

O planejamento das aulas ocorreu no início do mês de agosto e, inicialmente, estipulou-se sete encontros com a turma para realização deste trabalho. Desses, seis foram destinados a realização das atividades propostas e, para o sétimo e último, foi planejado a realização de uma pequena apresentação dos alunos para encerrar nossos encontros relacionados a esta pesquisa, mas no decorrer do desenvolvimento do planejamento, optou-se por acrescentar mais um encontro totalizando oito aulas. A oitava aula foi destinada para discussão das atividades realizadas entre professora e alunos envolvidos neste trabalho.

Numa investigação, que tem como metodologia de desenvolvimento a pesquisa – ação, o planejamento passa a se tornar um dos pilares principais de sua estrutura que, neste caso, foi desenvolvido na área da educação musical. Através da elaboração do planejamento, é possível traçar um caminho de ensino consciente que garanta a efetivação dos resultados finais. Segundo Hentschke e Del Ben (2003):

> [...] a importância do planejamento está justamente no fato de ele ser uma projeção daquilo que queremos, daquilo que pretendemos em relação ao ensino e de como ele poderá ser realizado em sala de aula. (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.178).

Segunda etapa: Replanejamento e análise das práticas

O replanejamento de algumas aulas e atividades se fez necessário devido ao fato de que essa pesquisa buscou, também, ouvir as sugestões dos alunos que propuseram novas ideias e acrescentaram outras nas propostas apresentadas. As informações e desenvolvimento dos encontros foram registradas por meio de diário de campo, fotografias e gravação de áudios.

Após a conclusão de todos os encontros com a turma, iniciou-se o processo de análise das práticas sobre o desenvolvimento de cada aula e seus resultados, buscando ir de encontro ao que essa investigação se propôs. Para Thiollent (1996),

> [...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. (THIOLLENT, 1996, p.22).

Resultados e Análise dos Dados

Esta seção do artigo é destinada a relatar como ocorreram as atividades realizadas com a turma de musicalização infantil participante desta pesquisa, realizando observações e análises acerca das práticas propostas. Todas as aulas ocorreram ao final das tardes das quartas-feiras nas dependências de uma escola de música na cidade de Porto Alegre, tendo cada uma duração de 45min. A turma investigada possui um número pequeno de alunos, contando com três crianças. Isso porque, na escola de música em questão, cada turma de musicalização infantil pode contar com até seis alunos em sua formação e esse grupo iniciou suas atividades já em meados do primeiro semestre de 2016. Os nomes das crianças envolvidas, nesta investigação, foram preservados por questões éticas e nomes fictícios foram, então, escolhidos pelos próprios alunos para identificá-los: Elisa, Léo e Rafael. Dessa forma, foi possível trazer considerações feitas pelas próprias crianças de maneira que sua voz pudesse ser ouvida e cada uma delas pudesse ser tratada como um sujeito e não, apenas, como um número descrito ou objeto de investigação. Segundo Kramer (2002),

> [...] muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto. (KRAMER, 2002, p.45).

A primeira aula com a turma deu-se no dia 17/08/2016 e a última ocorreu em 19/10/2016. A partir dos encontros realizados, foi possível perceber situações

e acontecimentos que puderam gerar conteúdo para a realização proposta deste trabalho. Sendo assim, este momento é dedicado a dialogar sobre a musicalização infantil tendo a percussão como principal intercessora. Estaremos aqui relacionando as atividades musicais desenvolvidas e a voz participante da criança para as tomadas de decisões, buscando uma ideia de investigação voltada para a produção do conhecimento.

O primeiro encontro realizado desta investigação foi dividido em dois momentos. No primeiro foi proposto à turma que explorassem timbres de alguns instrumentos como agogô, maracas, pandeirola, caxixi, tamborim e tambor, para que, a partir dessa exploração, pudessem observar quais poderiam compor o ambiente sonoro da história "*SSSSS um barulho da mata"* livro da autora Liliana Iacocca (2009), que foi narrada pela professora pesquisadora simultaneamente a exploração dos timbres dos instrumentos pela turma. Os alunos experimentaram os timbres, conversaram entre si e acordaram, de forma coletiva, quais daqueles materiais seriam utilizados. A exploração dos instrumentos de percussão de forma coletiva e a escolha por quais deles iriam compor a criação sonora da história, partiu da própria turma. Léo foi o responsável por iniciar essa proposição entre os colegas quando perguntou para os demais: "*O que vocês acham desse som para ser o som do rio"?* O som aqui proposto por Léo era originado pelo caxixi. Inicialmente, para realização dessa aula, havia-se planejado que cada criança exploraria individualmente os timbres dos instrumentos e cada um, também de forma individual, escolheria aqueles que pudessem compor o ambiente sonoro da história, mas a partir da proposição de Léo, o desenvolvimento se deu de forma coletiva.

Essa narrativa nos apresenta o primeiro aspecto merecedor de atenção. A infância é protagonista, sua participação nas ações propostas não acontece através de sua passividade, ou seja, as crianças propõem, dialogam, experimentam, criam e tomam decisões, que nesse caso em especial, são decisões que dizem respeito a criação de um mundo sonoro. Através de suas criações, elas expressam seus sentimentos e também os dividem com seu meio social. A partir disso, destacamos Lino (2008),

> [...] mesmo que as propriedades universais socializadas para a música na infância funcionem como um subconjunto musical, as crianças mostram que impõe e propõem regras e padrões para expressar suas singularidades. (LINO, 2008, p.356).

No segundo momento da aula, cada aluno ficou responsável por explorar as sonoridades provenientes da bateria acústica e, a partir daí, criou-se um novo ambiente sonoro. As crianças, individualmente, posicionaram-se na bateria e observaram as ilustrações de algumas páginas do livro que a professora mostrou através da ordem de acontecimentos da história. Para cada página, ou conjunto de páginas, o aluno era convidado a construir sonoridades para aquelas ilustrações utilizando como meio a bateria acústica. Ao utilizar a bateria, percebeu-se que cada aluno tinha uma intenção sonora diferente no instrumento. Rafael usou a caixa, o surdo e o prato, enquanto que Elisa também fez uso desses instrumentos e agregou, inclusive, as ferragens[12] da bateria para compor o som de suas ilustrações. Cabe ressaltar que a participação dos alunos pode acontecer através do surgimento do inesperado. Utilizar partes dos instrumentos que não são, normalmente, dedicadas a produzir sons, como as ferragens da bateria, indica que a curiosidade da criança proporciona possibilidades de criação musical.

A intenção de utilizar uma história para realização dessa prática deu-se pelo fato de que contações de histórias se fazem presente no cotidiano das crianças, principalmente, para as que estão inseridas em escolas de educação infantil. Partindo desse pressuposto, pode se tornar mais interessante, para a criança, utilizar como base um recurso já reconhecido por ela e utilizá-lo no desenvolvimento da aula de musicalização. Segundo Brito (2003, p. 167), “A história pode servir como roteiro para o desenvolvimento de um trabalho musical”. Percebeu-se nessa aula, a intenção das crianças, durante a prática, em discutir sobre as possibilidades sonoras percussivas que puderam compor o trabalho realizado.

[12] Ferragens: Estrutura metálica que serve de apoio e sustentação para instrumentos individuais que compõe a bateria.

Dar espaço para as crianças criarem e se expressarem em sala de aula é parte fundamental para auxiliar no processo do desenvolvimento desse indivíduo. Assim, da mesma forma como as crianças gostam de ouvir histórias, elas também gostam de criá-las. Trazer esse recurso para as aulas de musicalização permite que a criança possa se expressar livremente e com isso, sentir-se mais à vontade para explorar os materiais sonoros e deixá-los fazer parte de sua imaginação. Esse processo se deu em nosso segundo encontro onde a bateria se transformou em uma forma de linguagem para representação dessa criação.

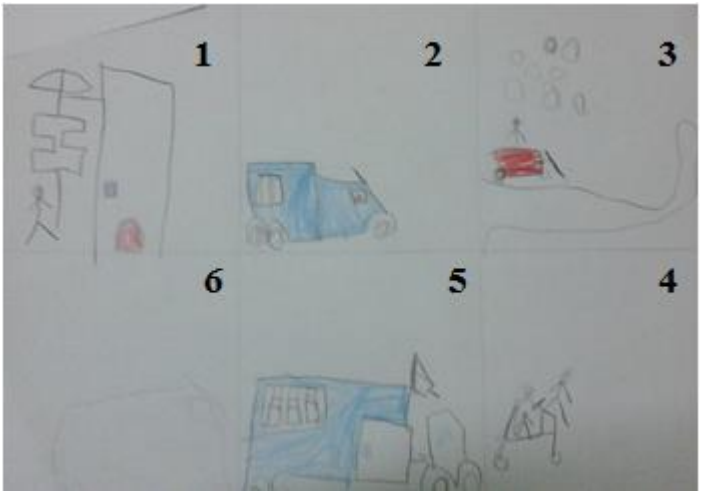
As crianças foram desafiadas a criar sua própria história, porém deveriam contá-la através dos sons explorados na bateria, sem o uso da narrativa num primeiro momento. Posteriormente, cada aluno relatou o que havia pensado. Sobre a utilização musical deste instrumento, a bateria "[...] é um instrumento que nasceu nos Estados Unidos e que tem como característica reunir vários instrumentos de percussão para uma pessoa tocar sozinha [...]" (PAIVA, 2004, p. 92), mas no caso aqui apresentado, ela deixou de ser um conjunto de objetos sonoros e passou a ganhar vida, movimento e intenção, a partir do momento que se tornou uma extensão da imaginação dos alunos. A turma se mostrou muito comprometida para realização dessa atividade e no momento em que cada aluno criou seu enredo sonoro, os demais permaneciam atentos, concentrados e curiosos observando as criações dos colegas. Posteriormente a cada apresentação, os alunos relataram sobre a intenção e o enredo de suas criações como em um dos exemplos a seguir onde Rafael criou uma história sobre guerras. Rafael: "*Esse é o som de um avião de guerra*", o avião de guerra era originado do som das baquetas raspando no prato, "*e esse é o som de uma bomba caindo e chegando no solo*", a bomba era sonorizada pelas batidas no surdo.

Nas duas aulas seguintes as histórias ainda se fizeram presentes. No terceiro encontro a turma criou ilustrações e no quarto, foram compostas criações sonoras. Para realização dessa atividade, os alunos receberam uma folha em tamanho A3, com seis espaços de mesmo tamanho demarcados por lápis. Foi proposto que no primeiro espaço demarcado a criança criasse um desenho e para os demais, fosse pensando na continuação deste para que ao finalizar as

ilustrações pudessem ter uma pequena história em quadrinhos. Após sua conclusão, cada aluno contou sua história para os demais colegas. A criação através do desenho foi inserida nessa investigação pelo fato de que desenhar faz parte do cotidiano da criança, além de ser também, mais uma ferramenta que ela possui para se expressar. Para Ponso (2008),

> [...] o desenho sempre será parte importante e fundamental na formação das crianças e na sua interação com o mundo. [...] O processo de desenhar suas impressões acerca dos objetos, sons e sensações possibilita uma intencionalidade de expressão perante o mundo que está descobrindo e desvendando dia após dia. (PONSO, 2008, p.47).

Veremos, como exemplo dessa atividade, o trabalho desenvolvido por Rafael e sua narrativa que foi gravada e transcrita. Para um melhor acompanhamento das situações narradas, cada quadrante foi numerado:



Ilustrações de Rafael

Professora: *"Rafael, conte-nos sobre a sua história em quadrinhos".*

Rafael falando sobre o primeiro quadrante: "*Esse é um gancho de alfineto que tem bandeirinhas pra esse ladrão subi na delegacia e salva o amigo dele".*

Rafael falando sobre o segundo quadrante: "*E esse é um carro da polícia que tá indo atrás dum ladrão que não tá aparecendo".*

Rafael falando sobre o terceiro quadrante: "*Aqui é um carrinho duma polícia que tá em outra cidade e tá nevando."*

Rafael falando sobre o quarto quadrante: "*Aqui é uma criança que foi roubada por um ladrão."*

Rafael falando sobre o quinto quadrante: *"E aqui é um carro de polícia indo pegar esse ladrão."*

Rafael falando sobre o sexto quadrante: "*E aqui é um carro de polícia que tá atrás do caminhão."*

Na aula seguinte, com a utilização dos instrumentos de percussão, foram realizadas criações musicais compostas por cada criança para que assim, cada uma pudesse criar uma trilha sonora que representasse sua história. A proposta de agregar o desenho, com a trilha sonora, se deu com o intuito de desenvolver uma atividade que pudesse fazer a criança participar integralmente de todo o processo criativo, porém a maneira como as crianças entenderam a proposta de criação musical se deu de duas formas distintas: Léo e Rafael sonorizaram as ilustrações individualmente, ou seja, para cada desenho do quadrante foi criado um som distinto e assim, a criação se configurou em sons isolados que não se concretizavam em uma frase musical. Elisa, por sua vez, conseguiu visualizar a ilustração como um todo, ela percebeu que a união de todos os quadrantes se configuravam em uma história completa. Então, ela criou ritmos com instrumentos variados pensando numa criação com início, meio e fim e não apenas como sonorização das imagens isoladas.

Antes de iniciarmos as atividades propostas nesses dois encontros, a professora criou sua história em quadrinhos e compôs sua trilha sonora para que o exemplo dado às crianças pudesse auxiliá-los no entendimento da proposta. A professora contou a história para as crianças e, em seguida, tocou a sua criação musical. A proposta inicial para realização desta aula foi planejada para acontecer conforme o exemplo dado, porém percebeu-se que para algumas crianças foi um pouco confuso pensar, visualizar e compor frases musicais pensando na história como um todo ao invés de blocos fragmentados.

Após a análise da última aula, evidencia-se que cada criança se desenvolve de uma maneira e em decorrência disso, tem seu próprio tempo para entendimento e realização das atividades propostas. Concluiu-se que, mesmo

para aqueles alunos que sonorizaram suas imagens individualmente, a trilha sonora foi composta porque foi dessa maneira que eles conseguiram entendê-la e representá-la naquele momento.

No quinto encontro, foi proposto que a turma construísse uma composição coletiva. Essa proposta vem de encontro ao que sugere Paiva (2004), sobre o trabalho pedagógico construído com a utilização dos instrumentos de percussão através de práticas coletivas. Nessa ocasião, foi proposto o tema para realização da atividade partindo da solicitação de Léo: "*Prof. queremos fazer uma música de terror".* A ideia foi aceita por todos e, com o auxílio da professora, as crianças criaram sua composição utilizando os seguintes instrumentos: Maracas, pandeirola, agogô, cajón, guizos e bateria acústica. A utilização da bateria se deu devido ao comentário realizado por Rafael*: "Precisamos de sons mais graves! Prof., pega a bateria!"* Ao montar a bateria na sala de aula Rafael foi imediatamente tocar o bumbo e o surdo e, nesse momento, ficou claro que os timbres graves do qual ele se referia estavam dispostos nesses instrumentos. Os alunos tiveram várias ideias e a partir dessas, realizaram experimentações buscando timbres sonoros e elementos que pudessem lembrá-los de situações de terror. Segundo as crianças, os sons deveriam ser característicos, sendo esses relacionados, por exemplo, a gritos de horror ou a portas e janelas batendo. De maneira aleatória, as crianças tocavam e experimentavam os instrumentos e com isso, buscavam pelos sons que desejavam.

O resultado dessa composição não teve um roteiro baseado em uma história específica, mas em sons característicos propostos pelos alunos por conta de suas experimentações e muitos improvisos. Os improvisos que aqui surgiram fazem parte de um processo composicional porque a criança ao realiza-lo estava, naquele momento, criando algo novo. Para Maffioletti (2005),

> [...] a composição musical [...] não faz distinção entre improvisação e composição, porque compreende o processo de elaboração da composição como "composição em tempo real", da qual fazem parte explorações, construções e reconstruções da ideia do autor. (MAFFIOLETTI, 2005, p.15).

A utilização da percussão, no processo composicional aqui proposto, esteve diretamente ligada ao desenvolvimento de um trabalho prático e coletivo que buscou promover a participação de forma integral da criança, a partir da escuta de suas ideias e sugestões conforme propõe essa investigação. Segundo Paiva (2004),

> [...] a composição musical compreende a improvisação, a exploração sonora com o corpo, ou instrumentos e a expressão individual e coletiva através da organização formal de estruturas musicais. Essas atividades formam os parâmetros da educação musical e quando trabalhadas de maneira integrada, possibilitam a vivência e a construção de um conhecimento musical sólido e mais amplo [...]. (PAIVA, 2004, p.16).

No sexto encontro deu-se continuidade à proposta de criação musical por meio de composição com a utilização dos instrumentos de percussão. Os alunos, primeiramente, receberam a tarefa de escolher os instrumentos que iriam compor sua obra e a escolha se deu pelos seguintes materiais: Bateria, bumbo leguero, cajón, xilofone, agogô e pandeiro. A turma iniciou o processo de criação musical experimentando os timbres dos instrumentos, ao mesmo tempo em que testavam uma sequência de sons e discutiam sobre qual ordem de instrumentos iriam seguir ao tocar. A professora observou o processo e realizou intervenções em alguns momentos. Uma dessas intervenções ocorreu quando Elisa se intitulou a baterista durante tempo integral da música, mas os demais colegas também desejavam fazer o mesmo então, foi sugerido a eles que realizassem um rodízio entre os instrumentos para que todos pudessem, em algum momento, tocar o instrumento desejado. Nessa aula, deixamos pronta a estrutura musical da composição e as crianças a batizaram de "*Avião Kart 2*". A turma optou por realizar um ritmo de rock para caracterizar a composição e para isso, o ritmo escolhido foi semelhante ao da música "*We Will Rock You"*. Foi sugerido pela professora que houvesse improvisos e solos instrumentais para que todos pudessem se destacar em algum momento. Ao final deste encontro, conversamos sobre a possibilidade de apresentarmos a composição da turma para os pais e responsáveis ao final da aula seguinte e para surpresa da professora, todos os alunos adoraram a ideia e concordaram sem hesitar. Os alunos dessa turma eram bastante tímidos e, apesar

de inicialmente ter sido planejado essa apresentação, poderia essa ação ter sido cancelada já que as crianças poderiam escolher a opção de não se apresentar.

No sétimo encontro, dando seguimento à atividade da aula anterior, realizamos alguns ajustes para melhor compreender a estrutura musical que havia sido preparada e tivemos, também, uma alteração em nossa rotina. Deixamos nossa sala de aula e desenvolvemos as atividades em outro ambiente não habitual para as crianças, um palco situado no auditório da escola. Preparamos nesse espaço um ambiente de apresentação com luzes, fechamento e abertura de cortinas. Retomamos a composição tocando-a e ajustando-a durante a aula. Chegado ao final de nosso horário, para darmos encerramento a esse trabalho e a esta pesquisa, os pais e responsáveis foram convidados para apreciar a criação musical das crianças. Os convidados sentaram-se em cadeiras que foram preparadas na primeira fileira do auditório. A turma se apresentou para o público que, ao final, aplaudiu de pé. A felicidade e satisfação ficaram estampadas no rosto de cada criança, assim como o entusiasmo e alegria de nossos convidados que puderam apreciar o resultado deste trabalho.

O planejamento inicial dessa pesquisa previa sete encontros, mas encerrar esse trabalho sem ouvir o feedback das crianças não fazia sentido algum depois de tudo que criamos e desenvolvemos com o uso da percussão. Era necessário saber o que as crianças estavam sentindo após a realização da apresentação. Então, um oitavo encontro foi realizado.

No último encontro foram realizados alguns questionamentos referentes a todo processo desenvolvido com as crianças, procurando, principalmente, saber quais das atividades havia chamado mais a atenção dos alunos. As respostas obtidas foram diversas, segue a transcrição de algumas dessas: Segundo Léo, *“Aquele dia que a gente escolheu os instrumentos da nossa música foi bem divertido, a Elisa queria tocar sozinha na bateria daí tu disse que todo mundo tinha que dividir”.* Elisa: “*Eu gostei mais da historinha dos quadradinhos que a gente fez e da música que eu fiz pra ela.”* Rafael: “*Eu gostei de ter tocado esse monte de instrumento, teve um monte de coisa legal”.* As crianças comentaram também sobre a apresentação: Léo: *“Minha mãe tirou um monte de foto, até minha vó veio*

me ver". Elisa: *"Minha mãe também filmou e depois eu me vi em casa e mostrei pra minha tia".* Rafael: *"Minha mãe perguntou se a gente tinha feito mesmo a música sozinho e eu disse que sim, que tu só ajudou às vezes".*

Chegado o momento final de nossos encontros destinados a esta pesquisa, percebeu-se a alegria e satisfação das crianças pelo fato de terem participado desse trabalho. Esta investigação teve sua base estruturada e planejada para promover, nessas crianças, o aprendizado musical de maneira lúdica e coletiva. Todo o trabalho foi estruturado para ser desenvolvido com as crianças, conforme propõe Lino (2012), e a partir disso, foram realizados diálogos e tomadas de decisões em conjunto.

Considerações Finais

Ao atuar como professora, sempre procurei exercer, também, um papel de pesquisadora. Assim, penso que ensinar é pesquisar, investigar, problematizar e buscar por ações que possam fazer dos processos educacionais mais que momentos de comunicação e transmissão de conhecimentos. A partir desse entendimento e da minha vontade de estudar sobre a percussão no contexto dos processos de educação infantil, emergiram questionamentos provenientes de um olhar inquieto como professora pesquisadora que deram origem ao desejo de investigar sobre a proposta deste trabalho.

A partir do que foi observado e desenvolvido nos encontros realizados com a turma pesquisada, percebeu-se a importância de realizar ações que instiguem a criança a trabalhar por meio de suas criações. Isso indica que a opção de tratar as crianças como agentes ativos nos processos de suas próprias educações se mostra como uma possibilidade de concepção educacional, e que no caso em específico desta investigação que contou com a participação de crianças atuantes nos processos da educação infantil, tiveram através da música, e em especial dos instrumentos de percussão, a possibilidade de criar e descobrir mundos sonoros, os quais por sua vez, possibilitaram a criação de novos modos de estar e atuar nas aulas de musicalização infantil desta forma percebeu-se que a percussão,

enquanto possibilidade de fazer musical, pode contribuir nesse processo de conhecimento.

Verificou-se que, através das crianças atuantes desta pesquisa, a utilização dos instrumentos de percussão pode contribuir nos processos de musicalização infantil, por meio da elaboração de atividades criativas e coletivas entre o grupo. As propostas apresentadas foram pautadas por problematizações, questionamentos e apresentação de situações nas quais as crianças foram provocadas a participar ativamente dentro do processo de musicalização apresentado.

Através das práticas desenvolvidas nesta investigação, constatou-se que há diferentes possibilidades de fazer musical com o uso dos instrumentos de percussão com crianças de seis anos que, por natureza, são extremamente curiosas e criativas. Cabe ao professor ser pesquisador e observador de seus alunos aliando seu conhecimento com as informações que as crianças trazem de seu cotidiano e meio social. A percussão pertence a uma família de instrumentos que é tão importante quanto qualquer outra. Fazer uso dessa família e observar seus diferentes tamanhos, formas e timbres é extremamente didático e enriquecedor nas aulas de música. Estas características, aliadas as possibilidades de manuseio, que em relação a outros instrumentos, se apresenta de forma mais acessível, faz deste grupo de instrumentos uma importante ferramenta dos processos de educação musical propostos para a faixa etária que esta pesquisa se dedicou.

Nos estudos que envolvem educação musical e infância a percussão tem sido pouco tratada. Trabalhar com crianças atuantes da educação infantil significa observar diariamente a infância, seus aprendizados e ser parte atuante desse processo, pensando sempre em possibilidades para auxiliar no amadurecimento dos sujeitos que a compõe. A partir disso, nas aulas de musicalização, a percussão emerge como um elemento musicalizador que se dispõe a fazer parte desse processo de desenvolvimento humano e pode ser muito explorada.

O processo de musicalização na educação infantil caracteriza-se e se comporta como parte de um processo educacional que busca auxiliar no

desenvolvimento desse indivíduo, apresentando possibilidades de aprendizagens através da educação musical que deve ser trabalhada de maneira lúdica e prazerosa. As possibilidades emergem das práticas realizadas em sala de aula e o trabalho com a percussão apresentado, através dessa investigação, se mostrou um caminho que pode ser desbravado e vir a ser pensando através de outras propostas dentro do contexto da educação infantil.

Buscou-se através desta pesquisa, com o desenvolvimento das aulas e com o suporte dos referenciais teóricos, responder aos questionamentos apresentados e contribuir para as discussões que têm como foco a percussão e sua inserção no contexto da educação musical, em especial neste trabalho, nas aulas de musicalização infantil. As questões referentes a esta investigação foram respondidas, mas percebeu-se que, infelizmente, há poucos estudos que destacam a percussão como um elemento para o desenvolvimento de propostas entre a educação musical e a infância. Dessa forma, este trabalho buscou, também trazer sua contribuição para o crescimento e ampliação de materiais nessa área. Espera-se, ainda, que esta investigação possa vir a servir de ideia para realização de outras pesquisas para que assim, possamos ampliar as discussões e considerações sobre o tema.

Referências:

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp**.** *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

BRUM, Oscar da Silveira. *Conhecendo a banda de música.* São Paulo: Ricordi Brasileira S.A, 1988.

BUMBO Leguero. Instrumento Musical. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Bombo_leguero>. Acesso em: 21 out. 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *RAE Revista de Administração de Empresas, v*.35, n.3, p. 20 – 29, mai./jun. 1995. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf >. Acesso em: 14 jun. 2016.

GUIZO. Instrumento Musical. Disponível em:< http://www.priberam.pt/dlpo/guizo>. Acesso em: 21 out. 2016.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. In: Hentschke, Liane; Souza, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas.* São Paulo: Moderna, 2003. cap. 11, p.178.

IACOCCA, Liliana. *SSSSS um barulho da mata*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2009.

JACOB, Mingo. *Método básico de percussão:* universo rítmico. São Paulo: Irmãos Vitale, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 41 – 59, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 392 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. *Revista da Abem*, v. 20, n. 27, p. 31 – 42, jan./jun. 2012. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/158>. Acesso em: 25 mai. 2016.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações:* o conhecimento novo na composição musical infantil. 2005. 279 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

MEIRA, Ana Isabel Goelzer. Criança, adolescente e percussão: uma análise etnográfica sobre o ensino e aprendizagem na Ong Áfricanamente. 2008. 43f. *Monografia* (Especialização Pedagogia da Arte) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

MELO, Airma Farias de Araújo. O processo criativo de crianças iniciantes em atividades de musicalização*:* uma perspectiva sócio histórica. 2014. 128 f. *Dissertação* (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2014.

OLIVEIRA, Tiago. Utilizando instrumentos de percussão como ferramenta para a aula de música. In: Seminário Nacional de Arte e Educação, 24., 2014, Montenegro. *Anais eletrônicos...* Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2014. p. 159 – 163. Disponível em: <

http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/current/showToc>. Acesso em: 27 mai. 2016.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. 2004. 151 f. *Dissertação* (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem. *Revista Música Hodie,* v. 5, n. 1, p. 59 – 69, 2005. Disponível em: <http://www.musicahodie.mus.br/5_1/index.php>. Acesso em: 27 mai. 2016.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros. 2015. 201 f. *Tese* (Doutorado em Música) - Programa de Pós Graduação do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

PANDEIROLA. Instrumento Musical. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandeirola>. Acesso em: 29 out. 2016.

PARREIRA, Gabrielle Estabille; PIRES, Ligia Donizete dos Santos; SULPICIO, Eliana Cecilia Maggione Guglielmetti. O uso dos instrumentos de percussão em musicalização de crianças em período sensório-motor. *Revista da Tulha*, n 2, p. 434 - 443 jul./dez. 2015. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/issue/view/8256/showToc>. Acesso em: 27 mai. 2016.

PENNA, Maura*. Música(s) e seu ensino*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PONSO, Caroline Cao*. Música em diálogo:* ações interdisciplinares na educação infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROCCA, Edgard Nunes. *Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão.* Rio de Janeiro: EBM, 1986.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. Praticas musicais na educação infantil: uma pesquisa-ação. In: XXIV Congresso da Anppon, 2014, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós – Graduação em Música, 2014. Disponível em: < http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/schedConf/presentations>. Acesso em: 28 mai. 2016.

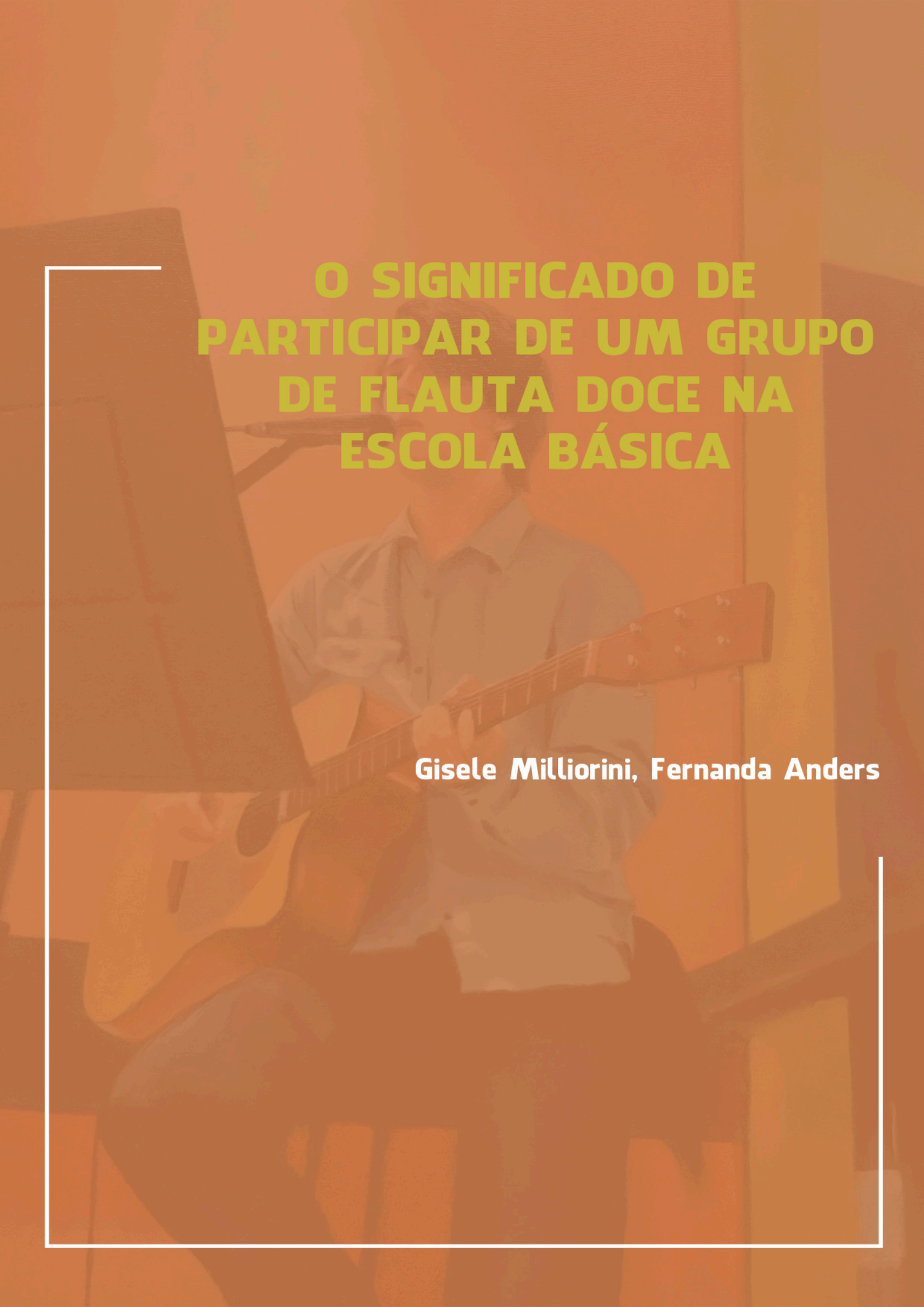
SCHRADER, Erwin. Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará. 2011. 397 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação

Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da Abem*, v. 19, n. 26, p. 105 – 11, jul./ dez. 2011. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/12/showToc>. Acesso em: 28 mai. 2016.

SURDO. Instrumento Musical. Disponível em:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Timbal%C3%A3o_de_ch%C3%A3o>. Acesso em: 21 out. 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.



O SIGNIFICADO DE PARTICIPAR DE UM GRUPO DE FLAUTA DOCE NA ESCOLA BÁSICA

Gisele Milliorini, Fernanda Anders

O SIGNIFICADO DE PARTICIPAR DE UM GRUPO DE FLAUTA DOCE NA ESCOLA BÁSICA

Gisele Milliorini
Orientadora Profª Ms. Fernanda Anders

Introdução

O trabalho a seguir é uma pesquisa realizada durante o curso de Especialização em Educação Musical, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Antes de iniciar a escrita da pesquisa propriamente dita, julgo necessário relatar um pouco da minha história, o que me levou a trabalhar com música na educação e minha motivação para escrever sobre o significado de participar de um grupo de flauta doce na escola básica.

Sou natural de Santa Catarina, mudei-me para o Rio Grande do Sul para cursar Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Aqui chegando, comecei a trabalhar em uma escola particular de música, de cunho inclusivo. Neste período, além de enriquecer minha vida pedagógica com curso de LIBRAS e com o trabalho com pessoas com deficiência, fiz aulas de canto, iniciação ao piano, participei do coro desta instituição e de aulas de flauta doce.

Antes de terminar a graduação, comecei a atuar em uma escola de Educação Infantil, na qual, depois de formada, vim a me tornar Coordenadora Pedagógica, assumindo, paralelamente a isso, as atividades de musicalização da escola. No mesmo ano em que me formei na faculdade, fui convidada pela minha primeira professora de flauta doce a trabalhar com ela em uma escola da rede privada de ensino, da Região Metropolitana de Porto Alegre, RS. Por não haver muitos professores de música naquela região e pela minha experiência, tanto de aluna, quanto professora, assumi esta tarefa sabendo que teria o seu total apoio para enfrentar os desafios como o planejamento das aulas, escolha de conteúdos e repertórios, organização de apresentações, entre outras tarefas pertinentes ao ensino de música.

Neste período, tive a oportunidade de aprender junto à professora de música e outros professores mais experientes desta escola. Esta foi minha primeira experiência no Ensino Fundamental como professora.

Em 2015, comecei a trabalhar na rede pública no município de Canoas. Novamente, por falta de professores de música, ofereceram a mim a tarefa de trabalhar com esta disciplina. Foi, então, que busquei o curso de especialização da UERGS.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, passei a lecionar Educação Musical e percebi que alguns alunos se interessavam muito por flauta doce. Então, formamos um grupo com estes estudantes, denominado Grupo de Flautas Erna Würth. A partir das falas que as famílias dos integrantes do grupo trouxeram – "Minha filha não chora mais para vir à escola nas segundas-feiras, professora, pois sabe que terá aula de música"; "Ela está se esforçando mais para aprender a ler, pois está se sentindo importante em fazer parte do grupo de flautas da escola"; "Meu filho vem para escola mais feliz, depois que começou a fazer parte do grupo de flautas" – comecei a observar o significado para essas crianças de participarem deste grupo e interessei-me por pesquisar mais a respeito disso. E foi com muita alegria que fiz a escolha da professora que orientaria este trabalho, minha primeira professora de flauta e, agora, minha professora no curso de especialização, Ma. Fernanda Anders.

Algumas questões orientam esta pesquisa, tais como: quais as contribuições que a prática da flauta doce pode trazer para autoestima das crianças no ambiente escolar? De que maneira este processo atravessa as aprendizagens no ambiente escolar? Como as crianças significam aprender música e participar do grupo de flauta doce? Quais as contribuições atribuídas pelos pais das crianças para a participação delas no grupo?

O objetivo geral é compreender os significados atribuídos pelas crianças sobre aprender flauta doce e participar de um grupo musical na escola. Mais especificamente, buscou-se: oportunizar a prática musical em conjunto através da flauta doce; oportunizar aos estudantes a participação em um evento musical, permitindo a troca de experiências com outras crianças e professores; organizar e

sistematizar o estudo do repertório elegido para apresentar no encontro musical; compreender os significados atribuídos pelos alunos sobre aprender música em um grupo de flautas doces no ambiente escolar.

Metodologia

Por se tratar de um trabalho no campo educacional, a pesquisa foi realizada no campo qualitativo. Para tanto, busquei auxílio da autora Miriam Goldenberg, com sua obra “A arte de pesquisar” (1997), que traça todo o histórico das pesquisas nesta modalidade, tendo como principal objetivo ensinar o “olhar científico” no escopo das ciências sociais.

A autora atenta para a inexistência de fórmulas prontas no que diz respeito à pesquisa qualitativa, recorrendo à criatividade do pesquisador em função do objetivo de sua pesquisa. Salienta, ainda, que não há necessidade em preocupar-se com a representatividade numérica do grupo pesquisado e alerta sobre alguns cuidados que o pesquisador deve ter, como, por exemplo, sobre a sua neutralidade, que é impossível nesta modalidade de pesquisa e que devemos ter consciência deste fato.

Dentro da pesquisa qualitativa, especificamente, a abordagem usada foi a pesquisa-ação, segundo David Tripp (2005) e seu ciclo da “investigação-ação”: monitorar e descrever os efeitos da ação, avaliar os resultados da ação, planejar uma melhora da prática, agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e, assim, sucessiva e ciclicamente.

Esta pesquisa foi realizada com crianças e, não, sobre crianças, na perspectiva que divido com Christensen e James (2005). Segundo os autores, a pesquisa muda conforme a visão do pesquisador sobre a infância. Destacam, também, a diferença entre pesquisa com criança, a que fiz, e pesquisa sobre criança. Na primeira, os infantes são sujeitos da pesquisa, na segunda, são objetos.

Salgado e Müller (2015) lembram-nos que, até pouco tempo, as crianças estavam no lugar de vulneráveis, que os modelos metodológicos de pesquisa negavam-lhes a competência de organização de discursos, a única voz ouvida era do adulto, este, sim, ser pleno. Esta pesquisa foi realizada enxergando as crianças como produtoras de culturas, “especialistas de suas próprias vidas” (SALGADO; MÜLLER, 2015, p. 113).

Como fiz pesquisa com crianças de maneira narrativa, venho buscando leituras sobre esta maneira de pesquisar. Entre os autores que encontrei, destaco Ana Lúcia Louro (2014). A autora salienta que as pessoas que se narram, procuram ser ouvidas por pessoas que buscam um diálogo genuíno. De certa maneira, isso foi tudo o que busquei com os sujeitos da minha pesquisa. Por serem crianças, o cuidado com a condução da pesquisa e um ambiente no qual elas possam brincar e, através do lúdico, narrar, faz-se essencial, assim como dizem as autoras Luciana de Conti e Maria da Conceição Passeggi (DE CONTI; PASSEGGI, 2014), sobre as significações que as crianças fazem às suas vivências.

A pesquisa narrativa vem crescendo no cenário da educação musical, buscando se aproximar mais das experiências dos narradores, reconhecendo todo o seu potencial. Para Barret e Stauffer, os pesquisadores narrativos

> [...] aceitam como uma premissa fundamental que existem múltiplas realidades, múltiplas maneiras de conhecer e múltiplas maneiras de passar a conhecer. Conhecer está local, social e temporalmente situado; conhecimento é provisório e complexo. Mais do que honrar as vozes dos participantes ou contar suas histórias, a narrativa reconhece que o modo como cada pessoa conhece tem valor, merece espaço e tem potencial para informar. (BARRET; STAUFFER, 2009, p. 5).

Técnica para a Coleta dos Dados

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizadas muitas rodas de conversas, através de grupo de discussões, com o objetivo de entender o contexto

social do grupo pesquisado, suas visões de mundo e representações coletivas (WELLER, 2006, p.244). Sobre os grupos de discussão, Weller afirma que

> [...] as opiniões de grupo (Gruppenmeinungen) não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista. Em outras palavras: as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. (WELLER, 2006, p.245).

As conversas foram gravadas em áudio e, depois, transcritas. Além disso, foram utilizadas produções textuais das crianças e dados coletados através de entrevistas abertas com alunos e familiares.

Sobre a entrevista aberta, entende-se que ela

> [...] atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante. (BONI; QUARESMA, 2005, p.74).

Para a análise dos dados gerados na pesquisa, foram feitas categorizações. Juntei as transcrições das entrevistas e as produções textuais das crianças. Inspirei-me em Anders (2014), que, sobre a categorização de dados de sua pesquisa, diz:

> [...] fiquei alguns dias pensando como faria a organização do material empírico. Não parecia algo fácil. Após várias leituras atentas da transcrição original, destaquei com marcador amarelo o que parecia ser essencial na fala dos alunos. Isso aconteceu de maneira intuitiva, da mesma forma quando sublinhamos trechos importantes durante a leitura de um livro ou artigo para mostrar que ali deveria voltar. (ANDERS, 2014, p 75).

Desta maneira, destaquei as falas das crianças e consegui agrupar o que era comum entre elas. Logo após, separei as falas em dimensões (ANDERS, 2014): como as crianças se sentem, a perspectiva delas de grupo, críticas e autocríticas.

Revisão de Literatura

Alguns autores vêm se dedicando a escrever sobre a motivação e a importância das aulas de Educação Musical na escola. Sobre as leituras que realizei, fazendo uma busca nos repositórios da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), destaco as autoras Hummes (2004), Souza (2004), Pellanda (2004) e Vilela (2009).

Hummes (2004), além de tratar sobre o indispensável papel da música na sociedade, lembrando que a música é um comportamento humano universal, apresenta as funções da educação musical nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, qual a percepção das professoras sobre o papel da música nestes espaços, buscando dialogar com pedagogos musicais, como Swanwick, por exemplo.

Ainda sobre o papel da música, Souza (2004), em seu artigo intitulado *Educação e práticas sociais*, traz a música como um fator social e, como tal, lembra-nos que não pode ser tratada de maneira descontextualizada. O que julgo muito pertinente e importante, mediante a realidade na qual estão inseridos os meus alunos. A autora alerta para o fato de que, antes de prepararmos uma aula de música, temos que saber quem são os nossos alunos e de que maneira eles se relacionam com a música, que música é essa? Estas reflexões são importantíssimas para um currículo em música.

Vilela (2009), em sua dissertação de mestrado intitulada *Motivação para aprender música: o valor atribuído pela aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*, fala mais sobre a motivação propriamente dita, assim como sugere o título do seu trabalho. Assim como em outras áreas do conhecimento, ela aponta para fatores motivacionais internos, que são o interesse dos sujeitos e o

efeito que o estudo da música pode ter sobre a sua autoestima, por exemplo, e externos, oriundos do meio escolar e familiar.

Fundamentação Teórica

Enquanto professora de música em um espaço escolar da Educação Básica, meu principal objetivo não é formar exímios músicos, mas, sim, indivíduos críticos em relação à música e à arte. Que saibam o que estão escutando, porque estão escutando e porque gostam de escutar e ou de fazer determinado tipo de música.

Trago Keith Swanwick (2003) para me dar suporte nesta jornada de educadora. O autor propõe três princípios básicos para a educação musical. O primeiro deles é assumir a música como discurso, não adianta focarmos nas ações e nos passos sugeridos por um método de ensino, sem prestarmos atenção na música que está sendo feita pelo aluno, por mais singela que seja, o aluno precisa sentir o cuidado e a valorização de seu professor. O segundo princípio é considerar a bagagem cultural do aluno, seu discurso musical; eu me arriscaria em dizer, muitas vezes, é necessário partir dela, ampliando as possibilidades musicais e criativas de acordo com a diversidade de experiências de cada aluno. O terceiro princípio retoma o discurso musical, referindo-se à experiência da fluência musical do início ao fim.

Apesar de não utilizar de maneira engessada, nem segui-la como receita, adoto a metodologia espiral de Swanwick (2003) para guiar os planejamentos de minhas aulas. Modelo *C.L.A.S.P,* em português T.E.C.L.A: T – Técnica (manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição); E – Execução (cantar, tocar); C – Composição (criação e improvisação); L – Literatura (história da música); e A – Apreciação (reconhecimento de estilos/forma/tonalidade/graus). Com a ideia de trabalhar todos os conteúdos musicais de maneira integrada. Reitero que o modelo auxilia como um guia, mas não como uma lei, a meu ver, que deve ser seguida para não haver prejuízo.

Minha intenção ao longo desta jornada era de que as crianças dividissem comigo suas experiências sobre o grupo de flautas, que me narrassem suas histórias e significações sobre aprender música em um grupo de flautas. E é sobre a experiência e as narrativas que busquei meu alicerce em Larrosa (2003). Para o autor, “O que somos é a elaboração narrativa, particular, contingente, aberta, interminável da história das nossas vidas, de quem somos em relação ao que nos acontece” (LARROSA, 2003, p. 20, tradução minha). Segundo o autor, só podemos entender quem é certo indivíduo se ouvirmos as histórias que este tem a contar de si mesmo.

Na escola em que trabalho e na qual também se realizou a pesquisa, há um grupo de estudos formado pelos professores da instituição e sua equipe diretiva. Neste grupo faz-se estudos nos quais é baseada a filosofia da escola: a *poiética*. Procurando “alinhar” minhas práticas de professora e pesquisadora com a filosofia da escola, trago Pellanda (2004), que escreve sobre *autopoiesis* nas aulas de música. A autora, em seu artigo *A música como reencantamento: um novo papel para educação*, apoia-se em Maturana e Varela, que tratam da *poiesis*, para falar sobre a importância da música na escola e sobre o desenvolvimento sobre a potência que cada indivíduo possui.

Os Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, situada na periferia, da rede municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. O funcionamento ocorre em turno integral para as turmas do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental I. Os estudantes destas turmas têm seus horários de estudo das oito às quinze horas e quinze minutos.

Os participantes deste estudo foram doze crianças com idades entre nove e onze anos, frequentando as turmas de terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental I. Por questões éticas, não foi revelada a identidade dos participantes, os nomes que aparecerão ao longo do texto são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

Foi entregue aos alunos e suas famílias uma carta de consentimento livre e esclarecido a qual assinaram concordando ou não em participar da pesquisa. Este procedimento foi realizado, apesar de a escola já ter estes direitos assegurados, pois os familiares assinam um documento semelhante na hora da matrícula dos filhos, assim como direito de imagem. A carta dizia que seriam realizadas atividades com todos os estudantes e assegurado o direito de participar de todas as atividades sem prejuízo aos alunos e famílias que optassem em não participar. Como todos os alunos autorizaram, todas as informações foram consideradas.

O grupo de flautas

Figura 1 – Grupo de flautas

Fonte: a autora (2016)

Como citado no início no texto, o Grupo de Flautas surgiu devido a um interesse maior que algumas crianças foram apresentando nas aulas de Educação Musical para aprender flauta doce.

Convidei algumas crianças pessoalmente. À medida que o convite era aceito, enviei uma carta às famílias, convidando todos para uma reunião, que foi feita com os pais, as crianças e a direção da escola. Foi um momento no qual todos puderam falar, tirar dúvidas e dar sugestões. Todos assinaram um documento de comprometimento com o grupo, uma maneira simbólica de estabelecermos laços, era final de junho de 2015.

Recebemos, em julho, um convite para participar do Encontro de Flautas e Piano da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte), em Montenegro e, claro, aceitamos o convite.

Figura 2 – O sim dado pelas crianças ao convite feito para a participação do Encontro de Flautas.

Fonte: a autora (2016)

Partiu de uma das mães das crianças a ideia de fazermos uma rifa para comprarmos camisetas para o grupo e pagarmos a viagem até Montenegro. A rifa foi um sucesso, vendemos mil números. Como prêmio, foi doado por uma mãe do grupo, um lindo pufe feito de pneu reciclado e, assim, atingimos o nosso objetivo.

Desde então, o grupo se reúne uma vez por semana, durante duas horas, para o estudo e manutenção do repertório.

Ações

Para a produção das informações desta pesquisa, foram planejados cinco encontros, cada encontro com um objetivo específico.

De maneira bem objetiva, planejar é organizar ações (MORETTO, 2007). É importante considerar sempre o contexto em que as aprendizagens acontecem, quem está envolvido neste processo e como se ensina (GARCIA, 2010). Estes planejamentos, em especial o do primeiro encontro, foram bem

flexíveis, pois a condução do encontro dependeria do repertório que o grupo escolheria.

Os dois encontros seguintes tiveram como base a preparação das músicas escolhidas, contemplando reflexões e apreciações destas músicas. O quarto encontro foi a vivência na Mostra de Flauta Doce da Fundarte, participando de oficinas e apresentações. O último encontro foi para refletirmos sobre a participação do grupo na mostra.

Primeiro encontro – 19/08

O principal objetivo do encontro foi escolhermos um repertório para apresentação na Mostra de Flauta Doce da Fundarte.

Já havíamos conversado na semana anterior que os encontros seguintes seriam gravados em áudio, então, ao início do primeiro encontro, relembrei ao grupo deste fato e da pesquisa. Após esta primeira conversa, apresentei o convite que havíamos recebido para participarmos da mostra de Flautas doces da Fundarte e, diferentemente da nossa participação no ano anterior, deveríamos levar duas músicas do nosso repertório para apresentarmos. A reação do grupo foi muito positiva diante do convite: *"eu amo aquele lugar"* (Manuela); "*Vamos dar um show"* (Raxidi).

A dúvida, então, era sobre as duas músicas que seriam apresentadas. Neste momento, as crianças realizaram o seguinte diálogo:

"– A gente não pode fazer fiasco, pelo amor de Deus!" (Priscila)

"– Então, a gente tem que escolher as músicas mais fáceis!" (Raxidi)

"– Vamos tocar *A Canoa Virou*!" (Aléx)

"– Não viaja, essa é música de criancinha!" (Neymar)

"– '*Asa Branca* é facinho', vamos tocar essa!" (Messi)

"– Ai não, professora, muito fácil, a gente tem que impressionar!" (Raxidi)

No entanto, depois de longas discussões, as crianças escolheram *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, e *Paranauê*. No entanto, em *Asa Branca*, decidiram tocar a introdução da música que, até então, não tocavam. Era um novo desafio.

"– Então, a gente podia tocar aquela parte mais difícil, que a gente viu naquele vídeo." (Raxidi)

"– Alguém sabe o nome daquela parte?" (professora)

"– Introdução?" (Manuela)

Após a definição do repertório, fizemos o aquecimento corporal e com a flauta doce, com a combinação de que estudaríamos os detalhes das músicas escolhidas no encontro seguinte.

Como tema de casa, solicitei que cada um escrevesse, em uma folha para me entregar, porque gosta de fazer parte do grupo de flautas da escola.

Segundo Encontro – 22/08

O principal objetivo deste encontro foi a apreciação das músicas escolhidas, contemplando, através de vídeos, outros grupos tocando flauta doce. Outro objetivo foi a execução destas músicas, aprimorando elementos técnicos como passagens difíceis, maior cuidado com a articulação e sopro, entre outros.

Iniciamos com aquecimento corporal feito através da música *Boneca de Lata* e partimos para o aquecimento com o instrumento: primeiramente, executando uma escala de Dó Maior, em seguida, um integrante do grupo tocava uma nota por quatro tempos e apontava para um colega, este, deveria repetir a nota por dois tempos, fazer uma pausa e executar uma nova por quatro tempos apontando para outro colega que repetiria o ciclo.

Tocamos a música *Paranauê* e eu sugeri ao grupo focarmos mais em *Asa Branca*, por ter uma parte desta música que iniciaríamos a trabalhar naquele encontro.

Seguimos nosso ensaio executando algumas músicas que já estavam fluentes e, em seguida, propus que assistíssemos a um vídeo do grupo Doces Flautas Doces, com a versão completa da música.

"– O início é igual o final", deduziu Priscila.

"– Só que o início é lento e o final super-rápido", completa Messi.

O trecho em questão aparece em destaque a seguir:

Figura 3 – Trecho de Asa Branca

Fonte: Silva [s.d.].

Com algumas notas agudas as quais as crianças apresentavam dificuldade em executar, começamos os nossos estudos repetindo os intervalos de fá para ré e de mi para dó, diversas vezes.

Ao final do encontro, já eram capazes de tocar aquele trecho, porém, muitos se atrapalhavam por querer tocar rápido, resultado da euforia de conseguir interpretar algo que, antes, parecia tão difícil.

"– Mas nem é tão difícil", comentou Raxidi, ao final deste ensaio.

Terceiro Encontro – 26/08

O principal objetivo do encontro foi o ensaio para Mostra de Flautas Doces e uma conversa sobre como eles estavam se sentindo sobre participar daquele evento.

Novamente, a maior dificuldade foi de acalmar o grupo para que não tentassem tocar tão rápido a parte nova da música *Asa Branca*. Acredito que, devido à ansiedade para conseguir acertar as notas deste difícil trecho, acabavam acelerando. Algumas vezes, chegavam a disputar para ver quem tocava mais rápido.

Sobre tocar em grupo e aprender com os colegas, Swanwick (1994) explica que:

> [...] somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professores". (SWANWICK, 1994, p.2).

Porém, esta competição trazia pouca reflexão sobre a música, ao ponto de eles nem perceberem ou não se importarem quando erravam alguma nota.

Ao final do encontro, durante a conversa que tivemos sobre a participação do grupo na Mostra de Flautas Doces, todos pareciam estar confiantes e animados.

"– Vai ser demais!" (Raven).

Quarto encontro – 03/09

Este foi o encontro que consistiu a participação do grupo na Mostra de Flautas de Montenegro. A mostra iniciou com uma acolhida às crianças e a apresentação do grupo Tutti Flauta Dolce, coordenado pela Ma. Fernanda Anders. O grupo exibiu um repertório didático e, dentre as músicas apresentadas, estava *Asa Branca*.

"– A nossa música, sora." (Jonatan)

No segundo momento, as crianças participaram de oficinas ministradas pelos alunos da Especialização em Educação Musical da UERGS, tendo, como colegas, outras crianças estudantes de música da região Metropolitana, da Serra e do Vale do Taquari.

O terceiro momento foi a apresentação de cada escola e uma música executada por todos ao final do evento.

Quinto encontro – 06/09

Este encontro foi dedicado para a reflexão do grupo sobre a participação da Mostra.

Narrativas e Reflexões

Evento musical: mostra de flautas

Começo a análise dos dados relatando o impacto que a participação na Mostra teve no grupo, sobre a troca de experiência com outros professores e outras crianças:

"– Eu goste muito, adorei as músicas que a gente tocou, mas passou muito rápido!" (Isabeli)

"– A professora perguntou quem sabia quais eram as notas daquela música e eu e um guri falamos primeiro e ela nos elogiou bastante." (Messi)

"– Lá todo mundo sabia ler partitura, professora!" (Raxidi)

"– A gente aprendeu a música *Janie Mamá* bem rápido." (Madeline)

"– Eu ensinei o *Rap do Zé* pra um guri e ele adorou!" (Aléx)

Saber responder a uma questão à professora, desenvolver com facilidade o repertório sugerido na oficina e ensinar uma música a um colega apareceram nas falas das crianças, demonstrando prazer por aquelas atividades.

Quanto à apresentação, fomos o segundo grupo a subir ao palco.

"– Ai sora, tá dando um frio na barriga." (Raven).

O primeiro foi um grupo de Porto Alegre, formado por mais ou menos 30 crianças, tocando flauta doce e instrumentos de percussão.

"– A gente vai tocar depois deles? Mas eles tocam muito bem!" (Priscila)

"– A gente podia tocar aqueles instrumentos também, ia ser legal." (Carol)

Apresentamo-nos e, enquanto descíamos do palco, eu parabenizava o grupo, que eufórico tecia frases como:

"– Tocamos bem, sora?" (Neymar)

"– Nossa, erramos tudo!" (Isabeli)

"– Ainda bem que *Paranauê* saiu legal." (Raven)

"– Errei um monte." (Jonathan)

"– Ai gente, não importa, arrasamos." (Carol)

Figura 4 – Grupo de Flautas Erna Würth

Fonte: A autora (2016)

As falas nas cadeiras não conseguiram ser contidas quando o grupo que se apresentou depois de nós começou a tocar *Asa Branca*.

"– Tanta música para tocar e eles tinham que tocar a nossa?!" (Priscila)

"– Eu não acredito!" (Manuela)

"– Nossa, eles tocaram muito bem, mas eles também devem ter errado alguma coisinha." (Raxidi)

A escolha do repertório da apresentação foi deles. Interpretaram muito bem e com muita segurança *Paranuê*, no entanto, estavam inseguros com *Asa Branca*, pois tiveram apenas três encontros para preparar uma parte nova da música. Quiçá, eu deveria ter orientado o grupo a tocar outra música na qual eles sentissem a mesma segurança da primeira. No entanto, pude observar a reflexão que eles fizeram sobre esta escolha:

"– Sora, a gente devia ter estudado mais." (Jonatan)

"– Foi pouco tempo." (Isabeli)

"– Dá próxima vez não vai ser perfeito!" (Raxidi)

Foi notável que o grupo voltou mais crítico da Mostra, demonstrando a relevância que há em encontros musicais deste tipo, apreciar outros grupos tocando, fazer música em grupo, trocar experiência e ampliar as vivências.

Swanwick explica que

> [...] fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. (SWANWICK, 1994, p.2).

Como eu me sinto: motivação para aprender

"– Às vezes, quando eu toco lá na minha casa, eu não penso em nada, fico tocando e flutuando" (Madeline)

"– Eu adoro quando batem palma pra gente, me sinto tão bem" (Raxidi)

"– Às vezes, eu toco quando estou triste". (Aléx)

Hummes (2004) descreve que umas das funções da música, segundo Merrian, seria

> [...] função de expressão emocional: refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das ideias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais. (HUMMES, 2004, p.11).

Confesso que fiquei um pouco surpresa com tantas falas a respeito de sentimentos. Elas surgiram em rodas de conversa e, principalmente, na produção textual das crianças. Nesta produção, orientei que escrevessem sobre o nosso grupo de flautas, por que eles gostavam de fazer parte dele.

Em um dos textos, Isabeli deixou claro que há um vínculo e uma cumplicidade muito grande entre os integrantes:

> [...] o Grupo de Flautas significa muito pra mim [...] Adoro fazer apresentações, ainda mais sabendo que eu posso confiar na minha professora e nos meus colegas. Errar uma nota é humano, o importante é tocar e se sentir feliz. (Isabeli, produção textual).

Apareceu na fala de todas as crianças ou em roda de conversação ou em produção textual, que elas valorizam muito estar em grupo, participar daquele grupo:

"– Sabe, ter um grupo é muito legal. A gente vive muita coisa, faz festa, viaja, se apresenta, é diferente dos colegas da sala" (Carol, roda de conversa)

"– Sala de aula", observação minha.

"– A gente estuda também, é claro, e faz tudo junto. É muito legal!" (Carol, roda de conversa)

Vilela (2009) relata que pesquisas feitas no mundo todo apresentam o pertencer a um grupo musical como um fator motivacional muito forte para crianças e jovens estudarem música. Este se caracteriza como um fator emocional externo, assim como o incentivo dado por professores e familiares.

Os pais relatam incentivar seus filhos a fazerem música: “Além de ser bonito de ver, ajudou muito ele. Ele tá mais organizado com o material, diz que não pode aparecer com as folhas amassadas, organiza tudo dentro da pastinha”, mãe do Aléx que afirmou ainda: “Ele tem usado muito o computar para olhar vídeos de flauta, antes ele só jogava”.

Com a autoestima sendo potencializada com o fazer musical em grupo, uma mãe relatou o que parece ser o atravessamento deste fazer em outras aprendizagens da escola:

“– Ela tem muita dificuldade na escola, mas anda bem mais animada. Tu sabe, né, professora, depois que ela aprendeu a ler as bolinhas, como chama?” (mãe da Carol)

“– Notas musicais, partitura.” – respondo.

“– Ela disse que tinha que aprender a ler as letras também.” (mãe da Carol).

Onde as crianças fazem música aparece bem ligado a acontecimentos familiares, reforçando este fator motivacional. Elas relatam que tocam para os irmãos, para os primos, em aniversários de família e outras festividades:

“– Eu vou tocar no casamento da minha mãe, pra ela entrar, vai ser uma celebração muito bonita, o pastor já falou comigo.” (Raxidi, roda de conversa)

Fatores internos de motivação aparecem atrelados à capacidade que as pessoas apresentam em realizar tarefas, ou seja, as crianças se sentem motivados a estudar música porque elas se sentem capazes de fazer música, o que, a meu ver, pode estar ligado a fatores motivacionais externos: se minha professora e minha família acreditam que eu posso fazer música, eu quero e consigo fazer música.

Um número significativo de falas apareceu se referindo ao espaço em que acontecem os encontros do grupo e as aulas de música da escola.

“– Aqui eu não me sinto amarrada.” (Madeline)

“– Eu gosto da minha sala (“sala de aula”, observação minha), mas aqui não tem classe e a gente é mais livre também.” (Raxidi)

“– Não precisa fazer silêncio toda hora.” (Messi)

“– A gente sente onde quer.” (Neymar)

A sala de música não se parece com uma sala de aula tradicional, não há classe, apenas pufes que, sempre que os estudantes chegam à sala, estão dispostos em círculo. É um espaço para muitas conversas e, se isso não atrapalhar o colega, não é recriminado e, sim, incentivado.

Figura 5 – Sala de música da EMEF Erna Würth

Fonte: A autora (2016)

Escutamos música, tocamos música, rimos, brincamos, concordamos e discordamos uns dos outros, mantendo, sempre, o respeito à opinião do colega. Não fazemos fila para ir e vir de espaços dentro ou fora do ambiente escolar; somos um grupo pequeno, talvez por isso as coisas fluam de maneira mais “livre”, como disseram algumas crianças, mas nem por isso menos descompromissada. Um espaço em que se acredita que não há limites para construção pessoal e para o conhecimento (PELLANDA, 2004, p.18).

Considerações Finais

O ciclo de investigação-ação não se encerra neste artigo. Como professora das crianças que contaram um pouco sobre o Grupo de Flautas Erna Würth, as

informações construídas auxiliaram e ainda auxiliarão o meu (re)fazer pedagógico musical.

Ao longo da pesquisa é notável que a prática da flauta doce em grupo perpassa a autoestima das crianças participantes. Quando elas ganham voz, quando suas opiniões são ouvidas, quando elas conseguem tocar um trecho difícil de uma música, elas se sentem capazes e potentes, demonstrando prazer nas atividades realizadas.

Este sentir-se capaz reflete também em outros conhecimentos escolares, como relatou uma mãe durante a pesquisa. Se a criança se sente valorizada em um grupo, se ela consegue ler uma partitura, ela percebe também que é capaz de vencer as dificuldades de aprendizagens na leitura, por exemplo.

Os pais dos participantes do grupo acompanham a caminhada de seus filhos e incentivam muito suas participações, cobrando comprometimento e responsabilidade, pois consideram o Grupo de Flautas uma oportunidade de aprendizagem única e significativa.

Através das narrativas das crianças, como diz Larrosa (2004), das histórias que elas me escolheram contar, a palavra-chave que captei foi: grupo. A autoestima passa por sentir-se capaz de fazer música, sentir-se competente e sentir-se potente, membro de um grupo, não um grande grupo como é o da sala de aula. Um pequeno grupo, do qual elas fazem parte e fazem história. Através do Grupo de Flautas, as crianças viajaram, apresentaram-se e participaram de encontros musicais, atividades que as crianças narram de maneira marcante, que estão constituindo a identidade do grupo, um grupo que só existe porque a Educação Musical está presente na escola.

Fonte: A autora (2016)

Referências:

ANDERS, Fernanda. Dançar na aula de música: “Dá gosto de vir para o colégio”. 2014. 132 f. *Dissertação* (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BARRET, M. S; STAUFFER , S. L *Narrative Enquiry in Music Education:* Troubling and Certainty. Springer, 2009.

BONI, Valdeti; QUARESMA, Sílvia Jurema**.** Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**.** *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2, nº 1 (3), jan./jul., 2005, p. 68-80.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando as Crianças: Culturas de Comunicação. In: *Investigação com crianças:* Perspectivas e práticas. Porto, 2005.

DOCES FLAUTAS DOCES. *Tocando – Asa Branca*. 1 Post (3 min e 48s). Postado em 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch? v=vs_8ybRC1dc>. Acesso em: 30 set. 2016.

DE CONTI, L.; PASSEGGI, M. da C. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). *Infância, Aprendizagem e Exercício Profissional*. 01ed.Curitiba: Editora CRV, 2014, v. , p. 149-159.

GARCIA, Carlo Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Vol.

02, n. 03, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/ artigo/exibir/8/18/1>. Acesso em: 30 set. 2016.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, p. 17-25, set. 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre Narrativa e Identidad. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) *A Aventura (Auto) Biográfica:* teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LOURO, Ana Lúcia (Org.); TEIXEIRA, Z. L. O. (Org.); RAPOSO, M. (Org.). *Aulas de músicas*: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2014. v. 1. 175 p.

MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento:* planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A Música como reencantamento: um novo papel para educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 13-18, mar. 2004.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A Participação das Crianças nos Estudos da Infância e as Possibilidades da Etnografia Sensorial. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2015.

SILVA, Jeferson. *Apostila de Flauta Soprano*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgzf0AA/apostila-flauta-soprano?part=4>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias de Educação Musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p.109-120, jul./dez. 2014.

_____ Educação Musical e Práticas Sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 7-11, mar. 2004.

_____ Pesquisa e formação em Educação Música. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 8, p.7-10, mar. 2003.

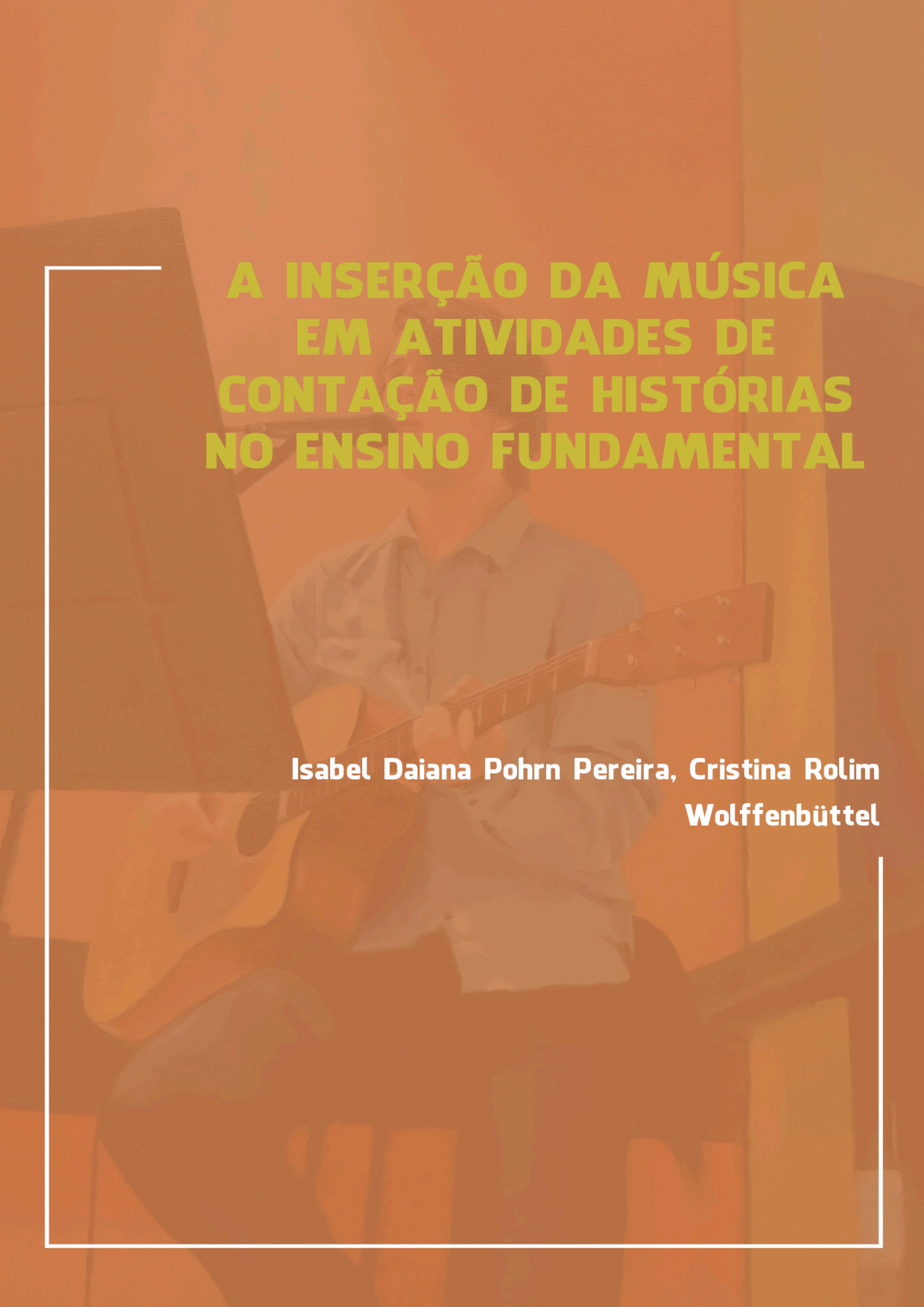
SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____ Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém de Oliveira, rev. Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*. São Paulo, n.4/5, p.7-14, nov. 1994. Disponível em:

<http://docslide.com.br/documents/ swanwick-ensino-instrumental-enquanto-ensino-de-musica-1.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.
TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VILELA, Cassiana Zamith. *Motivação para aprender música: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Porto Alegre, 2009. Dissertação de mestrado disponível na plataforma LUME: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18479 >. Acesso em: 30 set. 2016.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão na Pesquisa com Adolescentes e Jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.



A INSERÇÃO DA MÚSICA EM ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabel Daiana Pohrn Pereira, Cristina Rolim Wolffenbüttel

A INSERÇÃO DA MÚSICA EM ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabel Daiana Pohrn Pereira
Orientadora Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

A música sempre esteve presente em minha vida. Desde a infância até a vida adulta, sempre foi para mim uma mistura de prazer e descobertas estar envolvida pela música. Há um tempo atrás fui despertada para a sua relevância dentro do contexto educacional. Nesta época passei a perceber a seriedade e a importância da música. O que antes apenas me fazia feliz, elevava-me o pensamento passou a se fazer presente também em minhas reflexões e, posteriormente, práticas de ensino.

Passei a perceber que a música pode ajudar no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Compreendi que a música é fundamental para uma boa aprendizagem escolar.

Neste momento deparei-me com um grande desafio: aprender sobre música, tornando-a fonte de ensino e aprendizagem dentro do meu universo de sala de aula, enquanto professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Contudo, quero aqui ressaltar minhas ideias sobre a música; não sou contra o uso da música como divertimento, distração, elevação do pensamento, contato com o íntimo. Pelo contrário, penso que a música antes de qualquer outro critério necessita tocar a nossa sensibilidade, onde deixamos fazer morada aquilo que amamos.

Assim como as demais áreas do conhecimento que podemos ou não nos identificar ao longo de nossas vidas. Acredito que só deixamos tornar permanente em nossa memória aquilo que marcou o nosso sentimento (seja positivo ou negativo). Penso que, com a música, esta concepção não se torna diferente. Convivendo durante este período com músicos e professores de música, senti uma necessidade de desvincular a música do que possa tratar de sentimentos.

Entendo a urgência de fazer perceber que a música é conhecimento, é estudo, é aprendizagem, mas para mim é impossível separá-la da emoção, do mesmo modo com que saber da concordância verbal e nominal necessário para a constituição de um texto não me tira a paixão com que leio os escritos de Érico Veríssimo.

Retomando o ponto de onde surgiu meu envolvimento com este trabalho, ao perceber a necessidade de aprofundar os conhecimentos em música e educação musical, retornei aos estudos, desta vez, em um curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica.

Durante a revisão de literatura, momento em que me propus a ler e estudar a respeito do que já foi escrito sobre os assuntos que trato no meu projeto de pesquisa, percebi mais uma vez que acertei na escolha deste projeto, pois vejo o quanto estas duas áreas me envolvem.

Buscando qualificar minha atuação profissional, propiciando aos meus alunos cada vez mais uma educação de qualidade, tendo maiores subsídios para envolver os alunos e desenvolvendo diferentes áreas cognitivas, idealizei este projeto de pesquisa, que pretende encontrar maneiras de incluir a Educação Musical de forma interdisciplinar em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental.

Diante desta visão, esta pesquisa tem como objetivo geral “Investigar e construir possibilidades de implementação da música em atividades de contação de histórias para o Ensino Fundamental”.

Especificamente neste trabalho, o foco será relacionar a Música e a Literatura Infantil, através de atividades em que as duas áreas do conhecimento possam “conversar entre si” e contribuir para uma aprendizagem verdadeiramente significativa, prazerosa e, principalmente, desafiadora, tanto na literatura quanto na educação musical.

A literatura, apesar de mais evidenciada por pedagogos, também passa por esta temática. Muitas vezes a utilizamos como incentivo para um determinado conteúdo e deixamos de colocá-la em destaque. Portanto, neste trabalho de pesquisa, busquei encontrar formas de trabalhar com a Música e a Literatura em suas especificidades, permitindo que ambas venham a agregar e auxiliar no desenvolvimento de meus alunos.

Por esta razão, minha questão de pesquisa é: Como construir possibilidades de implementação da música em atividades de contação de histórias para o Ensino Fundamental?

Revisão de Literatura

Atividades envolvendo música e literatura estão presentes na escola. De acordo com minha experiência pessoal, observo a importância de aprofundá-las, com vistas à potencialização de ambas.

As histórias infantis estão repletas de fantasias e encantos que muito facilmente envolvem as crianças pequenas. Contudo, não basta que o professor simplesmente conte uma história ou entregue um livro; é preciso explorar todas as possibilidades que esta área oferece, para que os alunos possam extrair da Literatura, por si própria, todo o vasto universo de conhecimento e desenvolvimento. Mencionando as possibilidades da Literatura, Azevedo (2014) diz que

> [...] entendidos como capital simbólico fundamental no desenvolvimento integral da pessoa humana, os textos literários proporcionam aos seus receptores a aprendizagem de um saber-fazer acerca dos textos e do processo de comunicação em que eles ocorrem. Lendo e interagindo com textos literários, os receptores aprendem a conhecer e dominar os códigos, as convenções e os princípios que, social e culturalmente aceites no âmbito das comunidades, regulam os processos de produção das mensagens literárias e que [...] se consubstanciam numa capacidade de exercitação da competência literária. (AZEVEDO, 2014, p. 33).

É consenso geral, neste universo, de que propiciar contato com a literatura auxilia na aprendizagem, alfabetização, amplia o repertório e a habilidade imaginativa, entre tantos outros ganhos. Porém, a forma com que é inserida e os recursos utilizados, nem sempre estão de acordo com aquilo que a criança necessita para se envolver com a proposta e apropriar-se desta habilidade. Não basta que queiramos alunos motivados e capazes de construir o conhecimento, é

preciso apoiá-los nesta busca, encantá-los. Rossini (2008) trata com propriedade desta questão:

> [...] sabemos que a motivação real da criança depende da satisfação de seus motivos, que são internos. Mas existe também motivação externa. Nesta vamos encontrar: a personalidade do professor, a influência do meio social e cultural, fatos da atualidade, o objeto de estudo em si, recursos físicos e materiais. Nós educadores, devemos estar atentos também aos motivos externos da criança e estimular a ação por meio de estratégias, de incentivo, calcados nos motivos deles. (ROSSINI, 2008, p. 50).

Como mencionado anteriormente, a Literatura tem uma ampla capacidade de envolver e aproximar a criança, porém suas vantagens para o desenvolvimento e aprendizagem excedem esta possibilidade.

Nesta mesma perspectiva, vejo a Música sendo abordada nas salas de aula. Fora as aulas de Educação Musical, com seus professores específicos desta disciplina, a Música é utilizada como meio de “atingir” os alunos ou para a realização de uma apresentação ao grupo escolar. Tendo a Música a capacidade de por si só desenvolver o raciocínio do aluno, penso que é falho participar de uma educação que a desmereça no cotidiano das salas de aula.

Reforçando esta ideia e explanando parte daquilo que a Música explora, Spodeck (2002) diz que a música é capaz de promover uma série de competências sociais e pessoais, tais como: personalidade, autoestima, inteligência, raciocínio, criatividade, aptidões linguísticas, sociais e motoras. Desta forma, tornando a Literatura e a Música aliadas interdisciplinarmente na busca do desenvolvimento e da valorização de suas áreas.

Oferecendo uma nova postura diante do conhecimento a interdisciplinaridade passou a fazer parte do contexto educacional brasileiro, mesmo que de forma polivalente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e se tornou ainda mais presente com a LDB nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1971; 1996).

Lançando minha ideia de trabalhar com a Música e a Literatura em uma única proposta de forma a explorar as potencialidades de cada disciplina, Souza *et al* (2006) diz que,

> [...] transformar textos em música tem uma larga tradição na área de educação musical. Talvez tenha sido Carl Orff e Murray Schafer quem definitivamente introduziu deforma mais sistemática a necessidade de improvisar e criar música a partir de parlendas, trava-línguas, fórmulas de escolha e mnemônicas, assim como rimas, quadrinhas e ditos populares. Aos textos advindos da literatura oral foram dadas alturas, timbres, ritmos e, assim, as palavras passaram a cantar. (SOUZA *et al*, 2006, p. 9).

Desta forma, acredito na possibilidade de trabalhar, em sala de aula, com a Música e a Literatura, permitindo que ambas desempenhem suas reais funções no Ensino Fundamental.

Fundamentação Teórica

Para subsidiar este trabalho de pesquisa utilizei como referencial teórico Schafer (2011), trazendo suas contribuições na área musical; Ponso (2008), que trata da música e da interdisciplinaridade, abordando temas explorados nesta pesquisa; Brito (2003), fala especificamente da sonorização de histórias, dando subsídios para a construção de um planejamento mais consistente e relevante dentro deste trabalho de pesquisa; Abramovich (1995) tem seu trabalho fortemente voltado para a área da literatura infantil e por isso seu apoio teórico foi fundamental e Beineke (2012), referenciando uma parte importantíssima proposta nesta pesquisa, tratando da capacidade de criação e de improvisação musical.

As ideias de cada autor vieram a subsidiar opiniões, observações e constatações surgidas durante a execução deste trabalho. De modo que, cada um, em seus aspectos específicos, oportunizaram maior consistência e melhor compreensão a cada passo vivenciado.

A cada história narrada por um professor à sua turma, os objetivos que possui são variados e apropriados para cada momento da aprendizagem do grupo. Porém, é premissa básica de toda e qualquer contação de história que o

professor se atenha em envolver e cativar os alunos para com o enredo da história, objetivando o maior aproveitamento e apropriação dos conceitos/objetivos da proposta.

Nesta perspectiva, Schafer (2011) transcreve sobre a narração de duas histórias feitas por uma menina,

> [...] acabei de ouvir duas gravações que fiz de Miranda, que tem sete anos. Na primeira, ela lê uma história de seu livro de leitura; na segunda, conta uma história de suspense que inventou. A primeira soa chata e sem graça. Gostaria que vocês ouvissem a segunda. (SCHAFER, 2011, p. 223).

No relato de Schafer fica claro que quem ouve uma história tem a possibilidade de se envolver ou não, gostar ou não, ficando para o narrador o poder de encantar. Abramovich (1995) reforça a ideia de que o contador de histórias deve ter domínio deste recurso para que o ouvinte desfrute deste momento.

> Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes [...] Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! (ABRAMOVICH, 1995, p. 18).

Apesar da importância e consciência sobre o que deve ser feito, nem sempre o professor sabe como fazer a aproximação das histórias aos alunos. A única forma de se tornar um bom contador de histórias (para aqueles que não possuem a habilidade) é a continua busca por informações. São muitos os autores que trazem sugestões de como melhorar ou potencializar tal aptidão. Abramovich (1995) falando das histórias e do quanto devemos estar preparados para contá-las, nos alerta dizendo:

> [...] é ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...]. Ela é uso simples e harmônico da voz. Daí quando se vai ler uma história para a criança não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante [...]. (ABRAMOVICH, 1995, p. 18).

Acredito na concepção de que o professor, ao fazer uso da Literatura ou da Música, tem em suas mãos infinitas possibilidades, penso que estas disciplinas por si só possuem caráter instigante e desafiador. Cabendo ao educador, conseguir transmitir fidedignamente o que é oferecido.

Schafer (2011) diz que,

> Todo professor deve se permitir ensinar em diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade. Hoje vou lhes falar a respeito de algumas ideias pessoais. Vocês devem ser capazes de ampliá-las, corrigi-las ou de opor-se a elas, a partir de suas próprias experiências.
> Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos:
> 1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
> 2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
> 3. Descobrir um nexo ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (SCHAFER, 2011, p. 272).

Tratando especificamente da música, porém apoiando o que foi trazido até aqui, de que nós professores devemos ir em busca de forma eficientes para o ato de ensinar, Schafer evoca mais uma vez o papel fundamental do professor e lança reflexões que permeiam esta pesquisa, a respeito da educação musical.

No item 1, Schafer abrange um ponto relevante desta pesquisa, citando que um de seus propósitos é “descobrir o potencial criativo das crianças” e acrescenta sua finalidade: “para que possam fazer música por si mesmas”. Valorizando as ideias dos alunos o trabalho, tanto na educação musical quanto nas outras áreas do conhecimento, em sala de aula torna-se mais próximo do corpo discente.

O aluno compreende melhor e envolve-se verdadeiramente com o conteúdo trabalhado quando se percebe produtor e participante efetivo no processo educativo. Convidar os alunos para criação de uma música e valorizar esta criação contribuem para que a aprendizagem seja significativa e permanente, assim como abre possibilidades para que continue acontecendo, dentro e fora da sala de aula.

Beineke (2012, p. 54) ratifica esta concepção, colocando através de novos pontos de vista, o fazer criativo e o fazer musical: “Assim, 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”. Nesse sentido, propiciar situações de enriquecimento de repertório, de descoberta de novas canções são tão importantes quanto as situações de criação e improvisação musical.

Fazendo a conexão entre a Música e a Literatura de modo interdisciplinar, cabe ressaltar uma ideia trazida por Ponso (2008) e que leva a reflexão do por que adotar a interdisciplinaridade como forma de trabalho:

> [...] respeito, coerência, capacidade, tolerância, comprometimento de aprender e viver com o diferente se faz necessário, possibilitando um olhar para múltiplas direções, traduzindo em ações que necessitamos para perceber as capacidades que não estão simplesmente na ação de ‘ver’, mas sim em um ‘olhar’ carregado de intenções. (PONSO, 2008, p. 16).

Trazendo os diversos pontos abordados até aqui, Brito (2003) faz um parâmetro entre a Música e a Literatura interdisciplinarmente, propondo um diálogo em entre ambas as disciplinas e reforçando as concepções apresentadas. Ao tratar da sonorização de histórias, Brito (2003) pontua a importância das histórias:

> [...] a importância da história no cotidiano das crianças é inquestionável. Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o 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. (BRITO, 2003, p. 161).

Logo mais a autora reflete sobre a Música e Literatura juntas, tema que caracteriza o foco deste trabalho. Brito (2003, p. 161) diz que: “E a história também pode tornar-se um recurso precioso do processo de educação musical. O faz-de-conta deve estar sempre presente, e fazer música é de uma maneira ou de outra, ouvir, inventar e contar histórias!”.

É criando e proporcionando momentos de interação entre as disciplinas que se conseguirá alcançar um trabalho coerente dentro de uma proposta interdisciplinar.

Metodologia

Esta pesquisa foi organizada a partir de uma abordagem qualitativa e tendo como método a pesquisa-ação.

Para desenvolver esta pesquisa programei atividades baseadas no conto infantil Chapeuzinho Vermelho e em propostas de improvisação musical e exploração de instrumentos musicais.

Na primeira aula a turma chegou na sala de aula e encontrou uma boneca da Chapeuzinho Vermelho, feita de feltro, neste dia a personagem ficou à disposição da turma para o manuseio, brincadeiras e possíveis interações.

No último período de aula a turma foi questionada sobre o que pensavam que seria abordado no Projeto que estávamos iniciando, tendo como base a "visita" deste dia.

O segundo dia de aula foi composto pela contação da história e pela ilustração da mesma. Ao ilustrar a história narrada, a turma fez uso de tinta têmpera e pincel.

A terceira aula organizou a turma em dois grupos: o primeiro aprendeu a música da Chapeuzinho Vermelho e o segundo grupo a música do Lobo Mau.

CHAPEUZINHO VERMELHO
Pela estrada fora eu vou bem sozinha
Levar esses doces para a vovozinha
Ela mora longe e o caminho é deserto
E o lobo mau passeia aqui por perto
Mas à tardinha, ao sol poente
Junto à mamãezinha dormirei contente

LOBO MAU
Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau
Eu pego as criancinhas pra fazer mingau
Hoje estou contente, vai haver festança
Tenho um bom petisco para encher a minha pança

Ainda nesta aula, os alunos incluíram o uso de instrumentos musicais como acompanhamento de sua música. Sendo a conclusão deste dia, o momento em que apresentaram suas músicas para o restante da turma.

Durante a quarta aula recontei a história da Chapeuzinho Vermelho, porém desta vez, a turma realizou interferências nesta hora do conto. Cada grupo, portando seus instrumentos musicais (vide aula três), interrompeu a história, no momento que julgou mais apropriado para incluir a sua música.

Resultados e Análise dos Dados

Durante a aplicação desta pesquisa, mais especificamente nos dias em que havíamos reservado para a execução das atividades com os alunos, tive uma restrição de saúde. Fui afastada das minhas atividades profissionais e recomendado repouso até o término deste ano. Por esta razão não consegui colocar em prática todas as propostas planejadas.

Coloquei em prática a primeira e a segunda aula. A terceira foi executada pela professora que estava me substituindo; nesta tarefa fiz um vídeo explicando a atividade e cantando as músicas para a turma. Em sala de aula, os alunos assistiram aos vídeos que enviei e realizaram as atividades. A professora substituta filmou o processo de construção das crianças e o produto final.

Na quarta aula produzimos, através de Hangouts, eu em minha casa e a turma na sala multimídia da escola.

Na primeira atividade, os alunos chegaram na sala de aula e encontraram a boneca da Chapeuzinho Vermelho que estava disposta, ao lado de uma cestinha de doces, sobre uma mesa. Os primeiros que entraram na sala apenas observaram, mas logo um menino pegou a boneca e me questionou: “- Profe, é a Chapeuzinho Vermelho? A gente vai aprender sobre a Chapeuzinho Vermelho? Neste momento outra criança interveio, dizendo: Não! O nosso ‘X’ é de ‘xícara!’”

Faço aqui uma pausa neste relato para descrever um pouco do nosso método de alfabetização e dar significado à estas falas das crianças. Trabalhamos por projetos do interesse dos alunos. No início do ano letivo os alunos escolhem

uma palavra para cada letra do alfabeto e no decorrer do ano vamos “descobrindo” cada letra fazendo uso de atividades decorrentes da palavra eleita pelo grupo (este método de alfabetização foi construído por professores desta escola e seguido por esta instituição). Por esta razão, uma das crianças afirmou que não trabalharíamos “Chapeuzinho Vermelho” já que nossa palavra da letra “X” é a xícara. Percebo que esta consideração feita nos arremete ao envolvimento e compreensão adquirida sobre esta proposta de trabalho e ainda mostra a fase da alfabetização situada.

Retomando a narrativa da proposta, todas as crianças quiseram pegar a boneca. Então, propus que durante a tarde ela ficaria com a turma e não respondi aos questionamentos que faziam a respeito de sua presença. Tentei o máximo que pude aguçar a curiosidade da turma.

Sempre que perguntavam algo, eu devolvia outra pergunta ou incentivo. Confesso que esta aula foi bastante agitada, pois os alunos ficaram ansiosos com a possibilidade de surpresas advindas da chegada da Chapeuzinho Vermelho.

Aproximando-se o término da aula, convidei os alunos representantes da turma (escolhidos no início do ano, através de votação pelos alunos) para pegarem a cesta e a passarem por todos os colegas. Neste momento, as crianças descobriram o que havia dentro dela, já que ela estava fechada com um laço de fita, para que fosse aberta no momento apropriado.

Enquanto a cesta de doces passava, instiguei uma conversa reflexiva com o grupo. Disse a eles que chegara o tão esperado momento de descobrirmos o motivo da “Chapeuzinho Vermelho” ter passado a tarde conosco.

Após perguntar quais eram suas opiniões, a discussão começou. Cada um relatava aquilo que pensava. A maioria acreditava que iríamos trabalhar com a Chapeuzinho Vermelho e ouvir sua história, porém a grande dúvida era em qual palavra este projeto se encaixaria. Expliquei a eles que assim como no projeto das Olimpíadas, em que não havia uma palavra/letra para ele, este projeto também não teria.

Sobre realizar perguntas na intenção de instigar e de levar a reflexão, Schafer (2011) relata:

> [...] começo uma aula com uma pergunta ou colocando um problema. Esses são de um tipo especial: devem permitir tantas soluções quanto o número de alunos na classe. A aula passa a ser uma hora de mil descobertas, e o segredo está no que é perguntado. (SCHAFER, 2011, p. 275).

Ainda durante a conversa, lhes contei que este nosso novo projeto falaria sobre música e histórias e que por isso eu havia trazido a personagem da Chapeuzinho Vermelho, pois esta seria a história que trabalharíamos.

Terminada minha fala, uma menina disse: "- Profe, então faltou uma música". E sendo surpreendida por uma forte e verdadeira constatação encerramos a primeira aula.

Iniciando a segunda aula, os alunos já perguntavam quando ouviriam a história. Mesmo sendo uma história que muitos já conheciam, a expectativa pela hora do conto, estava grande. Realizamos as atividades necessárias. Pedi que se organizassem em rodinha, na frente do quadro-negro e logo comecei a contação da história. Os ouvidinhos estavam atentos a todas as palavras e entonações. Foi um momento muito especial desta pesquisa.

Brito (2003) explica que a musicalidade que colocamos na contação das histórias já se caracteriza em uma situação de exercício musical. Dizendo que

> [...] De que forma podemos transformar o trabalho com as histórias em situações de exercício musical?
> O primeiro passo é tornar mais expressivas e sonoras as histórias que contamos às crianças, ainda que seja usando apenas a voz. Como? Narrando a história com voz clara e limpa, valorizando cada parte por meio de mudanças de entonação [...]. (BRITO, 2003, p.161).

Assim que retornaram aos seus lugares, guardaram o material escolar sob suas mesas e pegaram suas caixas de pintura (ficam no fundo da sala). Expliquei que o desafio seria ilustrar a história, de modo que quem ver suas produções expostas no corredor soubessem do que se trata.

Trazendo embasamento sobre a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, Ponso (2008), escreve:

> [...] existe um mundo de formas, cores, borrões, círculos e objetos voadores em cada desenho de uma criança e, para compreendermos este mundo de imaginação, é preciso um olhar atento e concentrado ao universo infantil. O desenho sempre será parte importante na formação das crianças e na sua interação com o mundo. (PONSO, 2008, p.47).

Esta proposta necessitou de maior tempo do que eu havia previsto, pois esta turma se identifica muito com o uso de material de pintura ou de reaproveitamento de sucatas. Trabalhos manuais são muito apreciados por este grupo.

Realizamos uma pausa no trabalho para que fossem para a Educação Física e posteriormente para o recreio. No retorno, o grupo foi concluindo, cada um a seu tempo. Enquanto aguardávamos o término de todos, os que já estavam prontos escolhiam um livro do cantinho da interação para ler.

Na terceira aula eu já não estava presente com a turma, por isso enviei ao grupo um vídeo explicando a atividade e outros dois vídeos cada um com uma música. O Grupo 1 recebeu o vídeo contendo a música “Chapeuzinho Vermelho” e o Grupo 2 visualizou o vídeo da música “Lobo Mau.”

No vídeo explicativo, as informações diziam que a turma deveria se dividir em dois grupos. Um aprenderia uma canção, e o outro grupo aprenderia outra canção. Tendo feito isto, a segunda parte do vídeo explicativo solicitava que cada participante optasse por um instrumento e que tendo constituído uma pequena “banda musical” inventariam uma melodia para a letra recebida.

Na perspectiva desta constituição de proposta de criação musical Beineke (2012), pondera:

> [...] sob a óptica da aprendizagem criativa, as práticas musicais em sala de aula não visão apenas a criação de algo novo para os alunos ou à aplicação de conhecimentos adquiridos, pois mais do que os produtos elaborados em aula, o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros. Nesta perspectiva, a aprendizagem criativa em música pode indicar uma alternativa possível quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação

> de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas, e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor. (BIENEKE, 2012, p.56).

Enquanto executavam as tarefas, a professora que os acompanhava filmava um pouco da organização e produções de cada grupo. Os dois grupos contaram com um líder espontâneo que direcionou a atividade.

Ao observar as apresentações, percebi que ambos os grupos utilizaram os instrumentos musicais para marcar a pulsação das músicas. O Grupo 1 teve maior dificuldade para memorizar a letra da música e apesar de terem tido mais tempo para ensaiar, não conseguiram apresentar a música até o final. Por isso, combinei com a professora que antes de realizarmos a próxima atividade ela daria maior tempo para ensaio.

Nesta escola que realizei minha pesquisa, os alunos possuem uma carga horária diária composta por diversas atividades e com professores específicos, ou seja, a professora regente de classe não os acompanha. Por esta razão, as atividades deste trabalho de pesquisa necessitaram ser colocadas em prática de modo espaçado. A cada dia uma ou duas atividades deste projeto. Neste dia foi aberto espaço para que os grupos pudessem realizar outro ensaio e se prepararem para a atividade de amanhã.

A última atividade executada pela turma foi o conto sonoro com interferência. Neste dia, a turma se dirigiu até a sala multimídia da escola e através de Hangouts estabelecemos contato e colocamos em prática a proposta. Quando nos vimos, por Hangouts, as crianças vibraram e mostraram toda empolgação por estarmos nos falando e pela descoberta da nova ferramenta de comunicação. Porém durante a atividade se mostraram mais tímidos e tive que incentivá-los a ficar à vontade para se colocar.

A música da Chapeuzinho Vermelho que cabia ser exposta por pelo menos duas vezes, acabou sendo incluída apenas uma vez e precisou da minha intervenção, perguntando: Qual música poderíamos cantar e tocar agora?

O grupo mostrou saber que era sua vez e pareceu não terem interferido na contação de histórias por insegurança ou vergonha.

Encerramos a atividade com uma breve conversa, pois a turma estava atrasada para a aula de Inglês.

Infelizmente, não foi possível fazer um fechamento, pois no dia seguinte a professora substituta não teve tempo para colocar em prática a atividade e no outro dia a nova professora assumiu a turma, sendo solicitado que o projeto fosse interrompido para que ela pudesse realizar atividades de estabelecimento de vínculo afetivo com o grupo.

Considerações Finais

Pensar, estudar e elaborar este trabalho de pesquisa foi para mim extremamente desafiador. Este trabalho foi composto por uma estrutura e dinâmica diferentes das outras propostas que participei enquanto acadêmica e, por isso ampliou minha visão em relação à educação e suas possibilidades.

Acredito que o que foi executado pode mostrar uma forma de implementar a música na contação de histórias, pois fez-me repensar algumas de minhas atuações ao mesmo tempo em que reafirmou outras.

Minha ideia sempre foi fazer uso das duas disciplinas, de modo que uma fosse tão importante em conteúdos e valorização quanto a outra. Sempre condenei as propostas de ensino que fizessem uso de uma apenas como forma de chegar até a outra. Porém, de repente vi uma de minhas alunas me alertando para isto, me dizendo “Profe, faltou uma música” (no incentivo do projeto). Com isso, ela quis me dizer que deixei de trazer algo que representasse a música, já que nosso novo projeto seria sobre música e histórias.

Esta vivência provou, mais uma vez, que as crianças são muito mais atentas aos detalhes e muito mais prontas para agregar, compartilhar e tecer relações interdisciplinares.

Outra constatação feita durante a execução deste projeto de pesquisa, se direciona à ideia de que necessitamos prestar atenção naquilo que nossos alunos gostam de fazer. Um exemplo foi a atividade de ilustração da história com tinta e

pincel; a proposta ocupou um período de tempo muito maior do que foi o esperado pois nela estava um dos elementos de interesse e fonte de prazer deste grupo.

Observar a forma com que os alunos se organizaram para solucionar o desafio proposto, cantar e tocar a música da Chapeuzinho Vermelho ou do Lobo, foi muito gratificante. Como mencionado anteriormente, os dois grupos tiveram uma criança que os liderou e estabeleceu a organização da atividade, porém o que para mim foi mais relevante foi o envolvimento dos grupos.

Estavam contentes, alegres e se divertindo. Com comprometimento colocaram em prática um desafio que para eles era novo. Já tinham utilizado os instrumentos musicais (chocalho, tambor, pandeiro, pau de chuva, triângulo...), mas criar um acompanhamento e/ou improvisar, era o primeiro contato.

Ao mostrar suas composições, os dois grupos manifestaram sua capacidade criativa e dinâmica. Cada um dos grupos, a seu modo, elaborou uma forma de compor e mesmo com instrumentos musicais diferentes houve uma semelhança: ambos se utilizaram dos instrumentos musicais para marcar a pulsação da música recebida.

Na instituição de ensino na qual foram aplicadas as atividades desta pesquisa, há um recurso de ensino/aprendizagem com uso de aplicativos *Google* voltados para a educação. Cada aluno e professor possui uma conta *Google* especial, possibilitando outras ferramentas (ou ampliação dos recursos) que não estão disponíveis para o domínio público.

Ainda estamos em fase de adaptação e aprendizagem. Pouco a pouco, estamos inserindo em nossas aulas estes recursos disponíveis. Hangouts é um recurso que com esta turma eu ainda não havia trabalhado e penso que isto contribuiu para que ficassem um pouco mais tímidos para executar a tarefa proposta. Outra questão que acredito ter interferido foi o fato de que havia alguns dias que não nos víamos e as famílias já tinham me sinalizado que as crianças estavam preocupadas comigo. Acredito que teriam agido com maior naturalidade, caso não fossem estes dois pontos.

Contudo, vejo que mais uma vez a tecnologia se mostra como nossa aliada ao ato de ensinar e aprender. As atividades que consegui colocar em prática à

distância, só aconteceram por que houve a disponibilidade da gravação de vídeos e por que a escola possui uma sala multimídia, onde fizemos a transmissão do *Hangouts*.

As experiências vividas durante este trabalho de pesquisa fizeram surgir em mim um maior reconhecimento quanto a relevância da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação. Creio que a partir deste ponto minha docência passará por positivas transformações.

As atividades musicais e de literatura aplicadas se mostraram complementares uma da outra, manifestando as ricas possibilidades que há em um trabalho interdisciplinar através destas disciplinas. Com certeza, este projeto de pesquisa se consolidou em mim como iniciação de um trabalho que terá andamento em minha atuação pedagógica.

Desta forma, creio que apesar de breve, este trabalho cumpriu com o objetivo de investigar e construir uma proposta de inserção da música em atividades de contação de histórias no Ensino Fundamental.

Respondendo a questão norteadora desta pesquisa *"Como construir possibilidades de implementação da música em atividades de contação de histórias para o Ensino Fundamental?"* acredito que a forma com que foram propostas as atividades deste trabalho, direcionando-as para que música e literatura pudessem conversar e se relacionar entre si, constitui-se uma das possibilidades de implementar a música em atividades de contação de histórias.

Referências:

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil, gostosuras e bobices.* São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

AZEVEDO, F. J. F. *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária*. [Braga, 2014]. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33815/1/cap3%20Livro_Boas_Pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BEINEKE, Viviane. *Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais*. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/viewFile/3763/2710>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BRITO, Teca Alencar de. *Música da educação infantil.* São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.

CIRANDA CULTURAL. *Contos Clássicos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2014. v. 1.

PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo*: ações interdisciplinares na educação infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Aprender tem que ser gostoso.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SOUZA, Jusamara Vieira *et al*. (Org.). *Palavras que cantam*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SPODECK, Bernard. *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 2002.

A INSERÇÃO DAS BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Flores Martins
Profª Orientadora Ms. Sandra Rhoden

A INSERÇÃO DAS BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Flores Martins
Profª Orientadora Ms. Sandra Rhoden

Introdução

A música é uma linguagem artística que está presente em todas as culturas, que permite à criança expressar seus sentimentos, emoções, socialização durante as atividades realizadas, desenvolvendo a autonomia e favorecendo também o enriquecimento do seu vocabulário ao aprender novas palavras a partir do aprendizado de uma nova canção. A música na Educação Infantil também pode permitir que as crianças se expressem de várias formas, cantando, percutindo instrumentos de percussão, dançando, criando, ouvindo, interpretando e explorando o ritmo corporalmente por meio das brincadeiras cantadas. As crianças, ao brincarem, descobrem um jeito diferente de fazer música. De acordo com Joly (2003),

> [...] a criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares. (JOLY, 2003, p. 116).

Por consequência, quanto maior o incentivo que a criança receber melhor será seu desenvolvimento, nesse sentido, ela estará descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que está inserida. É por meio das brincadeiras que a criança se socializa, encontra prazer, desenvolve a motricidade, o cognitivo, além de criar e re-edificar a realidade à sua volta.

É na educação infantil que as crianças estão se descobrindo e que conseguem ter a noção do seu corpo. É neste momento que a família, professor e escola devem estar atentos ao desenvolvimento do movimento da criança, pois é através da expressão corporal uma das maneiras que podem demonstrar seus

sentimentos, e a educação musical pode ser uma grande aliada neste processo. Como afirma Brito (2003),

> [...] respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica. (BRITO, 2003. p. 45).

O desafio da Educação Infantil ainda está sendo o de constituir um fazer pedagógico que favoreça o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, entre elas, a educação musical. Em relação a isso o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) explica que,

> [...] o ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (BRASIL, MEC/SEF, 1998. p. 51).

Muitas brincadeiras no ambiente escolar acontecem livremente, segundo escolhas das crianças, surgindo constantemente nas representações simbólicas, nos conhecimentos prévios e vivências ao brincar, nas brincadeiras livres, e também nas atividades propostas pelo professor. O educador da Educação Infantil deve propor diversas experiências que provoquem a criação, a invenção, as descobertas e, também, o desenvolvimento da oralidade ao planejar atividades que contemplem a criação, análises, descobertas, entre outras maneiras que possam envolver a criança no processo de construção do conhecimento e aprimoramento de suas habilidades nesta etapa específica do desenvolvimento infantil. Weigel (1998,) afirma que,

> [...] consequentemente, as brincadeiras musicais contribuem para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável beneficio para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente. (WEIGEL, 1998, p.13).

A brincadeira, o jogo, o brinquedo e todos os componentes envolvidos nesta etapa tão ativa da vida dos alunos da educação infantil, tornam-se essenciais no processo de ensino-aprendizagem, sendo o ambiente da sala de aula e o planejamento das aulas pensado para torna-se um meio facilitador de trabalho.

Atividades que envolvam música despertam o interesse das crianças, nesse sentido, podem favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos de forma geral e contínua, deixando de ser uma atividade mecânica e pouco produtiva quando pensada somente a partir de atividades que privilegiam a entoação de cantigas em momentos específicos da rotina. “A criança precisa de vivências mais ricas para construir uma imagem de si mesma a partir de sua identidade corporal, suas possibilidades físicas, suas singularidades” (MAFFIOLETTI, 2001, p.124).

Ainda nesse sentido, Brito (2003) colabora ao dizer 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 as pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil. (BRITO, 2003.p.111).

Portanto, este trabalho tem por objetivo estimular a vivência e a expressão das crianças ao realizar brincadeiras cantadas no contexto escolar trazendo a seguinte questão de pesquisa: Como as crianças reagem ao realizar as brincadeiras cantadas? Com base nas conclusões, pretende-se contribuir para que as atividades com brincadeiras cantadas sejam incluídas no espaço na Educação Infantil e pelos outros professores que ali lecionam. O trabalho lúdico com atividades relacionadas ao som, à voz, ritmo, canções, resgate do folclore, escolha de repertórios, jogos de improvisação, apreciação musical, integram-se à maneira da percepção, expressão e sentidos gerados no universo infantil, desta forma contribuindo para o conhecimento musical de meus alunos.

Revisão de Literatura

Ao revisar a literatura sobre o tema brincadeiras de roda, encontrei artigos que abordam considerações importantes que de alguma forma se relacionam com o presente trabalho.

Barbosa (2012) destaca a importância de trabalhar no contexto escolar as brincadeiras de roda entre outras manifestações que advenham do folclore, além de oportunizar a criança a conhecer, reconhecer e vivenciar estas práticas que auxiliam no desenvolvimento corporal e musical.

Beneike e Oliveira (2015) relatam sobre a apropriação, transmissão e reinvenção das crianças ao realizarem jogos e brincadeiras cantadas. A partir de observações e analise do que as crianças tinham a dizer após a realização das atividades, as autoras destacam que as crianças aprendem e interagem com o grupo socializando ideias com propriedade e autonomia, sendo uma nova possibilidade de trabalho em música.

Calsa e Rabassi (2011) falam sobre a possibilidade metodológica que as brincadeiras cantadas podem contribuir para o ensino da duração e do ritmo musical especificamente, além de desenvolver e apreensão de conceitos relacionados a unidade métrica do tempo, as canções presentes, bem como, a expressão corporal. As autoras também destacam que atividades com brincadeiras cantadas devem estar presentes na escola, além de contribuírem para o desenvolvimento geral da criança.

Rhoden (2006) realiza vivências relacionadas às brincadeiras cantadas realizando atividades de rodas cantadas em um espaço formal e não formal de ensino, com o objetivo de saber o que as crianças sentem ao realizar brincadeiras cantadas a partir da escuta de suas falas, além de contribuir ao falar sobre a importância de resgatar o folclore, bem como as contribuições desta prática para o desenvolvimento musical, cognitivo e social da criança.

A partir da leitura e reflexão dos trabalhos destacados, considero os questionamentos, fundamentações e conclusões das autoras, fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Referencial Teórico

Esta pesquisa foi construída tendo como base teórica principal as autoras Brito (2003) e Maffioletti (1992), entre outros autores, como: Colombo e Oliveira (2007), Ilari (2013), Rosa (1990) e Teles (1997) que também contribuíram teoricamente com este trabalho.

Brito (2003) refere-se às brincadeiras cantadas como *brinquedos de roda*. Para a autora, antes de realizar e contemplar as brincadeiras ou jogos com canções sugere-se que o professor faça uma reflexão trazendo para si lembranças das brincadeiras que realizava na sua infância com o objetivo de perceber que tais atividades possam contribuir para o desenvolvimento da criança, tanto em relação às possibilidades de resgate e vivência da sua cultura, mas também por serem práticas pedagógico-musicais que integram movimento e cantoria.

As brincadeiras cantadas para Maffioletti (1992) são denominadas como *cantigas de roda*, reforçando a importância desta prática na rotina das atividades com crianças. Além de valorizar o folclore, há outras questões importantíssimas que as cantigas de roda podem contribuir na formação da criança, como a brincadeira em que todo o grupo participa, o desenvolvimento oral e vocal ao entoar as canções que acompanham uma determinada coreografia, bem como a repetição de ritmos e movimentos corporais.

De acordo com a autora, além do ato de brincar cantando e movimentando-se, a criança se sente inserida no grupo, pois a brincadeira para ser realizada depende da participação de todos. As coreografias colaboram para o desenvolvimento cognitivo em relação ao espaço e tempo, estar dentro e estar fora de um círculo, aproximando-se um dos outros, ou expressando-se livremente.

Ao analisar meus dados, procurou-se inserir as contribuições dos referidos autores durante as atividades que as crianças realizaram para confirmar as observações feitas.

Metodologia

<u>Abordagem Qualitativa e Pesquisa-Ação</u>

Com o objetivo de estimular a vivência e a expressão das crianças ao realizar brincadeiras cantadas no contexto escolar este trabalho foi construído sob o ponto de vista da pesquisa qualitativa, tendo como método a pesquisa-ação.

As características de uma pesquisa qualitativa se resumem, de acordo com Wolffenbüttel (2012, p. 34), em relação à "objetivação do fenômeno, a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno".

A pesquisa-ação foi o método utilizado. 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).

De acordo com as palavras do autor, ao utilizar o método da pesquisa-ação 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.

Coleta dos Dados

As crianças participantes desta investigação fazem parte da turma de dezesseis crianças do Jardim Nível B a qual sou docente, com a faixa etária entre cinco e seis anos de idade. Conforme questões éticas nas investigações que crianças são participantes, informei aos pais em uma reunião de entrega de avaliações a finalidade da pesquisa, solicitando permissão para a participação das crianças, esclarecendo também que parte da coleta de dados seria realizada através de filmagens, sendo estes vídeos restritos e utilizados somente por mim, para posterior análise.

Ainda sobre a ética na pesquisa com a criança, a cada voz contemplada e descrita literalmente para a análise e resultado dos dados, procurou-se não utilizar os seus nomes verdadeiros. De acordo com Rhoden (2010, p. 43), “por questões éticas, na pesquisa com crianças, os participantes são identificados por um pseudônimo”, reforçando a sua condição de sujeito participante.

As atividades propostas para a análise dos dados foram planejadas e realizadas em cinco momentos com o intervalo de uma semana e com a duração de 45 min. aproximadamente, cada uma. Os momentos em que as crianças se manifestaram oralmente foram gravados em vídeo e, posteriormente, transcritos literalmente para serem categorizados e analisados.

De acordo com Wolffenbüttel (2012, p. 35), “na coleta de dados, a investigação é descritiva. Os materiais, por sua vez, são revistos na sua totalidade pelo investigador”. Além, da videogravação, utilizei um caderno de observações onde anotava apontamentos e observações relevantes a este trabalho, que me auxiliaram para uma análise mais completa.

Ao realizar esta pesquisa com meus próprios alunos, percebi que a minha ação docente frente a este grupo de alunos especificamente e a participação das crianças e suas falas no decorrer das atividades desenvolvidas foi muito importante na qualificação dos resultados.

Resultados e Análise dos Dados

As atividades propostas e realizadas para a análise e resultados desta pesquisa aconteceram em cinco momentos, sendo cada um pensado e planejado de acordo com cada atividade proposta relacionada ao tema brincadeiras cantadas.

A primeira atividade introduz o tema a partir da leitura de imagem, pesquisa de conhecimento prévio e realização das brincadeiras cantadas conhecidas pelas crianças. A segunda atividade propõe o desenvolvimento da oralidade especificamente ao entoar uma canção, assim como o desenvolvimento da expressão corporal. A terceira atividade relaciona-se ao aprendizado de uma nova

canção que se apóia em uma experiência de interação coletiva entre o grupo e o desenvolvimento rítmico. A quarta atividade basea-se no desenvolvimento de habilidades motoras, utilização de objeto e canto. A quinta e última atividade foi destinada a reflexão dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

Onde estão os meninos?

No primeiro encontro, propus que os alunos sentassem no chão em forma de círculo. Posteriormente, mostrei a eles a imagem da obra de arte do artista plástico Milton da Costa, intitulada “Roda” representando crianças brincando de roda. Ao questionar os alunos sobre o que percebiam na imagem, de imediato, antes de responder, fizeram as seguintes colocações:

Bruno: *Crianças fazendo cirandinha.*
Helena: *Tem pessoas e uma linda paisagem.*
Murilo: *São todos amigos.*
Joaquim: *Tem crianças grandes e uma criança menor.*
Carolina: *Estão felizes.*
Pedro: *Acho que este tempo vai chover.*
Antonella: *Tem seis flores, quatro paus.*
Luca: *Estão de vestidos e tops nos cabelos.*

Em seguida, perguntei se as meninas presentes na imagem estariam cantando alguma música, e a turma imediatamente começa a cantar: *Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, meia voltar vamos dar, o anel que tu me destes era vidro e se quebrou o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou.*

A partir do olhar que as crianças realizaram ao observar a obra de arte “Roda”, as respostas ao meu questionamento ultrapassaram o ato de ver, o que ficou muito perceptível em suas falas, principalmente quando Murilo diz: *são todos amigos*, e Carolina complementa: *estão felizes.*

Ainda no desenvolvimento desta atividade, algo de muito curioso me chamou a atenção quando Carlos diz*: não há meninos, e pergunta, onde estão os meninos?* Em seguida, a turma complementa dizendo: *os meninos estão em outra roda do lado, mas que não conseguimos ver.* Desta maneira, percebe-se a importância que os alunos se dão em relação ao outro. Segundo Teles (1997, p. 32) “a criança reproduz na brincadeira a sua própria vida, ela constrói o real, delimita os limites frente ao outro e ao meio, sentindo o prazer de atuar ante as situações e não ser apenas dominadas por elas”.

A brincadeira estimula a imaginação, possibilitando a criação de estratégias para se relacionar com o outro, dando o primeiro passo para a socialização com os demais colegas.

Nesta mesma atividade, os alunos relataram músicas que pudessem existir na obra de arte “Roda”: *Ciranda, cirandinha, Ovo podre e Pato, pato, ganso.* Logo questionei: *de onde conhecem tais músicas?* De acordo com as crianças, as músicas eram cantadas na aula de Educação Física. Para Brito (2003, p. 119) nem sempre as canções atreladas aos brinquedos de roda são desenvolvidas especificamente na aula de música, “algum projeto” no caso as atividades cantadas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, “podem estimular a introdução de determinada canção”. Neste caso, fica evidente a contextualização significativa que as crianças fazem com atividades de outra disciplina.

Após estes momentos de conversação e socialização de relatos que apareceram diante das falas das crianças, fomos até o pátio da escola para realizar a prática das brincadeiras de roda mencionadas anteriormente. Durante esta atividade, percebi que os alunos estavam envolvidos, motivados e todos esperavam ansiosos por sua vez de participar das brincadeiras. Após a realização das brincadeiras, questionei aos alunos o que tinham sentido ao brincarem, e a maioria respondeu que: *tinha gostado, que cada um tinha que esperar a sua vez* e *que queriam continuar brincando no pátio.* Para Rosa (1990):

> [...] a linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal,

> numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento. (ROSA, 1990, p. 22-23).

Através desta atividade de roda cantada as crianças desenvolveram várias habilidades, como: a capacidade de ouvir, atenção, observação, noção espacial, lateralidade, comunicação e expressão.

Dessa forma, percebo que a música pode ser trabalhada de forma lúdica, pois a música entre tantos outros aspectos, socializa e fortalece a personalidade, podendo acontecer através das brincadeiras cantadas, o que favorece o processo de socialização, a aproximação com o saber artístico, o lazer e o prazer em interagir e experimentar.

Meu chapéu

No segundo encontro, os alunos estavam dispostos na rodinha como de costume para a hora da novidade. No centro da roda, coloquei vários chapéus, como: boné, viseira, chapéu de aniversário, chapéu de festa, boina, chapéu de gaúcho, e logo Felipe questiona: *O que vamos fazer com esses chapéus?* Aproveitando o questionamento de Felipe, faço outra pergunta: - *Para que podem servir estes chapéus?* Neste momento outras crianças participam respondendo:

Joana - *Para apresentação.*
Murilo - *Para não queimar a cabeça.*
Larissa - *Para ficar bonita.*
Carolina - *Para ficar estilosa.*
Joaquim - *Pra poder passear.*
Maria - *Para nós brincarmos na sala.*
Cássio - *Para as pessoas trabalharem.*
Gabriele - *Para proteger os cabelos.*
Bernardo - *Para enfeites na cabeça.*

Pergunto para eles se conhecem alguma música que tenha a palavra chapéu, apenas uma aluna responde e imediatamente começa a cantar:

Júlia - *O meu chapéu tem três pontas, têm três pontas o meu chapéu, se não tivesse três pontas, não seria o meu chapéu.*

Depois que Júlia cantou a música para seus colegas, sugeri que cantássemos todos juntos. Cantamos a música algumas vezes e logo disse para os alunos que esta música tinha uma coreografia, então a fizemos. Colombo e Oliveira (2007) contribuem ao dizer que,

> [...] muitas brincadeiras cantadas podem ser caracterizadas como formas de expressão do corpo que integram o folclore, especialmente o infantil, sendo representadas pela associação de musicalidade e movimento. (COLOMBO; OLIVEIRA, 2007, p. 4233).

De imediato, percebi a motivação, a alegria e a empolgação dos alunos em poder cantar e dançar ao mesmo tempo. Brito (2003) colabora 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". (BRITO, 2003, p.145).

Em seguida, distribuo para cada aluno uma folha de jornal e pergunto se é possível fazermos um chapéu com aquela folha. Com a ajuda da professora, os alunos realizam a dobradura de um jornal e novamente cantamos a música com a coreografia, utilizando o chapéu confeccionado por eles. Em seguida passamos em outras salas da Educação Infantil a fim de apresentarmos a nova música para outras turmas. No desenvolvimento desta aula o que mais me chamou a atenção foi a empolgação dos alunos em poder mostrar para os colegas o que aprenderam naquele dia.

Brincando com os copos

Na terceira aula levei os alunos para a sala de música da escola. Quando chegamos, eles logo perguntaram o que iríamos fazer lá, já que não teríamos aula

de música naquele dia. Em seguida, peguei uma caixa com vários copos transparentes e coloquei na rodinha. Questionei os alunos sobre o que poderíamos fazer com aqueles copos e imediatamente os alunos responderam que poderíamos fazer algum som. Neste momento, percebi o desejo dos alunos de participar com motivação das atividades propostas. Então, perguntei para os alunos se eles conheciam a música “Escravos de Jó”. Eles disseram que já tinham ouvido, mas que não mais se lembravam como se cantava. Apresentei a música para eles, até que todos aprendessem. Cantamos algumas vezes. Em seguida, comentei com eles que introduziríamos junto à música, os copos, e todos ficaram muito empolgados.

Durante os momentos das aulas de música, percebi que as crianças preferem atividades que as desafiem, e a música Escravos de Jó possibilitou esse desafio para os alunos. A cada momento que repetíamos a brincadeira, a empolgação dos alunos era notável, a concentração para conseguir cantar e, ao mesmo tempo, passar o copo no ritmo fazia com que os alunos prestassem muita atenção na música.

Depois de algumas tentativas os alunos conseguiram acertar o movimento junto com a música, e a cada acerto eles pediam para fazer novamente, *mais e mais*. Em relação à brincadeira cantada Escravos de Jó, Maffioletti (1992, p. 46) colabora ao dizer que “o ritmo desta canção, ao ser marcado com palmas ou pela passagem de algum objeto qualquer, torna a atividade rítmica uma experiência coletiva”, e também muito prazerosa.

Sendo assim, percebi que, ao incentivar os alunos no desafio de uma nova proposta, isto fez com que eles se sentissem desafiados ao novo. Com essa atividade pude perceber a grande concentração, atenção que eles tiveram a cada nova rodada que cantávamos.

Quando estamos em algum momento livre da aula os alunos sempre pedem para fazermos o jogo dos copos, pois se sentem desafiados até que todos consigam acertar a música e o ritmo agregado ao movimento.

O limão

Na quarta aula, levei para a sala de aula uma caixa muito colorida. A caixa continha um limão, porém os alunos não tinham tal conhecimento. Coloquei uma música de fundo, pedindo para que cada aluno imaginasse o que poderia estar dentro da caixa e falasse para todos os colegas. As respostas foram bem variadas, como:

Bruno: *Bala.*
Antonella: *Chocalho.*
Júlia: *Papel higiênico.*
Carolina: *Bolinha.*
Gabriele: *Pirulito.*
Pedro: *Estojo.*
Helena: *Letrinhas.*
Murilo: *Celular.*
Joaquim: *Bolinha.*
Luca: *Esponja.*
Carlos: *Bolinha.*
Joana: *Dois lápis.*
Larissa: *Bolinha.*
Maria: *Chocolates.*
Cássio: *Bolinha.*
Bernardo: *Bolinha.*

Depois que todos os alunos tiveram a oportunidade de passaram a caixa e relatarem o que achavam que ela continha, abri e, para a surpresa de todos, era um limão. Logo em seguida questionei os alunos sobre o que poderíamos fazer com aquele limão, e os alunos disseram: *um suco de limão, um mousse de limão, uma gelatina de limão.* Então, reformulei a pergunta da seguinte maneira: *Existe alguma música que tenha a palavra limão?* Em seguida, o aluno Bernardo sugeriu que cantássemos a música *O limão entrou na roda*, logo questionei como tinha

aprendido esta música, e o aluno disse: *com a minha mãe*. Perguntei para as crianças se todos a conheciam e, para minha surpresa, imediatamente todos começaram a cantar. Para Ilari (2013),

> O ambiente é fundamental para o desenvolvimento musical das crianças. Os pais são geralmente seus primeiros educadores musicais, já que são responsáveis pela criação do ambiente sonoro em casa, bem como por proporcionar a elas experiências musicais diversas. (ILARI, 2013, p. 27).

Percebi neste momento que a música *O limão entrou na roda* fazia parte do repertório musical e cultural dos meus alunos por se tratar de uma canção folclórica aprendida no contexto familiar.

Cantamos a música, fazendo com que o limão fosse passando na roda e a cada vez que o limão parava em um aluno, este retirava um versinho de dentro da caixa. A caixa permanecia no centro da roda e, como as crianças ainda não sabem ler, auxiliava ao realizar a leitura.

Nesta atividade percebi que as crianças achavam graça do conteúdo dos versos. Para Maffioletti (1992, p. 78) brincadeiras cantadas que utilizam um "objeto que passa de mão em mão é um mediador no relacionamento, estabelecendo uma situação comum a partir da qual a conversa, o riso e a amizade são facilitadas".

Os alunos relataram que essa atividade desenvolveu a habilidade em passar o limão para outro colega, por isso todos tinham que prestar muita atenção para não deixar o limão cair no chão.

Atividades desenvolvidas

No último encontro, sugeri aos alunos que assistíssemos alguns momentos das atividades que realizamos a partir das filmagens. Sentados na rodinha, todos estavam muito concentrados. Durante os momentos em que a filmagem ia passando questionei os alunos se eles haviam gostado das atividades propostas realizadas naqueles dias. As respostas foram bem variadas, mas a que mais me chamou a atenção foi a fala de Helena ao dizer: *Gostei, porque aprendemos uns com os outros*, acredito como educadora que é através da música e da interação

uns com os outros que damos significados aos momentos vividos em sala de aula. Para Brito (2003, p. 199), “é importante estimular a prática da autoavaliação”, pois é assim que conseguimos visualizar como o nosso aluno está inserido naquele contexto que realizamos aquela atividade, avaliando também nossa atuação como docente.

Através das aulas aplicadas, observei que as crianças gostaram e se envolveram muito com as brincadeiras cantadas propostas por mim através de experiências práticas que foram exploradas musicalmente.

Sendo assim, as propostas musicais realizadas nestes dias auxiliaram os alunos a perceber a importância que a música tem, e que a experiência com as brincadeiras cantadas fizeram sentido de maneira significativa.

Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada sobre as brincadeiras cantadas na Educação Infantil, pude observar que os meus alunos gostaram e se envolveram durante todas as atividades propostas por mim com prazer, entusiasmo e alegria.

As brincadeiras, aliadas à música, proporcionaram aos meus alunos uma prática a mais durante seus momentos de rotina, pois antes de realizar este trabalho, a música era vivenciada em suas variadas formas somente nas aulas de música com a professora específica da área.

Ao analisar os dados percebi como esta experiência de propor e realizar atividades musicais relacionadas às brincadeiras cantadas foi significativa para os meus alunos, mesmo tendo aulas de música com uma professora específica da área uma vez por semana, compreendi que a música pode ser trabalhada em outros momentos no espaço da educação infantil. No decorrer do desenvolvimento das brincadeiras cantadas ficou muito claro para mim o quanto o conhecimento musical das crianças foi ampliado ao observar a interação do grupo ao vivenciar e relatar sobre suas experiências durante as brincadeiras realizadas.

Pude perceber também, que as crianças se desenvolveram musicalmente ao cantar, aumentando seu repertório musical, utilizando estímulos sonoros,

memorizando pequenas canções seguidas de gestos, movimentando-se corporalmente e ao reproduzir ritmos.

Com este trabalho aprendi a valorizar os conhecimentos prévios dos meus alunos ao ouvir o que tinham a dizer em respostas aos meus questionamentos ou quando de alguma forma contextualizavam o seu cotidiano com alguma atividade realizada, tornando esta prática valiosa na minha ação como docente.

Acredito que a resposta à minha questão de pesquisa sobre saber como as crianças reagiriam ao realizar as brincadeiras cantadas, foi que, participaram com muita motivação a todas as atividades realizadas, interagindo com os colegas e professora mostrando empenho e dedicação nas propostas.

Durante as atividades desenvolvidas a participação das famílias foi marcante quando se manifestavam através do grupo do *whatsapp* postando imagens e gravações das crianças cantando ou praticando uma brincadeira cantada que tinha sido trabalhada em aula. Nesse sentido, gostaria de destacar um fato que me emocionou e solidificou a minha prática em música com as crianças, uma mãe postou no grupo do *whatsapp* o áudio da sua filha com deficiência cognitiva e distúrbios da linguagem oral, cantando a música Escravos de Jó, sendo que durante a rotina de outras atividades desenvolvidas em sala de aula esta criança não se pronuncia oralmente com autonomia.

As brincadeiras cantadas, vivenciadas e exploradas por eles, também contribuíram para ampliar o conhecimento e o resgate do saber brincar. Assim como a realização deste trabalho que poderá servir como referencial teórico e metodológico contribuindo para a área de pesquisa da Educação Musical.

Referências:

BARBOSA, Crerley Tavares. *A importância dos brinquedos cantados e práticas corporais na Educação Infantil.* Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5410/1/2012_CrerleyTavaresBarbosa.pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

BEINEKE,Viviane; OLIVEIRA, Andréia P. Chinaglia de Aprendizagens colaborativas em brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. In: CONGRESSO DA ABEM, 22., 2015, Natal. *Anais...* Natal: Abem, 2015. p. 1-11.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITO, Teca de Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CALSA, Geiva Carolina; RABASSI, Liliam K. B. da Conceição. *Brincadeiras cantadas*: uma metodologia para o ensino da duração e ritmo musical. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/4/085.pdf> Acesso em 20 set. 2016.

COLOMBO, Andréa Aparecida; OLIVEIRA; Francismara Neves de. *Brincadeiras cantadas:*as situações de interação lúdica como espaço de reflexão da prática pedagógica. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-530-05.pdf>. Acesso em 20 set. 2016.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência*: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Inter Saberes, 2013.

JOLY, IlzaZenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de Música:* propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

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.

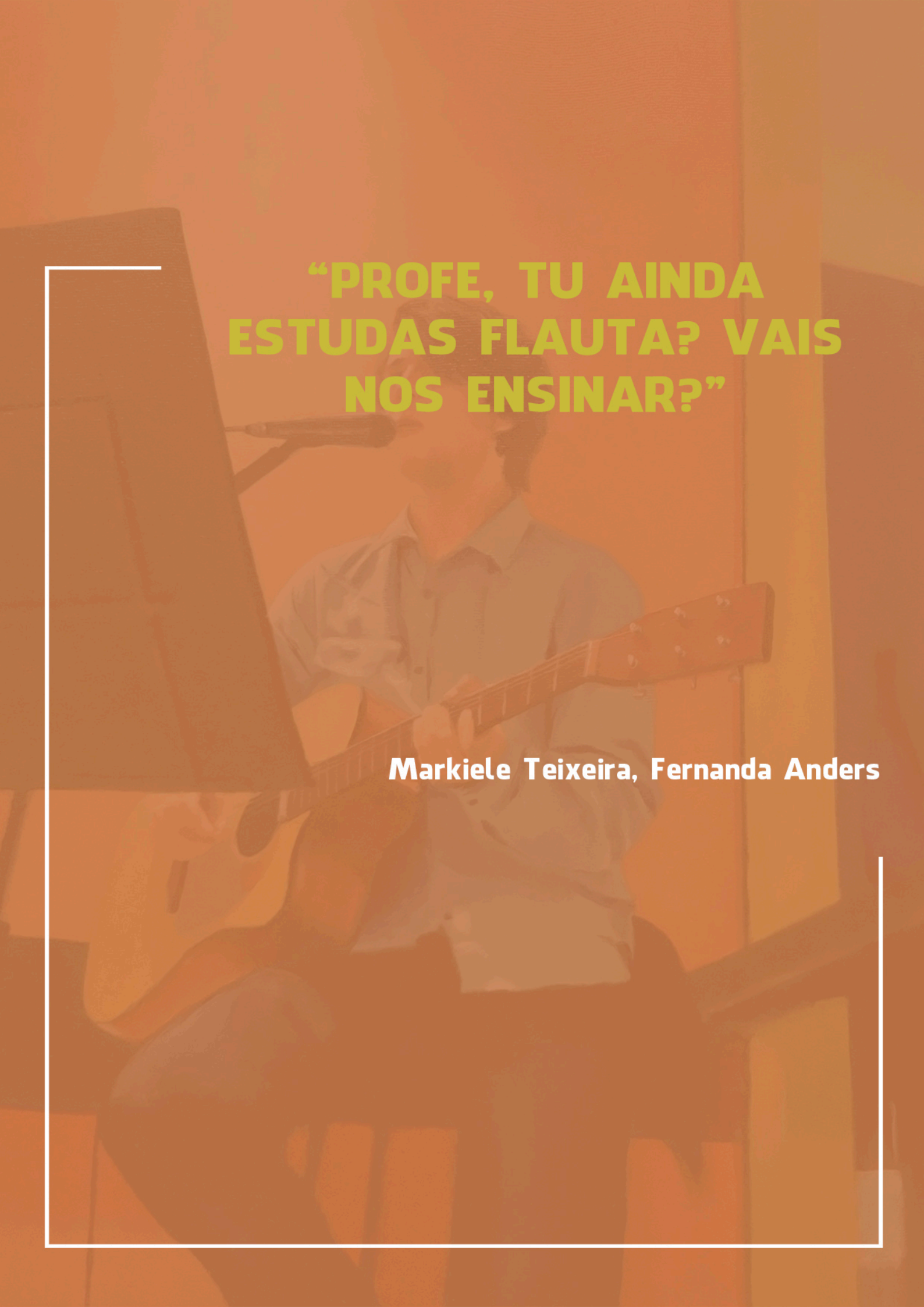
RHODEN, Sandra. Rodas Cantadas. . In: CONGRESSO DA ABEM, 15.,2006, João Pessoa. *Anais*... João Pessoa: Abem, 2006. p. 830-833.

RHODEN, Sandra Mara. *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.
ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Educação Musical para Pré-Escola*. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Socorro!* É proibido brincar. Petrópolis: Vozes, 1997

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de Música*. Porto Alegre, Kuarup, 1988.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, v.12, n. 24, p. 33-38, 2012.



“PROFE, TU AINDA ESTUDAS FLAUTA? VAIS NOS ENSINAR?”

Markiele Teixeira, Fernanda Anders

“PROFE, TU AINDA ESTUDAS FLAUTA? VAIS NOS ENSINAR?”

Markiele Teixeira
Profª Orientadora Ms. Fernanda Anders

Introdução

Esta pesquisa configura-se no Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) Unidade de Montenegro.

O estudo foi realizado em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de Porto Alegre, onde atuo como docente há sete anos.

Embora eu trabalhe tanto com 1º ano e 3º ano do Ensino Fundamental, optei por realizar a pesquisa com uma turma de terceiro ano, onde a faixa etária dos estudantes está entre 8 a 10 anos. Esta escolha se justifica por acreditar que nesta idade as crianças já tiveram diferentes vivências musicais, por serem maiores, já que são mais velhos, considerando as experiências com a música tanto dentro como fora do espaço escolar, e também por suas habilidades motoras estarem mais desenvolvidas.

Minha trajetória na música começou há pouco tempo, nunca havia tido contato com a música, especificamente com instrumento musical, mas sentia grande vontade de aprender e poder trabalhar com as crianças em sala de aula.

Embora sempre tivesse vontade de aprender a tocar um instrumento e poder levar a música para as crianças em sala de aula, minha trajetória musical é bastante recente. Certa vez, quando participei de um curso de letramento, uma das professoras ministrantes era de música. No intervalo fui conversar com ela sobre como e onde poderia ingressar em um curso nesta área. Esta professora então indicou o curso técnico de flauta doce do Instituto Federal (IFRS) onde atualmente estou terminando o curso e também uma disciplina de flauta doce oferecida na modalidade PEC (Projeto de Educação Continuada) onde cursei por dois semestres na UFRGS/RS.

Ainda no ano de 2013, tive minha primeira experiência com a música na escola, pois quis colocar em prática o que vinha aprendendo na cadeira PEC, e meus alunos muito interessados também demostravam muita vontade de aprender, pois acompanhavam meu aprendizado e seguidamente perguntavam se eu poderia ensiná-los a tocar flauta doce. Mesmo com receio de como introduzir o ensino deste instrumento na escola básica, comecei a ensaiar com as crianças uma música para a apresentação de Natal. Tudo correu bem, as crianças aprenderam a música se dedicando muito ao aprendizado. No dia de nossa apresentação tanto as crianças, quanto eu, estávamos apreensivos e nervosos, mas encaramos com confiança e determinação, pois foi muito aguardado este momento. A apresentação foi sensacional! Tudo saiu como o esperado; as crianças ficaram muito emocionadas e realizadas com nossa apresentação. Até hoje nos corredores alguns dos alunos daquele ano ainda falam *"Sora foi muito legal aprender flauta",* as famílias foram importantes naquele processo dando apoio e incentivando nossos estudos com o instrumento e, é claro, prestigiando nossa escola, principalmente seus filhos e comparecendo em massa no dia da apresentação.

Nossa primeira experiência musical foi emocionante e gratificante. Tanto para mim, como professora principiante de música, quanto para os educandos e suas famílias, por terem a música incluída nos conteúdos desenvolvidos durante o ano letivo e fazer deste aprendizado um momento marcante.

É importante citar também que nossa escola foi uma das 50 contempladas com o projeto de Lei "Música nas Escolas", programa do Governo Estadual, onde a mesma recebeu diversos instrumentos músicas mesmo não possuindo professor de música na escola. Dentre os instrumentos recebidos estavam ás flautas, por tanto, isto facilitou a realização deste trabalho, pois mesmo sendo um instrumento de fácil aquisição, as famílias não precisariam comprar.

No ano seguinte, com a expectativa das crianças em continuarem aprendendo flauta doce encorajei-me a incluir no planejamento do terceiro ano conteúdos de educação musical, iniciando com atividades de apreciação,

brincadeiras e cantos para num segundo momento trazer novamente a flauta doce às aulas.

Nesta pesquisa relato o processo de iniciação musical através da flauta doce partindo das minhas inquietações sobre como este ensino pode ser introduzido, sem esquecer-se dos importantes cuidados técnicos e pedagógicos.

Para a presente pesquisa foram realizados dez encontros previamente planejados e reavaliados ou modificados no decorrer do processo. Durante a realização deste projeto foram incluídas atividades de prática em conjunto, com apresentações em público na própria escola. Além dos objetivos especificamente musicais, observei que foram desenvolvidos outros aspectos significativos, tais como socialização, integração, disciplina, autoconfiança, concentração a partir ensino e aprendizagem da flauta doce e da pratica instrumental.

Procurei estar sempre atenta às questões sobre as quais poderia construir uma proposta significativa do aprendizado da flauta doce para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Foi por meio de alguns destes questionamentos que iniciei o planejamento das minhas aulas. Dentre as questões inquietantes levantadas estavam: Como poderia ser iniciado o aprendizado? Quais as habilidades seriam desenvolvidas nas primeiras aulas? Que recursos fazem parte deste processo? E, é claro, como o educando significa o seu desenvolvimento e aprendizagem sobre o instrumento na escola?

Revisão de Literatura

Na década de 30 a flauta doce começou a ser utilizada no Brasil através do trabalho do inglês Edgar Hunt ao perceber as possibilidades e vantagens para iniciação Musical nas escolas. Embora Edgar estivesse preocupado com os cuidados necessários para a utilização da flauta doce na escola, já na década de 60, constatava que este instrumento era utilizado e ensinado por “professores encorajados pela falsa facilidade inicial do instrumento” e algumas vezes sem formação adequada (PAOLIELLO, 2007, p.23).

Uma justificativa para a utilização da flauta doce como instrumento de iniciação musical é que devido

> [...] à sua construção específica, possibilita emissão de som imediata. Mesmo antes de se aprender sua técnica, ou entender o uso do diafragma para a produção de um sopro de qualidade, é possível fazer soar, de alguma forma, a flauta doce. (PAOLIELLO, 2007, p. 28).

Não somente pela facilidade que a flauta doce permite na digitação das notas musicais, o instrumento permite também que nos contatos já se possa fazer música, e logo, na construção de uma escala musical, com pouco tempo de estudo é possível executar melodias e despertar o interesse dos estudantes pelo seu estudo.

São diversas as razões para a utilização da flauta doce como um instrumento de iniciação musical. Conforme Cuervo (2009), a aprendizagem da flauta doce

> [...] permite uma fácil iniciação técnica de execução e memorização, proporcionando, um processo de aquisição de habilidades inicialmente mais acessível; possui modelos e manutenção acessíveis financeiramente, os quais podem ser adquiridos; por projetos ou escolas que dispõem de escassos recursos financeiros, permitindo que o aluno possua o instrumento desde o inicio de uma oficina ou curso regular; pode ser facilmente empregado junto a outros instrumentos em uma aula de iniciação musical, tornando-se mais uma ferramenta para aula de música, além de possibilitar a integração descente e prática de conjunto através da formação de conjuntos instrumentais. (CUERVO, 2009, p. 25).

Segundo Beineke (1997, p. 86) o que diferencia o trabalho com a flauta doce na escola para outras modalidades de ensino é que o centro da proposta no ensino básico é a própria aula de música e esta tem por objetivo o desenvolvimento musical, a motivação e o interesse pelo ouvir, praticar e aprender a flauta doce.

Nesta pesquisa, o instrumento flauta doce será o início de nossa caminhada, minha como professora principiante de música, onde construo uma proposta para desenvolver o aprendizado de flauta doce e das crianças por terem inspirado este trabalho e por serem os protagonistas de sua aprendizagem musical. Um estudo onde os educandos se apropriem da capacidade de explorar, assimilar e aplicar o que será aprendido.

Segundo Santos (2006), independente da forma ou contexto no qual acontece a educação musical,

> [...] ela deverá sempre servir como elemento de expressão sociocultural, reafirmando e valorizando as características fundamentais do fenômeno musical presente nos múltiplos contextos existentes na sociedade, aproximando-se assim da realidade cultural e musical de cada grupo ou indivíduo inserido nos diferentes âmbitos culturais. (SANTOS, 2006, p. 29).

Por outro viés, é também muito importante lembrar o quanto a flauta doce é um instrumento rico, não apenas em potencial didático, mas também artístico, não se restringindo unicamente a um instrumento que “leva a outro”, que introduz o aluno ao “mundo da música” até que se aprenda um “instrumento de verdade” (CUERVO, 2010, p.7).

Mesmo que as crianças gostem de música só isto não é suficiente para um bom trabalho, eles necessitam de estimulo e motivação constante ao longo da aprendizagem para que tomem gosto pela música e instrumento. Ausubel (2001) assegura que a aprendizagem não se dá somente pela memorização dos conhecimentos, mas também por atribuição de verdadeiros significados de que será ensinado.

Beineke (2011, p.103) destaca que as crianças atribuem significados a suas aprendizagens e experiências no contexto da educação musical em sala de aula. Os professores devem procurar ouvir os alunos para poder compreender qual a sua perspectiva deles em relação à aprendizagem musical.

Fundamentação Teórica

Inicialmente abordei, de forma breve, as mudanças na legislação que desencadearam recentemente uma maior curiosidade e exploração da música no ambiente escolar.

Conforme Fonterrada (2008),

> [...] em 1996, após uma ausência de cerca de trinta anos dos currículos escolares, a música foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, com o reconhecimento de seu status como disciplina, o que, ao menos em teoria, permite que retome seu lugar na escola. No entanto, após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática. (FONTERRADA, 2008, p.10).

No ano de 2008, através da Lei 11.769/2008, que alterou o artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB 9.394/96), houve a inclusão da obrigatoriedade do conteúdo música na Educação Básica. Na ocasião havia um prazo de três anos para a adaptação dos sistemas de ensino. Em sua versão original, os artigos e incisos vinculavam a música ao ensino (diretamente ligada à arte).

Na atualidade ficaram descritos da seguinte forma:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013).
>
> § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 2016).

Em 2008, a partir da Lei nº 11.769/2008, passou a contar no § 6º da LDB,

> § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 2016).

Apesar dessas determinações contemporâneas, sabemos que a música sempre esteve presente, de formas variadas e com valores diversos, legitimada ou não, no ambiente escolar.

Figueiredo lembra ainda que, em função da Lei nº 5.692/1971, a música foi integrada à Educação Artística, juntamente com artes, artes cênicas e visuais. Para este autor, "a proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes como um todo" (FIGUEIREDO, 2010, p.2).

Podemos depreender desse panorama que o fortalecimento da música no ambiente escolar é fruto de diversas ações sociais, políticas e administrativas que veem ocorrendo no Brasil. Figueiredo (2010, p. 3) explica, ainda, que: "De certa maneira, esta nova lei, poderá contribuir para um entendimento preciso sobre a presença da música no currículo escolar". O pesquisador ressalta que o diálogo entre o educador musical, o músico e o educador se faz necessário para que a música se faça presente de maneira significativa na escola.

Após esta breve abordagem, no que tange às leis sobre o ensino da música acerca da educação, sigo com os teóricos que fundamentam esta pesquisa-ação.

A partir da leitura da teoria espiral de Swanwick foi possível realizar um planejamento de ensino da flauta doce para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, em que as atividades desenvolvidas permitissem atingir as diferentes esferas do modelo CLASP que, traduzido em português pela sigla T.E.C.L.A., cada letra representa uma das seguintes habilidades: técnica, execução, composição, literatura e apreciação. Nesta pesquisa desenvolvi inicialmente as atividades de execução, apreciação e composição musical.

Em 2010, logo após a Lei Federal nº 11.769, que sanciona a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas básicas, Swanwick é entrevistado pela revista brasileira Nova Escola, e explica que tocar um instrumento têm dois significados. Para ele, "é preciso ensinar o aluno a dominar

tecnicamente o instrumento, mas, também temos que ajuda-lo a tocar de forma musicalmente expressiva" (SWANWICK, 1994 p.1).

Desta forma, Swanwick (1994) sugere três regras gerais para o ensino em grupo:

> [...] a primeira a aula não terá sentido se nela não houver música, e música significa satisfação e controle da matéria, consciência de expressão, a segunda dar prioridade a fluência intuitiva baseada na percepção auditiva antes da escrita e da leitura analítica, e por fim sempre estimular o aluno a avançar, os professores e alunos precisam sentir o que fazem contribuindo e sustentando a consciência humana. (SWANWICK, 1994, p.13).

Em nossos encontros, cada educando despertou para um sentimento em nossas práticas em sala de aula. Sendo assim, conforme Swanwick (2010),

> [...] os interesses musicais dos alunos são muito variados: alguns gostam de ouvir, outros querem compor ou ainda cantar e tocar. O professor precisa dominar um leque de atividades para atender a essas demandas. (SWANWICK, 2010).

Portanto, cabe aos professores estarem sempre atentos às aulas e aos alunos. Nesse sentido, e conforme Fonterrada (2008),

> [...] as necessidades de refletir a respeito da prática e da função da música nem sempre é clara aos professores de música, muito do que existe em educação musical não se apresenta na verdade, como musical ou artístico, mas antes, como um conjunto de atividades lúdicas que servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos ou comunidade, sem querer tocar na ideia da música como conhecimento. A música não deve somente auxiliar as áreas de conhecimento ou disciplina e sim ficar em pé de igualdade com outros campos do conhecimento. (FONTERRADA, 2008, p.12-13).

Acerca de muitas discussões que vem ocorrendo sobre o ensino coletivo, em que a aprendizagem acontece através da observação e interação com as pessoas, Tourinho (2007) destaca:

> [...] a concepção de ensino coletivo está aqui conceituada como transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical. Professores de ensino coletivo levam em consideração o aprendizado dos autodidatas, que se concentram inicialmente em observar o que desejam imitar. A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais. A partitura no ensino coletivo ou não está presente nas aulas iniciais, onde o trabalho é feito por imitação, ou é apresentada de forma funcional, isto é, serve para um resultado específico e imediato. Junto com musicalizar está implícito o conceito de desenvolver a percepção auditiva mais do que decodificar símbolos musicais. (TOURINHO, 2007, p.3).

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. A esse respeito, Goldenberg (2004) ressalta que

> [...] na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. (GOLDENBERG, 2004, p.14).

A pesquisa qualitativa refere-se à verificação de dados coletados sobre as motivações de um grupo, sendo que o pesquisador desenvolve ideias e conceitos a partir dos dados encontrados, e não somente faz comparações com modelos pré-concebidos ou comprovação de teorias.

Em uma abordagem qualitativa, diversos autores, dentre eles Bodgan e Biklen (1994), abordam uma investigação múltipla, pois acontece em vários ambientes com participação ativa do investigador, podendo ser modificada e redefinida durante o processo, sendo a aprendizagem feita durante a caminhada, sobressaindo-se ao resultado.

A metodologia utilizada nesta investigação foi a pesquisa-ação, sendo este um processo constante em que a prática é avaliada a todo o momento sendo revista e transformada pelo reflexo do trabalho. A fundamentação metodológica é explicada por Tripp (2005), que explica os passos da pesquisa. Para o autor,

> [...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da sua prática, aprendendo mais no decorrer do processo tanto a respeito da pratica quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p.446).

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa Bodgan e Biklen (2011) explicam que,

> [...] o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Na investigação qualitativa não, recorre ao uso de questionários. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grei de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador ser único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões. (BOGDAN; BIKLEN, 2011, p.17).

Foi esta minha abordagem na pesquisa-ação, sendo os educandos instigados a responderem as perguntas através de conversas em roda sobre nossas aulas de flauta doce.

A escola Estadual de Ensino Fundamental Coelho Neto, localizada na zona leste de Porto Alegre/RS, ocupa uma grande área tendo sua estrutura em um prédio com dois pavimentos. Atende a 500 alunos do ensino fundamental, distribuídos em dois turnos. Nos turnos matutino e vespertino atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com 22 turmas. No prédio temos sala da direção/supervisão e orientação pedagógica, secretaria, almoxarifado, instalações sanitárias masculinas e femininas, sala de professores, sanitário dos funcionários, salas de aula, refeitório, biblioteca e sala de recursos. O corpo docente da escola é constituído por professores da cidade de Porto Alegre que, em sua maioria, possuem graduação em sua respectiva área de atuação.

Os participantes da pesquisa são alunos do 3º ano do ensino fundamental, turma constituída de doze meninas e sete meninos, com as idades entre os 8 e 10 anos, sem experiência na prática de instrumento musical, mas que trazem com si experiências e vivências musicais bastante variadas. As crianças da turma

demonstravam muita vontade de aprender a tocar um instrumento musical, e quando souberam que seria possível aprender, ficaram muito entusiasmadas e ansiosas para o início dos estudos.

Desde o início do ano letivo, elas acompanhavam meus estudos e questionavam quando iríamos começar as aulas de música. Quando comuniquei a elas que começaríamos a estudar flauta doce, a euforia foi geral! Mas, para tanto, seria enviada uma carta de consentimento livre e esclarecido para que os responsáveis autorizassem a participação deles em nossas aulas, uma vez que se tratava de uma pesquisa onde eles seriam filmados e fotografados e também dariam suas opiniões sobre nossas aulas.

Preocupada com o aceite não apenas dos seus responsáveis, mas também das próprias crianças elaborei um espaço na carta onde as crianças também precisariam concordar, comprometer-se com a pesquisa e assinar o termo. Na aula em que expliquei a pesquisa e os procedimentos durante nossos encontros, observei que elas ficaram surpresas ao terem que assinar, também, o termo. As crianças perguntavam-me: *"Sora, a gente também precisa assinar?".* Era notável o quanto as crianças sentiram-se importantes e responsáveis pelo nosso estudo. Os nomes das crianças foram omitidos e modificados para preservar suas identidades.

Resultados e Análise dos Dados

Iniciando o planejamento das ações que seriam realizadas durante a pesquisa-ação, elenquei alguns objetivos que seriam desenvolvidos durante todos nossos encontros. O meu foco como professora de música, em especial o ensino da flauta doce, estava em desenvolver continuamente os aspectos relacionados à postura ideal e ao apoio dos lábios no bocal; a percepção da articulação, o dedilhado e o controle do sopro através da procura de um som bonito com o instrumento.

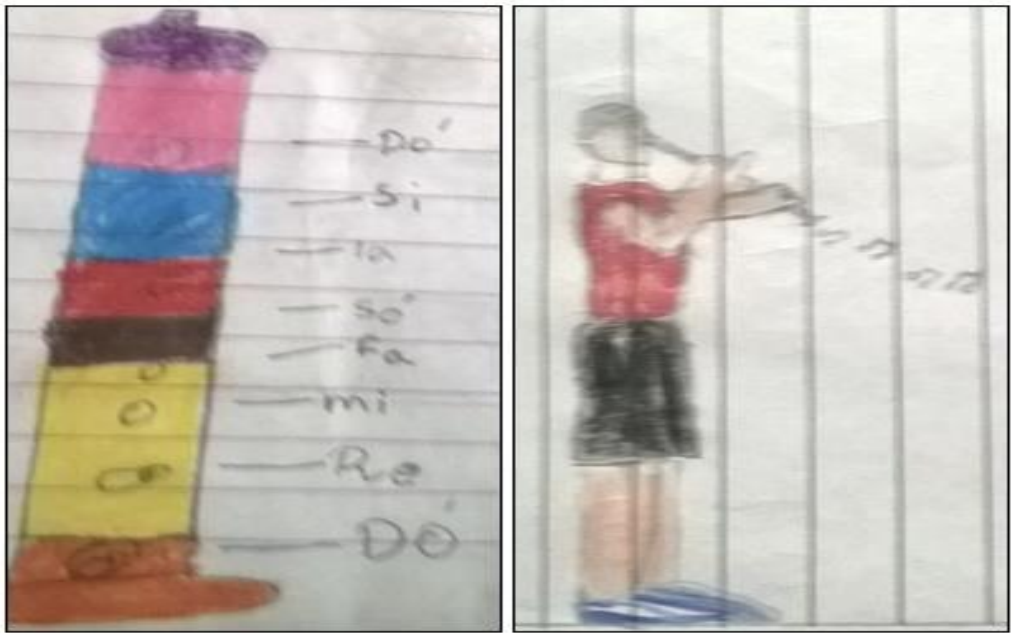
No começo de nossa caminhada com a Flauta doce utilizamos a aprendizagem por imitação, através da qual eu demonstrava vários exercícios e

técnicas e os alunos repetiam com a flauta doce. Nas primeiras aulas o estudo voltou-se exclusivamente para o conhecimento e manuseio do instrumento.

Nossa primeira aula com a flauta doce foi bastante desafiadora, tanto para mim, quanto para as crianças, pois a maioria delas nunca teve contato com o instrumento, da mesma forma que eu também estava começando minha caminhada com o ensino de música.

Escolhemos estar ao ar livre para nossa primeira aula de flauta doce, local em que as crianças puderam explorar livremente o instrumento, tocando, desmontando, enfim, descobrindo-o. Nesta mesma aula já começamos a aprender o nome das notas, executar alguma delas na flauta doce e desenvolver os objetivos acima descritos.

Em nossa segunda aula, após manusear e explorar bastante o instrumento, realizamos um desenho.

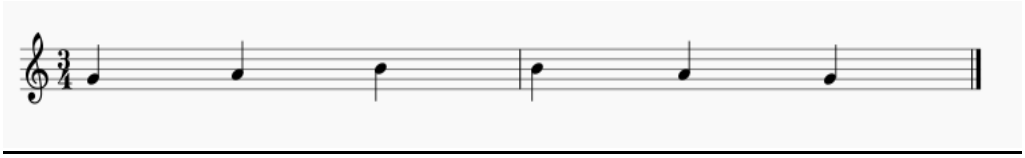


Ainda nesta aula aprendemos a nota Mi, que é uma nota mais grave, e que demanda controle no sopro. Embora tenha muitos orifícios para tampar, esta nota foi escolhida com o intuito de trabalharmos com as duas mãos. Essa escolha possibilitou uma maior estabilidade, a construção da postura correta, e a perda do medo de tocar as notas mais graves, pois na aula livre, eles se deram conta de que quanto mais orifícios conseguiam fechar mais controle do sopro deveriam ter para que o som saísse afinado. Ao realizarmos um exercício de eco com a nota Mi, o intuito foi de que os educandos se apropriassem do conhecimento e controle do instrumento e que se sentissem mais confiantes perante o desafio de aprender flauta doce.

No terceiro encontro retomamos os objetivos e o trabalho com a nota Mi. Cada aluno falou o seu nome fazendo a separação silábica oralmente, como por exemplo, com o nome Elisa, fazendo assim: E – li – sa. Na rodada seguinte as crianças repetiram seus nomes fazendo a separação silábica, só que, agora, tocando com a flauta; assim, também já procuramos trabalhar a duração do som (curto/longo). Todos deviam prestar bastante atenção nos colegas, pois na próxima rodada cada um escolheu o nome de um dos colegas e reproduziu-o na

flauta; se acaso não lembrasse, poderia tentar fazer o mais próximo possível do que o colega escolhido fez.

Em nossa quarta aula, partimos para mais duas notas, Si e Lá, trabalhando sempre os nossos objetivos iniciais. Realizou-se um eco com estas duas notas. As crianças repetiam o que a professora fazia com notas longas e curtas. De maneira livre, algumas crianças também fizeram eco para que as demais repetissem. Foram confeccionadas fichas com o nome das notas para serem utilizadas durante as aulas. As fichas eram apresentadas às crianças, que as tocavam. Foi determinado um código para que elas soubessem quando executar as notas longas, as notas curtas e as pausas. De um modo sintético, o procedimento foi o seguinte: As pausas foram representadas através da figura de um braço junto ao peito. As notas longas foram representadas com a figura de um braço esticado; e as notas curtas foram representadas a partir do uso da figura de um braço com movimentos de vai e vem.

Partiu-se para a quinta aula, acrescentando a nota Sol aos estudos. Nesta aula, após retomarmos os conceitos e aprimorarmos o toque da nota, as crianças fizeram, inicialmente, o exercício de eco com as notas Si, Lá, Sol, repetindo o que a professora fazia; e, logo após, sozinhas, com a regência da educadora, foi feito uma escala ascendente e descendente com as notas Sol, Lá, Si, Si, Lá, Sol, como apresentado abaixo:

De acordo com Tourinho (2007):

> [...] pode-se argumentar em favor do ensino que o aprendizado se dá pela observação e interação como outras pessoas, a exemplo de como aprende-se a falar, a andar, a comer. A concepção de ensino coletivo está aqui conceituada como transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical. (TOURINHO, 2007, p.3).

Após terem aprendido as notas Sol, Lá, Si, foi proposto às crianças que fizessem uma pequena melodia, contendo as notas acima citadas, a qual eles concordaram sem hesitação; então, a turminha foi dividida em três grupos pela professora. A regra foi utilizar as notas, as quais poderiam ter duração longa ou curta, e a música em si também deveria ser curta, contendo no máximo de seis a oito notas musicais. Os fundamentos usados pelas crianças foram aqueles que ao longo de nossos encontros anteriores elas aprenderam e exercitaram.

Enquanto elaboravam suas melodias a professora ia passando de grupo em grupo, orientando e relembrando nosso objetivo. Apesar das dificuldades, entre elas, as discussões sobre quais notas seriam usadas e sobre como a música seria executada rendeu alguns desentendimentos. Mas, com o dialogo, tudo foi se ajustando e, no final, todos adoraram compor suas próprias músicas.

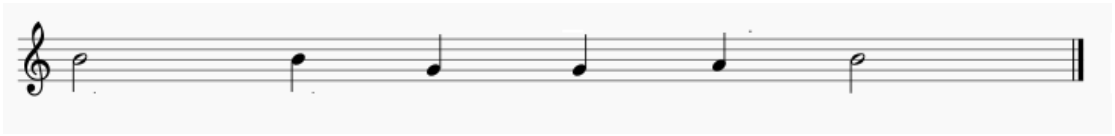
Durante as aulas foi bem interessante verificar que as crianças já conseguiam perceber quando o som estava correto e quando não estava. Nestes momentos, imediatamente tentavam corrigir. Notava-se que o ouvido já começava a ficar mais apurado para as sonoridades.

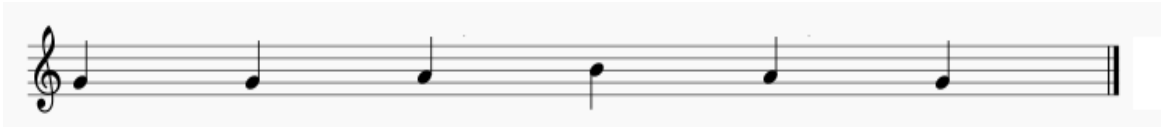
A sexta aula foi dedicada à retomada dos grupos e ao estudo da composição.

Pelos autores 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. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.8).

Na sétima aula foi destinado um tempo para que as crianças retomassem a música que foi criada. Na apresentação para os colegas foram usadas fichas com o nome das notas musicais para que ordenassem a melodia de maneira que as demais crianças puderam acompanhar a interpretação da música. Antes de tocar, cada grupo solfejava o nome das notas e suas respectivas durações. A minha escolha por estas adividades é justificada em Swanwick (1994, p.7) quando explica que “a aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público”.

SI
SI
LA
SOL
LA
SI

SOL
SOL
LA
SI
LA
SOL



Após a apresentação das composições, e já no o oitavo encontro, partimos para a primeira música de fato, elaborada com as quatro notas aprendidas Mi, Sol, Lá, Si. Foi proposto às crianças que fizéssemos esta música com duas vozes, pois é uma canção curta que, mesmo com a repetição, não parecia satisfazer às crianças, pois parecia que quando se estava apenas iniciando a apreciação da música, a mesma já finalizava.

As crianças gostaram do fato de que a música teria duas vozes; fizemos, então, a divisão. Nesta ocasião, elas puderam escolher quais gostariam de tocar. Então, começamos o ensaio já com as divisões das vozes; porém, percebi que poderíamos acrescentar mais instrumentos. Imediatamente lembrei que possuía alguns chocalhos na sala, e elas se lembraram do pandeiro; elaboramos nossas ideias e organizamos nossa música para a apresentação.

Destinamos os dois encontros seguintes para os ensaios para o Show de Talentos da escola. Foi, então, acrescentado o chocalho e pandeiro na percussão, prevendo onde cada instrumento fazia sua entrada. A música trabalhada foi “Bem

ti Vi", executada a duas vozes e ampliada com um arranjo organizado pelo grupo junto com a professora.

Chegado o dia do Show de Talentos, todos estavam com grandes expectativas. Todavia, também estavam chateadas, pois alguns colegas não tinham comparecido à aula naquele dia. Na apresentação, as crianças tocaram a música mais rápido do que nos ensaios. Pareceu-me que o motivo foi o fato de ser a primeira apresentação em público; o nervosismo, assim, tomou conta das crianças. Mas, todas as crianças foram corajosas e, mesmo com alguns percalços, fizeram o seu melhor naquele momento. Enfim, o Show de Talentos foi um grande desafio para todos envolvidos, pois elas nunca haviam se apresentado tocando um instrumento.

Salienta-se que, no início deste trabalho, a maior parte das crianças não sabia tocar o instrumento. Procurei levar em consideração o conhecimento que cada aluno trazia a partir de sua bagagem de experiências musicais. Nossa aprendizagem que no primeiro momento se deu através da imitação, sem partituras, compasso ou nomenclatura das notas, permitiu que fosse estimulado o prazer de ouvir, tocar e aprender música.

Nesta primeira etapa do trabalho optou-se por não utilizar a partitura musical, nem mesmo as figuras rítmicas. Na prática da flauta doce o cuidado com a sonoridade do instrumento estava sempre em primeiro plano. As crianças tiveram a noção da duração das notas, através da melodia cantada e solfejada. Da mesma forma, quando utilizadas figuras como o nome das notas escritas em português, a disposição das mesmas no quadro remetia à ideia do tempo.

Além dos aspectos práticos da flauta doce, foi trabalhada, também, a desinibição, o trabalho em grupo, o respeito pelo colega e a colaboração dentre outros. Utilizamos, também, outros instrumentos de percussão, como chocalhos feitos de sucata e o pandeiro. Após uma de nossas aulas, na qual os educandos puderam compor em grupo uma música, e que foi apresentada aos demais colegas, a reação deles foi muito positiva e produtiva, pois gostaram fazer esta atividade, podendo expor seus sentimentos e também ter paciência para trabalhar em grupo, sem necessariamente a professora ficar orientando o tempo todo.

Como forma de registro foram utilizados áudios, onde havia as falas espontâneas dos educandos sobre nossas aulas e entrevistas semiestruturadas. Após analisar os dados coletados retirei alguns depoimentos e questionamentos em relação à aprendizagem nas aulas de música. Dentre suas falas, destacaram-se:

"É muito legal tocar flauta, mas colocar o dedo no buraco certo e soprar é difícil. Aluno G".
"Profe, não é fácil tocar flauta, mas eu estou adorando. Aluno B".
"Eu adorei aprender a tocar, eu senti alegria. Aluno E".
"Sora, eu gostei de fazer a música, compor. Mas, da próxima vez, os grupos serão diferentes, porque o colega Z só gritava, eu não gostei disso. Aluno H".
"Eu amei fazer uma música, compor. Até agora foi o que eu mais gostei de fazer. Na próxima aula vamos fazer de novo? Só que tem que ter mais notas. Aluno A".
"Gostei de me apresentar, mas fiquei com vergonha e com frio na barriga. Aluno E".

Estas falas remetem ao que Fonterrada (2008) explica. De acordo com a autora,

> [...] o fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, se não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal. Esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional. (FONTERRADA, 2008, p.13).

Percebi, à medida que o trabalho ia se desenvolvendo, que as crianças, mesmo enfrentando algumas adversidades, estavam dispostas a aprenderem. Com muito entusiasmo, vontade e determinação, elas participavam das aulas, pois

queriam aprender a tocar e dominar o instrumento, de forma que as notas musicais e as pequenas melodias saíssem a contento.

Levando em consideração os aspectos trabalhados ao longo desta caminhada, de partilha de saberes entre educador e educandos, foi possível perceber o quão é imprescindível o envolvimento de todos para um bom desenvolvimento das práticas em sala de aula.

Considerações Finais

Este trabalho mostrou uma possibilidade de caminhada para a iniciação da aprendizagem do instrumento flauta doce. Aos educandos, que a princípio achavam que seria muito “fácil” tocar, salientou-se a necessidade de muito estudo e dedicação, como ocorre no aprendizado de qualquer outro instrumento musical.

As aulas foram planejadas e implementadas com vinte crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo as mesmas observadas, anotadas e avaliadas, para que o processo de ensino e aprendizagem fosse sendo aprimorado ao longo do processo.

Começamos com muitas experimentações, aulas de exploração do instrumento e imitação/eco e, assim, as crianças puderam perceber o quão difícil

pode ser tocar flauta doce de modo a produzir boa sonoridade. Ao mesmo tempo, amaram perceber que possuem condições não apenas de tocar, mas tocar bem quando há vontade, interesse e estudo.

Seja uma ferramenta ou um meio para as aulas de música, a flauta proporciona às crianças um maravilhoso encontro, porém ela somente ganha vida com a presença dos estudantes.

A partir da aprendizagem da flauta doce foram desenvolvidos diferentes aspectos musicais, tais como a manutenção do pulso; a realização de padrões e células rítmicas; a criação e improvisação musical; a execução de melodias curtas, incluindo arranjos a duas vozes, a prática em conjunto, entre outros. Durante a realização desta pesquisa, a aprendizagem se deu de forma contínua, sendo que tanto a professora quanto as crianças, cresceram juntas neste processo.

O trabalho resultou numa iniciação a prática do instrumento na coletividade com os alunos, sendo que já nas primeiras aulas eles tiveram contato com a flauta para já perceberem que é possível fazer música mesmo que não tivessem tido contato anteriormente. Foram convidados a praticar e apreciar seu próprio crescimento, que se deu de forma gradativa e contínua no aprendizado, demonstrando muita alegria, vontade e empenho em aprender, apesar das dificuldades que surgiram ao longo das aulas. Buscou-se utilizar, além da flauta doce, instrumentos de percussão, o que permitiu que os educandos produzissem sons e música, desenvolvendo assim suas habilidades cognitivas, artísticas e criativas.

Percebo que o trabalho do professor, de uma maneira geral, é interminável. Desejo que as atividades aqui descritas sejam apenas o primeiro passo e que possam incentivar a presença definitiva da música nas escolas. Além disso, espero que esta pesquisa possa incentivar e encorajar outros professores a levarem, também, a música para suas salas de aula.

Referências:

AUSUBEL. P. David. *Aquisição e retenção de conhecimento:* uma perspectiva cognitiva. Distinto Professor Emérito Graduante School The City University of New York, E.U.A. Plátan, 2001.

BEINEKE, Viviane. *A educação musical e a aula de instrumento:* uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. Santa Maria. Expressão, ano 1, n.1/2, 1997.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças suas práticas musicais*. Revista da Abem,* Londrina. V. 19, n.26 p. 92-104. 2011.

____. Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências*. Revista Nupeart,* Santa Catarina. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari*. Investigação qualitativa em educação:* fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm Acesso em: 2 outubro de 2016.

_____. Presidência da República. 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. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm Acesso: 2 outubro de 2016.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.769, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 2 outubro 2016.

_____. Presidência da República. Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm Acesso em: 2 outubro de 2016

_____. Presidência da República. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 2 outubro de 2016.

CUERVO, Luciane. Musicalidade na performance com a flauta doce*. Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. *Flauteando e criando:* experiências e reflexões sobre criatividade nas aulas de música. Porto Alegre, UFRGS, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio**.** O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. *Anais do XV ENDIPE* – Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios:* um ensaio sobre musica e educação. São Paulo. Editora UNESP. Rio de Janeiro Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista em Pauta*- v.13- n. 21. Dezembro, Porto Alegre, 2002.

GOLDENBERG, Mirían. *A arte de pesquisar:* como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**.** 8º ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

LOUREIRO, A. M. Alicia. *O ensino da musica na escola fundamental:* um estudo exploratório. Belo Horizonte Mestrado em Educação PUC/Minas 2001.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical. *Monografia*, UNIRIO. Rio de Janeiro, 2007.

PENTEADO, Silvia Regina Beraldo. O Aprendizado da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental: repertorio didático. Campinas. São Paulo: UNICAMP, *Dissertação* (mestrado), 2007.

SANTOS, Pereira dos Carla**.** Ensino Coletivo de Instrumento: uma experiência junto ao grupo de flautas do projeto musicalizar é viver. *XVI Encontro Anual da ABEM/* Congresso Regional da ISME na América Latina 2007, 2007, Campo Grande. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

TAETS. Thelma Nunes; LINS. Maria Judith Sucupira da Costa. *Iniciação à flauta doce:* uma prática de ensino significativa. UFRJ, 2012.

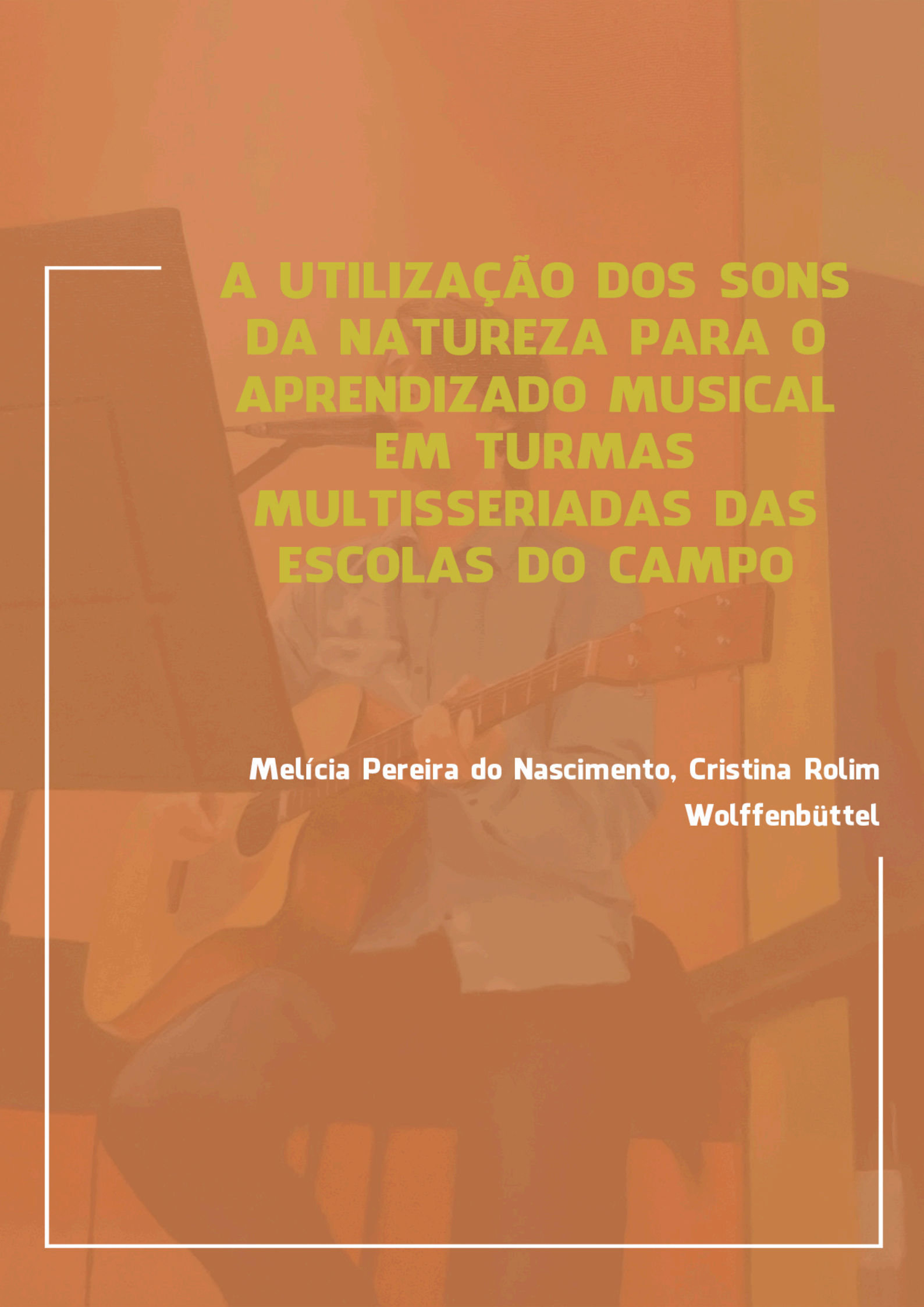
TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. De ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos e um pouco de história. *Anais do XVI Encontro da ABEM*, Cuiabá, 2007. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, em 2007.

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

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de Música. *Cadernos de Estudo*-Educação Musical nº 4/5. UFMG, 1994.

____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo. Moderna, 2003.

____. O ensino de música nas escolas. Revista nova Escola, São Paulo, edição 229, jan/fev. 2010. Disponível em http://acervo.novaescola.org.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml. Acesso em 12 de janeiro de 2017.



A UTILIZAÇÃO DOS SONS DA NATUREZA PARA O APRENDIZADO MUSICAL EM TURMAS MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Melícia Pereira do Nascimento, Cristina Rolim Wolffenbüttel

A UTILIZAÇÃO DOS SONS DA NATUREZA PARA O APRENDIZADO MUSICAL EM TURMAS MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Melícia Pereira do Nascimento
Profª Orientadora Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Esta investigação configura-se no Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Musical para professores da Educação Básica pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). A ideia inicial de realização desta pesquisa-ação surgiu através de encontros semanais na horta escolar realizados com o Ciclo de Alfabetização. Nesses encontros observei que as crianças não se apercebiam do que havia sonoramente à sua volta, no ambiente natural que se encontravam.

A escola, lócus desta investigação, localiza-se na área rural do município de Montenegro/RS, sendo esta, estruturada em duas turmas multisseriadas: Uma de 1°, 2°, 3° anos, que compõe o Ciclo de Alfabetização e outra de 4° e 5° anos, contemplando um total de 27 alunos.

Desta forma, a escola, por ser do campo, possibilita às crianças uma ampla vivência de sons naturais, como cantos de pássaros, grilos, estalos de galhos, barulho de chuva nas folhas das árvores, dentre outros sons existentes na natureza. No entanto, muitos sons naturais inerentes ao cotidiano dos alunos não eram observados pelos mesmos, tornando-se objeto deste estudo.

Nesse sentido, apresento, aqui, as questões norteadoras de minha investigação: quais os sons existentes no cotidiano de uma escola do campo? Como planejar e implementar uma proposta pedagógico-musical que contemple as sonoridades do cotidiano de uma escola do campo? Assim, objetivou-se estudar a influência dos sons na aprendizagem musical de alunos da escola do campo através da observação e escuta de sons da natureza.

Através deste estudo, então, procurei levar os alunos à produção a partir de uma composição musical através dos sons escutados na natureza que permeia os arredores da escola, valorizando a criação dos alunos e estimulando que eles mesmos experimentassem os sons pertinentes a serem utilizados.

Como a escola é do campo e a vivência sonora da natureza é ampla, o trabalho na escola sempre foi relevante, por ser um ponto de referência na localidade. Através dela, a comunidade escolar promove ações para encurtar caminhos entre a zona rural e zona urbana, principalmente na área da saúde e agricultura. Por isso, a família teve um papel essencial na realização das atividades e ainda colaboraram para a aprendizagem musical das crianças.

Revisão de Literatura

Ao debruçar-me nas leituras sobre os sons da natureza, considero importante a perspectiva de Santos (2006) que trata em seu artigo sobre a paisagem sonora em cidades urbanas, mais especificamente.

A pesquisa da autora acontece com um grupo de crianças que observa os sons da rua e demonstra como isto se caracteriza como aprendizagem musical e principalmente dá ênfase à escuta de sons que estão contidos neste ambiente e valoriza a criatividade musical. Pensando nisto, a autora cria uma proposta de escuta e propõe a composição musical criativa a partir destes sons.

> Ao lidar com os sons desse espaço, ouvimos, com certeza, objetos, mas não necessariamente com a intenção de criar ou detectar “objetos sonoros”, pois não estamos diante de uma idéia de música tradicional, cuja escuta é guiada para ouvir objetos, sejam estes sonoros ou musicais. (SANTOS, 2006, p. 5).

Beineke (2011) corrobora este pensamento, compreendendo que a criança tem um papel essencial na criação musical partindo da curiosidade. O enfoque principal de seu artigo é o poder de criatividade das crianças dentro e fora da sala de aula e que atividades musicais podem aflorar esta criatividade para auxiliar na composição musical. Ela mostra que é importante

> [...] refletir sobre a aprendizagem criativa na escola a partir das ideias dos alunos sobre música e sobre seus processos de aprendizagem permite redimensionar algumas concepções de educação musical, procurando considerar os sentidos e funções que as práticas musicais adquirem para os estudantes. Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas podem trazer alguns subsídios aos educadores musicais, com base em três pontos principais. O primeiro refere-se às ideias das crianças sobre a música enquanto prática social e a maneira como conectam as atividades em sala de aula às suas vivências cotidianas. (BEINEKE, 2011, p. 102).

Assim, também, Moraes (2012) destaca a importância de proporcionar a vivência da música contemporânea na construção de significados para o que os alunos ouçam, bem como para a ampliação do repertório musical do aluno. Para o autor, proporcionar estas vivências agrega sentido no que as crianças conhecessem, construindo, ainda, outras ideias do que é música, e o estudo dos sons da natureza se encontra também em uma proposta de educação musical que buscou como enfoque importante a criatividade.

Conforme o autor,

> [...] a música contemporânea utiliza-se de todos os materiais sonoros possíveis para a criação musical, obtendo assim uma riqueza timbrística maior que a desenvolvida em períodos da história da música anteriores a segunda metade do século XX. Trazer isso para a aula de música aumenta a possibilidade dos alunos desenvolverem sua criatividade. (MORAES, 2012, p.2)

E ainda, colaborando com Moraes (2012), Martelli (2011) propõe o estudo sobre a vivência da música contemporânea, no sentido de que haja o pensamento crítico através das diferentes estéticas artísticas, dialogando e refletindo sobre o seu próprio fazer. Ambos os artigos, mostraram que a música contemporânea busca o desenvolvimento da audição, o ouvir, o perceber sons que são componentes importantes para a música.

Pensando nisso, a autora conta que

> [...] o século XX foi um período que pode ser caracterizado por grandes progressos e conquistas atingidas em inúmeras áreas do conhecimento humano. Fatos como as duas guerras mundiais, o desenvolvimento da tecnologia industrial, da informática e dos dispositivos de comunicação são alguns dos marcos que mudaram definitivamente a maneira como o homem vê e ouve o mundo que o rodeia. (MARTELLI, 2011, p. 1).

Desta forma, a paisagem sonora existente tanto na área urbana das cidades, quanto na área rural, e colabora com o desenvolvimento cognitivo e auditivo do ser. Este trabalho sonoro, então, proporciona novas produções e novos conhecimentos musicais, estreitando laços entre a música e o cotidiano do aluno, que nas escolas do campo são diferenciados.

Fundamentação Teórica

Para compor o referencial teórico que embasou o trabalho serviu-me as ideias de Freire (2002), de maneira a buscar a relação entre os saberes, Schafer (1991) que aborda sobre a escuta da paisagem sonora e ainda transcorri os estudos de Fazenda (2011) que se aliam as ideias de Freire sobre a construção dos saberes utilizando a interdisciplinaridade.

Ao relacionar e motivar a aprendizagem musical com a aprendizagem em sala de aula pensei em me fundamentar em Freire (2002) demonstrando que ensinar exige rigorosidade metódica, ou seja, o professor precisa instigar os alunos, sua curiosidade fazendo com que os mesmos sejam sujeitos do processo, e assim vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber, juntamente com o educador que também é sujeito desse processo.

Na escola do campo, especificamente na escola em que realizei esta pesquisa, a interdisciplinaridade é uma grande aliada, levando-me a buscar autores como Fazenda (2011). Os saberes do professor, alunos e comunidade escolar se interligaram no momento em que relações entre ambos foram firmadas. Pensando assim,

> [...] a pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível no momento em que várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada. (FAZENDA, 2011, p.22).

Além do ensino da música, como professora unidocente, tenho que dar conta de muitos conteúdos. Ao estudar sobre os sons da natureza percebi a importância da interdisciplinaridade no ensino e na aprendizagem do ciclo de alfabetização da escola do campo em relação à música também.

A interdisciplinaridade vem para colaborar com estas questões não somente em relação à música, mas também em outras áreas do conhecimento presentes na sala de aula. Pensando nisso, e concordando com as ideias de Schafer (1991, p.35), a música é “uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida” isto acontece no momento de uma aula em que Schafer e seus alunos objetivam buscar uma definição apropriada para música.

A proposta de Schafer (1991) é o estudo da paisagem sonora e afirma com suas abordagens que também é uma forma de desenvolvimento musical, partindo do pressuposto da escuta intencional de sons ambientais e que se busque desconstruir uma ideia de música fixa e conservadora.

Ao realizar a escuta dos sons da natureza, para que o som faça realmente sentido, o corpo e a mente das crianças foi fator indissociável e que os incorporando ao estudo dos movimentos corporais, aliados ao som escutado teria um melhor resultado. Dalcroze (MATEIRO, ILARI, 2011) colabora neste pensamento no sentido de que o corpo não se dissocia da mente na hora do fazer musical.

A rítmica foi considerada fundamental e a participação do corpo, neste sentido, fez com que a música seja realmente sentida e não apenas seja feita mecanicamente.

Metodologia

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 2004), teve como pressuposto metodológico a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) e a realização de observações participantes e questionários autoadministrados como técnica de coleta de dados. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo.

Nesse sentido, na abordagem qualitativa, a pesquisa abre para a compreensão das questões e problemas de pesquisa, pois de acordo com Goldenberg (2004, p.50), “a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a "descrição densa" dos fenômenos estudados em seus contextos”.

Já a pesquisa-ação, para Thiollent (1996, p.13), “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou tom a resolução de um problema coletivo” com isso, a mesma procura analisar a diversidade de métodos de trabalho perpassando pontos importantes da pesquisa que são avaliação, desenvolvimento e ação, e ainda a reflexão do trabalho em todo o processo. Aponta, ainda, a pesquisa-ação como uma

> [...] proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (THIOLLENT, 1996, p. 23).

Portanto o educador em sua tarefa docente não deve apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a criança a pensar certo, com ética e decência, oportunizando o mesmo a fazer uma leitura crítica do mundo onde vive.

Implementação da Pesquisa-ação

O método de trabalho fez muita diferença na aplicação das atividades planejadas. Pensei em sete aulas, mas consegui aplicar dez por surgirem novidades no processo de pesquisa-ação. Também realizei questionário e nele pude indagar sobre os sons pertinentes para uma composição musical e ainda quais sons da natureza poderiam ser utilizados na mesma.

Na primeira semana apliquei duas aulas e trabalhei a escuta das crianças em relação aos sons da natureza. A percepção sonora foi realizada nos arredores da escola e na horta escolar, lugar de bastante movimento de sons. Conversamos bastante, imitamos os sons, fizeram movimentos com o corpo. Pensando nisto questionei-os sobre os sons escutados e quais sons seriam interessantes para fazer música, já na primeira aula.

Na segunda semana apliquei mais duas aulas. Sob o olhar atento e a escuta aguçado dos sons, as crianças pegaram a câmera para realizar gravações. Após isto elas, olhando seus vídeos admiraram suas produções, e em grupos, começaram a criar hipóteses sobre eles e sobre os sons gravados, neles havia tipos de pássaros, interferências sonoras, diferentes sons das árvores, som da chuva, sons de gato, cachorro, galo, etc. Neste dia também entreguei aos alunos a sacola da música que passaria pelas famílias no intuito de envolver a comunidade na aprendizagem musical dos alunos.

Na terceira semana em mais duas aulas, propus que escutassem os sons da natureza no pátio e que fizessem movimentos referentes a eles. Tinha planejado esta aula com as crianças dentro da sala e realizando o movimento ouvindo suas gravações, mas achei melhor replanejar e colocar esta atividade a ser realizada no pátio perto da escola que na primeira hora da manhã, tem maior frequência de sons naturais.

A seguir pedi para que desenhassem os tipos de sons escutados e ofereci uma folha pequena branca para o desenho, assim ilustraram o som e começaram a criar em grupo suas composições através destes desenhos, dei para as crianças

faixas coloridas para que ordenassem estes sons, a fim de criar a música do grupo. Neste dia houve ensaio da música por parte dos grupos.

Na quarta semana apliquei duas aulas em que participaram os alunos do 4° e 5° ano. Isto também houve um replanejamento, pois faria apenas com a turma envolvida no processo de pesquisa. Como queria que eles representassem os sons naturais, propus a leitura do livro Passarim, que ilustra a música do Tom Jobim. Como tenho alunos que ainda não sabem ler, os maiores ajudaram neste sentido. O livro foi lido e nele o movimento dos sons é claro e juntos escutaram a melodia do Tom Jobim na sala da informática, após isto fizeram desenhos sobre o livro.

Ainda, as crianças realizaram atividade do livro de artes que fala sobre os sons da natureza propus uma experiência sobre a representação do som, através das ondas sonoras. Peguei um pouco de água numa bacia e coloquei em cima de uma caixa de som, e fui colocando sons de diferentes elementos da natureza, e eles puderam vivenciar a representação das ondas sonoras, ainda nesta aula brincamos de telefone com copos e barbante, que tinha o mesmo objetivo de representação das ondas sonoras através do barbante.

Antes do fim da aula as crianças fizeram o pau de chuva, que usariam para sonorizar a chuva na composição da música. Esta aula foi mais longa que o previsto.

Por fim, para a última semana em duas aulas fomos para a horta da escola e fomos fazer apitos de taquara para reproduzir o som de alguns pássaros e com eles e os paus de chuva poderiam utilizar nas composições. Após à aula, as crianças fizeram um ensaio geral das composições e apresentaram a música para a outra turma e para os professores da escola. Ao final da aula dei uma ficha com duas questões: Quais os sons que foram escutados e quais foram importantes para a composição musical do grupo?

Quando as faixas melódicas ficaram prontas, as crianças já iniciaram o ensaio, e assim foram transformando suas composições.

Coleta e Análise dos Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante e questionários autoadministrados. Os questionários foram apresentados aos alunos da turma, e buscaram avaliar o que os alunos conheciam previamente sobre o conteúdo (sons) trabalhado na pesquisa.

A observação de acordo com Barbosa (2008, p.1) feita diretamente, "baseia-se na atuação de observadores treinados para obter determinados tipos de informações sobre resultados, impactos, processos" e ainda, o autor caracteriza o questionário "como uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas em projetos de pesquisa, é uma técnica de custo razoável e apresenta as mesmas questões para as pessoas".

Partindo das coletas dos dados através das observações participantes e dos questionários autoadministrados, escolhi a análise de conteúdo como técnica para a análise dos dados. A técnica para análise dos dados foi embasada, portanto, por Moraes (1999), que apontou para o entendimento de que a escrita e a clareza textual ajuda e muito na compreensão dos dados coletados, a utilização de argumentos precisos e concisos no texto que servirá de apoio "dialético, fenomenológico e etnográfico". Assim,

> [...] como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação. (MORAES, 1999, p. 1).

Desta forma, os dados coletados foram analisados e compõe este trabalho, bem como as imagens coletadas durante o processo. Na escola na qual foi realizada esta pesquisa-ação, todos os alunos têm autorização de imagem e a escola permitiu a realização da mesma por contribuir com a aprendizagem musical das crianças.

Resultados e Análise dos Dados

A proposta de resolução das questões de pesquisa no decorrer das aulas foi se desvendando e se concretizando a cada momento e atividade proposta.

Um dos principais resultados obtidos nesta pesquisa-ação foi uma composição musical das crianças utilizando os sons da natureza, que mesmo muito presentes no seu cotidiano, anteriormente não eram percebidos por elas.

Começamos o trabalho com o objetivo de escuta da paisagem sonora da escola, como descreve Schafer (1991, p.124), “qualquer coisa que se mova em nosso mundo, vibra o ar. Caso ela se mova de modo a oscilar dezesseis vezes por segundo, esse movimento é ouvido como som”, portanto como ele descreve “o mundo está cheio de sons. Ouça”.

Para Schafer (1991), o mundo está repleto de sons e estes sons são ouvidos e, muitas vezes, não nos damos conta da sua relevância para o ensino da Música.

Nesta linha de pensamento no que tange os sons ambientais percebi a capacidade de escuta dos alunos ao prestar atenção nos sons que os cercavam e que estes sons mais tarde seriam imprescindíveis no processo de criação musical.

Juntamente com a escuta sonora da natureza, também nesta aula, as crianças relacionaram o som da natureza, ao movimento corporal, pois, conforme Dalcroze (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 31), “eu me pego sonhando com uma educação musical na qual o corpo faria, ele mesmo, o papel de intermediário entre os sons e nossos pensamentos”.

Assim, para fazer música, a sensibilização sonora e o movimento foram bem marcantes e relevantes para o aprendizado musical das crianças. Vivenciei a alegria dos alunos em representar com o corpo o que sentiam. Primeiramente, queriam movimentar-se conforme o animal, como por exemplo, um pássaro (batendo os braços); depois, foram modificando e criando outras estratégias de representação corporal.

Após a escuta dos sons partimos para as gravações. Primeiramente planejei em gravar os sons da natureza e replanejando, propus que os alunos fizessem as gravações.

Nesta atividade percebi um pouco de dificuldade, pois, eles tiveram que diminuir a conversa no momento do áudio, pois os sons naturais são mais graves e pouco frequentes, como eles diziam, “é muito baixo”, “fica quieto”, “não consigo ouvir”, “é um trinca ferro”, tentando, já nas gravações, descrever o som ouvido.

> O ato de pensar a música sob esse ponto de vista implica em pensar uma outra escuta que não visa a um jogo de representações. Não se trata de identificar ou mesmo criar objetos sonoros, com o intuito de uma nova classificação ou solfejo, mas sim de uma escuta que opera nos interstícios sonoros; ou seja, uma escuta que capta o "entre - objetos", que se dá no momento do corte, nas velocidades; uma escuta do entre, uma escuta do acontecimento, mas também uma escuta do movimento. (SANTOS, 2006, p. 5).

O momento de escuta e gravações permitiu que os alunos tivessem muitos subsídios e detalhes sonoros. No ouvir o que tinham gravado perceberam as falas deles e que isto atrapalhou, de certo modo, o que tinham coletado.

No momento de descrição e ilustração dos sons havia uma variedade movimentos, linhas que representavam os sons que permearam em seus desenhos, pássaros de diferentes tipos, folhas, cachorro, galo, etc. Faziam o desenho do pássaro e do bico saia o som, ex: piu, piu, ou riscos, ondulações, traços, espirais.

Com os desenhos já prontos, as crianças criaram suas faixas melódicas em grupos e desde então, partiram para a composição musical utilizando os sons da natureza. Percebi a importância do discurso musical das crianças, como explica Swanwick (2003, p.66): “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical” e continua dizendo que “não os introduzimos à música, eles são bem familiarizados com ela” a partir deste momento a música que eles compunham tinha que ser deles e eu estaria na aula como mediadora do fazer musical e ainda aprender com eles.

Quanto a isso, segundo Freire (2002),

> [...] o professor que pensa certo, deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 2002, p.32).

As atividades descritas acima foram complementadas na aula posterior que contou com a leitura de um livro sobre a música "Passarim" do mito da MPB (Música Popular Brasileira): Tom Jobim. Este livro mostra uma linda ilustração com variedades de movimentos de sons da letra da música dentre as páginas.

Inicialmente, trabalharia com a minha turma, mas como de vez em quando fico com todos da escola e queria envolver as outras turmas aproveitei a oportunidade. Os maiores do 4° e 5° ano leram a história para os pequenos e apresentaram a música na sala de informática utilizando o YouTube. Após as crianças desenharam sobre o livro.

Terminada a atividade na informática a os alunos partiram para a confecção do pau de chuva. Pensei em propor a confecção deste instrumento porque as crianças relacionaram o som da chuva com ele. Já tinha feito com a turma em outro momento e eles tiveram a ideia de refazer e decorar, e nisso perceberam que o som da chuva é bem frequente na natureza e com ele há outros sons como: batidas, pingos, vento.

A interação entre as turmas foi interessante, pois, os meus alunos queriam ensinar o que eles tinham visto até então, para os demais. A relação entre o ensino-aprendizagem ficou clara, e os saberes foram se complementando entre as crianças, assim como Freire (1996, p.13) o “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

A naturalidade e as aprendizagens musicais se correlacionavam, o objetivo da aula era exatamente a interação e a união de aprendizagens musicais, e serviu como uma avaliação do trabalho realizado até o momento. Queria ver se os alunos estariam dispostos a passar para os maiores o que já tinham vivenciado.

Neste sentido, Freire (1996) ressalta que,

> [...] não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p.13).

Ao analisar o livro de artes que veio este ano, específico do campo, as crianças fizeram exercícios e esta atividade também creditou em inúmeras descobertas e interesses voltados aos sons da natureza.

Pensando nisso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) propõe como objetivos no ensino de música dos primeiros anos do ensino fundamental voltado aos sons, criação, o vivenciar práticas coletivas de ensino e aprendizagem de música, construção de instrumentos, experimentação de sonoridades, tudo isto que perpassou durante esta aula.

Seguindo as análises, quando peguei a água, coloquei na bacia e apoiei a mesma no *twitter* da caixa de som, as crianças se impressionaram com o que viram. Toda vez que era colocado um som da natureza, a água se movimentava de maneira diferente, com os sons apresentando um movimento, e as ondas que a gente não enxerga, se reproduzem e, assim, as ouvimos.

Como a interdisciplinaridade é frequente na turma, os alunos tiveram um conhecimento científico importante sobre a propagação do som, de acordo com som produzido pela natureza, sendo ele representado de diversas maneiras, como citado acima. Conforme Aleixo (2003),

> [...]o som é produzido ao criarmos algum tipo de mecanismo que altere a pressão do ar em nossa volta. Podemos dizer que o som é produzido ao colocarmos uma quantidade de ar em movimento. É a variação da pressão sobre a massa de ar que causa os diferentes sons, dentre eles os que são combinados para criar a música. (ALEIXO, 2003, p.3).

Assim, as crianças perceberam, ao ler o livro com a música do Tom Jobim, que esta representação se dava por meio de ilustrações. Os primeiros desenhos já

começaram a aparecer nas figuras dos sons representados, por exemplo, no movimento das asas, bico dos pássaros, nuvem com chuva, etc. Por isso, a relevância de demonstrar outras formas de representação dos sons.

Também neste momento, brincamos de telefone com copos e barbante, que é um brinquedo que dá para demonstrar como o som acontece de forma real. Percebi nas crianças a curiosidade em saber de onde vem o som, como ele vibra e nada mais real do que demonstrar isto cientificamente e de maneira lúdica. Freire (1996) nos diz que

> [...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 17).

O saber interdisciplinar nesta aula foi importante, pois utilizei diferentes espaços e diferentes disciplinas, trabalhando com todas as turmas do ensino fundamental, esta, que é uma atividade frequente em escolas do campo.

Para que a aula fosse produtiva, pensei em integrar e delegar tarefas de maneira a organizar o espaço e o tempo, que foi bem aproveitado e apreciado pelas turmas. Conforme Fazenda (2008, p. 21), “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

Chegando às últimas aulas, apesar das dificuldades de alguns alunos em experimentar os sons e realizar a composição final, pude perceber o engajamento de todos e a vontade de fazer um bom trabalho, uma boa música.

Como já tínhamos cortado as taquaras para fazer os apitos, apenas fomos para a horta selecionar aquelas que se encaixariam melhor nas composições. Através dos ensaios, e pela descrição e desenho sobre sons nas fichas de avaliação, consegui atingir os meus objetivos, os alunos da escola compuseram uma música. O aprendizado musical dos alunos da escola do campo se

concretizou. Tudo do jeito deles, da criatividade deles, com o apoio do bem maior, o som da natureza.

Deste modo, destaco algumas falas de alunos das fichas de avaliação: “profe gosto do som do passarinho que é calmante”; “o som do pica-pau é importante para a música por causa do batuque”; e ainda “profe o som do bem-te-vi é leve”. Com uma proposta pedagógico-musical concretizada e significativa, produzida a partir de um relacionamento coletivo e recíproco de maneira que a troca de saberes foi a principal fonte de aprendizagem.

A música contemporânea, segundo Moraes (2012), colabora muito neste sentido, portanto, o fazer musical é democrático e livre, promove a autonomia e a criatividade.

> A música contemporânea utiliza-se de todos os materiais sonoros possíveis para a criação musical, obtendo assim uma riqueza timbrística maior que a desenvolvida em períodos da história da música anteriores a segunda metade do século XX. Trazer isso para a aula de música aumenta a possibilidade dos alunos desenvolverem sua criatividade. (MORAES, 2012, p. 2).

Conforme o autor, ainda, a música contemporânea se faz presente no conteúdo dos PCNs e a produção musical da metade do século XX e até os dias de hoje é um conteúdo que deve ser trabalhado na educação básica.

Com a Lei nº 11.769/2008, que modificou o Parágrafo 26º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, a oportunidade de desenvolvimento desse conteúdo presente em um período da história da música, que se estendem até a atualidade, será de grande contribuição para o entendimento da música atual por parte dos alunos.

Apoiada à legislação percebi que percorri um caminho correto de aplicação de conteúdos musicais. Como não sou da área da música, tive que estudá-las a fundo para obter bons resultados.

Perpassando alguns objetivos descritos nos PCNs sobre os objetivos da Educação Musical para o Ensino Fundamental constatei que é importante:

> 1. Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação. 2. Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com "paisagens sonoras" de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica. 3. Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas. 4. Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da "Maria Fumaça", sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas à ideias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares. 5. Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos, empregando-os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações. (BRASIL, 1998, p. 81-83).

Ter uma base de conteúdos ajudou na proposição das atividades. No início do planejamento das aulas senti um pouco de dificuldade em colocá-las em prática. Tive que modificar e replanejar por várias vezes repensando sobre o que as crianças construíam.

A composição musical foi organizada através da colagem das ilustrações utilizando faixas largas coloridas, na aula de representação dos sons da natureza e as cores, diferenciadas para cada grupo. Estes sons eram intercalados com espaços vazios que poderiam caracterizar som de algum instrumento, contido nas pausas. Além disso, para o som que caracterizava os pássaros, os alunos utilizaram os apitos de taquara ou assovios, e o som da chuva poderia ser com a boca ou eles poderiam tocar o pau de chuva, como podemos ver na imagem abaixo:

Imagem 1: Faixa melódica do grupo amarelo

Fonte: A autora

A culminância da pesquisa foi o momento das apresentações, vivenciei a segurança dos alunos em mostrar suas músicas e isto foi muito emocionante. Quando comecei não acreditava que teria uma repercussão tão grande na escola. Os resultados foram se constituindo, aula a aula, desde o primeiro encontro.

A participação da família se deu quando eu enviei a sacola da música para casa, assim, as crianças puderam compartilhar com os pais, a vivência sonora que era adquirida em aula. Portanto nas escolas do campo, a família tem um papel importantíssimo, pois no meio rural a colaboração é muito presente, e assim, se constitui a comunidade, num meio de valores, costumes e tradições que são passadas de geração em geração.

Ao finalizar este trabalho de pesquisa, os trabalhos dos alunos da escola foram apresentados na feira anual do município, na qual participaram todas as escolas do meio urbano e também do meio rural. A FeRural e FeUrbana, assim intituladas, realiza uma integração destes projetos e todas as escolas têm um tema gerador a partir do Projeto da SMEC.

A FeRural já acontecia anteriormente. Há três anos, a SMEC decidiu em trazer as escolas urbanas para esta integração e a pesquisa foi apresentada por ser parte integrante do projeto anual da escola. Portanto, o saber das crianças, que foram protagonistas ao explicar sobre as atividades aos visitantes do estande, se ampliou.

Considerações Finais

Ao concluir este trabalho, constatei que as atividades de escuta e apreciação foram parte importante no desenvolvimento desta pesquisa-ação. O estudo sobre as mesmas, pressupôs uma compreensão mais aprofundada na introdução de música nesta escola do campo.

Em consonância, o movimento corporal também ajudou na apropriação sonora e isto, objetivou um significado maior e uma junção entre o corpo e a mente. Para atingir os objetivos do trabalho foram planejadas atividades sobre os sons da natureza, e para obter a segurança nos resultados analisados, valorizei o estudo profundo das sonoridades naturais ocorridas e gravadas no decorrer das aulas.

A união de sons da natureza, em uma composição, foi possível, e os alunos da escola do campo o fizeram. Assim, acredita-se que a escola do campo, também tem características sonoras específicas, como o canto dos pássaros, folhas de árvores, a água do córrego, dentre outros, podendo ser criado o termo campo-paisagem-sonora, que se diferencia de sons da cidade e que contribuem não apenas, pra calmaria, sossego e terapia como, muitas vezes, são utilizados em exercícios de relaxamento, mas que possam servir de base de composição musical na escola.

A composição musical envolvendo os sons da natureza foi um desafio concreto. Foi bonito ver nos ensaios a preocupação em fazer certo, em escutar, em pedir silêncio para se concentrar, em ter respeito mútuo para com os demais grupos, a atitude dos alunos maiores em relação aos pequenos na hora do conto, tudo isto foi analisado no decorrer da minha ação músico-pedagógica.

Creditei toda minha confiança nas crianças e possibilitei que a criatividade e autonomia delas viessem à tona. Tive dificuldades de manter a ordem de alguns alunos, pois tenho uma turma miscigenada e com algumas inclusões, mas todos foram protagonistas no processo musical.

Aliar a música às outras atividades da sala de aula foi bem importante, e a coletividade me serviu para avaliar o processo de pesquisa-ação. Planejar e

replanejar levaram ao pensamento diário de construção do saber com significado, aproveitando o que as crianças sabiam e o quanto elas poderiam interagir em aula, e demonstrar suas habilidades no processo de produção do saber musical.

Por ser multisseriada, a turma me destinou uma imensa responsabilidade no momento de preparação das aulas, e da coerência interdisciplinar que deveria ter para alcançar os objetivos propostos, buscando sempre a interação e valorizando suas potencialidades.

Por não ter, anteriormente à realização desta Especialização uma formação em Música, tive um pouco de dificuldades, ainda, para tratar de conteúdos próprios da disciplina, mas fui adquirindo um conhecimento mais aprofundado no momento em que planejava as aulas, especialmente no estudo dos referenciais citados em meu trabalho.

Contudo, as atividades da escola do campo, sempre procuraram valorizar a cultura local, fazendo com que as crianças sintam orgulho de fazer parte da comunidade, e que os valores passados de geração em geração sejam constantes no cotidiano.

Pensando nisto, estas relações, que construímos com as pessoas e com os lugares, levaram a certeza de que a realidade da mudança parte de um princípio de diálogo, pois é com ele que se constrói, e é através dele que vemos com olhar diferente a realidade que nos cerca, e esta, muda.

A música em si é uma forma de comunicação entre as pessoas e demais seres. Os pássaros quando cantam, querem alguma coisa, assim como os outros animais. As folhas quando balançam mostram que o vento está próximo, o córrego que faz barulho de água, é um sinal que está cheio ou apresentam quedas, e assim acontecem as características dos sons em relação à comunicação entre os seres e a ligação entre eles.

Neste contexto, a música foi apresentada através de resultados ricos em trocas de saberes e conhecimentos e proporcionou momentos desafiadores e muito importantes para a Educação Musical e a Educação do Campo.

A observação prévia dos sons na natureza criou muitas expectativas de aprendizagem sonora nas crianças e colaborou para o interesse dos demais

alunos da escola que contribuíram para o sucesso do trabalho. Relembro o envolvimento e a troca de saberes entre eles.

A escola do campo possibilitou às crianças, uma ampla vivência de sons naturais, como canto de pássaros, grilos, os estalos de galhos, barulho de chuva nas folhas das árvores, dentre outros sons existentes na natureza e estes sons são ouvidos e muitas vezes não nos damos conta da sua relevância para o ensino da música. As escutas e a produção musical dos alunos caracterizaram um encontro com minhas questões de pesquisa e deixo a sugestão para uma possibilidade de investigação sobre o estudo dos sons confrontado duas realidades: o campo e a cidade.

Referências:

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / *Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

____. *Lei nº 9.394/96*. MEC, Brasília, 1996.

____. *Base nacional comum curricular*. MEC, 2016.

____. *Diretrizes nacionais para o ensino de música* - Lei 11.769 /2008.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *REVISTA DA ABEM*. Londrina, v.19, n.26, 92-104, jul.dez 2011.

FAZENDA, Ivani. *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. *Paz e Terra*, 25ª Ed., 2002.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro. 8ª Ed., Record, 2004.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

MARTELLI, Ercole. Panorama musical no século XXI e o ensino de música contemporânea: uma abordagem. Pró-docência. *Revista de Licenciaturas*. UEL, 2011. Disponível em http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/ERCOLE%20MARTELLI%20-%20MUSICA.pdf, acesso em: 17/09/2016.

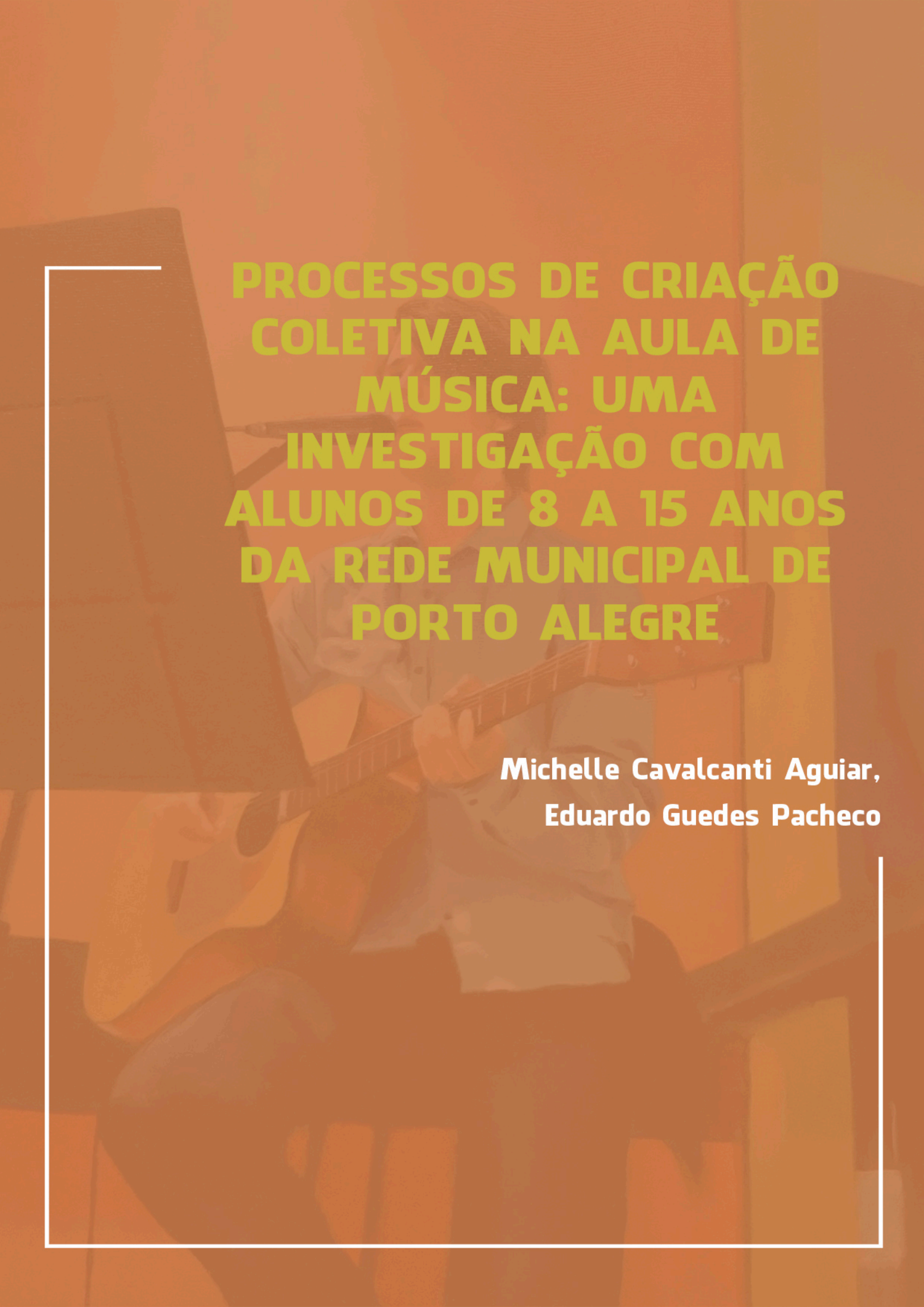
MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Renato Segati de. Vivenciando música contemporânea: promovendo a prática e escuta dirigida do repertório musical contemporâneo no Ensino Fundamental, 2012. Disponível em: *http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=forumedmus01&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=63&path%5B%5D=37*, acesso em: 17/092016.

SANTOS, Fátima Carneiro. *A paisagem sonora, a criança e a cidade. Exercícios de escuta e composição para uma ampliação da ideia de música*, Campinas, São Paulo, [s.n.], 2006.
SCHAFER, R. Murray. *O ouvido Pensante*. São Paulo. (trad.) Marisa Fonterrada. Fundação Editora da UNESP, 1991.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7º edição. Editora São Paulo: Cortez; 1998.



PROCESSOS DE CRIAÇÃO COLETIVA NA AULA DE MÚSICA: UMA INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS DE 8 A 15 ANOS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Michelle Cavalcanti Aguiar,
Eduardo Guedes Pacheco

PROCESSOS DE CRIAÇÃO COLETIVA NA AULA DE MÚSICA: UMA INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS DE 8 A 15 ANOS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Michelle Cavalcanti Aguiar
Orientador Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco

Introdução

O presente artigo, requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, é fruto de uma pesquisa-ação realizada em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, onde atuo como docente de Educação Musical desde o ano de 2010.

Refletindo sobre minhas práticas pedagógicas como professora de música, revisitei alguns autores no intuito de reorganizar as minhas leituras e de pensar sobre questões referentes à educação musical e à educação como um todo. O exercício docente, sempre desafiador, à face do contexto de turmas numéricas da Rede Municipal de Porto Alegre e de um perfil sociocultural diversificado me fez reafirmar enquanto educadora, alguns princípios, entre eles a, importância da construção de significados nas aprendizagens, a busca constante por uma educação mais humana e a valorização da coletividade em sala de aula.

Repensar o futuro da educação em todas as áreas tem sido um dos principais desafios dos professores e da escola contemporânea. A construção de uma concepção mais humana visa valorizar, no processo pedagógico, características do indivíduo para alicerçar a aquisição de conhecimentos mais significativos. Nesse contexto há a necessidade de se criar novas perspectivas, para que possamos ter no ambiente escolar uma educação que desenvolva a análise crítica e que construa reponsabilidades coletivas para a realização de mudanças futuras.

Nesse reencontro com alguns referenciais, reli Delors (1996) que, através de seu livro “Educação: Um tesouro a descobrir”, destaca fundamentos acerca da educação para o século XXI afirmando que

> [...] a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. (DELORS, 1996, p.97,1996).

Ao tratar dos Quatro Pilares da Educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser - o autor aponta para a construção de valores educacionais comprometidos com o pluralismo, com a paz e com a compreensão mútua. Em minha atuação como professora de música tenho observado a grande contribuição das práticas coletivas para as aprendizagens individuais. A resolução das situações advindas da participação colaborativa cria um espaço de autoconfiança e de cumplicidade que favorece o exercício da compreensão mútua. Edgar Morin (2015) afirma que “viver é ter a necessidade de compreender e de ser compreendido” pelo outro (p.27). E no caso deste trabalho, o viver é ampliado pelo fazer musical. Aprender música ouvindo e sendo ouvido pelo outro.

Freire (1987) afirma que a produção de conhecimento se torna significativa quando é produto das relações entre os seres humanos, ou seja, somos todos seres aprendentes quando nos relacionamos. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Desta forma, a atuação docente é um traço que compõe o jogo de relações entre os participantes de ações educacionais. Não se trata de discursar sobre, informar ou dirigir, mas de participar, de fazer juntos.

No trabalho com os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Macedo de Araújo, assumi um projeto de Educação Musical que reúne, aproximadamente, 25 crianças e adolescentes com idades entre 8 e 15 anos, que frequentam a escola no turno inverso. Este projeto originou o Grupo de Música Escola Judith. Neste contexto,

tenho mantido a preocupação de que todos os alunos possam participar ativamente no grupo conjugando ação, reflexão e criatividade, aspectos que considero fundamentais na aula de música. Segundo Brito (2015),

> [...] em vez de trabalhar com sistemas de ensino padronizados, que visam a resultados precisos e imediatos, o educador deve facilitar situações para que a aprendizagem seja autodirigida, com ênfase na criatividade e na capacidade de refletir. (BRITO, 2015, p.101).

Nessa prática realizamos atividades baseadas em adaptações livres dos métodos ativos de educação musical e das propostas da *música nova* que buscam incorporar à educação musical procedimentos que privilegiam "a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características" (FONTERRADA, 2008, p.179), ou seja, rejeitando uma aproximação meramente técnica das crianças com o fazer musical e investindo em práticas pedagógicas vivenciais através de abordagens lúdicas, do experimento, da improvisação e da criação.

Segundo Demo (1987),

> [...] criar significa não submeter-se aos parâmetros do já conhecido, do já visto, do já acontecido. Quer dizer contestar as coisas como se apresentam e partir para outra alternativa de composição. [...] Quer dizer acreditar no novo, no inesperado, na virada, no salto qualitativo. (DEMO, 1987, p. 76).

Considerando a prática educativa com os alunos na Escola Judith, as proposições até aqui apresentadas e a vontade de pesquisar sobre como o trabalho coletivo e as atividades criativas podem contribuir com construção de ações educacionais em música, questionei-me: Como a composição musical coletiva pode participar do processo de educação musical de um grupo de alunos de 8 a 15 anos em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre?

Cabe refletir, também, acerca de alguns outros temas, que transversalizam esta questão de pesquisa, quais sejam: Qual a compreensão dos alunos a respeito das aprendizagens musicais no processo de composição musical coletiva? Como a improvisação contribui para a composição musical coletiva?

Como se configura o processo criativo e como a aprendizagem criativa contribui para esse processo? Como ocorre a tomada de decisões no ato composicional coletivo? Qual o papel do professor neste processo?

Sendo assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar sobre como a composição musical coletiva contribui com a aprendizagem em música no contexto de uma escola pública da Rede Municipal de Porto Alegre.

Revisão de Literatura

A opção por entender a composição como parte dos processos e movimentos que envolvem a educação musical pode ser encontrada no trabalho de diversos autores e compositores. Murray Schafer (2011), em seu livro Ouvindo Pensante, nos convida a pensar sobre a atuação docente como uma provocação, na qual é papel do professor descobrir o potencial criativo de seus alunos. Já Keith Swanwick (2003) afirma que a composição em sala de aula oferece uma grande oportunidade para a tomada de decisões e para que os alunos tragam suas próprias ideias, fundindo *educação formal com "música de fora".* John Paynter, por sua vez, acredita que através do estímulo à invenção e à construção da própria experiência, sejam desenvolvidas a criatividade e as habilidades compositivas (FONTERRADA, 2008). Para Hans-Joachim Koellreutter (1997, p.53) "sem o espírito criador não há arte, não há educação" e pensar uma educação musical que atribua significado às construções pedagógicas é considerar as experiências e concepções dos indivíduos.

Na pesquisa realizada sobre criatividade e composição na Educação Musical Beineke (2015) acompanhou as atividades e apresentações de uma turma de segundo ano de uma escola particular, promovendo reflexões acerca do ensino criativo e sobre o papel e funções do professor na aprendizagem criativa. O trabalho colaborativo na aprendizagem criativa proporciona um ambiente de confiança onde os alunos sentem-se capazes tornando-se cúmplices de seus pares no fazer musical coletivo. Este quadro apontado por Beineke remete à várias questões, passando pela ressignificação e redimensionamento do papel do

professor, até a questão da necessidade constante de aprimoramento nas ações de formação.

Pensando sobre a formação docente, Tamar Gaulke (2013) realizou um estudo para refletir sobre como se aprende a ensinar música na Educação Básica. Tendo como motivação para a realização da pesquisa o confronto entre a formação acadêmica e a prática docente em sala de aula, a autora busca compreender como se dá a construção da docência a partir do contato com o que chamou de “professores aprendentes”. Conclui o estudo afirmando que a docência se aprende “na prática, na vivência da escola, e somente ali o professor torna-se professor” (GAULKE, 2013, p.102) sendo que a necessidade de superar os desafios é o que o mobiliza.

Maria Carolina Joly e Ilza Zenker Joly (2011) realizaram em seu estudo uma análise qualitativa sobre práticas musicais coletivas a partir da convivência entre os participantes de uma orquestra comunitária com 95 músicos com idades entre 10 e 60 anos. Foram abordadas as aprendizagens musicais, humanas e sociais, tendo nos referenciais teóricos ideias trazidas por Paulo Freire e Viviane Beineke. As autoras defendem que a música “leva os participantes a se transformarem no decorrer do processo educativo e musical, a transformarem o mundo ou parte do mundo onde estão inseridos” (JOLY; JOLY, 2011, p.90). Cabe ressaltar que uma das principais características do Grupo de Música Escola Judith é a aprendizagem coletiva e o fato de que o mesmo grupo de alunos participa de encontros diários.

As práticas musicais coletivas também foram tema da pesquisa realizada por Luciano Nazário e José Mannis (2014) que, ao realizarem um estudo sobre o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo em música, propõem um modelo referencial, cuja pretensão é possibilitar a realização de observações, descrições e constatações relacionadas aos fenômenos criativos em música. Este modelo analisa fenômenos criativos direcionados à aquisição, por parte dos participantes, das capacidades de exploração, assimilação, aplicação e invenção musical. Segundo os autores este modelo possibilita a consolidação de uma relação horizontal entre educador e educandos que encoraja a troca de experiências agregando conhecimentos.

Fábio Sardo (2012) desenvolveu em sua dissertação de mestrado um estudo sobre a utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca em aulas coletivas. A pesquisa tem como ponto de partida suas necessidades de aprimoramento enquanto músico em uma companhia de dança flamenca. O autor organizou uma pesquisa-ação envolvendo um grupo de 6 alunos de 18 a 26 anos com pouca ou nenhuma experiência em improvisação musical com o qual desenvolveu jogos de improvisação a partir dos estudos de Koellreutter e Brito.

Este projeto de pesquisa pretende tramar as ações do Grupo de Música Escola Judith às questões aqui apresentadas optando por entender o espaço docente como um espaço de permanente aprendizagem e troca, elegendo as práticas pedagógicas numa perspectiva de pluralidade, coletividade e comprometimento com a aprendizagem criativa.

Fundamentação Teórica

A inserção de propostas criativas desde o início do processo de educação musical é ponto de destaque na pedagogia de Hans-Joachim Koellreutter (1998), que defendia o ensino da arte como instrumento de libertação e conscientização através da busca por novos modos de escutar, de pensar e de fazer música, apontando como o principal objetivo da educação musical o ser humano.

Para Koellreutter (1998), uma educação musical mais humana é aquela cuja função é a de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, despertando faculdades de percepção, comunicação, concentração e trabalho em equipe, ou seja,

> [...] a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente do desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão... Trata-se de um tipo de educação musical que

> aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. (KOELLREUTTER, 1998, p. 39-45).

Segundo o autor, o humano deve se estabelecer na relação entre os envolvidos, ressaltando o lugar de destaque em sua proposta pedagógica para os processos criativos. O autor considerava de fundamental importância que todos os sujeitos envolvidos questionassem tudo, a todo instante, assim estimulando o grupo a pensar e a discutir sobre música, questionou a responsabilidade dos envolvidos no processo de educação musical, preocupando-se com o papel que a música desempenha na formação de cidadãos.

Valendo-se do conceito de “figurativo”, das artes visuais, que fala sobre uma manifestação artística preocupada com a representação literal do objeto, Koellreutter (1997) propôs o que chamou de Ensino Pré-figurativo, que está ligado a um sistema educacional que convida o homem a se comportar como um artista diante de uma obra a criar.

> Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo.
> Ensinar tudo o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno a controvérsia e ao questionamento de tudo o que se ensina é pré-figurativo.[...] Ensinar composição fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também, o dos mestres do presente, é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é pré-figurativo. (KOELLREUTER, 1997, p. 42).

A educação como possibilidade de produzir o novo será tratada a partir da noção de educação menor, conceito discutido por Silvio Gallo (2003), trabalhado a partir da obra “Kafka: por uma literatura menor”, de Felix Guatarri/Gilles Deleuze (1977).

A escola contemporânea, numa perspectiva de educação maior, ainda adota práticas pedagógicas conservadoras de nivelamento, que desconsideram as concepções dos alunos e desrespeitam sua individualidade como, por exemplo, as

avaliações censitárias, a hierarquização das disciplinas e a organização das turmas com classes enfileiradas, quadros, cadernos e cópias. Segundo Gallo (2003),

> [...] a educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.
> Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2003, p.78).

Numa perspectiva política, Gallo aponta para a figura do professor como um militante que opera ações de luta cotidiana pela construção de possibilidades de transformação através das situações vividas, tendo como principal característica a coletividade. A ação docente passa sempre por uma construção coletiva em que o professor procura ser um vetor da produção de superação e de libertação. “O professor militante é aquele que age coletivamente, para tocar a cada um dos indivíduos” (GALLO, 2003, p.74).

Schafer (2011) afirma ser o professor um rinoceronte em sala de aula que mesmo sendo “mais velho, mais experiente e mais calcificado” precisa continuar a aprender e a crescer com os alunos (p. 265). O autor reflete ainda que

> [...] no futuro podemos esperar pelo enfraquecimento do papel do professor como figura autoritária e ponto de convergência da aula. Em um trabalho verdadeiramente criativo, de qualquer espécie, não há respostas conhecidas nem informação que possa ser examinada como tal. Depois de colocar algumas questões iniciais (não respostas), o professor se coloca nas mãos da classe, e juntos trabalham inteiramente os problemas. (SCHAFER, 2011, p. 289).

Teca Alencar de Brito (2015) ao refletir sobre a educação menor e sobre Koellreutter, afirma que “ele fortaleceu seu pensamento como um artista, educador e pensador menor” (p.15) por investir na reinvenção de relações com o sonoro, pela resistência aos modelos excludentes de educação musical e, sobretudo, por valorizar o contato humano que emerge entre os participantes da ação docente. Segundo Brito (2015),

> [...] se a educação maior diz respeito aos projetos de grande porte e larga escala. Aos padrões e sistematizações ordenados previamente; aos parâmetros e diretrizes oficiais, a educação menor é sempre um ato de resistência, que se atualiza na militância da sala de aula, no empenho com os atos cotidianos e na constante busca de reorganização dos valores, das concepções de currículo e dos sistemas de avaliação. E menores podem ser também os modos de relacionamento que emergem entre alunos, alunas e professores, entre tantos outros aspectos que singularizam e conferem sentido às experiências vividas nos territórios da educação. (BRITO, 2015, p. 11-23).

Outro aspecto de destaque a considerar na educação musical proposta por Koellreutter é a improvisação. Segundo Brito (2003) “improvisar é criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios” o que pressupõe o domínio e acionamento de um vocabulário preexistente que pode ser, através deste processo transformado e amadurecido (p. 57). Um de seus traços mais importantes é a possibilidade de integrar prática e reflexão, prática e teoria, promovendo sua conscientização efetiva.

A partir de em sua experiência com Koellreutter, Brito (2011) destaca que a prática da improvisação como ferramenta pedagógica permite “vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir” (BRITO, 2011, p. 47). A autora destaca ainda que, segundo o Koellreutter, a improvisação musical deveria sempre ser planejada no contexto da organização e criação das ações educacionais, mesmo que posteriormente fosse reformulada.

> [...] esse plano inicial poderia ser (e costumava ser!) reorganizado, em função de variáveis diversas que emergiam, podendo incluir:

> as sugestões do grupo, a percepção de que a proposta não funcionava tão bem na prática ou não animava os alunos, a emergência de novas ideias, etc. isso não importava e, ao contrário, era algo bem-vindo, pois integrava o grupo em torno de um projeto compartilhado e portador de sentidos para todos. (BRITO, 2015, p. 17).

Beineke (2015) destaca que a aprendizagem criativa procura capturar a perspectiva do professor e a dos alunos, sobretudo ao envolver a "negociação e tomada de decisões musicais pelas crianças, que participam ativamente do processo de aprendizagem" (p. 49). Segundo a autora,

> [...] na construção da aprendizagem criativa em sala de aula, pode-se observar a complexidade da docência, visto que a professora precisa produzir ações que sustentem a aprendizagem criativa e, ao mesmo tempo, criar espaços para que a criatividade se desenvolva. (BEINEKE, 2015, p. 54).

Nesta pesquisa o trabalho com o Grupo de música Escola Judith partiu de uma proposta inicial aberta de improvisação coletiva para, a partir daí, estruturar o trabalho criativo de sala de aula através da intervenção dos participantes e das interações sociais do cotidiano.

Metodologia

A metodologia de pesquisa foi a pesquisa-ação, cuja característica supõe uma ação planejada de caráter social onde os participantes são, também, pesquisadores, ou seja, todos os envolvidos participam integralmente, são elementos ativos no processo de investigação.

Thiollent (1986) define pesquisa-ação como

> [...] 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 na qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Thiollent (1986) destaca ainda que, nesse tipo de pesquisa, todos os envolvidos têm um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas. Pensando no processo de composição coletiva, ao participar de uma vivência de improvisação musical, após uma explosão de ideias, o grupo tem elementos para avaliar e decidir as próximas etapas que envolvem o ato composicional. A partir daí, de forma dialógica o processo foi encaminhado.

Foi proposto a cada encontro um desafio inicial a partir das colocações e da avaliação feita pelo grupo, numa configuração de planejamento aberto. Para Franco (2005),

> [...] a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório... (FRANCO, 2005, p.486).

Barbier (1985) afirma que nada podemos conhecer neste tipo de pesquisa, sem que sejamos parte integrante, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pela experiência. Afirma ainda que

> [...] a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. (BARBIER, 1985, p.14).

Neste tipo de pesquisa não existe a relação sujeito-objeto. Assim sendo, as hipóteses e intervenções são analisadas pelo grupo como um todo, e a ação é pensada e discutida coletivamente pelos participantes, uma vez que os alunos podem compreender o processo e construir sua trajetória de aprendizes. Franco (2005) destaca que a ”imbricação entre ação e pesquisa faz com que o

pesquisador faça parte do universo pesquisado anulando a possibilidade de neutralidade e controle da pesquisa" (p.490).

A autora destaca que, na pesquisa-ação, todos os envolvidos têm um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas. Tomando a apresentação do caminho metodológico para a realização deste trabalho, cabe ressaltar que ação pedagógica no Grupo de Música Escola Judith nasce e acontece a partir da perspectiva de participação coletiva. A escolha da metodologia de pesquisa está diretamente imbricada na possibilidade de que todos alunos, alunas e professora atuem como discentes, docentes, músicos investigadores e pesquisadores de suas práticas, que neste caso em especial, está diretamente ligada à possibilidade de que o trabalho coletivo, a criação, a composição se tornem elementos inseparáveis do fazer nas ações em Educação Musical.

Resultados e Análise dos Dados

No Grupo de Música Escola Judith os alunos são convidados a trabalharem musicalmente com flauta doce, percussão, percussão corporal e com objetos sonoros diversos. A disposição dos alunos sala em aula é sempre circular de forma que as ações costumam ser discutidas e pensadas coletivamente. No seu segundo ano de funcionamento como projeto, o grupo é pautado pela criação de uma identidade com a comunidade do Morro da Cruz, com a escola e com o grupo de música propriamente dito: pertencer ao grupo, pertencer à escola é algo muito significativo na vida de todos os envolvidos.

A pesquisa-ação realizada com este grupo partiu de uma proposta de improvisação. Na primeira aula os alunos foram provocados a pensar sobre o que é "inventar". A princípio, após este questionamento, surgiu o silêncio em aula, até que, aos poucos, começaram a surgir falas diversas e simultâneas. Em seguida, após nova provocação, as falas foram se tornando audíveis, por exemplo, "é quando a gente inventa algo", ou "é tipo, uma coisa que não existe, que ninguém fez ainda e aí, a gente inventa". Na sequência, e a partir destas falas, refletimos

sobre o que seria um inventário, chegando após alguma discussão, ao conceito de "lista cheia de detalhes". Assim, partimos para a atividade prática onde os alunos, divididos em cinco grupos, foram convidados a fazer um inventário de sons a partir de objetos sonoros que já haviam sido utilizados em atividades anteriores em aula, quais sejam, copos de requeijão, cabos de vassoura, meio cabo de vassoura, baquetas construídas a partir das grades de um berço infantil e colheres de metal.

Embora os alunos já tivessem contato anterior com os objetos sonoros propostos alguns alunos permaneceram presos aos referenciais utilizados anteriormente. O grupo do copo, por exemplo, teve bastante dificuldade para se desvencilhar de convenções percussivas da música "Escatumbararibê" (BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 18) que havíamos trabalhado em outra ocasião. O grupo das colheres inicialmente se limitou a percutir uma colher na outra e a arrastá-las. Foi preciso tempo para que cada grupo produzisse com maior liberdade.

Ao final da atividade, de volta à roda, os alunos deveriam demonstrar seu inventário para os colegas. Cada grupo apresentou-se diante do silêncio dos demais, que em seguida, sugeriram outras possiblidades para serem experimentadas. Aos poucos, na discussão, foram trazidas contribuições de todos que já sugeriram outras experimentações para a turma, apontando para o planejamento de ações musicais futuras. Assim, planejamos dinamicamente os próximos passos. Segundo a concepção Koellreutteriana o espaço da educação musical "deve estimular a participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica" (BRITO, 2015, p. 100).

Os momentos na roda de discussão foram muito produtivos, cheios de confrontos e descobertas. As interações propostas pelos alunos, a necessidade, no fazer coletivo, de realizarmos um equacionamento musical e a diferença entre as concepções dos participantes trouxeram grande incremento a estes momentos. O desafio maior enquanto docente creio que tenha sido a constante intenção de gerar processos significativos de ensino e de aprendizagem a partir das vivências com o grupo buscando salientar sempre "o respeito ao interesse, à experiência, ao conhecimento do aluno e à sua postura efetivamente ativa, que implica

experimentar, criar, analisar, criticar, dialogar e seguramente vincular-se afeiçoadamente ao trabalho realizado" (BRITO, 2011, p. 52).

Os alunos ajudavam com sugestões aos colegas, alguns se sentiram à vontade para a realização das propostas, outros, tiveram dificuldades em lidar com as colocações de seus pares. O grupo que utilizou meio cabo de vassoura realizou a atividade com grande desenvoltura, brincando com os objetos livremente, sem medo de testá-los e, assim, também contribuiu dando sugestões aos demais grupos. A leveza que este grupo imprimiu ao exercício fez com que todos se sentissem mais à vontade e a partir das sugestões dadas por este grupo de alunos surgiram vários desdobramentos para novas aprendizagens possíveis. Uma importante reflexão diz respeito a situação proposta pelo que, supostamente, pode ser entendido como dificuldade de participação dos alunos. Entendo que é aqui que podemos apontar para uma das responsabilidades do ser professor. Refletir sobre como atuar nas situações em que as respostas à participação não acontecem com a mesma intensidade ou sobre como propor que a responsabilidade de pensar sobre a participação de todos não seja de exclusividade do professor, mas sim, do grupo é refletir sobre o papel do professor. Segundo Schafer (2011),

> [...] a melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças pedem por elas. Muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz. (SCHAFER, 2011, p. 270).

No segundo encontro, incorporando as sugestões dadas pelos colegas, propus que cada grupo criasse uma sequência de sons utilizando, para isto, os referenciais sonoros de seu inventário. Da mesma forma, cada grupo pesquisou, retornando a seguir, ao grande grupo no intuito de mostrar aos colegas a sequência de sons criada. Quando, ao final das apresentações de todos os grupos, foi proposta a discussão sobre quais as observações que tinham sobre o

processo surgiram diferentes níveis de envolvimento. Enquanto alguns alunos utilizaram em sua análise elementos da linguagem musical, fazendo observações qualitativas a respeito da utilização de diferentes timbres e de padrões rítmicos, outros, participaram pouco da discussão e, quando provocados diretamente, furtaram-se de registrar suas impressões. Todos participaram, até mesmo os alunos com perfil mais calado, apresentaram nas suas intervenções e interações, ideias ligadas ao processo pedagógico-musical elaborado colaborativamente.

A ideia de compormos uma música coletivamente em aula foi colocada em discussão ao final desta etapa com alguns questionamentos: É possível construir uma música a partir destes materiais? O que fizemos é música? Para fazermos uma música coletivamente como deveríamos proceder na próxima etapa do trabalho? Foi quase unânime o pensamento de que os exercícios e improvisações com os objetos sonoros já tinham dado início à nossa composição coletiva. Para o planejamento da próxima atividade alguns alunos sugeriram que elegêssemos algum dos materiais sonoros utilizados para trabalharmos com o grupo todo; outros sugeriam mesclar os materiais para que pudéssemos ter “sons diferentes”, referindo-se ao timbre. Ressalto que se evidenciou na discussão a ideia de que para se ter uma composição era preciso trabalhar para definir cada etapa, lapidando os sons.

Estas discussões conferiram amadurecimento a alguns aspectos qualitativos na análise musical e também no campo das relações, pois todos precisaram exercitar a capacidade de negociar, de defender sua ideia, de ceder, de conviver. Segundo Beineke (2015),

> [...] compor, apresentar e criticar música em sala de aula: cada um desses momentos contribui para que as dimensões da aprendizagem criativa se articulem (...). Dessa forma, as composições das crianças refletem os encontros, influências e também as tensões provocadas na negociação intersubjetiva de ideias de música e formas de participação social na aula no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem. (BEINEKE, 2015, p.55).

Nos encontros que se seguiram fizemos experimentos utilizando os mesmos materiais em questão, conforme as sugestões do grupo: primeiro escolhendo um mesmo tipo de material para todos e depois voltando a utilizar materiais diversos a partir da escolha de cada participante. No entanto seguiram-se algumas aulas sem que tivéssemos conseguido definir uma estrutura, e percebi que o interesse dos alunos já não era o mesmo. Nessa época estávamos trabalhando com uma composição minha intitulada “Gira, gira” que envolvia canto e percussão corporal. Esta atividade estava, de forma muito espontânea, envolvendo os alunos que em momentos livres, como o intervalo, realizavam o jogo rítmico para brincar. Ao replanejarmos nossa ação uma aluna sugeriu que tentássemos acrescentar, à nossa composição, a percussão corporal. O grupo, que em ocasiões anteriores já havia realizado vários exercícios de percussão corporal, demonstrou-se mais interessado ao improvisar utilizando o repertório de movimentos corporais percussivos. Após um breve período de experimentações, propus que, novamente divididos em grupos, elaborássemos uma sequência rítmica, desta vez envolvendo a percussão corporal. Aqui, fica evidente a importância do replanejamento para a realização das ações educacionais.

Ao discutirmos na roda, optamos por criar uma música em compasso quaternário, conceito que já havia sido explorado pelo grupo anteriormente no contato com a flauta. Decidimos criar, a princípio, quatro compassos de forma que nos dividiríamos novamente em grupos para que cada grupo propusesse uma sequência rítmica de um compasso, envolvendo a percussão corporal. Estas experimentações ocorreram de forma prazerosa e lúdica, como num jogo, em que os participantes interagiram em ações e reações.

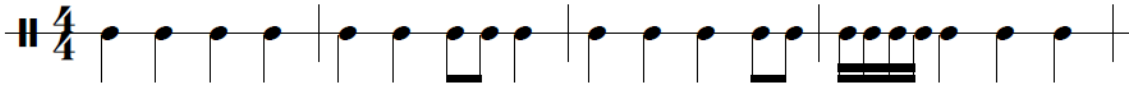
As dificuldades foram equilibradas na convivência e em movimentos de autonomia rumo à construção da própria aprendizagem e da aprendizagem de grupo. O ato de fazer música coletivamente se sobrepôs à estrutura vigente na escola de aprendizagem padronizada, onde através de conteúdos uniformizados e avaliações iguais espera-se dos alunos um resultado padrão. A quebra desta estrutura de aula propôs outro tipo de diálogo e de construção, em que cada aluno trilhou seu caminho. Segundo Gallo (2003),

> [...] a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. (GALLO, 2003, p. 82).

Cada grupo registrou em cartazes sua sequência e apresentou na roda sua ideia de compasso ensinando-a aos colegas. Na aula seguinte retomamos a proposta com alguns desafios: Qual seria a ordem destes compassos propostos, quem começaria a composição? Algum dos compassos se repetiria? A decisão do grupo foi a de experimentar ordens diversas para poder escolher, experimentos estes que foram realizados através do improviso. Segundo Brito, improvisar envolve uma série de capacidades, articulação e aprofundamento de conhecimentos, planejamento e organização. Para a autora,

> [...] para improvisar é – sempre – necessário articular pensamento, ideias e ações; conhecer e contar com um repertório de informações a respeito do assunto; estar alerta, animado, com iniciativa e criatividade para relacionar, fazer, inventar. (BRITO, 2003, p. 149).

Utilizando a escrita dos cartazes, no grande grupo, fomos experimentando as diversas ordens. As dificuldades de execução nas colcheias e semicolcheias também foram discutidas e a decisão do grupo foi de mantê-las de forma que a música ficou assim:

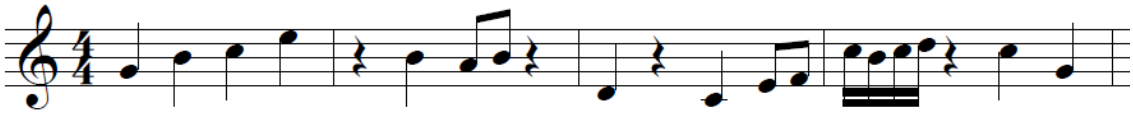


Logo uma das alunas questionou: “mas tá faltando uma coisa aí na nossa música... música tem silêncio também, né?” Provocando no grupo uma discussão que passou por vários questionamentos: “será que precisa ter silêncio?”, “mas até que seria bom pra gente ir pensando no próximo movimento enquanto toca”, “sem

silêncio a gente tem que ficar bem ligado, é mais emocionante” . Por fim o grupo optou por registrar algumas pausas.

Seis aulas já haviam se passado, e novamente relembrei a discussão sobre os timbres que havíamos tido quando utilizamos os objetos sonoros e partimos, agora em um cartaz único com a escrita da música, para a tentativa de qualificar os timbres percussivos em execução.

Neste dia, fazia frio e um grupo de meninas pediu para permanecer na sala durante o recreio. Observei que utilizando os cartazes de nossa composição, elas começaram a “brincar” com a flauta doce sobre a estrutura rítmica que definimos. Quando o recreio terminou, sugeri que elas contassem ao grupo o que estavam inventando. Visivelmente empolgadas elas explicaram que estavam “brincando com algumas notas” (da escala de dó maior) a partir da música criada pelo grupo e rapidamente partimos para a ideia de acrescentar à nossa composição uma melodia na flauta. Aqui novamente destaco a autonomia dos alunos com relação às aprendizagens em construção e a falta de controle da escola quanto aquilo que desejam aprender, numa perspectiva total de educação menor as alunas criaram um caminho e com esta bagagem retornaram ao espaço coletivo com novas questões e contribuições.

Como podemos fazer? “É só ir tocando as notas na flauta em cima do que tá ali” (na partitura). Fomos então transformando a escrita rítmica em melódica a partir de diversas experiências em que os alunos iam sugerindo notas. Todos sugeriam, e nós experimentávamos na flauta. Este processo foi lento e demandou a escuta atenta de todos. Gravamos, ouvimos, pensamos e, por fim, definimos uma melodia.

Ficou claro nos grupos que as relações propostas através dos exercícios e vivências extrapolam o limite da aula, ou o controle do professor, de forma que, por diversas vezes os alunos trouxeram elaborações vindas de conversas fora do limite da aula. Da mesma forma os alunos procuraram alimentar, de acordo com seu ponto de vista, suas necessidades de aprender. Foram muito comuns momentos em que pequenos grupos se formavam no qual uns ensinavam os outros ou propunham formas de pensar musicalmente, promovendo interações e diversos níveis de aprendizagem. Não houve padrões ou níveis de ensino e de aprendizagem, cada aluno construiu seu andar.

Gallo (2003), ao pensar sobre a Educação Menor e as incertezas da ação docente, reflete acerca da aprendizagem que

> [...] pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. (GALLO, 2003, p.104).

Ao falar do ensino pré-figurativo Koellreutter (1997) afirma que o professor é um vetor neste processo de aprendizagem e que ele educa e é educado através do debate, do diálogo. O autor ressalta ainda que uma das principais atribuições do professor é estar atento para, assim, aprender do aluno o quê ensinar. Segundo Brito (2015),

> [...] Koellreutter propôs um modelo curricular circular. Dispostos em um círculo, os conteúdos adequados ao trabalho a ser realizado em cada etapa podem ser considerados em sua condição de interdependência, superando hierarquias e organizações sequenciais lineares. Desse modo, o espaço educacional torna-se também um espaço aberto, que não dispensa a organização de conteúdos, mas que permite adequar, reorganizar, sobrepor etc. Esse modelo curricular visa ao todo, exigindo a presença de um educador que, mais do que preparar a aula do dia, se prepara para dar aulas integrando-se como o grupo.

> Também no território da educação, é visível a busca da transcendência do pensamento dualista: educador e educandos constituem-se partes de um todo, são complementares, influenciando-se mutuamente e, assim, construindo um caminho. (BRITO, 2015, p. 101).

Na etapa final de composição, os alunos, que em uma visível excitação, traziam uma hecatombe de ideias para a sua execução final, avaliaram que a música “era mais legal com a percussão”, outros, porém, preferiram a execução com as flautas. Decidimos, então, mesclar as duas coisas, criando um arranjo em que utilizamos a estrutura delimitada com percussão corporal e flautas e também acompanhamento percussivo e improvisações ao piano. A importância para o grupo de compositores de compartilhar e executar coletivamente sua música comprovou 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. É obvio que não se pode reunir sempre uma orquestra sinfônica numa sala de aula para sentir as sensações desejadas precisamos contar com o que está disponível. Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas eles são nossos. É feito um contato real com o som musical, e isso é mais vital para nós do que o mais perfeito e completo programa de audição que se possa imaginar. As habilidades de improvisação e criatividade, atrofiadas por anos sem uso, são redescobertas, e os alunos aprendem algo muito prático sobre dimensões e formas dos objetos musicais. (SCHAFER, 2011, p.56).

Finalizar a estrutura da composição foi algo que afetou muito a todos através da sensação de pertencimento e de coletividade. A música composta neste foi batizada pelo grupo como “Diversão Musical” através de diálogo onde todos trouxeram muitas ideias. Foram realizadas muitas execuções da música, que através dos ensaios, foi se consolidando. A música foi, por decisão dos alunos, apresentada no Recital de final de ano do Grupo de Música Escola Judith que se realizou no Teatro Renascença em Porto Alegre sob o olhar atento dos familiares de todos os compositores.

Considerações Finais

Concluir este trabalho, que foi elaborado em uma perspectiva de coletividade acrescentou muito ao Grupo de Música Escola Judith e a todos os participantes. A ideia de que somos compositores, de que somos potencialmente criativos e da valorização deste potencial tornou-se evidente. Esta vivência possibilitou que todos, professora, alunas e alunos, além de aprendermos sobre música, aprendêssemos coletivamente, através da experimentação, da convivência e da troca de experiências. Foi possível compor, improvisar e refletir em busca de aprendizagens coletivas que valorizassem as contribuições individuais de forma plural.

Esta pesquisa, realizada como requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica teve como principais objetivos investigar sobre como a composição musical coletiva contribui com a aprendizagem em música no contexto de uma escola pública da Rede Municipal de Porto Alegre. A pesquisa também se propôs a pensar acerca do processo de composição coletiva, das concepções dos alunos a respeito das aprendizagens musicais no processo de composição musical coletiva, sobre o papel do professor neste processo e a compor músicas através do trabalho coletivo.

Ressaltar os princípios deste trabalho é refletir sobre educação, sobre escola e sobre singularidades. Ao refletir sobre como a composição musical coletiva pode participar do processo de educação musical de um grupo de alunos de 8 a 15 anos da Rede Municipal de Porto Alegre, penso que o processo ressaltou importantes aspectos nos participantes do Grupo de Música Escola Judith, entre eles, a sensação de pertencimento e o orgulho de encontrar no grupo, pares na ação criativa.

Neste processo as aprendizagens individuais foram inevitáveis e constantes, sem que houvesse, porém, uma padronização da ação pedagógica ou uma tabulação de conhecimentos uniformemente aplicados. Todos foram

aplicadores, todos foram recebedores, todos compartilhamos isolada ou simultaneamente experiências e muitas ideias de música.

A característica emancipatória na ação musical foi primordial, sentir-se compositor fez com que todos ampliassem seu fazer, transbordando este sentimento para outras esferas da vida para além dos limites impostos pela estrutura e pela formalidade da escola regular. Os limites do prédio, da sala e até mesmo dos encontros foram transpostos à medida que os alunos vislumbraram portas e conexões com os demais segmentos do cotidiano, levando a experiência para os corredores, para suas casas e demais relações.

Esta pesquisa se propôs, também, a refletir sobre o papel do professor no processo de composição coletiva na aula de música. Neste sentido concluo que a aprendizagem não é um objeto que possa ser limitado, controlado ou catalogado. Não cabe ao professor escolher o momento de despejar conteúdos, desrespeitando a caminhada já trilhada pelo grupo. Não cabe ao professor permanecer alheio, apartado, sem se atritar, sem mobilizar seus recursos e sem questionar seu fazer constantemente. É preciso estar disposto e se deixar levar como ser que aprende e se constrói a cada instante na ação docente. Nesse contexto o professor é um aprendente entre aprendentes, com a tarefa de contrapor e provocar questionamentos, tarefa, esta, compartilhada com todo o grupo. A efervescência de tantas e tantas ideias e aprendizagens evidencia claramente a liberdade com que a aprendizagem pode acontecer em sala de aula. A ideia de que cada indivíduo é capaz de buscar pelas soluções que contemplem suas necessidades de aprender, e que o professor também faz parte disto, diante dos olhos da turma, o retira do suposto pedestal que o distanciaria dela. Assim o professor torna-se parte do grupo, pertencendo, aprendendo junto com os alunos.

A tarefa de pensar a escola como um espaço de criação é desafiadora, nesse contexto retomo os questionamentos sobre como se configura o este processo criativo e sobre as concepções dos alunos a respeito das aprendizagens musicais no processo de composição musical coletiva. Todos nós estamos imersos em uma realidade educacional de controle, onde somos tabulados e tabulamos constantemente, a escola vive de pesos e medidas, de avaliações e

conceitos dicotômicos nos quais enquadramos a todos os alunos com notas, classes e cadeiras. Este trabalho fez com que todos os participantes pudessem questionar em diversos níveis o quanto a escola pode ser um espaço de pluralismo e convívio.

Outro questionamento desta pesquisa é sobre a tomada de decisões. A relação horizontal entre todos foi primordial, assim sendo, o diálogo foi o principal elemento na tomada de decisões a fim de questionar o quanto o respeito constrói pontes entre pessoas e o quanto a compreensão mútua pode elaborar diálogos e produzir confrontos de grande riqueza. Além disso, decidir os rumos da composição coletiva conferiu grande amadurecimento ao Grupo de Música Escola Judith: aprender que nem sempre a sua decisão é a escolha do coletivo foi um ponto muito importante que todos puderam vivenciar.

A escola numa perspectiva criativa precisa criar espaços para que em meio à tantas opções consigamos inaugurar no cotidiano ações de ensino pré-figurativo, para que não sejamos meros reprodutores daquilo que já está a muito tempo disponível aos alunos, e que muitas vezes não representa as necessidades de aprendizagem destes. Somos seres criativos, as crianças o são e muito das ações de controle educacional servem para suprimir este potencial, fabricando seres que não reconhecem na escola um lugar de aprender e de ensinar livremente.

Creio que a participação da composição no processo de educação musical seja um caminho importante, sobretudo se estiver comprometida com valores atrelados ao pluralismo, a emancipação e a aprendizagem coletiva o qual através deste trabalho, se mostrou viável. Assim, concluo que a composição contribui para a construção de aprendizagens musicais, pois o caminho aqui proposto, ao considerar as elaborações dos alunos, cria conexões entre aquilo que se quer aprender e ensinar, além de possibilitar o exercício da criticidade, aspectos estes fundamentais à construção de significados na ação educativa.

Referências:

BARBIER, Rene. *Pesquisa-ação na instituição educativa.* Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1985.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo R. de. *Lenga la lenga*: jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

____. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM***,** Londrina, v.23, n.34, p. 42-57, 2015.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador*: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2011.

____. *Música na educação infantil:* propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

____. *Hans-Joachim Koellreutter:* ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis, 2015.

____. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical *menor***.** *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 11-23, 2015.

DELORS, Jacques. *Educação:* um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência.* São Paulo: Atlas, 1987.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Educação e pesquisa.* São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1987.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, 2013.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária*. Revista da ABEM,* Londrina, v.19, n.26, p. 79-91, 2011.

KOELLREUTTER, H.-J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo**.** In: Educação musical: *Cadernos de estudo*, nº 6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 60-68.

____. O ensino da música num mundo modificado. In: *Educação musical*: Cadernos de estudo, nº 6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 37-44.

____. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia A. (organizadora) *Educadores musicais de São Paulo:* Encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998, p. 39-45.

MANNIS, J. A; NAZARIO, L. C.. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. *Revista da ABEM*, Londrina v.22, n.32, p. 65-76.: 2014.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

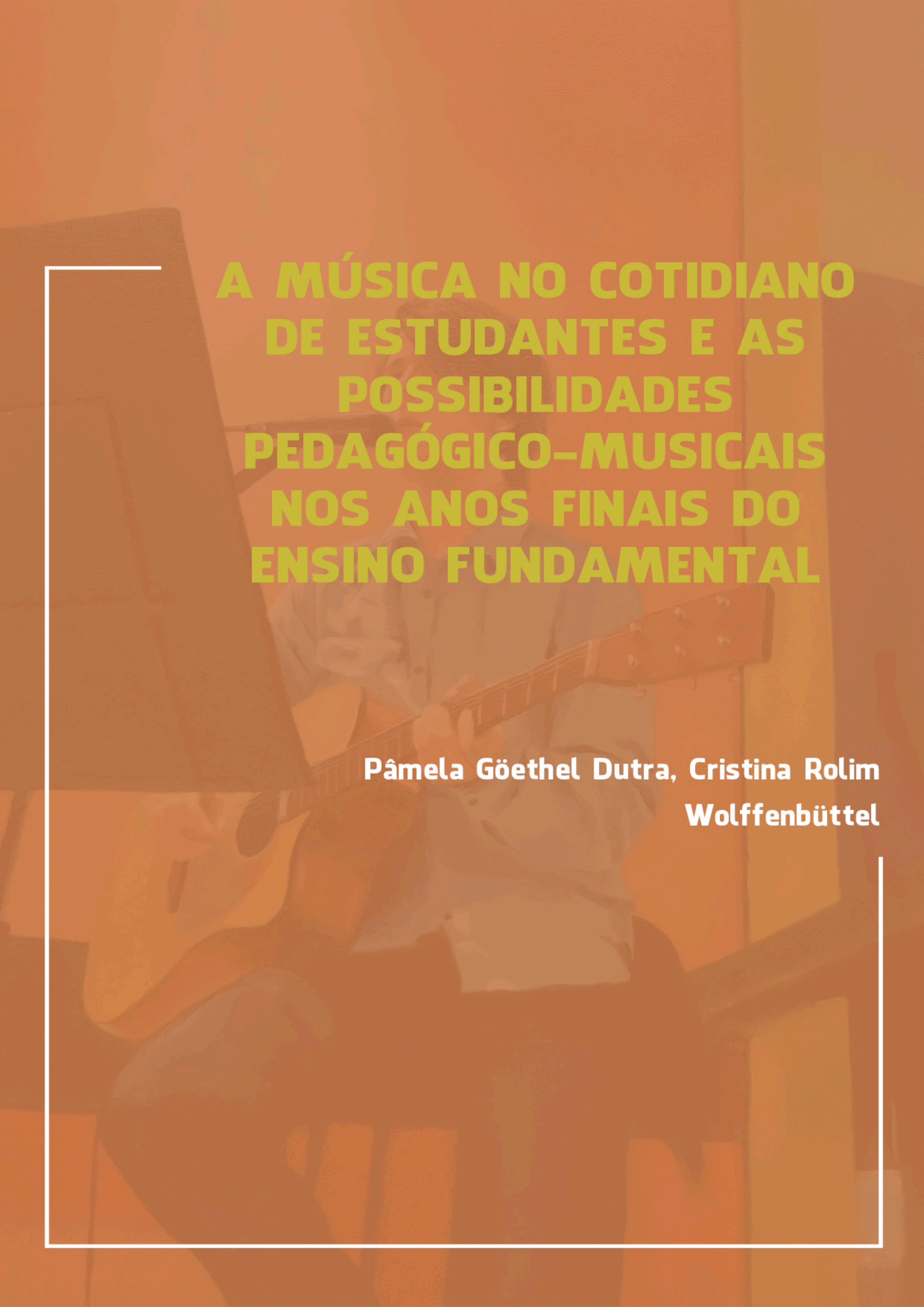
SARDO, Fábio. A utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca. *Dissertação de mestrado*. Escola de comunicações e artes, USP, São Paulo, 2012.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 2011.

____. *Educação sonora*: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo, Cortez, 1986.



A MÚSICA NO COTIDIANO DE ESTUDANTES E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICO-MUSICAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pâmela Göethel Dutra, Cristina Rolim Wolffenbüttel

A MÚSICA NO COTIDIANO DE ESTUDANTES E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICO-MUSICAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pâmela Göethel Dutra
Orientadora Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Com o intuito de refletir e propor ações pedagógico-musicais em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada na cidade de Taquari, Rio Grande do Sul, a presente investigação, foi desenvolvida junto ao curso de especialização em Educação Musical da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Desde o ano de 2014, além das atividades musicais extracurriculares (Banda Marcial, grupo de flautas, coro infantil e aulas de instrumentos), ofertadas pela escola pública municipal, analisada nesta investigação, as aulas de música passaram a ser inseridas no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, neste ano de 2016, implementada nos anos finais do Ensino Fundamental do 6º ano ao 9º ano. Cujo, estes estudantes contam atualmente, com aulas de música uma vez por semana, com uma duração de 50 minutos.

Com base nas observações já realizadas foi possível identificar que os estudantes das turmas de 6º e 7º anos, os quais estudaram em anos anteriores a 2016 na escola, tiveram acesso à educação musical, participando de atividades pedagógico-musicais promovidas pela escola de forma extracurricular. Porém, com os estudantes das turmas de 8º e 9º anos, após algumas conversas, foi possível detectar que estes, não participaram destas atividades musicais extracurriculares. Portanto, observou-se a importância de iniciar atividades pedagógico-musicais, junto a essas turmas que ainda não tiveram acesso à educação musical em contexto escolar, optando pela turma de 8º ano por possibilitar uma futura continuidade da investigação sobre os resultados do

processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante este ano de 2016. E, ao serem questionados sobre quais atividades musicais gostariam de participar, observou-se que nem todos queriam cantar ou aprender a tocar um instrumento musical específico.

Nesse sentido, com base na Lei nº 11.769/2008 e Lei nº 13.278/2016, que tratam sobre a inserção da música nas escolas brasileiras de Educação Básica, o estudo preocupa-se em fortalecer o cenário da educação musical nos anos finais do ensino fundamental, ampliando possibilidades de ensino e apropriação musical por parte dos educandos, de forma que não se restrinja, especificamente, ao desenvolvimento de habilidades específicas para tocar instrumentos musicas, mas que agregue estratégias que possam sensibilizar a todos os estudantes da turma para os aspectos musicais, inclusive aos alunos que relataram que não gostariam de tocar algum instrumento musical.

Desse modo, pensando na inserção da música na escola, surgiram alguns questionamentos: Como a educação musical se apresenta na vida cotidiana dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, escola ou outros espaços? Quais atividades pedagógico-musicais o professor educador/musical poderá desenvolver junto a esta turma? Partindo destes questionamentos, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como a música se apresenta no cotidiano de estudantes do Ensino Fundamental e propor atividades pedagógico-musicais com vistas à inclusão de todos os estudantes.

Revisão de Literatura

Foram revisadas literaturas que envolvem o tema escolhido para a investigação desta pesquisa. Zagonel (2013, p.33) explica que, “até o início do século XX, o ensino de música restringia-se quase que exclusivamente ao ensino individual de instrumentos musicais”. A autora complementa afirmando que, na transição entre os séculos XIX e XX, esse panorama foi sendo transformado, ocorrendo mudanças no pensamento sobre o acesso à música e, em especial, à educação musical, por parte de todos os cidadãos para que seja acessível a

todos, e não somente a uma camada privilegiada da sociedade (ZAGONEL, 2013). A autora salienta a importância de o aluno ser um agente participativo do processo de ensino-aprendizagem, de respeitar o mundo cultural e intelectual do estudante dentro do processo de ensino. Segundo Zagonel (2013), “devemos ter preocupação com o desenvolvimento global da criança, e não somente com o ensino de técnica para tocar um instrumento” (p.39). Assim, é importante que as propostas de aula de música sejam momentos prazerosos e de boa convivência entre alunos e professores.

Martines e Pederiva (2013) investigaram a história da educação musical no Brasil, tecendo um breve histórico. O estudo foi realizado por meio de consulta à legislação nacional e à bibliografia que trata do assunto em questão. As autoras revelam que, ao longo da história, observa-se um desrespeito quanto à diversidade cultural, “com uma busca por padronização, por uma expressão ‘mais apropriada’. Na cultura não existe essa classificação. Todas são válidas e precisam ser respeitadas” (MARTINES; PEDERIVA, 2013, p. 21). Além disso, as autoras complementam que

> [...] a música terá mais sentido para o aluno se a sua identidade cultural for respeitada e valorizada. Como discorremos no início deste trabalho, o Brasil é um país rico em expressão musical. Essa expressão faz parte da identidade do homem como ser social e cultural. É preciso respeito a essa identidade que constitui o ser humano. (MARTINES; PEDERIVA, 2013, p. 21).

Martines e Pederiva (2013) refletem que, para além da legislação e do currículo, “é preciso vontade para a realização de discussões no sentido de apontar possibilidades para uma prática educativa compromissada com o desenvolvimento musical dos alunos que se encontram na educação básica” (p. 12).

Sebben e Subtil (2010) analisaram concepções de alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre música. Abordaram aspectos referentes ao consumo, às características individuais e sociais da prática musical e seus usos e funções. Os quais aplicaram um questionário em 297 alunos de 8ª série de escolas públicas e particulares. Os autores relataram afirmações dos alunos, no qual

relacionaram a música ao entretenimento e terapia. Apontam nos dados coletados que

> [...] foi identificado o caráter de *expressão dos sentimentos*, sendo reconhecido como uma forma mais subjetiva de expressar o gosto pela música. Nas escolas públicas, esse caráter é apresentado da seguinte maneira: “É um jeito que o cantor ou banda se expressam, para poder nos tocar”; “É uma arte de expressar nossos sentimentos através do som.” As escolas particulares apresentam concepções do mesmo estilo: “É algo que nos ajuda a nos expressar”; “Faz me sentir bem, algo que faz com que expresse meus sentimentos.” (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p.54).

Notaram, nas afirmações dos alunos de ambas as escolas pesquisadas, a relação entre o sentimento e a música, no qual ela adquire vários significados para o estudante. Apontam para os valores bastante subjetivos relatados pelos estudantes.

> Em certa medida, essa concepção demonstra aplicações recorrentes da música na escola e, em um sentido mais amplo, uma reapropriação de sentidos extraescolares da música nas “práticas” musicais intraescolares, onde é utilizada para fins recreativos e de entretenimento (sem alcançar um caráter de ensino propriamente dito). (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p.54).

Concluem que conhecer a realidade é o primeiro passo para mudar e transformar concepções.

> Entende-se que as concepções dos alunos sobre música mostram pistas para formas de educação musical na educação básica. Uma dela diz respeito ao trabalho formal em sala de aula, empregando a música com conteúdos próprios e sistematizados, objetivo maior de toda e qualquer proposta de música na escola. Outro modo seria a prática musical como fator de socialização, estímulo ao estudo e enriquecimento cultural. (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p.56).

Entende-se, através destas revisões, o importante papel da Educação Musical na vida das pessoas ao longo da história. Bem como o papel do professor/educador musical na escola no qual atua, no sentido de defender a área musical em seu sentido amplo. Bem como na sala de aula, com os estudantes,

pois mesmo que estes tenham um posicionamento na música consumida, o professor pode mediar (se for o caso) direcionando esses objetivos.

Fundamentação Teórica

O referencial teórico é constituído a partir das proposições das pedagogias musicais, o que estas atividades podem significar e influenciar no desenvolvimento destes alunos e contribuir para seu o cotidiano.

Kraemer (2000) define como pedagogia da música o campo da educação musical. O autor aponta que

> [...] a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p.51).

Kraemer (2000) explica que a pedagogia da música "divide seu objeto com as disciplinas chamadas ciências humanas, filosofia, antropologia, sociologia, ciências políticas, história". E que, com isso, "é dada a relação com a musicologia (assim como com a prática da música e a vida musical)" (p. 52). Para Kraemer (2000), a psicologia da música "investiga o comportamento musical e as vivências musicais" (p.55) e a sociologia da música "as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas à música" (p.57).

A pedagogia da música se complementa com as outras áreas do conhecimento para ter mais êxito na situação ensino-aprendizagem, e agrega essas áreas no fazer didático-musical, pois se complementam, em diversas situações e aproxima o professor/educador musical ao processo de ensino e aprendizagem no seu sentido amplo, tanto nos aspectos cognitivos e sociais quanto nos conhecimentos específicos da disciplina, pois observa todos os aspectos relevantes no desenvolvimento integral do aluno

Além disso, juntamente aos processos que possam auxiliar no desenvolvimento de intervenções pedagógico-musicais que priorizem a audição, a

aproximação aos instrumentos musicais e a criação musical, conceitos Swanwick, traz em suas obras experiências musicais e apresenta estratégias musicais, que pode ser utilizada em qualquer contexto musical. “Os alunos devem ter a oportunidade de produzir e responder à música em todas as camadas do discurso musical, qualquer que seja a atividade” (SWANWICK, 2003, p.97). O autor explica sobre a importância de diferentes atividades, afiamando que

> [...] cada atividade curricular oferece diferentes possibilidades para a tomada de decisões, que é uma faceta específica da autonomia do aluno. Diferentes atividades proporcionam diferentes tipos de possibilidades musicais. (SWANWICK, 2003, p.68).

O autor apresenta o modelo CLASP, o qual foi traduzido como o modelo (T) EC(L(A). Que fundamenta atividades musicais com base na composição, execução e apreciação, aliadas à técnica e literatura cujas iniciais estão entre parênteses. Esta pesquisa focalizou nas atividades de execução, composição e apreciação, no qual pela ação do próprio indivíduo se constroi possibilidades de conhecimento musical. Bem como, conceitos do autor para a avaliação.

Reflexões sobre paisagem sonora, objeto sonoro, ruídos e silêncios fundamentam-se nas proposições de Schafer (1991). De acordo com o autor, é importante “dirigir os ouvintes para a nova paisagem sonora da vida contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode ouvir, tanto de dentro como fora das salas de concerto” (SCHAFER, 1991, p.123). Em seu trabalho apresenta possibilidades musicais para todas as idades sem especificar faixa etária.

A partir da análise de pesquisas da área, questionamentos, objetivo geral e referenciais teóricos apresentados são relacionados, a seguir, os procedimentos metodológicos para a realização desta investigação.

Metodologia

Para a realização desta investigação optou-se por utilizar a abordagem qualitativa, por permitir a aproximação do pesquisador ao lócus de análise,

possibilitando a verificação de “micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade” (MARTINS, 2004, p. 292).

A partir desta abordagem, a pesquisa-ação foi selecionada como método, pois como é descrito por Naiditchf (2010, p. 2), através dela é possível “desenvolver profissionais capazes de exercerem suas funções de forma mais produtiva e efetiva e equipá-los a mudar sua forma de agir para causar um impacto em seu ambiente e nas pessoas com quem interagem”. Nesse sentido, a pesquisa-ação realiza-se em uma série de passos sucessivos e complementares: 1) identificação do problema; 2) coleta de dados; 3) interpretação dos dados; 4) ação e 5) avaliação – esta última de suma importância, por possibilitar a reflexão, por parte do pesquisador, sobre “as consequências e os efeitos da ação ou intervenção implementada para solucionar o problema inicial” (NAIDITCHF, 2010, p. 3-4).

Na pesquisa-ação os pesquisadores “desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1996, p.7).

No processo de coleta de dados, foram desenvolvidas sete aulas embasadas nos fundamentos dos teóricos escolhidos, nas quais foram utilizadas gravações de áudios, vídeos e fotos, no qual as autorizações de uso de imagens foram assinadas pelos responsáveis. As sete aulas planejadas foram realizadas em uma escola municipal, com uma turma do 8ª ano dos anos finais do ensino fundamental, no 3º período no turno da manhã das segundas-feiras, com 15 estudantes.

Na primeira aula foi feita a apreciação de sons oriundos de diversos ambientes (sons da cidade, da floresta, da praia, dos índios, sons de escola) e da paisagem sonora tecnológica (sons de efeitos sonoros de filme de suspense). Trabalho desenvolvido com o apoio de gravações baixadas na internet, após reproduzidas pelo celular, através de um cabo plugado a uma caixa de som amplificada. Teve como objetivos desenvolver o aperfeiçoamento auditivo em

relação há diferentes tempos e espaços das “paisagens sonoras”, e promover reflexão sobre poluição sonora.

Na segunda aula, foi proposta a “representação de uma paisagem sonora”. Foi solicitado que os alunos se reunissem em grupos formados na aula anterior, para compor a paisagem sonora escolhida. Com o objetivo geral de representar sons formando uma paisagem sonora. Os materiais disponibilizados para a composição foram (instrumentos de percussão, placa de raio x, apitos, parte superior da flauta-doce, colheres), além de materiais alternativos utilizados pelos alunos (porta e classe).

Na terceira aula foi proposta a “Composição de uma História Sonorizada (conto sonoro)”**,** disponibilizado cinco imagens, e solicitado que a partir das imagens escolhidas que os alunos formassem grupos com no máximo 4 componentes, para criação de uma história sonorizada, o qual apresentariam na aula posterior. Os objetivos desta aula foram de compor através de uma história sonorizada, utilizando diferentes recursos sonoros e conectar a criação sonora com o imaginário e a fantasia. Os materiais utilizados foram (cinco imagens, Instrumentos de percussão, materiais alternativos, caneta e papel).

Na quarta aula foi feita a apresentação do “Conto Sonoro” criado na aula anterior, disponibilizado o tempo de 20 min para os grupos ensaiassem o conto sonoro criado na aula anterior, o qual alguns grupos finalizaram em casa. Foi solicitado que cada grupo ao apresentar, fixasse sua imagem na parede para a visualização dos demais colegas. Os objetivos dessa aula foram de reconhecer os sons através da sonoplastia e interpretar o conto sonoro criado, com os materiais escolhidos na aula anterior para a composição da história.

Na quinta aula, foi abordada a improvisação rítmica com acompanhamento corporal. Com os objetivos de estimular a experimentação e composição sonora, desenvolver acompanhamento de uma célula rítmica com o corpo e improvisar com os materiais dentro da pulsação sugerida. Foi solicitado que os alunos formassem um grande círculo, no qual ao centro deste foram disponibilizados diversos tipos instrumentos musicais de percussão (triângulos, chocalhos, clavas, pandeiro meia-lua, pandeiro de couro e ganzás).

Na sexta aula foram utilizados copos de plástico para o jogo de “copos e mãos”, primeiramente a aula foi planejada com um círculo no chão, após replanejada para a adaptação do cadeirante, foi feito um grande círculo com as classes. Com os objetivos dos alunos desenvolverem a pulsação do andamento proposto, perceber o tempo forte de cada fórmula de compasso indicada, bem como as propriedades do som (intensidade e duração) que contém na atividade**.**

Na sétima aula foi solicitado que em pequenos grupos, criassem sequências rítmicas com os copos, agregando uma estratégia para passar o copo para o colega. Com os objetivos de desenvolver uma execução sistematizada com a composição de célula rítmica, estimular a criatividade e a percepção musical. Foi disponibilizado 25 minutos da aula para o grupo compor a célula rítmica com os copos, após solicitado que cada grupo apresentasse para os colegas.

Para os planejamentos e descrições das aulas realizadas, foram constituídos dois cadernos intitulados: Caderno de Planejamento 2016 (C.P. 2016), no qual foi utilizado para o planejamento e replanejamento das aulas, e o Diário de Campo 2016 (D. C. 2016), para a transcrição das observações das aulas realizadas, no qual visou uma melhor sistematização para transversalizar com o referencial teórico. Lewgoy e Arruda (2004) apontam que o diário de campo

> [...] estabelece diversas conexões entre teoria-prática/academia-campo de estágio/supervisão, evidenciando subsídios para a intervenção crítica do real e da orientação da ação profissional. Atualizado pela habilidade da escrita digital, o diário pode tornar-se um instrumento flexível e ágil capaz de permitir uma problematização mais modernizada e dinâmica da ação profissional, conduzindo a uma investigação também mais pertinente sobre o cotidiano e as questões que nele se apresentam. (LEWGOY; ARRUDA, 2004, p.123).

Para a análise dos dados coletados nessa investigação foi utilizada a análise de conteúdo, “metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 2). Com vistas a responder aos questionamentos e alcançar os objetivos propostos.

Resultados e Análise dos Dados

Após a realização das sete aulas, cujo tiveram diversas ações pedagógico-musicais, nos quais foram descritas as observações feitas dos fatos e acontecimentos em aula, no caderno intitulado " Diário de Campo 2016" (D. C. 2016) contendo vinte páginas. Na análise dos dados obtidos, resultaram em duas categorias, sejam elas: Apreciação, Composição e Execução. Essas categorias foram analisadas, com base no referencial teórico apresentado anteriormente.

Apreciação

Na primeira aula, foi proposto à escuta de sons oriundos de diversos ambientes "(sons da cidade, da floresta, da praia, dos índios, sons de escola) e da paisagem sonora tecnológica (sons de efeitos sonoros de filme de suspense)" (C. D., 2016, p.2). De acordo com (SCHAFER, 1991, p. 183) "cada som individual tem sua morfologia interna. Muito dela pode ser captado pelo ouvido, quando a audição é cuidadosamente educada".

Ao iniciar a aula comentei sobre os diversos tipos de sons que fazem parte do nosso cotidiano, e que às vezes passam despercebidos em nossa rotina. Questionei os alunos se os sons que escutavam no centro da cidade, eram iguais quando iam ao campo, ou floresta, bem como, os sons da praia ou os da escola. Um aluno respondeu –"depende, às vezes tem gente gritando aqui na escola e lá na cidade também". Então, abordei que mesmo podendo ter sons que se repetem nos lugares como "gritos" ou barulho de "carros", existem os sons específicos de cada lugar, no qual formam uma paisagem sonora, e que iríamos fazer a escuta desses ambientes, promovendo uma reflexão antes de colocar os áudios, "a tarefa do educador musical é, agora, estudar e compreender teoricamente o que esta acontecendo em toda parte, ao longo das fronteiras da paisagem sonora do mundo" (SCHAFER, 1991, p. 188).

> Pedi para que os alunos fechassem os olhos e tentassem imaginar que estivessem no ambiente sonoro que iriam escutar. Liguei meu

> celular na caixa de som com cabo RCA, o qual deu uma qualidade muito boa, destacando bem os sons graves, médios e agudos. Então fiz questionamentos: - “A paisagem sonora escutada pertence para qual ambiente? Já tinham escutado esses sons? Quais outros sons que poderiam ter? Perceberam as propriedades do som que as compõe? Quais?”. (D. C., 2016, p. 2).

O primeiro áudio escutado foi sons do mar, após argüidos de qual ambiente pertencia o som, alguns alunos confundiram com o vento, mas outros acertaram, falaram sobre timbre, relatando sobre o som “chiado” do mar. E acrescentaram que gostavam muito desse som, que lhes “transmitia uma calmaria”, [paz] (D. C., 2016).

O próximo áudio foi sons de floresta, o qual começava com sons de diversas aves ao fundo, e na sequência ficando mais salientado o som de araras. Em certos momentos o áudio aproximava de barulho de água correndo cada vez mais fortes. Quando iniciou o som das araras alguns alunos começaram a rir. Perguntei por que riram em alguns momentos do áudio, alguns alunos responderam-me, porque ouviram o som de uma criança gritando. Então questionei: “Será que era uma criança gritando?”, “vamos escutar de novo?” abordei pedindo para pensarem que esta floresta poderia ser tropical e que na Amazônia a várias aves que não costumamos ver aqui no sul. Foi quando um aluno gritou -“Uma arara sora!. Eu respondi que sim, e questionei – “ quais outros sons que tinham chamado a atenção?“, um aluno respondeu –“som do trem” eu disse “som de trem”? Será, tem certeza?”. Coloquei o som novamente, e constataram que era o som de água correndo (D. C., 2016). Em relação aos sons ambientais Schafer (1991) aponta que “Sons que nos parecem significativos e merecem ser gravados- está condicionada aos sons ambientais de nosso século, geração e posição geográfica no planeta. Nesse sentido, poderia ser feito um estudo sonoro valioso” (SCHAFER, 1991, p. 116).

Questionados se já tinham escutado esses sons? – Falaram que sim, mas que não tinham constatado na 1º vez da execução do áudio. “Vamos ouvir cuidadosamente os temas, e tentar chegar aonde elas estão nos levando”. (SCHAFER, 1991, p.187).

Após coloquei os sons da cidade, cujo tinha sons de caminhões passando, pessoas falando ao fundo, buzinas, sons de passos, construção e vendedores gritando. Após o áudio alguns alunos, relataram que esses sons eram comuns em seus cotidianos. (D.C., 2016).

> Questionei se gostavam de tudo que escutavam no cotidiano da cidade? Um aluno respondeu -"eu não gosto do caminhão da verdura, com aquele autofalante, que passa na frente da minha casa". Teve mais relatos, o que permitiu um momento de reflexão sobre os sons que muitas vezes não querem escutar, mas não tem como evitar como (buzinações, barulho de talhadeira, caminhão e etc...). (D. C., 2016, p.3).

Próximo áudio foi da paisagem sonora tecnológica [sons de efeitos sonoros de filme de suspense]. O qual os alunos ficaram bem apreensivos, observei que não estavam com medo, mas esse efeito sonoro provocava uma apreensão, pois tinha gritos, ranger de portas, choro, vidros quebrando, risadas macabras, sons de raios e música de suspense. Mas, ao término alguns alunos falaram –"que legal profe!", outros perceberam que já tinham escutado essa trilha sonora em alguns filmes visualizados (D.C., 2016).

O quinto áudio foi o som dos índios, depois de questionados o que eles [alunos] escutaram. Relataram-me: "gritos de guerra, execução de instrumentos de percussão [muitos chocalhos] e som de passos de danças" demonstraram que gostaram bastante (D. C., 2016). E por fim, coloquei o sexto áudio sons da escola, no qual gerou muita polêmica:

> Quando começou a execução do áudio os alunos demonstraram certo repúdio ao som, certa irritância ao que estava sendo escutado. Pois continha sons de recreio com gritos altos, misturando-se com sons de classes arrastando e de refeitórios [pratos e talheres]. No qual, alguns alunos indagaram -"tira esse som professora!". Então, aproveitei o momento para uma conversação sobre poluição sonora, visto que nessa escola tem muitos alunos, e que produziam uma paisagem sonora, como no áudio escutado. Os alunos relataram que –"não gostavam desse som", - mas argumentei, se era diferente do som que eles produziam? O que poderiam fazer para diminuir o excesso de (ruídos) que estavam declarando que não gostaram de escutar? E que, assim como a poluição ambiental traz malefícios a nossa

> saúde a poluição sonora também pode causar, como stress, dor de cabeça, falta de concentração, agitamento etc... (D. C., 2016, p.4).

Foi bem importante à apreciação do último áudio, para promover a reflexão sobre a poluição sonora, pois os alunos demonstraram desaprovação no excesso de ruído nos sons da escola ao fazer a escuta, mas faziam igual no seu cotidiano. Bem como, relataram que não gostavam de certos sons que escutaram os sons da cidade, então esse momento no final dos áudios teve essa sensibilização para a prevenção da poluição sonora. Nem sempre os ouvintes irão gostar de todos os sons "pois juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana" (SCHAFER, 1991, p. 123). O autor complementa, "estou a ponto de sugerir que é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons como com sua produção" (SCHAFER, 1991, p. 123). Essa escola tem muitos alunos, cujo no horário de entrada no início dos turnos, é possível escutar o som de classes e cadeiras arrastando desde a esquina da escola cerca 60 metros antes. Kraemer (2000), explica que "tarefas da pedagogia da música [que] devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar" (p.66).

Após o áudio das seis paisagens sonoras, novamente os questionei sobre os parâmetros sonoros, pedi que me relatassem exemplos. "Falaram sobre os timbres específicos de cada uma citando – "sons das aves, mar, ronco de motores, vozes dos índios", também citaram a intensidade -"tinha sons muito fortes, outros fracos". "E a risada no terror professora, era bem fina", e isso é o que? Outro aluno responde –"aguda", então eu complemento, que isso era o parâmetro sonoro "altura", faço outro questionamento perguntando: Em todos os timbres escutados o tempo era igual? –"Não" responderam. Então abordei que tinham duração [parâmetro sonoro] diferentes (D.C., 2016). Nesse sentido, (SWANWICK, 2003, p. 93) descreve que " o aluno reconhece qualidades e efeitos sonoros, percebe claras diferenças de níveis de intensidade, altura, timbre e textura".

> Por fim foram colocados no quadro todos os temas das paisagens sonoras escutadas, e solicitado que os alunos escolhessem uma de acordo com suas preferências formando grupos de até quatro componentes, para representar a paisagem sonoramente na próxima aula. Percebi inicialmente a demanda maior pelas paisagens sonoras dos (índios) e (sons do terror), mas depois se dividiram e também escolheram pelo (sons da floresta) e (sons da escola). Formando 3 grupos com 4 componentes e 1 com 3 componentes. (D. C., p.4).

Concluiu-se que foi uma aula muito produtiva, pois os alunos relacionaram o som com o ambiente, conceituando os diversos “tempos e espaços” das paisagens sonoras, desenvolveram ainda mais um aperfeiçoamento auditivo bem como a reflexão sobre poluição sonora, além de identificar os parâmetros sonoros nas audições apreciadas. (D. C., 2016).

Composição e Execução

Foi criada essa catergoria pois, ao fazer a descrição das aulas no “Diário de Campo 2016”, foi constadado que a 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª desenvolveram atividades de composição e execução. A segunda aula, teve como objetivo de representar sons formando uma paisagem sonora, apreciada na aula anterior. “Uma atividade de apreciação de uma obra de dois minutos pode dar início a um projeto de composição” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 18).

> Foi solicitado que a turma se dividisse em grupos formados na aula anterior, para organizarem a composição da paisagem sonora escolhida. Foram destinados 25 mim da aula, os quais os alunos manusearam os diversos materiais disponíveis: diversos tipos de instrumentos de percussão (agogôs, clavas, ganzás, pandeiro meia lua, pandeiro de couro, triângulos, tambor); materiais alternativos (placa de raio x, colheres, chocalhos de tampas e argolas). Foi salientado que poderiam utilizar qualquer outro material que achassem propício para a composição. (D. C., p. 5).

A respeito de atividades pedagógico-musicais que envolvem composição, (SWANWICK, 2003) aborda que, geralmente começa com uma forma de

improvisação, podendo ser de forma de brincadeira ou com espírito de jogo. E para Schafer (1991) “examinar o interior das composições do ponto de vista dos sistemas sociais poderia ser um exercício fascinante. Uma composição, como um espetáculo de humanidade” (p.184).

Sobre a organização dos lugares para os grupos se reunirem para compor, dois grupos perguntaram:

> “Profe podemos ir à rua, fazer esse trabalho?” Permiti, até pelo intuito de não misturar muito o som na sala de aula, com os demais. Indiquei dois lugares no pátio da escola, longe das outras salas, para poderem ficar à vontade para testar os timbres e intensidade de seus materiais. (D. C., 2016, p. 5).

Explicou-se que cada paisagem sonora poderia ter até 2 minutos, a fim de não se estender muito devido o tempo de duração da aula, sobrando tempo para os grupos falarem sobre suas paisagens sonoras, e explicarem para os colegas e professora sobre as escolhas dos materiais. (D. C., 2016).

> Observava-se uma agitação, e indecisão enquanto os materiais. Os alunos que ficaram dentro da sala constantemente perguntavam qual material que poderiam utilizar. Pedi que tentassem refletir sobre a paisagem sonora que estavam compondo:- “Quais são os sons? Tem mais que um? Começa aos poucos? Tudo junto? Fraco ou forte?”. Ficaram pensativos, mas como já tinha se passado uma semana da aula anterior, que escutaram e escolheram sua paisagem sonora, coloquei de novo a gravação da paisagem sonora do grupo que era sons de efeitos sonoros de terror para escutar. O qual ajudou e o grupo começou a compor. (D. C., 2016, p.6).

O outro grupo, o qual também permaneceu na sala, e trabalhou com sons da escola, observava-se que estavam concentrados e já testando os sons da classe e porta que iriam fazer. Terminado o tempo chamei todos os grupos na sala, para começarem as apresentações de suas paisagens sonoras.

> Começou com o grupo da paisagem sonora dos (índios), os quais demonstraram grande entrosamento e concentração, na hora da execução da paisagem sonora escolhida pelo grupo**.** Dando assim significado para a mensagem que queriam passar, prendendo a

> atenção dos demais colegas. Utilizaram uma garrafa pet levadas por eles, os quais batiam com uma baqueta, além da cabeça da flauta, chocalhos, um tambor pequeno, voz, marcação do tempo com pé, e em alguns momentos uma aluna subdividia o tempo também com os pés. Questionados ao final do trabalho, relataram que procuraram timbres que imitassem o ritual escutado na gravação, que reproduzia uma reunião religiosa dos índios os quais utilizavam instrumentos musicais, danças e vozes entoadas como uma reza uma espécie de invocação. (D. C., 2016, p.6).

Na sequência, o "segundo grupo a apresentar trabalho, trabalhou com sons de efeitos sonoros de suspense. Nos quais utilizaram colheres que relataram que era para imitar [sons de facas], gritos [susto], placa de raio x [vento e trovoadas] e porta batendo" (D. C., 2016, p.6). Para composição da paisagem o grupo imaginou uma pequena história, pois a paisagem foi se formando aos poucos com

> ventos, passos, gritos, sons de facas, e a porta batendo. O grupo esforçou-se para dar significado a performance da execução, porém alguns componentes estavam muito tímidos. E na hora do grito, a 1ª reação da turma foi rir, pois quem deu o grito não estava com convicção fez timidamente com medo do julgamento dos colegas, esboçando um ar de riso. Solicitei que repetissem, e pedi para os demais colegas da turma, virarem de costas e fechassem os olhos para prestarem atenção só no som. Para que o grupo que estava apresentando a composição, se preocupasse só com a execução sem ter vergonha dos colegas. Pedi que os demais na turma tentassem se imaginar no local escutado, além de comentar com o grupo da importância de darmos significado para o que estamos fazendo, para que os demais façam a releitura que estamos querendo passar, no caso um ambiente sonoro. (D. C., 2016, p.7).

. Após a execução da paisagem sonora desse grupo, perguntei para os demais colegas se conseguiram se imaginar no ambiente escutado. (D. C., 2016). Relataram: –"sim, a placa de raio x da um clima de suspense" (p.7), -"o som da faca e grito, parece da cena do banheiro", [cena de um clássico filme de suspense].

O outro grupo a apresentar foi o que trabalhou com sons da floresta, no foram avisados que a partir desse grupo todas as apresentações da composição da paisagem sonora iriam ser feita duas vezes. Uma vez com a turma olhando, outra de olhas fechados ou de costas. Um acordo com a turma, pois os mesmo

relataram que conseguiam se concentrar melhor no som, bem como quem estava apresentando dizia se sentir mais à vontade (D. C., 2016).

> O último grupo a apresentar procurou fazer um teatro junto com algumas falas, procurando imitar sons da hora do recreio, sons de bola [ed.física], colheres no prato [sons de refeitório], classes sala de aula. Esse grupo também demonstrou grande comprometimento com o trabalho proposto, além de ajudar o colega cadeirante que era componente desse grupo. (D. C., 2016, p.7).

A turma mostrou bastante envolvimento com a atividade musical proposta; foi possível observar o quanto apreciavam estar experimentando e manuseando materiais sonoros, tendo cuidado com a escolha de acharem o timbre certo para formarem a composição da paisagem sonora. Além disso, perceberam a importância de dar significado a interpretação, para que quem faça a audição perceba os detalhes que formam o ambiente sonoro escutado, além da socialização promovida.

Na terceira aula foi proposta a Composição de uma História Sonorizada (conto sonoro).

> Foram disponibilizadas 5 imagens diversas, o qual foram grudadas no quadro para os alunos terem uma melhor visualização. Nas imagens, continham gravuras variadas: (Labirinto; flor vermelha gigante em uma mesa; índios; máquina grande; lagoa com ilha e pássaros). Foi avisado que a atividade era escolher uma imagem, e criar um “Conto Sonoro” em grupos. No qual, teriam essa aula para escreverem e manipular materiais diversos para a sonoplastia, e na próxima aula o grupo apresentaria para os demais colegas da turma. Organizaram os grupos a partir do interesse das imagens e com quem gostariam de fazer o conto sonoro, criou-se 3 grupos com 4 componentes e 1 com 3 componentes. (D. C., 2016, p. 8).

Uniram as classes em grupos e começaram a trocar ideias. Foi solicitado que todos do grupo tivessem a história no caderno e uma cópia entregue a professora. O grupo com a imagem dos “Índios” começou a escrever e os alunos estavam bem concentrados, intitularam seu conto como: “Reino dos Elefantes”, na criação faziam sons com a boca, e buscavam instrumentos de percussão para

experimentarem na sonoplastia da história. Pareciam estar se divertindo, pois ao compartilharem suas ideias, demonstravam alegria, com vibração. (D. C., 2016). Observa-se, através dessas ações a função da música no campo sociológico que, de acordo com Kraemer (2000), "considera o manuseio com a música como um processo social" e analisa o "comportamento do homem relacionado com a música em direção às influências sociais, institucionais e grupos" (p.57). Uma aluna do grupo disse –" já sei! poderia ter uma festa na floresta, sombria, onde tivesse corvos gritando sem parar, onde nas árvores, eram enterrados e oferecidos os corpos dos índios mortos", -"Professora, podemos pegar galhos de árvore?" (D. C., 2016, p. 9).

> O grupo da imagem "Lagoa com a Ilha" estava bem concentrado, já tinham escrito bastante pensando nas sonoridades. Uma aluna perguntou-me – "posso trazer uma corrente de casa?", outra aluna também perguntou "professora, podemos utilizar os copos de requeijão? e eu disse – "Claro, podem trazer qualquer material sonoro, que queiram agregar em suas histórias". "Esse grupo intitulou seu "Conto Sonoro" como: "Ilha do Presídio". Não demonstraram dificuldades em colocar as idéias no papel, todos se ajudavam. O tema deles era de "colocar aquela ilha como abandonada na localidade de Porto alegre, cujo alguns pesquisadores descobriram que nesta ilha tinha um presídio, no qual donos de grandes empresas levavam os funcionários ruins, para torturá-los, acorrentando-os até a morte". Logo procuraram terminar o desenvolvimento, para finalizar. (D. C., 2016, p. 9).

Os demais grupos também tinham começado a desenvolverem suas idéias, me surpreendi com o grupo da imagem "Flor vermelha gigante", o qual o intitulou seu "Conto Sonoro" como: "A descoberta", cujo seria uma flor em um laboratório, no qual os cientistas descobriram que esta flor, poderia ser a cura do "Câncer". Perguntaram – "podemos utilizar diálogos?", no início fiquei um pouco na dúvida, mas disse que dava, pois a composição era deles. "E fazer o som da porta abrindo"? - "sim podem utilizar a porta!" (D. C. 2016, p.9).

> No grupo da imagem "A Máquina", um aluno disse: "professora esta muito difícil, ter que olhar a imagem e pensar numa história", e outro componente do grupo complementou " ainda mais tendo que pensar nos sons". Tentei ajudá-los, salientando da importância de o "Conto Sonoro" como qualquer texto ter início, meio e fim. Um

> componente do grupo exclamou – " já sei, tive uma ideia, essa máquina poderia ser chamada a máquina dos sonhos, que pode realizar desejos das pessoas!". Eu falei que tinha achado ótimo, e se todos do grupo concordassem, eles já teriam um tema, era só desenvolver, pensando nos sons que poderia ter. (D. C., 2016, p. 10).

Estava terminando aula, dois grupos relataram que iam finalizar e redigir em casa. Reiterei que na próxima aula apresentariam seus "Contos Sonoros". Avalia-se que foi aula muito satisfatória musicalmente, pois os alunos exploraram sonoridades, pensaram a partir das imagens em histórias, pensaram em timbres com instrumentos de percussão, materiais alternativos, e sons vocais para a sonoplastia. Mostraram bastante interesse em fazer essa atividade musical, no individual e no engajamento nos grupos.

Na quarta aula, os alunos apresentaram o "conto sonoro" criado na aula anterior, tiveram o tempo de 20 minutos para ensaiarem com seus grupos, alguns grupos finalizaram em casa e, conforme combinado, todos levaram seus "contos sonoros" finalizados, quais sejam:

"A Ilha do Presídio"

A ILHA DO PRESÍDIO

Alguns pesquisadores que faziam uma pesquisa sobre uma ilha abandonada em porto alegre,(pâmella potes de requeijão) descobriram que nesta ilha exitia um presídio,onde tinha muitas pessoas mortas,eles começaram a pesquisar, porque existia um presídio no fundo da ilha. (sons de animais todos), os pesquisadores encontraram muitos ossos de pessoas mortas, eles descobriram que essa ilha era uma daquelas,onde os donos de empresas,lojas,mercado,etc... que tinham muitos funcionários, alguns eram bons e os ruins eram levados pelos próprios chefes,eram levados vivos para o presídio da ilha, onde os funcionários eram acorrentados (Gabriela correntes) até a morte.

Depois de muitos anos os chefes voltam a ilha para pegar aqueles ossos antigos e colocar dentro do rio, eles levavam outros funcionários para a ilha para serem a corretados

Um dia, neste rio (Aline sons da água)(henrique sons do vento) teve uma enchente que levou todos os ossos que estavam no rio para a ilha, isso assustou muito os chefes, os levando parar de fazer isso com os funcionários.

"Reino dos Elefantes"

Reino dos Elefantes

Certa vez no Reino dos Elefantes, que era rodeado por pássaros (som de pássaros – Maryana – voz) e habitado por índios (som de índios – todos – voz; flauta; corpo; chocalho), houve uma festa dos índios em homenagem aos Deuses Elefantes (som de elefantes – Maryana – voz).

Esta festa era na floresta sombria, onde os corvos (som de corvos – Maryana; Jayme – voz) que gritavam sem parar, onde nas árvores (som de árvores – Eduardo – galhos), eram enterrados e oferecidos os corpos dos índios mortos (som de índios), e em poucos dias as árvores morriam.

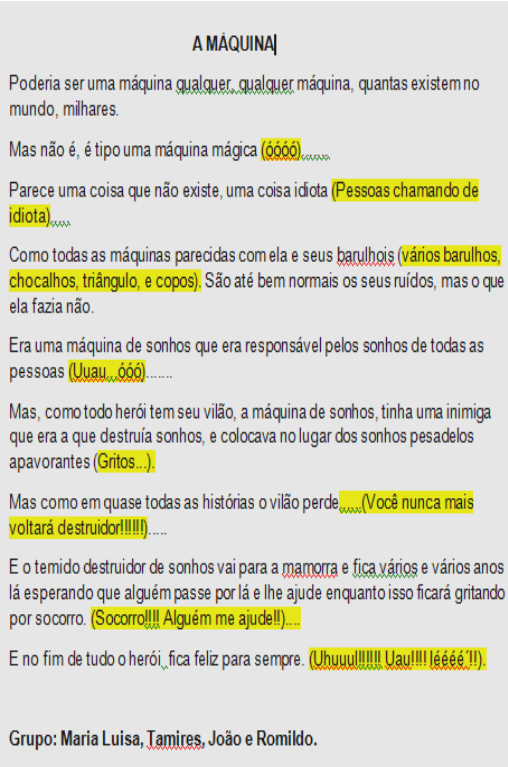
Os Deuses Elefantes (som de elefantes) todos os anos pediam almas para se manterem fortes nos céus. Essas almas eram oferecidas em forma de tapetes voadores, que eram feitos com a pele dos índios mortos e pintados com aos tons das frutas e com o sangue dos índios mortos.

Os índios tinham que se vestir com uma roupa especial, feita da pele das mais belas cobras marrons e com a tinta das frutas (som de árvores).

No dia da festa estava ocorrendo tudo perfeitamente bem até que se surgiu nos céus um raio (som de raio – Eduardo; Luan – raio-x). Os índios se alvoroçaram. Começaram a fazer um ritual (som de índios) e tudo ficou bem. Eles terminaram sua procição e naquele momento, a alma daqueles índios já estava guardada nos céus ao lado dos Deuses Elefantes.

Maryana; Jayme; Eduardo; Luan

“A Máquina



A MÁQUINA

Poderia ser uma máquina qualquer, qualquer máquina, quantas existem no mundo, milhares.

Mas não é, é tipo uma máquina mágica (óóóó).....

Parece uma coisa que não existe, uma coisa idiota (Pessoas chamando de idiota).....

Como todas as máquinas parecidas com ela e seus barulhos (vários barulhos, chocalhos, triângulo, e copos). São até bem normais os seus ruídos, mas o que ela fazia não.

Era uma máquina de sonhos que era responsável pelos sonhos de todas as pessoas (Uuau...óóó).....

Mas, como todo herói tem seu vilão, a máquina de sonhos, tinha uma inimiga que era a que destruía sonhos, e colocava no lugar dos sonhos pesadelos apavorantes (Gritos...).

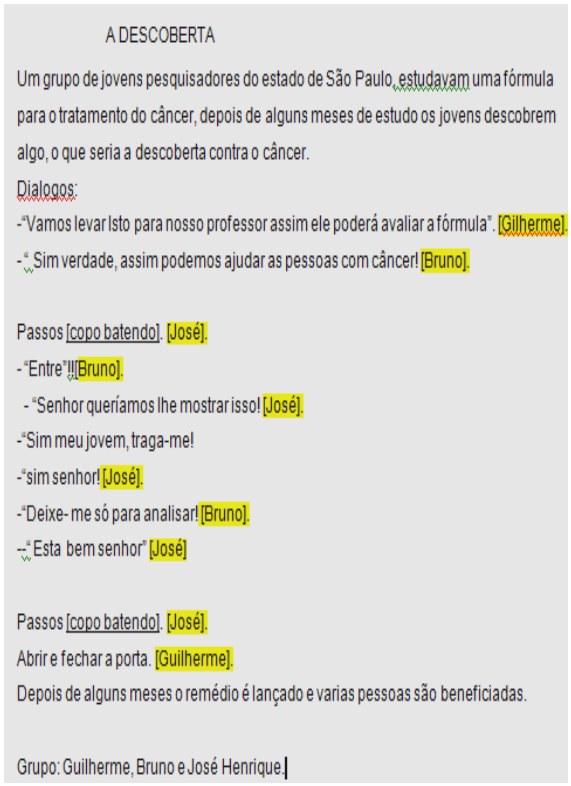
Mas como em quase todas as histórias o vilão perde.....(Você nunca mais voltará destruidor!!!!!).....

E o temido destruidor de sonhos vai para a mamorra e fica vários e vários anos lá esperando que alguém passe por lá e lhe ajude enquanto isso ficará gritando por socorro. (Socorro!!!! Alguém me ajude!!)....

E no fim de tudo o herói, fica feliz para sempre. (Uhuuul!!!!!! Uau!!!! Iéééé'!!).

Grupo: Maria Luisa, Tamires, João e Romildo.

“A Descoberta”



A DESCOBERTA

Um grupo de jovens pesquisadores do estado de São Paulo, estudavam uma fórmula para o tratamento do câncer, depois de alguns meses de estudo os jovens descobrem algo, o que seria a descoberta contra o câncer.

Dialogos:

-"Vamos levar Isto para nosso professor assim ele poderá avaliar a fórmula". [Gilherme].

-" Sim verdade, assim podemos ajudar as pessoas com câncer! [Bruno].

Passos [copo batendo]. [José].

- "Entre"!![Bruno].

- "Senhor queríamos lhe mostrar isso! [José].

-"Sim meu jovem, traga-me!

-"sim senhor! [José].

-"Deixe- me só para analisar! [Bruno].

--" Esta bem senhor" [José]

Passos [copo batendo]. [José].

Abrir e fechar a porta. [Guilherme].

Depois de alguns meses o remédio é lançado e varias pessoas são beneficiadas.

Grupo: Guilherme, Bruno e José Henrique.

Foi possível notar que estavam bem ansiosos, para ver como ficaria o resultado final de suas composições e se iria sair como tinham planejado, ao unir os sons com a história, e a interpretação de todos os componentes do grupo. Schafer (1991) revela que, “temos falado da vida com sons individuais. Mas estes são apenas fragmentos dentro da vida social maior, que chamamos de composição”.

> Começou a apresentação com o “Reino dos Elefantes”, tinham quatro componentes, no início 3 componentes estavam bem tímidos, mas sendo narrado muito bem, a aluna que leu, em alguns momentos também fez sonoplastia. Usaram a voz para dublar pássaros e elefantes, chocalhos, cabeça da flauta e corpo para sons dos índios. Sons de ventos e tempestades, galhos de árvore e placa de raio-x. A sonoplastia foi bem distribuída ao longo da história, com sons bem definidos, interpretaram com bastante vontade. (D. C., 2016, p.11).

O segundo grupo a apresentar foi da imagem da lagoa com ilha, intitulado “A Ilha do Presídio”. Tinham quatro componentes no grupo, a narradora lia um pouco baixo, e

tinha um aluno no grupo que ria em certos momentos, mas aparentava timidez. O que fazia a platéia se dispersar um pouco da história e prestar atenção nele. Usaram potes de requeijão, correntes, placas de raio-x, pau-de-chuva, e vozes para a sonoplastia (D. C., 2016).

O terceiro grupo, intitulado “A Máquina”, fez bastante sonoplastia em seu “Conto Sonoro”, usaram triângulos, chocalhos, copos, vozes e diálogos. A ideia principal foi “uma máquina de mágicas, que poderia realizar os sonhos das pessoas, porém havia um temido destruidor de sonhos que queria destrui-la”. (D. C., 2016, p. 12). Os alunos do grupo deram bastante significado à história, e vários efeitos sonoros, despertava atenção dos demais colegas.

> O quarto e último grupo foi o intitulado “A Descoberta”, cujo escolheram a imagem de uma flor gigante em um laboratório. Em sua composição trouxeram que a flor no laboratório foi estudada por um grupo de jovens pesquisadores que descobriram que ela poderia ser a cura do câncer. Esse grupo tinha três componentes, utilizaram voz, gestos e o barulho da porta em um momento. Chamou-me atenção, pois utilizaram muitos diálogos entre eles para compor, mas o fizeram com muita expressividade. Dias mais tarde, um aluno componente do grupo, relatou-me que um de seus colegas do grupo do “Conto sonoro” tinha perdido a mãe com câncer. (D. C., 2016, p. 13).

Kraemer (2000) observa a importância da música para as pessoas, bem como a potência de estar nos espaços escolares. Concluiu-se que foi uma aula muito positiva, pois os alunos representaram os sons fazendo sonoplastia da história, interpretando utilizando diferentes recursos sonoros e que mesmo com alguns alunos com mais dificuldades, a maioria demonstrou comprometimento com a atividade proposta. Mostrando ser uma atividade com respostas significativas nos aspectos cognitivos e sociais, quanto sociais.

Na quinta aula foi abordada a improvisação rítmica com instrumentos de percussão e acompanhamento corporal**.** Ao iniciar a aula foi solicitado que os alunos fizessem um grande círculo, o qual no centro dessa roda foram disponibilizados diversos tipos instrumentos musicais de percussão (triângulos, chocalhos, clavas, pandeiro meia-lua, pandeiro de couro, ganzás) que já conheciam e manusearam em aulas anteriores. Abordei que aprenderiam

> uma sequência rítmica com o corpo, [Tum, pá, Tum-Tum, pá, Tum-tum, pá, Tum-tum, pá-pá] salientado que “Tum” era os pés alternados, e “Pá” era a palma, o qual se repetia por duas vezes dando intervalo de 8 tempos de pausas contado com “estalos dedos”, cujo nesses tempos um aluno por vez se dirigia ao centro da roda para improvisar com os instrumentos de percussão**.** Alguns tiveram mais facilidades em aprender a sequência rítmica com o corpo outros mais dificuldades, mas depois que repetiram várias vezes, a sequência foi memorizada por quase todos. E as improvisações com os instrumentos na 1ª rodada, quase todos marcaram só o pulso, após salientei que poderiam fazer outras possibilidades rítmicas junto com o pulso, e demonstrei algumas, então nas próximas rodadas criação de células rítmicas diferentes. Nessa turma tem duas inclusões de deficiência física, sendo um aluno cadeirante, mas possuindo movimentos com os braços e pescoço, e outro aluno que possui problemas na coluna, usando um material de ferro que vai até o pescoço. Tivemos que pensar em estratégias para inclui-los questionei a turma, para que todos participassem das decisões em aula. Pois inicialmente os instrumentos ficariam no chão. (D. C., 2016, p.16).

Para o aluno cadeirante foi sugerido movimentos com os braços, na sequência de percussão corporal. Na parte da improvisação, o mesmo sugeriu de pegar um instrumento antes de cada rodada. Mas depois chegamos a conclusão [alunos-professora] em outra estratégia, como deixar os instrumentos musicais em cima das classes, para que o aluno cadeirante tivesse mais autonomia de quando chegar a sua vez ir sozinho pegar o instrumento e improvisar (D. C., 2016, p.15). Em relação à aprendizagem musical da pessoa com deficiência, Louro (2012), relata que

> [...] depois de conhecer pessoalmente cada aluno e de apresentar os instrumentos musicais, deve-se deixar que eles pesquisem esses instrumentos, explorando as possibilidades sonoras. A intervenção precisa ser mínima, limitando-se apenas à orientação quanto ao modo de manipular determinado instrumento quando o aprendiz não descobrir por si só. (LOURO, 2016, p.197).

Este aluno ficou extremamente feliz, pois foi criada a possibilidade de autonomia, ele mesmo calculou o momento que teria que deslocar a cadeira de rodas, para chegar ao centro do círculo para fazer a improvisação com os instrumentos. Foi emocionante e gratificante, pois mais uma vez uma atividade

musical em sala de aula proposta, tinha proporcionado uma grande socialização entre os colegas.

Inclusão de deficiente físico na turma [adaptações na atividade musical]

Na sexta aula foram utilizados copos de plástico para o jogo de “copos e mãos”. Foi solicitado que formassem um círculo com as classes, para incluir o aluno cadeirante, pois, após a implementação da aula anterior, essa atividade foi replanejada, pois o círculo seria feito no chão. Primeiramente, foi explicado a seqüência rítmica com as mãos e copos o “bate-pega-passa” até que todos tivessem o copo, com movimentos para direita. Nesse momento quando chegou à vez do aluno cadeirante, notamos que ele não conseguia fazer os três movimentos que continha a célula 1º “bate” 2º “pega” 3º “passa”, dentro do andamento que estava sendo desenvolvido (D. C., 2016).

> Então, após repetir algumas vezes, vimos que dava certo quando o aluno cadeirante, cujo [apresenta dificuldades motoras nos braços] fazia o tempo 3 “passa”, enquanto os outros faziam 1º “bate” 2º “pega”, ele com todas suas dificuldades, lentamente pagava o copo e passava no tempo 3, assim seguimos com os 3 movimentos e ele passava no terceiro tempo.Foi repetida essa célula rítmica várias vezes para que sistematizassem, começando com uma pulsação mais lenta e aumentando aos poucos. (D. C., 2016, p.18).

“Os resultados oferecem uma impressão do desenvolvimento sistemático das habilidades técnicas e auditivas-controle dos materiais sonoros” (SWANWICK,

2003, p.71). Visto que tinham aprendido a célula rítmica anterior, através da execução repetida, passamos para a próxima atividade relacionada a fórmulas de compassos.

> Arguidos se já conheciam, ou se sabiam do que se tratava só o aluno que participa da banda da escola, cujo começou esse ano, respondeu que sabia que existia (binário, ternário, e quaternário). Comentei também que existiam os compassos simples e compostos, dei exemplos com o copo de alguns, porém disse que na atividade que faríamos iríamos utilizar as formulas simples de compasso, começando com o compasso quaternário. (D. C., 2016, p.18).

Solicitei a passagem do copo para direita no tempo “1” do compasso quaternário, começamos contando (1, 2, 3,4), depois pedi que parassem de contar, mas que continuassem a atividade, nesse momento foi observado que após algumas repetições os alunos tinham a tendência de acelerar. Foi reiterada a importância de se manter o andamento, fiz a pulsação com a mão na classe para ajudar a manter o pulso, quando vi que estavam mantendo, eu parei de marca na classe. Passamos para a fórmula de compasso posterior (ternária), o qual foi comentado que eram para acentuar o tempo “1” do compasso, no início confundiram-se um pouco, fazendo acumular copos nas mesas, mas após várias repetições sistematizaram o tempo certo. A próxima foi à fórmula de compasso foi (binária), no qual encontraram poucas dificuldades desde o início, foi comentado que eram para acentuar o tempo “1”, e assim foi feito tranquilamente (D. C.,2016).

Atividades de execução (trabalhando fórmulas de compasso

Avalia-se que foi uma aula que tenha alcançado os objetivos propostos, pois foram apresentadas certas dificuldades motoras no inicio, mais após a repetição, sistematizaram fazendo a pulsação, e o andamento sugerido, bem como no entendimento das fórmulas de compasso, e o tempo forte (intensidade) das mesmas, através da execução com os copos praticados.

Na sétima aula foi solicitado que em pequenos grupos, criassem sequências rítmicas com os copos, cujo foi disponibilizado tempo de 25 minutos da aula para o grupo compor uma célula rítmica com os copos, no qual agregasse uma estratégia para passar o copo para o colega. E, que após apresentariam para os colegas. Foram criados, então, três grupos, sendo a divisão foi feita por eles. Nesse dia, estavam faltando três alunos. Foi avisado que eles poderiam utilizar outros espaços da escola como corredores e pátios, e um grupo poderia permanecer na sala; mas, passados 25 minutos, teriam que voltar. O grupo com o integrante cadeirante, ficou com 3 componentes e preferiram utilizar o espaço da sala de aula, para utilizar as classes. Esse foi intitulado grupo “1”, foi criado /a numeração começando com os grupos que estavam mais perto da sala (D. C., 2016).

> Acompanhei o processo de composição de todos os grupos. No grupo “1”, foi percebida a preocupação das colegas para integrarem o colega com inclusão, não deixaram de fazer uma ótima composição, cheia de mirabolâncias, sincopas, batidas de mãos na mesa, mas conseguiram muito bem adaptar para o colega participar. No qual, ele batia duas vezes o seu copo na mesa e passava. Ficou muito bom. (D. C., p.19).

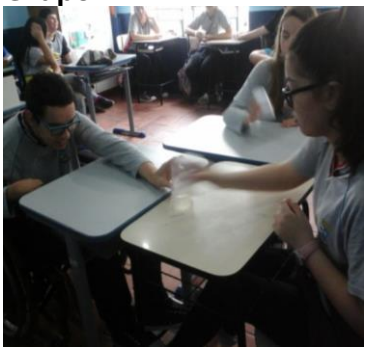
Observou-se através do engajamento do grupo em incluir o colega em uma atividade musical o que Kraemer (2000) revela sobre pedagogia da música, no qual se ocupa com “as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (p.41). O fazer musical proporcionou a união de um grupo de alunos, para atingirem o objetivo proposto, mesmo tendo um integrante com debilitações físicas. Pois possível observar a felicidade e euforia desse aluno, fazendo música.

> O grupo “2” com quatro componentes ficou no pátio da escola em frente à sala de aula, ao observá-los, foi possível perceber, que um aluno estava com mais dificuldade de coordenação motora, mas também constatei que estavam executando muito rápido. Interferi, sugerindo que fizessem com o andamento mais lento. No qual, começaram a conseguir sistematizar o que queriam compor e com andamento mais lento conseguiam passar os copos sem trancar no colega com mais dificuldade. l. O grupo “3” escolheu ir para o corredor da escola, no qual fizeram um círculo no chão para compor, esse grupo adaptou a célula rítmica de acordo com a música “soco-soco, bate-bate, soco-soco, vira-vira”. (D. C., p.19).

O grupo “1”, no qual tinha a inclusão do aluno cadeirante, fizeram uma excelente apresentação, mantendo a pulsação, movimentos bem acentuados. “A única coisa que notei que não pensaram num momento de parar, sugeri que fizessem de novo, pensando num momento de parar. Assim, o fizeram e ficou uma composição com os copos ótima! Célula rítmica bem definida utilizando os parâmetros sonoros, duração, intensidade, timbre [boca e fundo do copo]” (D. C., 2016, p.20). Os grupos 2 e 3 apresentaram-se, fazendo um círculo no chão, ficaram ótimas as apresentações, manteram o andamento até o fim, composições bem destacadas em suas sonoridades. Todos os grupos que se apresentaram, obtiveram uma escuta atenta dos colegas. (D. C., 2016).

> Foi solicitado no final, que cada grupo falasse um pouco sobre suas composições, se pensaram nos aspectos musicais, para compor, quais? Dificuldades? Nos aspectos musicais, foi unânime entre os grupos o relato que pensaram no [Grave e Agudo] com a boca e o fundo do copo. E a intensidade [Forte e Fraco]. (D. C., p.20).

Grupo 1



Grupo 2

Grupo 3

Observou-se que a aula atingiu os objetivos propostos, nos quais eram de desenvolver uma execução sistematizada através da composição de uma célula rítmica, bem como estimular a criatividade e a percepção musical. Indo além, através do trabalho em grupo, foi possível refletir com os alunos conceitos como diversidade, respeito, inclusão e identidade.

Todas as aulas foram muito boas, produtivas, integralizadoras, reflexivas, nos quais os alunos tiveram uma ótima socialização, foram bem participativos e realizaram as atividades. Promoveram além dos objetivos específicos da música, os aspectos sociais. Nesse sentido, analisam-se as funções da educação musical que, segundo Kraemer (2000), envolve "tarefas da pedagogia da música [que] devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar" (p.66).

Nos aspectos musicais, ouviram, improvisaram, compuseram e praticaram. Nesse sentido, Swanwick (2003) aborda em avaliação musical que o aluno "desenvolve sistematicamente (*novos processos musicais*) idéias críticas e analíticas sobre música" (p.92).

Considerações Finais

Ao finalizar esta pesquisa-ação, cujo objetivo foi investigar como a música se apresenta no cotidiano de estudantes do Ensino Fundamental e propor atividades pedagógico-musicais com vistas à inclusão de todos os estudantes. Analisa-se, que foi possível alcançar o objetivo proposto, através da coleta dos dados com base nos referenciais teóricos, e responder os questionamentos apresentados na introdução desta investigação, quais sejam:

Como a educação musical se apresenta na vida cotidiana dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, na escola ou outros espaços? Quais atividades pedagógico-musicais o professor educador/musical poderá desenvolver junto a esta turma?

Em relação ao 1º questionamento, foi feita conversas com os alunos nas primeiras aulas, e questionando-os de como era o envolvimento deles com a

música, se já tinham tido contato com instrumentos musicais, e porque não tinham frequentado às atividades musicais extracurriculares que a escola oferta desde 2013. Os estudantes relataram que freqüentavam igreja com seus pais, o qual tem louvores com entoação de cânticos, outros já tinham tido aula particular de violão, outros tinham participado de grupo de dança na escola e todos relataram que escutavam música em casa, bem como em seus aparelhos de celular. Mas não esboçaram o motivo de não terem participado das atividades musicais extracurriculares ofertadas pela escola. Foi possível constatar através desse questionamento que muitos estudantes não tinham participado de atividades musicais extracurriculares da escola, por uma falta de convívio com a educação musical que provocasse uma sensibilização para os aspectos musicais e despertasse interesse de participar de atividades musicais instrumentais ou vocais. Mas que todos tinham contato com a música de alguma maneira. Um aspecto bem interessante que nesse ano, após o inicio das proposições em sala de aula, dois alunos começaram a tocar na banda da escola.

Esse primeiro questionamento corroborou para a elaboração do planejamento da pesquisa-ação, e assim foi possível responder ao segundo questionamento. E assim, cumprindo as primeiras propostas da pesquisa-ação de investigar para propor uma ação, após reavaliar, replanejar e avaliar novamente.

Em relação, ao 2ª questionamento de quais as atividades pedagógico-musicais que o professor educador/musical pode desenvolver junto a uma turma? No caso de posse dos dados coletados através do primeiro questionamento, sobre de como se dava a música no cotidiano dos alunos, foi possível elaborar ações pedagógico-musicais através de suas identidades. Pois, muitos estudantes relataram que escutavam música ao vivo ou em rádio, mas gostariam de tocar instrumentos de percussão, -“quero tocar tambor profe!”, então foi aliada propostas pedagógico-musicais que integrasse a vontade dos alunos, de tocar instrumento musical, mas antes atividades que desenvolvesse percepção rítmica e motora. Além de atividades que o professor/educador musical depois de conhecimento da turma, constatou a necessidade de ações de reflexão sobre o entorno sonoro. Ou seja, nessa turma foram desenvolvidas atividades com

paisagem sonora, sonoplastia, composição, execução, percussão corporal, manuseio e experimentação de instrumentos musicais.

Foi muito importante o primeiro questionamento, pois através dele foi possível entender como a música acontecia no dia-dia de cada estudante dessa turma, pois mesmo a educação musical ter sido inserida só nesse ano, a música já acontecia em suas vidas. E, entender como se dava esse processo, e se a música tinha importância em suas vidas, e de que forma ela se apresentava foi salutar para a elaboração do projeto de pesquisa-ação.

Foi possível concluir, através dos dados coletados nessa investigação, a importância de inserir diversas possibilidades pedagógico-musicais na ação docente do professor/educador musical em sala de aula para a inclusão de todos os estudantes participantes de uma turma. Nos quais sejam significativas aos educandos, despertando interesse para a sensibilização dos aspectos musicais.

Entende-se que, a partir deste estudo investigativo, seja possível contribuir sobre as possibilidades de ação e reflexão pedagógico-musicais no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Referências:

FRANÇA, Cecília; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta* - v. 13 - n. 21 - dezembro 2002.

LOURO, Viviane*. Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.* 1º edição- São Paulo: Editora Som, 2012.

LEWGOY, Alzira Mª. B; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: *Revista Texto & Contextos.* EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM.* Londrina, v.21, n.31, p. 11-22, jul./Dez. 2013.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, V. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf> Acesso em: 25 ago. 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo*. Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAIDITCHF, Fernando. 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.

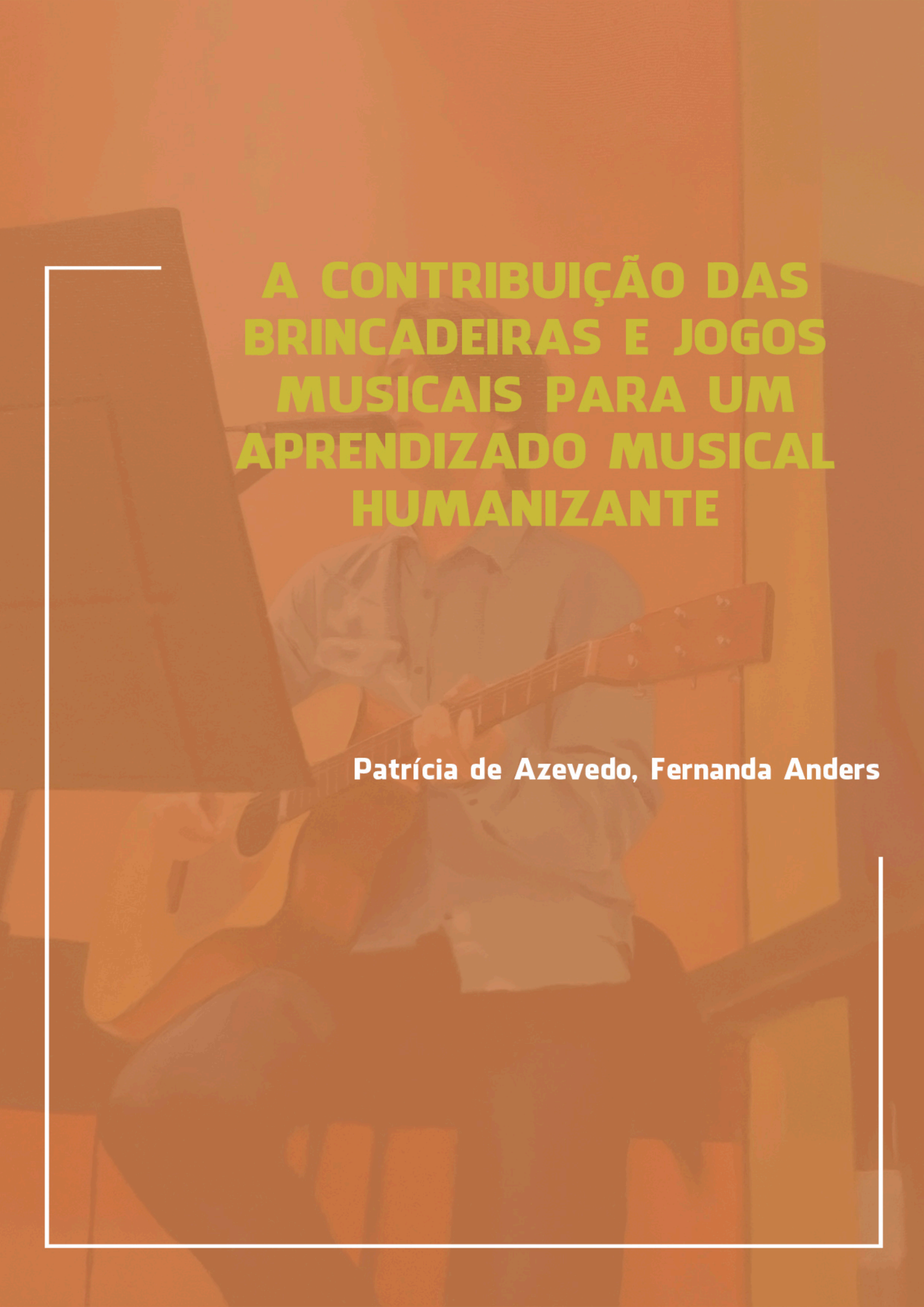
SCHAFER. R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp 1991.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 48-57, mar. 2010.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7º edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

ZAGONEL, Bernadette (Org.). *Metodologia do ensino de arte*. Curitiba: Intersaberes, 2013.



A CONTRIBUIÇÃO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS MUSICAIS PARA UM APRENDIZADO MUSICAL HUMANIZANTE

Patrícia de Azevedo, Fernanda Anders

A CONTRIBUIÇÃO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS MUSICAIS PARA UM APRENDIZADO MUSICAL HUMANIZANTE

Patrícia de Azevedo
Orientadora Profª Ms. Fernanda Anders

Introdução

A música esteve presente desde muito cedo na minha vida. Embora não tivesse aula de música durante a formação escolar básica, havia ensaios para celebrações religiosas em que as Irmãs da escola reuniam os alunos para cantar, acompanhados pelo piano. Em casa, nas festas de família, meus tios tocavam violão e foi lá que despertei o interesse por aprender este instrumento.

Com 14 anos, ingressei no Curso de Magistério, na Escola 1º de Maio, de Porto Alegre, e no turno inverso, iniciei os estudos de violão. Desde então, o instrumento passou a fazer parte de vários momentos de minhas vivências, como no grupo de jovens, nas missas, nos encontros familiares e, também, nas experiências com docência durante o curso de Magistério. Mesmo antes da conclusão do curso, fui convidada pela direção de uma creche para realizar uma recreação musical com as crianças.

Logo após a conclusão do Magistério, atuei em escolas de Educação Infantil e, algum tempo depois, nas séries iniciais, em que, em minhas aulas, também procurava integrar momentos evolvendo a música. Ao longo da minha formação acadêmica, no curso de Pedagogia, participava de apresentações de trabalho utilizando o violão e, no estágio do curso, não foi diferente.

Por sentir que a música estava ocupando um espaço de grande importância na minha atuação profissional, procurei realizar oficinas de educação musical na medida em que tomava conhecimento das mesmas, através de convites pelas escolas, panfletos e convite de colegas.

Em 2012, ao ser convidada para trabalhar com educação musical nos segundos anos de uma escola particular do Rio Grande do Sul, percebi a importância de buscar maior qualificação para atuar nesta área. Em 2015,

ingressei no Curso de Especialização em Educação Musical para professores da Escola Básica, no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

A partir das vivências com o ensino de música nos segundos anos do Ensino Fundamental, surgiram algumas inquietações quanto às questões relacionais e comportamentais entre as crianças das turmas em que atuo. Diferente das demais disciplinas que ministrei durante minha caminhada docente, percebi que a música tende a promover maior interação entre as crianças. Poucos são os momentos em que elas trabalham individualmente com seu livro e caderno de música, na maioria das vezes, estamos cantando, ouvindo músicas ou, até mesmo, compondo e improvisando no grande grupo, assim como também utilizando o material didático em conjunto.

Logo, nas minhas experiências, estas atividades, em determinados momentos, costumavam provocar agitação, ansiedade e, por consequência, diversos conflitos entre as crianças, nos quais, como professora da classe, necessitava realizar grandes paradas na aula para intervir e resolver entre as crianças suas adversidades. Em decorrência destas observações e da complexidade do ensino de música na escola básica, surgiram meus questionamentos: Qual a contribuição das brincadeiras e jogos musicais para um aprendizado musical humanizante? Quais mudanças podem ocorrer a partir de uma brincadeira em roda e como estas favorecem no aprendizado das crianças? Quais habilidades podem ser estimuladas com as brincadeiras de roda e jogos musicais e se a disposição dos alunos em rodas, nos jogos, nas brincadeiras e o espaço para movimentação corporal podem contribuir nas questões relacionais/comportamentais durante o aprendizado musical? Propiciar mais momentos escolares em que a música, as brincadeiras e os jogos realizados na sala de aula também possam ser incluídos, ajudaria de alguma forma?

O objetivo geral deste trabalho é compreender como as brincadeiras e os jogos musicais podem contribuir para o aprendizado musical humanizante.

Entendo que viver em sociedade é saber trocar informações, ouvir opiniões respeitando a diversidade de ideias e posicionamentos, saber dialogar, ter autocontrole e sensibilidade para enfrentar as mais diversas situações relacionais diárias e, nesse sentido, acredito que as vivências escolares contribuem

fortemente no crescimento e desenvolvimento dos alunos. Como professora de música, desejo que as minhas aulas desenvolvam saberes musicais e experiências artísticas, que vão ao encontro a esta educação humanizadora.

Spagolla (2005, p.2) afirma que: “A educação para a humanização significa pensar e agir fundamentando-se em princípios éticos responsáveis, determinações políticas interventivas, criatividade estética sensibilizatória”.

Frequentemente, os alunos se sentem desmotivados durante as aulas, pois demonstram a necessidade de se movimentar, experimentar novas atividades, que vão além do sentar na disposição em filas num ambiente com mesas, cadeiras e quadro negro. As crianças têm sede de mudanças e novidades e, muitas vezes, por não se interessarem no que é proposto, ficam agitadas, sem interesse e vontade de ir à escola.

Percebendo estas situações, certas vezes, em minhas aulas, vendo que atividades de movimentos corporais traziam maior prazer e interação, comecei a incluí-los com mais frequência em meu planejamento, assim como organizei, entre os professores, a utilização da sala de música em meus períodos.

Este trabalho relata uma experiência de aprendizagem musical a partir de brincadeiras, danças e jogos musicais. Storolli (2011) explica que a importância do corpo para prática musical resulta também

> [...] do fato de que a percepção e o conhecimento musical ocorrem através dele. Portanto, compreender o funcionamento do corpo, entender mais sobre sua natureza e seus processos são necessidades fundamentais para condução e melhor adequação dos processos de aprendizagem musical. (STOROLLI, 2011, p. 132).

Na pesquisa realizada por Anders (2014), na qual as próprias crianças expressaram os seus significados sobre dançar na aula de música, a autora conclui que, durante as práticas coletivas de dança e música, os estudantes vivenciaram situações de humanidade, como respeito ao próximo, conhecimento de si e do outro, a possibilidade de interagir e estar mais próximo dos amigos e colegas com os quais nem sempre costumam trabalhar, além de permitir uma

apropriação dos conhecimentos musicais de maneira orgânica e prática (ANDERS, 2014, p.103-104).

Revisão de Literatura

Iniciei a revisão de literatura através dos artigos publicados na revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), na qual, ao ler os títulos das pesquisas publicadas entre os anos de 2008 e 2011, selecionei os artigos de Santiago (2008) e Storolli (2011), nos quais ambos falam sobre corpo e movimento na prática musical. Estas primeiras leituras direcionaram minha busca pela pesquisadora Strazzacappa (2011), a qual trata da dança e movimento corporal, e o autor Laban (1978), que trata do domínio do movimento. No decorrer da realização desta pesquisa, foram visitados também: Anders (2014), Deckert (2003), Natera (2011), Fortuna (2000), Spagolla (2005) e o autor Schafer (1991).

São muitos os autores que reforçam a importância das brincadeiras, da dança ou atividades que permitem a movimentação e expressividade corporal no aprendizado. Especificamente no âmbito musical, Storolli (2011) nos explica que se movimentar e ter um espaço adequado para o mesmo permite ampliar a criatividade, sonhar, imaginar, interagir com os colegas e sentir o desenvolvimento das aulas. Infelizmente, ainda são poucas instituições que dispõem de trabalhos e espaços com esta característica. Na maioria das instituições, os estudantes tendem a permanecer sentados em fileiras, levantando- se somente em alguns momentos.

Segundo a mesma autora, o corpo e o meio andam juntos. Através do movimento, utilizando a expressão corporal, havendo ação e experiência e explorando o ambiente, a pessoa pode construir seu espaço de aprendizagem (STOROLLI, 2011, p.136).

Na concepção de Laban (1978) “o movimento diz muito da personalidade da pessoa podendo revelar diferentes situações, dependendo do estado e do meio ambiente em que o ser humano se encontra” (p.20).

Ter um espaço adequado para as aulas de educação musical, no qual possa haver movimento e interação é o desejado por muitos educadores da área, o que possibilita uma melhor riqueza no desenvolver das aulas. Na escola em que atuo, esta foi a grande conquista dos professores da área da educação musical. Há três anos, dispomos de uma sala de música com amplo espaço para movimentação e apenas com cadeiras ao redor do ambiente. Dentre a mobília da sala, encontra-se um piano de armário, uma classe grande para o material dos professores, a marcação de dois círculos no chão ao centro da sala, sendo um círculo grande e outro interno menor para facilitar a organização das rodas com as crianças menores, um pequeno armário em que os professores guardam seus materiais pessoais para as aulas, um teclado e um violão. Justamente pelo desejo de que as aulas tivessem um caráter mais prático que permitisse a movimentação, optou-se por não terem mesas para os alunos.

Com o espaço adequado para as aulas de música, foi possível ampliar as atividades que inicialmente eram realizadas, na maioria das vezes, sentadas ou com pouco espaço para movimentos. Aos poucos, fui encorajando-me a realizar mais atividades de movimentação, mesmo sentindo a grande dificuldade que é desenvolver os objetivos da disciplina e mediar os frequentes conflitos e agitação existentes entre os estudantes.

Sobre conflito, Chrispino (2007) afirma que

> [...] o conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes. (CHRISPINO, 2007, p. 16).

A expressão corporal é fundamental para as crianças socializarem no meio em que vivem, podendo, esta, contribuir para criatividade, afetividade, autoestima, desde que trabalhado de forma leve e sem pressão. O corpo deve ser utilizado com expressividade e não com retração, condenação ou mecanizado, ele deve ser um facilitador musical que cria ações musicorporais (SANTIAGO, 2008, p. 46).

Na maioria das vezes, os alunos têm apenas as aulas de educação física e o recreio para se movimentarem, sendo que nos demais momentos devem permanecer sentados em fileiras, mexendo-se o mínimo possível e em silêncio (STRAZZACAPPA, 2011, p.69-70). Sendo assim, não é de se admirar que os alunos demonstrem a mesma vontade e entusiasmo nas aulas de educação musical e durante o recreio que nas aulas de educação física, pois nestas atividades podem se movimentar e interagir com os colegas (ANDERS, 2014, p.103).

Fortuna (2000) fomenta a importância de brincar e jogar nos momentos de sala de aula e para todas as faixas etárias. Para ela, ainda hoje, há professores e instituições que entendem tais atividades como exclusivas à Educação Infantil, em que os docentes organizam o cantinho e dia do brinquedo e que, ainda sim, as brincadeiras podem ser banidas, caso as crianças não se comportem. Em contrapartida, aos alunos mais velhos, a concepção é de que estas práticas não precisam acontecer, uma vez que eles estão na escola para estudar e não brincar (FORTUNA, 2000, p.3).

De acordo com Deckert (2003), através dos jogos e brincadeiras musicais, envolvendo a expressão corporal, a afetividade e a sociabilidade, os alunos sentem prazer no aprendizado musical, podendo, assim, proporcionar um desenvolvimento cognitivo significativo (DECKERT, 2003, p.8-9).

O brinquedo cantado, as diferentes experiências musicais, a pluralidade cultural, a imitação, a improvisação, a repetição, a composição e a escuta contribuem para que a criança conheça a si mesma e ao outro e reelabore suas ideias e conceitos musicais (NATERA, 2011, p.45).

Para Schafer (1991), a sociedade apresenta um ambiente sonoro cheio de informações importantes. O contato inicial com a música deve se dar através do ouvir, escutar, sentir e perceber.

Fundamentação Teórica

Kraemer (2000), em seu artigo *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*, esclarece que a pedagogia da música está entrelaçada com

outras disciplinas e trata dos aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, musicológicos e pedagógicos.

Penso que, com atividades musicais bem organizadas e planejadas, posso contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem musical humanizante dos discentes, fazendo valer a pena cada sorriso e palavra de satisfação deles na escola.

Kraemer (2000) afirma que

> [...] a pedagogia considera a vida humana sob os aspectos da educação, formação, instrução e didática. Ela se ocupa com teorias da educação e formação, premissas, condições, processos e consequências da ação educacional e didática, com questões sociais e institucionais, com problemas do ensino, da aprendizagem e didáticos. (KRAEMER, 2000, p.59).

As diversas situações que permeiam nosso cotidiano acabam influenciando em nossa vivência, as escolhas para vários aspectos da vida podem se desenvolver na fase da primeira infância, então, oportunizar na educação musical, brincadeiras e jogos envolvendo pulsação, ritmo, estímulos sonoros, intensidade, composição, variação, criatividade e movimento que estimulem o bom desenvolvimento das crianças é muito importante. Os desafios são muitos para conseguir tornar o ambiente escolar interessante, desta forma, fica claro o quanto é necessário um bom planejamento e estratégias adequadas.

As vivências musicais e o comportamento musical são investigados através da psicologia da música. A influência do meio social no comportamento musical e o desenvolvimento musical são analisados através da observação de semelhanças e diferenças de comportamento e da vivência musical (KRAEMER, 2000, p.55).

Oportunizar momentos significativos nas aulas de educação musical e deixar os alunos expressarem suas vivências musicais são de grande importância para alcançar êxito na aprendizagem. O professor deve, então, ser o mediador e incentivador, percebendo as limitações para poder auxiliar.

Kraemer (2000) explica que

> [...] a pedagogia da música, por isso, tem que colocar a disposição não apenas o conhecimento sobre os fatos e contextos, mas também princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional. (KRAEMER, 2000, p.66).

Na presente pesquisa, manifesto a necessidade de auxiliar e estimular os educandos nas questões relacionais e comportamentais, em que as brincadeiras e os jogos musicais sejam tão prazerosos que não deixem espaço para conflitos entre os estudantes, potencializando os valores bons, como respeito, gentileza, entre outros.

Spagolla (2005), quando escreve *Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora*, relaciona a afetividade e a cognição do ser humano à aprendizagem.

De uma maneira geral, um dos grandes desafios dos professores no meio escolar é a intermediação de conflitos entre os estudantes. Sobre isto, Spagolla (2005) afirma que

> [...] as interações que ocorrem no âmbito escolar são pontuadas pela afetividade e é fundamental estimular a busca de mecanismos que viabilizem uma mediação afetivo-motivadora, uma vez que a afetividade habilita a pessoa a olhar para o outro, valorizando-o e instigando elementos como a autoestima, fator essencial para a aprendizagem e, consequentemente, ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito. (SPAGOLLA, 2005, p.4-5).

Uma educação com vínculo afetivo parece se tornar muito mais prazerosa e estimulante para os alunos, na qual possam ser desenvolvidos saberes musicais com alegria e prazer, tentando evitar conflitos existentes e percebendo que a valorização de bons hábitos e a autoestima são importantes nas aulas de educação musical para que se possa atingir êxito.

No meio escolar, seguidamente surgem conflitos, os quais, muitas vezes, prejudicam o bom andamento das aulas e incomodam toda a turma. As crianças têm pensamentos, opiniões e maneiras diferentes de ver o mundo, é necessário estar atenta para intermediar nestes momentos.

Chrispino (2007) explica que

> [...] podemos esperar que, pela diferença entre as opiniões, haja conflito no espaço escolar. Um conflito criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato: isso é conflito. (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Metodologia

Para desenvolver este trabalho, utilizei, em minha metodologia, a pesquisa-ação. Thiollent (1986) afirma que

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14).

A abordagem utilizada foi a qualitativa, inspirada no livro *A arte de pesquisar*, de Goldenberg (2004), que afirma que

> [...] partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. (GOLDENBERG, 2004, p.49).

A técnica para a coleta dos dados utilizada foi a observação participativa, gravação em áudio e vídeo e entrevista com questionário semiestruturado. Já a técnica para a análise dos dados, baseada em Bardin (2011), foi a transcrição das entrevistas, observação atenta dos vídeos e organização dos dados em categorias.

BARDIN (2011) afirma que

> [...] a análise é um conjunto de técnicas de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou, com maior vigor, será, um único instrumento, mas marcado por uma

> grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p.31).

Para a realização da análise de dados desta pesquisa-ação, primeiramente organizou-se os dados transcritos em polígrafos. A partir da leitura deste material, pude analisar as falas dos alunos em relação às brincadeiras e aos jogos musicais, a motivação que sentiram, a integração entre os colegas, a alegria esperando pela aula de educação musical, assim como as mudanças ocorridas ao longo das atividades realizadas.

Considero importante salientar que os nomes das crianças participantes foram substituídos por outros, procurando preservar suas identidades.

Para a realização desta pesquisa, foi entregue, anteriormente, duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para levarem aos pais ou responsáveis assinarem, assim como os alunos. Após todos trazerem uma via assinada, foi iniciado o trabalho, sendo que, no primeiro momento, combinamos duas regras para a nossa saída até a sala de música e o andamento da aula do dia: a organização na fila e o respeito durante a aula do dia. Foi realizada uma motivação inicial, foi passado um espelho para as crianças que estavam dispostas em círculo se visualizarem e eu ia questionando com quem se pareciam. Logo apresentei a canção *Piriquito*.

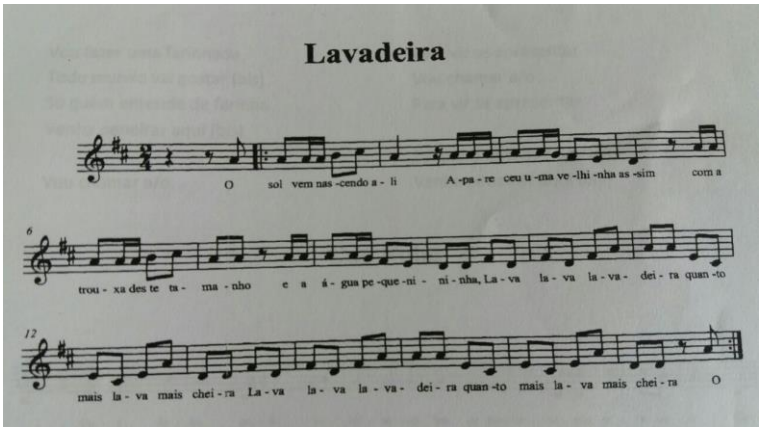
Um aluno era o periquito, o qual devia parar na frente de um colega e fazer as movimentações com ele, logo encaixava o braço no mesmo e ambos saíam dançando juntos por dentro da roda. Em seguida, os dois paravam na frente de outros colegas e assim continuava até que todos tivessem participado, formando um grande trem de periquitos.

Figura 1 – Desenvolvimento da canção do *Piriquito*

otivaç do círculo e fiz mo: Conhe a sua

Apresentei a canção: *Lavadeira*:

Figura 2 – Partitura da canção Lavadeira



Fonte: Loureiro e Tatit (2013).

Os alunos fizeram os gestos de acordo com a canção e, após, em duplas, foram criando variações.

Figura 3 – Desenvolvimento da canção Lavadeira

Fonte: A autora (2016)

No término da atividade, sentamos em círculo, perguntei se nossas regras funcionaram e entreguei a seguinte tarefa para casa:

a) Desenhar a atividade que mais gostou.
b) Com quem você estava nesta atividade que desenhou?
c) Como se sentiu?

Na aula seguinte, todos levaram suas tarefas de casa para sala de música e realizamos uma roda de conversa sobre as mesmas. Passei uma caixa surpresa e fiquei de costas, na minha batida de palmas, quem estava com a caixa retirava um doce e falava de sua tarefa.

Fiz alguns questionamentos como:

a) Os colegas te ouviram, como se sentiu?

b) O que deveria ter mudado, ter sido diferente?

No terceiro dia de realização do trabalho, escolhi a atividade estímulos sonoros do livro *Batuque Batuta: música na escola*, dos autores Márcio Coelho e Ana Favaretto (2014).

Como motivação, os alunos foram convidados para formarmos um círculo e a caixa surpresa foi colocada no meio e, espontaneamente, poderiam abrir, retirar uma imagem de dentro e falar sobre ela. As imagens eram relacionadas aos movimentos propostos pela atividade.

Os alunos em pé, em círculo, deviam ouvir os sons e movimentar-se de acordo com o que cada som sugeria, deslocando-se pela sala, respeitando o espaço do colega. Ao término do som, voltavam para posição inicial. As palavras eram:

a) Saltitar: saltar, alternando os pés, como se estivesse galopando;
b) Deslizar: escorregar os pés pelo chão, como ao andar de patins;
c) Pular: saltar com os pés juntos;
d) Girar: rodar em torno do próprio corpo;
e) Flutuar: simular uma expansão do corpo, lenta e suave, como astronautas andando na Lua;
f) Torcer: contorcer o corpo todo como se fosse uma toalha de banho sendo torcida;
g) Sacudir: simular o desprendimento das partes extremas do corpo (mãos e pés), como se as estivesse jogando fora; e
h) Desmontar: cair no chão, simulando o desmontar de um boneco articulado ou de uma marionete.

Em seguida, os alunos deveriam propor movimentos que escolhessem para cada palavra-chave, utilizando sua criatividade. Após, foi realizada uma roda de conversa sobre a aula.

Figura 4 – Motivação à atividade de estímulos sonoros

Fonte: A autora (2016)

Na quarta aula, levei um saco de feijão e convidei os alunos a cantarmos: *Um, dois, feijão com arroz*. Dispostos em círculo, de costas um para o outro, os alunos passavam o saco de feijão por cima até chegar ao último aluno, que iria para frente e escolhia outra forma de passar (por baixo das pernas, pelo lado ou outro, por exemplo). E, assim, seguiu até todos participarem com seu movimento de variação.

Expliquei que esta canção trata-se de uma parlenda ou palavreado, forma literária tradicional de origem oral, ritmada e, muitas vezes, rimada, que faz parte do folclore brasileiro e é recitada em brincadeiras de crianças. Sentamos em círculo e utilizamos os copos de requeijão para marcar a pulsação da canção e, em seguida, foram realizadas improvisações e variações pelos alunos referentes à música. Os alunos levaram a seguinte tarefa para casa sobre as práticas do programa O Líder em Mim:

1) Como deveríamos tratar uns aos outros?

2) Como não deveríamos tratar uns aos outros?

3) Quais valores são importantes para nós (circule 3):

Honestidade	Cortesia
Respeito	Bom humor
Justiça	Segurança
Trabalho dedicado	Compaixão
Responsabilidade	Integridade
Diversão	Pontualidade

4) Como está o relacionamento com os colegas durante as brincadeiras?

5) As brincadeiras e jogos que estamos fazendo nas aulas de música estão mudando alguma coisa na sua vida, na convivência com os colegas?

6) Desenhe como você gostaria que fosse a sua turma.

Dando sequência, na quinta aula desenvolvida, realizamos, no início, uma roda de conversa, sendo motivada pela caixa surpresa que ficou disposta no meio do círculo com um ursinho de pelúcia. Livremente, os alunos deviam ir até o centro pegar uma surpresa e segurar o ursinho enquanto falavam de sua tarefa de casa.

Em seguida, foi confeccionado um painel com as palavras mais significativas expostas durante a conversa, o qual ficou exposto na sala de música.

Num sexto momento, combinado anteriormente com a coordenação escolar, desenvolvemos algumas das brincadeiras musicais aprendidas, juntamente com outras turmas, na volta do recreio.

A técnica utilizada para a coleta dos dados, como já citado, foi a observação participativa, gravações em áudios e vídeos e entrevistas com questionário semiestruturado.

Resultados e Análise dos Dados

A análise dos dados foi feita através de categorias criadas de acordo com as atividades realizadas em aula em duplas, em conjunto, assim como acontecimentos ocorridos com os alunos envolvendo sensações, agitações e reflexões ao longo do trabalho.

A movimentação e a sensação de alegria: atividades realizadas em dupla

A primeira questão trazida na roda de conversa pelas crianças foi sobre a sensação de alegria gerada à medida que eles se movimentavam nas brincadeiras. Um exemplo disso foi quando precisavam encontrar duplas para o desenvolvimento das atividades.

Larissa sentiu-se alegre e relatou, “Foi muito legal, eu me diverti muito”. Durante as brincadeiras, os alunos tinham de revezar as duplas, dançando, assim, com variados colegas. José disse “Foi hiper, mega legal”, com um belo sorriso de satisfação. Percebi o quanto é importante para eles a movimentação, promovendo sentimentos de alegria, satisfação e vontade de querer repetir as atividades.

Sobre esse mesmo aspecto, Clarinha disse: *“*Eu gostei muito, porque a gente criou uma sinergia entre os colegas”. Possivelmente, esta aluna fez uma relação com o programa *O Líder em Mim*[13], desenvolvido na escola e que tem como premissa sete hábitos, que tratam de questões relacionadas ao respeito, união, equilíbrio, compromisso, dedicação, entre outros, sendo a sinergia um deles.

Fiquei contente com o ponto de vista de Clarinha, que percebeu a importância de trabalhar em grupo e aprender com o outro, assim como a convivência em harmonia, pois tinham de realizar os movimentos em conjunto e simultaneamente. Estes aspectos são característicos do hábito seis, que é a sinergia, estudado frequentemente nas atividades escolares.

Fernando relatou que foi “A aula mais divertida que a gente fez”*,* referindo-se às atividades com as músicas *Piriquito* e *Lavadeira*.

Eu, neste momento, pensei: “Que satisfação ouvir um relato assim!” Percebi, então, o quanto Fernando estava empolgado e sendo sincero, pois tinha um brilho no olhar. Tive o sentimento de como estava valendo a pena cada

[13] O programa “Líder em Mim” foi desenvolvido pela Franklin Covey Co., nos EUA, baseado no consagrado livro "Os 7 Hábitos de Pessoas Altamente Eficazes" e adaptado à realidade brasileira para uso em escolas de nível básico, sendo oferecido com exclusividade no Brasil pela Somos Educação.

momento realizado nesta pesquisa. Por outro lado, não me ocorreu perguntar o que havia tido de diferente nesta aula das demais. Possivelmente, foi pela interação e pelo envolvimento com os demais colegas durante toda a brincadeira musical, a qual necessitava de movimentos constantes e muito entrosamento.

Kraemer (2000) explica que

> [...] a pedagogia da música, por isso, tem que colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre os fatos e contextos, mas também princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional. (KRAEMER, 2000, p.66).

Agitação, conflitos e reflexões

Na semana da criança, realizamos a atividade dos estímulos sonoros, a qual os alunos tinham que executar movimentos em conjunto ao ouvir o som e, logo em seguida, voltar à posição. Nesse dia, haveria entrega de presentes da escola para os alunos após a aula e, por isso, estavam eufóricos, o que refletiu no jogo musical. Realizamos duas vezes os movimentos, na primeira vez, tudo ocorreu de forma tranquila, na segunda, surgiu certa agitação devido à ansiedade aos presentes esperados.

Chrispino (2007) afirma que

> [...] podemos esperar que, pela diferença entre as opiniões, haja conflito no espaço escolar. Um conflito criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato: isso é conflito. (CHRISPINO, 2007, p. 17).

No momento da roda de conversa, depois da atividade, Josué falou: “Muita gente estava bagunçando”; Joaquina continuou: “As coisas ficam ruins, daí ninguém se entende, ficam bagunçando e não escutam e começa a briga”. Percebi o quanto estavam chateados com a situação ocorrida e perguntei: “Vocês acham que nos dois momentos estavam bagunçando?” Tadeu respondeu: “Eles

bagunçaram só na segunda vez, na primeira, foi tudo bem"; e Catarina concluiu: "Se eles ficam bagunçando, a gente perde tempo para as brincadeiras".

Senti que a turma estava preocupada se iríamos continuar realizando as brincadeiras e os jogos em aula. Então, lancei o seguinte questionamento: "Como funciona o andamento das atividades quando a gente cumpre as regras?" Marcelo foi o primeiro a responder: "Todo mundo se entende, daí não tem brigas". Já Joaquina respondeu: "Cada um cumprindo sua parte, a gente consegue fazer uma brincadeira bem legal". Clarissa, por sua vez, comentou: "Se bagunçar, não ganha nada com isso". E Michele concluiu: "Sobra mais tempo para fazer outras atividades que são bem legais".

Tião, um dos alunos considerado pelos demais o chorão da turma, agiu de maneira surpreendente durante nossos encontros. Ele tem algumas questões peculiares como a fala arrastada e está sempre preocupado se vai poder participar, se vai ganhar, se está agradando. Em certo momento na roda de conversa, levantou o braço e disse "Ninguém me ama".

Por determinado momento, ficou um silêncio na sala, todos pareciam pensativos e comovidos com aquelas palavras e, neste mesmo dia, no final da aula, ocorreu que, durante a organização da sala, o colega Amaral, ao guardar uma folha em sua pastinha, não intencionalmente, desprende o elástico da pasta acertando o rosto de Tião. Diferentemente de outros momentos de conflito, Tião não chorou, veio até mim com o rostinho marcado, porém bastante pensativo, e me disse: "Professora, o Amaral me acertou, mas eu aceitei as desculpas dele" e a primeira coisa ao ver sua mãe, foi relatar o ocorrido.

O amadurecimento dos dois colegas foi surpreendente. Tião, ao aceitar as desculpas de Amaral e não chorar ou se colocar na posição de vítima, encerrou um espaço que poderia resultar em um novo conflito durante a aula. Momentos como este demonstraram que a mudança das ações pedagógicas e os momentos de reflexão com a turma foram de grande relevância para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Spagolla (2005) afirma que

> [...] uma dimensão fundamental de uma educação humanizada e humanizadora induz a necessidade de rever os métodos, procedimentos pedagógicos que, muitas vezes, restringem os conteúdos escolares e o processo pedagógico à dimensão cognitiva, esquecendo-se de que o homem é um ser, cuja intelectualidade e emoção fundem-se trazendo implicações no desenvolvimento educativo. (SPAGOLLA, 2005, p. 4).

Na aula em que desenvolvemos a brincadeira *Um, dois, feijão com arroz*, eles se ajudavam para o saco não cair e estimulavam o próximo colega a fazer a variação de como iria passar o saco. A paciência que as crianças tiveram até que todos realizassem a variação foi espetacular. Estavam alegres e engajados com a brincadeira musical.

Na hora da utilização do copo, alguns alunos tiveram dificuldade quanto à pulsação e aquelas crianças que já tinham internalizado o pulso procuraram ajudar as demais. Percebo que existe uma sensação de orgulho muito grande em saber realizar uma atividade musical e poder ajudar os colegas. O resultado das improvisações e variações ficou bastante interessante. As crianças realizaram com batidas nas pernas e uma colega realizou uma variação utilizando movimento corporal.

Palavras significativas

Lancei, em um dos encontros, uma tarefa para casa na qual uma das questões era: “Pense e responda: Como deveríamos tratar uns aos outros?”. Na aula seguinte, cada criança apresentou suas ideias. As falas que mais apareceram foram: respeito, carinho, por favor, com licença, obrigado, educação.

Na sequência, questionei sobre o que eles estavam achando das brincadeiras e dos jogos musicais de nossas aulas. Apesar de incluir em outros momentos atividades como estas, nunca realizei com tanta intensidade e desdobramentos. Perguntei também se, durante estas atividades, os alunos percebiam alguma mudança na convivência entre os colegas.

Durante esta conversa, algumas falas foram marcantes como: “A aula está cada vez mais legal”, “Estamos mais calmos”, “A amizade está melhorando”, “A gente se diverte e aprende a fazer coisas em grupo”, “Estou me expressando e

interagindo", "Estão me respeitando". Considero que este momento foi muito valioso, os alunos ouviram uns aos outros e demonstraram encantamento em ouvir as falas em comum.

Após nossa conversa, confeccionamos um painel com as palavras mais importantes ditas pelas crianças. Todos participaram deste momento. Percebi o quanto as crianças se comportaram de maneira harmoniosa, um dando lugar ao outro para colocar seu registro, emprestando material para enfeitar e estimulando quem não havia contribuído ainda para deixar sua "marquinha" registrada. Todos queriam enfeitar e deixar seu registro. Faltando pouco para finalizar o painel, Bete disse "Professora, a Vanessa ainda não fez um enfeite e queria muito fazer".

Estava evidente a preocupação com o próximo, para que todos pudessem deixar registradas as palavras significativas partilhadas no grande grupo, assim como a motivação para desenvolver um bonito painel que ficaria exposto na sala de música.

Segundo Kraemer (2000), a pedagogia se preocupa com vários aspectos da educação, considerando a vida humana, incluindo questões sociais e institucionais, problemas de ensino, aprendizagem e didáticos (KRAEMER, 2000, p.59).

Integração escolar: participação de outras turmas e professores

Neste momento, os alunos do segundo ano ensinaram duas canções, *Piriquito* e *Lavadeira*, para outras turmas da escola, havendo uma sintonia e integração muito significativa entre as crianças, promovendo uma grande ampliação do trabalho desenvolvido, pois as brincadeiras não ficaram restritas somente à sala de aula e foram realizadas no pátio da escola juntamente com outros alunos e professores, os quais realizaram os movimentos e aprenderam a cantar as canções, participando com entusiasmo. Os educandos do segundo ano demonstraram motivação e satisfação ao ensinar o que já sabiam aos demais, tornando o momento muito especial.

Spagolla (2005) afirma que

> [...] as interações que ocorrem no âmbito escolar são pontuadas pela afetividade e é fundamental estimular a busca de mecanismos que viabilizem uma mediação afetivo-motivadora, uma vez que a afetividade habilita a pessoa a olhar para o outro, valorizando-o e instigando elementos como a autoestima, fator essencial para a aprendizagem e, consequentemente, ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito. (SPAGOLLA, 2005, p.4-5).

Considerações Finais

Esta pesquisa-ação teve como objetivo compreender como as brincadeiras e os jogos musicais podem contribuir para o aprendizado humanizante. Participaram desta pesquisa alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular do Rio Grande do Sul. A partir dos resultados, foi possível compreender que as brincadeiras e os jogos musicais contribuíram para um aprendizado musical humanizante entre as crianças, pois, no decorrer das aulas, os alunos sentiram-se motivados, interagiram com alegria, convivendo de maneira respeitosa e aproveitando cada atividade desenvolvida.

As brincadeiras de roda e os jogos musicais facilitaram o relacionamento entre as crianças, os quais desenvolveram habilidades envolvendo ritmo, pulsação, movimentação corporal, concentração, equilíbrio, agilidade, apreciação dos sons, composição e variação de movimentos. A aula tornou-se mais prazerosa, havendo uma sintonia entre os alunos, ajudando-se uns aos outros.

Os educandos que apresentaram dificuldades quanto à pulsação foram auxiliados por aqueles que já haviam internalizado e, nas atividades de composição e variação, foram muito criativos, valorizando as particularidades de cada um. Sendo assim, os conflitos foram diminuindo devido ao grande envolvimento com as aulas de educação musical.

Foi possível observar, também, que a música sozinha pode não dar conta de resolver todos os conflitos que surgiram na turma durante as atividades realizadas. No entanto, através de um planejamento das aulas para que as atividades musicais fossem escolhidas com muito cuidado e que estas permitissem o lúdico, o trabalho em conjunto e a movimentação, elas tornaram-se mais interessantes que os conflitos.

As conversas e os momentos de reflexão entre as crianças certamente foram decisivos para que elas experimentassem uma nova postura em relação aos problemas e à resolução de seus conflitos. Em outras palavras, o desafio estava em oportunizar momentos em que as crianças percebessem os outros como pessoas tão importantes quanto elas mesmas.

Com o decorrer da pesquisa-ação, quando surgia algum conflito, os próprios alunos já conseguiam resolvê-lo entre si, a fim de continuar realizando as atividades musicais, pois estas se tornaram muito significativas para eles, a ponto de perceberem que não podiam perder tempo com intrigas e, sim, valorizar a gentileza, o bom senso, o respeito ao próximo, entre outros valores éticos.

Então, desenvolver a aprendizagem musical humanizante, neste trabalho, cantando, movimentando-se, utilizando a pulsação, ritmo, variação e composição através dos jogos e brincadeiras, entre outras habilidades citadas anteriormente, foi muito gratificante e espero que possa contribuir para outros trabalhos a serem desenvolvidos na educação musical.

Referências:

ANDERS, Fernanda. Dançar na aula de música: “Dá gosto de vir para o colégio”. 2014. 116 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

BARDIN, Laurence*. Análise de conteúdo*. 6a edição. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio*: avaliação e Políticas Púbicas em Educação. Rio de Janeiro, vol.15, n.54, pp.11-28, jan./mar., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. *Batuque Batuta*: música na escola. 2a. edição, São Paulo: Saraiva, 2014.

COVEY, Franklin; Education. *Práticas do programa* O Líder em Mim: Somos Educação – NEAD. 2016

DECKERT, Marta. Desenvolvimento cognitivo musical através de jogos e brincadeiras. In: Escola de Música e Belas Artes do Paraná. 2005. Em *Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte*. Curitiba, 2005. p. 175-180, 2003.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (Org.) *Planejamento em destaque*: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, p. 147-164, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. 8ª. edição, Rio de janeiro: Record, 2004.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. *Em Pauta*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n.16/17, abr./nov., 2000.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento.* São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1978.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. *Brincadeiras Cantadas de cá e de Lá*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____. *Para os pequenos***.** São Paulo: Melhoramentos, 2015.

NATERA, Gisele. Brincadeira e Música: orientações necessárias. *Revista Nupeart*. Vol. 9, 2011.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, 19(19): 45-55, 2008.

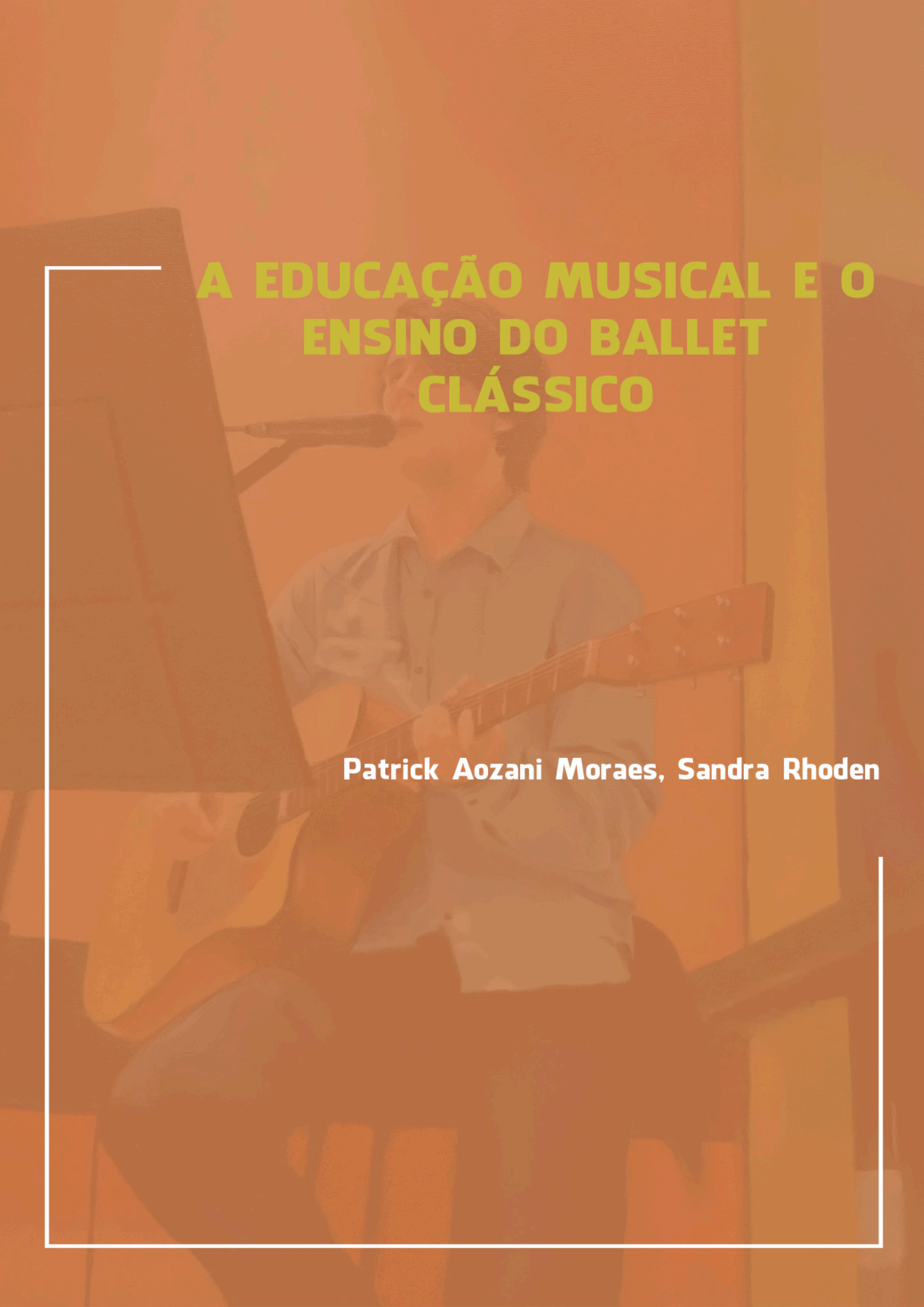
SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SPAGOLLA, Rosimeri de Paula. *Afetividade*: por uma educação humanizada e humanizadora. 2005. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ portals/pde/arquivos/ 2343-8.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 25, p.131-140, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abril/2001 69.

THIOLLENT, Michel. *A Metodologia da Pesquisa-ação.* 2 edição, São Paulo: Cortez, 1986.



A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DO BALLET CLÁSSICO

Patrick Aozani Moraes, Sandra Rhoden

A EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DO BALLET CLÁSSICO

Patrick Aozani Moraes
Orientadora Profª Ms. Sandra Rhoden

Introdução

A concepção dessa pesquisa origina-se de uma inquietação como bailarino sobre a relação entre a música e a dança. Ao longo da minha formação em dança tive experiências em vários estilos, entre elas: jazz, ballet clássico, dança moderna, de salão, afro, contemporânea, entre outras. Nessa trajetória, percebi que alguns desses estilos têm a necessidade de sincronizar seus movimentos com a música, tanto ritmicamente, quanto em sua intencionalidade; ou seja, buscam expressar o sentimento que a música transpõe.

No ano de 2013, precisamente, ingressei no Curso Básico de Música da FUNDARTE, fazendo aulas de canto e participando do Coro da Instituição. Portanto, nesta época, passei a compor – de fato – o meio musical; apreciando, vivenciando e produzindo música.

Dessa forma, adotei uma nova postura como bailarino nas aulas de ballet. Observei situações que sem o conhecimento musical passavam despercebidas: as questões rítmicas; a forma de explorar a música como potencializadora do movimento; e também a compreensão de que ambas as áreas (Dança e Música) caminham juntas para a produção de arte.

Ao integrar o núcleo de professores da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, em 2016, no Curso Básico de Dança/Ballet Clássico, pude observar mais atentamente que as alunas tinham dificuldade em perceber e assimilar corporalmente o ritmo e a intencionalidade da música. Isso, considerando que a metodologia do ensino da técnica de Ballet Clássico comporta a necessidade de ter seus movimentos coordenados ao andamento e ritmo musical.

As alunas de Ballet Clássico da FUNDARTE fazem aula de musicalização nos dois primeiros anos do Curso Básico, devido à importância do conhecimento e da vivência musical para dançar Ballet Clássico. No entanto, após esses dois anos iniciais, as alunas não seguem com a prática musical e isso faz com que eles percam essa conexão entre a música e a dança.

Em algumas companhias profissionais e grandes escolas de Ballet Clássico, há a presença de um pianista que executa o repertório musical durante as aulas, o mestre de dança – se necessário – solicita-se a ele que execute o andamento musical para a realização dos exercícios. Nesse sentido, tem-se a possibilidade de trabalhar a mesma sequência de movimentos, com a mesma música em diferentes andamentos, ora mais lento ora mais acelerado, criando a possibilidade de desenvolver uma sincronia entre a audição e o movimento. De acordo com Botelho (2012),

> [...] o movimento e a música caminham juntos e se completam um com o outro. Dança sem música e ouvir música e não se movimentar é quase que impossível, pois as ligações dos nervos auditivos estão largamente espalhadas pelo nosso corpo e são mais longas que quaisquer outros nervos. (BOTELHO, 2012 p.10).

Logo, compreende-se que as ligações e as relações entre dança e música são fisiológicas. Ao me dar conta que as práticas musicais que vivencio auxiliam na minha performance enquanto bailarino e que também contribuem na aprendizagem e no desenvolvimento das minhas alunas durante as aulas de ballet, decidi pesquisar com uma das minhas turmas sobre como a percepção musical pode contribuir na aprendizagem do Ballet Clássico.

A inquietação dessa pesquisa e a escolha dessa turma são motivadas por dois fatores: o primeiro foi que percebi a falta de comunicação dos movimentos com a música que estava sendo tocada, a impressão que eu tinha era de que se eu desligasse o som ou trocasse de música eles não perceberiam. E esse fato levou ao segundo, que é: será que eles ouvem a música que está tocando?

Portanto, essa pesquisa teve como objetivo aprimorar a percepção auditiva das alunas de Ballet Clássico, possibilitando a construção dos conhecimentos

musicais através da escuta e da experimentação, permitindo que elas mesmas investigassem e descobrissem as muitas possibilidades de ouvir, segundo Souza e Torres (2009) escutar é tornar consciente os sons.

Ao escutar, podemos nos conectar com a música, tendo a possibilidade de explorar e ampliar os movimentos com propriedade e segurança, desenvolvendo o conhecimento musical e aperfeiçoando a técnica do Ballet Clássico.

Revisão de Literatura

Durante a investigação e a revisão da literatura sobre abordagens de educação musical no ensino do Ballet Clássico, descobri que há uma grande lacuna em relação a esse tema específico. Deparei-me com pesquisas que relacionam a educação musical e a dança e a educação musical e o corpo. Storolli (2011) é uma autora que defende o ensino musical através do corpo, para ela,

> [...] a importância das experiências do corpo e de sua ação para os processos cognitivos, observada por inúmeras investigações e teorias contemporâneas, gera como consequência a necessidade de práticas de ensino que estejam em consonância com esse conhecimento. (STROLLI, 2011, p.139).

Seguindo no mesmo pensamento, Botelho (2012, p.10) trata em seu artigo, da relação do conhecimento e do desenvolvimento corporal que a música e a dança proporcionam, o autor afirma que “a música estimula as suas funções sensoriais e afetivas. O movimento do homem determina a ação corporal que é representada pela expressão da corporeidade”. Ainda para Botellho (2012) essa seria uma fonte de autoconhecimento ao dizer que

> [...] através das atividades com dança, pretendemos que a criança evolua o domínio do seu corpo, desenvolvendo e aprimorando suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços, novas formas, superação dos limites, para poder enfrentar novos desafios quanto aos aspectos motor, social, afetivo e cognitivo. (BOTELHO, 2012, p.10).

Souza e Torres (2009) apresentam alguns aspectos sobre a escuta musical e apresentam algumas formas de se trabalhar o tema, colaborando ao dizer que “escutar é perceber os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro” (p.47). Quando se desenvolve e se torna consciente essa escuta é que as relações necessárias entre música e movimento no Ballet Clássico podem ser potencializadas.

Fundamentação Teórica

Como fundamentação teórica, me apoio nos estudos do compositor Raymond Murray Schafer, que desenvolveu conceitos como 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 Schafer (2011) é indispensável que reaprendamos a ouvir ao dizer 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).

Nesse sentido o autor também colabora ao dizer que com tantos sons mecânicos, possivelmente não estamos percebendo ou ouvindo os sons da natureza, como os sons de pássaros, que já não são percebidos em grandes cidades, em decorrência do excesso de sons de motores e maquinários diversos.

Seguindo a proposta de Schafer (2009) sobre a limpeza dos ouvidos, dei início a minha pesquisa. Ao perceber que as alunas tinham dificuldade em ouvir e compreender as nuances das músicas das aulas de ballet, utilizei os estudos do autor para estimular que as alunas desenvolvessem uma escuta atenta aos sons que nos rodeiam, assim seguindo os conceitos de Schafer (2009, p. 17) ao afirmar

que “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”.

Trago também para minha reflexão, os pensamentos de Fonterrada (2004), ao tratar sobre a presença da música em todos os momentos da vida humana. Os sons, segundo a autora,

> [...] eles existem na natureza, mas, também, nos objetos, utensílios e instrumentos fabricados pelo homem. Eles estão nas ruas, dentro de casa, nos laboratórios. Como estão diretamente ligados à vida, eles se modificam no tempo e no espaço. O som é a matéria-prima da música. (FONTERRADA, 2004, p. 86).

Além da dimensão em diferentes culturas e rituais, a autora traz a ideia de que qualquer som é considerado música. Deste modo, podemos supor que a música influencia o comportamento humano de forma intensa, pois tudo que é som proveniente do ambiente é música capaz de acionar nossa mente. Assim podemos dizer que todas as pessoas fazem parte de um ambiente sonoro e que não há como vivermos sem os sons.

Schroeder (2000), no entanto, contribuiu nessa pesquisa para estabelecer as relações necessárias entre a música e o Ballet Clássico. Para ele,

> [...] o ballet retrata, ilustra, representa fatos, sentimentos, conflitos. Ele serve de meio para algo que se deseja dizer, contar ou narrar. A estrutura do ballet foi erigida de modo a permitir o entendimento de uma narrativa linear, entremeados por quadros coreográficos inseridos ao longo da história. [...] A música nessa situação também deveria contribuir para que todo o fluxo dramático e narrativos e desenrolasse de maneira mais clara e precisa possível. (SCHROEDER, 2000, p. 63).

Schroeder (2000) contribui, sobretudo, para o entendimento e o entrelaçamento que existe entre as duas áreas e justifica a importância que a música exerce no ensino e aprendizagem do Ballet Clássico.

Metodologia

Para o desenvolvimento desse estudo, utilizei a abordagem da pesquisa qualitativa, pois, para Silveira e Córdova (2009),

> [...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...] As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Essa pesquisa foi elaborada sobre a perspectiva da pesquisa-ação, baseando-se em Tripp (2005). O método é em forma de ciclo sistemático, buscando a não separação das etapas na pesquisa-ação de acordo com Tripp (2005) “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” (p. 446).

De acordo com Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação também contribui, ao ser utilizada como uma ferramenta de “auto avaliação” do pesquisador, pois auxilia na sua prática, além de ser “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”.

Nesse sentido, inicia-se o ciclo da pesquisa-ação, identificando um problema e, em seguida, planejando uma “ação” para melhorar o problema identificado, seguindo da implementação do planejamento. Durante essa etapa, se avalia os resultados para um replanejamento dessa “ação”. O autor também destaca um aspecto importante nesse ciclo que é a reflexão sistemática no processo da pesquisa:

> [...] o processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. (TRIPP, 2005, p.454).

No decorrer do processo da pesquisa, percebi esse ciclo investigativo que o autor propõe, sendo de suma importância, tanto para o desenvolvimento da pesquisa, quanto para a evolução dos alunos em sala de aula. Partindo do que me motivou a pesquisar, e – em seguida – desenvolver o planejamento, consegui repensar práticas, avaliar e observar continuamente o que poderia ser feito e/ou refeito.

Coleta dos Dados

A coleta dos dados foi feita com oito alunas, em uma das minhas turmas de Ballet Clássico, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, onde sou professor. As atividades foram planejadas de acordo com o objetivo da pesquisa, que busca desenvolver a percepção sonora das alunas.

Uma das técnicas para a coleta dos dados foi a *observação participante.* Como professor da turma, este meio foi muito importante, pois através da observação pude planejar novas atividades, criar desdobramentos desta e assim desenvolver melhor as atividades, pois, busquei – com a pesquisa – a evolução corporal da turma. Belei; Paschoal; Nascimento; Matsumoto, (2008, p. 191) apresentando o pensamento de Lüdke (1986) expõe que “uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador”.

Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada; a qual foi escolhida por apresentar características condizentes com a minha proposta de pesquisa. Segundo Belei; Paschoal; Nascimento; Matsumoto (2008, p. 189), ao trazer a ideia de Fujisawa (2000), a conversa é “[...] guiada pelo roteiro de questões, o qual

permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado".

Com isso, desenvolvi a minha pesquisa obedecendo aos procedimentos metodológicos escolhidos, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa. As técnicas de coletas de dados ajudaram na hora de descrever e analisar o conjunto de informações adquiridas.

Resultados e Análise dos Dados

Estudo Sonoro

Essa pesquisa iniciou a partir de um interesse pessoal em saber o que as alunas de Ballet Clássico ouviam e como identificavam os sons. Portanto, o meu primeiro passo foi apresentar o projeto de pesquisa, os meus objetivos quanto a esse estudo e que, para além do conhecimento musical, essa pesquisa pudesse criar relações possíveis na forma dançar. Deste modo construindo, sobretudo, uma ferramenta do fazer pedagógico diário no ensino da dança.

Para iniciar o desenvolvimento deste trabalho, sugeri às alunas que realizássemos um passeio no interior e no exterior do prédio da FUNDARTE, para que elas ouvissem e anotassem os sons que permeavam aquele ambiente. Nesse sentido, Fonterrada (2004, p. 82) destaca que "os sons são muito presentes em nossas vidas. Eles nos acompanham e caracterizam o ambiente em que vivemos". A partir desta afirmativa da autora, achei de suma importância iniciar este estudo retirando as alunas do contexto da sala de aula, onde permeiam sons relacionados às atividades desenvolvidas, para possibilitar um exercício de escuta além do cotidiano sonoro das aulas de Ballet Clássico.

No primeiro momento, solicitei que fôssemos até o quinto andar do prédio da FUNDARTE. Naquele espaço, ouviríamos os sons que se destacavam e anotaríamos posteriormente em uma folha de papel. Procurei não exemplificar para não induzi-las a uma fonte sonora específica, sendo que o que fosse percebido deveria ser descrito e anotado. Do quinto andar passamos para o

quarto, terceiro, segundo e primeiro, realizando a atividade de ouvir os sons e anotá-los.

No segundo momento, a proposta foi a mesma, porém agora a paisagem sonora era diferente. Propus que saíssemos do ambiente interno da FUNDARTE e nos deslocássemos para o ambiente externo, para realizarmos o mesmo exercício, ouvir os sons da rua e anotá-los.

No terceiro momento, retornamos para a sala de aula para conversar sobre os sons que foram percebidos e anotados. Solicitei que cada aluna descrevesse oralmente os sons percebidos no ambiente interno do prédio da FUNDARTE. Os sons percebidos e destacados pelas alunas foram os seguintes: barulho; bebedor; elevador; porta abrindo; pessoas falando; pessoas aplaudindo; música de ballet; barulho de computador; pessoas cantando; televisão; piano; barulho da cozinha; mão passando no corrimão; barulho de xícara batendo uma na outra; barulho de sapatos; talheres; metal batendo um no outro, entre outros.

Após a descrição dos sons ouvidos no ambiente interno do prédio da FUNDARTE solicitei que as alunas contassem sobre os sons percebidos e anotados do ambiente externo, a rua. Os sons destacados foram: pedras caindo; ônibus; buzina; caneta caindo; martelando; ronco do motor de Kombi; passarinho; portão; respiração; construção; folhas da árvore; tampa do bueiro; bicicletas, entre outros.

A partir da relação dos sons ouvidos nos ambientes interno e externo do prédio da FUNDARTE foi possível realizar um exercício de escuta mais apurado, em que as alunas demonstraram em seus relatos terem ouvido muitos sons que não estavam habituadas ou que nem se destacariam se a escuta não tivesse sido exercitada. Conforme 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).

A listagem dos sons percebidos pelas alunas remeteu aos objetos e ações que produzem sons, demonstrando *o que e como* elas ouvem. Percebi que elas não descreveram as características específicas dos sons e sim o que produz os sons, ou seja, a fonte sonora. Nesse sentido, a próxima atividade teve como objetivo trabalhar os parâmetros do som: altura e intensidade mais especificamente para compreender como esse estudo nos ajudaria a identificar os sons e não apenas a fonte sonora.

Parâmetros sonoros: altura e intensidade

No segundo encontro com as alunas questionei se elas sabiam o que eram parâmetros sonoros. Um pouco tímidas, responderam que não. Então expliquei que a definição seria a forma como classificamos os sons de acordo com as suas características físicas como: altura, duração, intensidade e timbre.

A partir destas primeiras informações, a atividade pôde ser iniciada. Para isso, apresentei dois parâmetros sonoros: altura e intensidade, seguido de um novo questionamento: O que é altura do som? Algumas alunas responderam que não sabiam, no entanto, uma aluna logo manifestou o conceito dizendo que altura era grave e agudo. Em seguida solicitei que me dessem exemplos de sons graves e agudos, relacionando de alguma forma com o que escutavam no seu cotidiano. A princípio, houve uma retração das alunas para falar, mas logo vieram os exemplos, assim que as instiguei para que recordassem de sons que escutavam em casa. As alunas exemplificaram como sons agudos: apito de micro-ondas; sons do canto de um pássaro; campainha; chaleira fervendo; e sinos de vento. Nos exemplos para sons graves, apareceram: pisadas no chão; ronco de um motor de ônibus; barulho do bebedouro; barulho do elevador; porta batendo; chuveiro elétrico, entre outros.

Após os exemplos citados pelas alunas sobre o parâmetro sonoro de altura, questionei sobre a intensidade do som. No primeiro momento, as alunas demonstraram estranhamento ao meu questionamento. Então propus que

fizessem uma relação com a força de um movimento na dança. Uma das alunas perguntou: É forte? E pode ser fraco?

Após, questionei as alunas sobre o que seria a intensidade na música. Elas não sabiam, nem imaginavam. Então, eu perguntei quando alguma coisa é muito intensa ela é? Uma delas disse *forte*, respondi que sim. E, na sequência, pedi que dessem exemplos de sons com intensidade fraca e forte. Os sons fracos destacados pelas alunas foram: um sopro; som da respiração; gota de água; e som de um zíper abrindo. Os exemplos de sons fortes foram: tambor; avião; o som do prato de uma banda; o som de uma furadeira; e som de uma motosserra.

Assim, chegamos à conclusão que a intensidade do som está relacionada ao volume, sendo que, se o som for forte e estiver a uma longa distância, também poderá soar em nossos ouvidos como uma intensidade fraca.

Após essas experiências, convidei as alunas para irmos até uma sala com piano, para que pudessem explorar as sonoridades em relação à altura e intensidade. De acordo com Fonterrada (2004, p. 77) é indispensável que realizemos exercícios concretos que auxiliem na produção e caracterização dos sons para “percebê-lo intensamente e fazer que ele fique bem presente em nossa vida, só assim poderemos desfrutá-lo, manejá-lo, controlá-lo, rejeitá-lo ou acolhê-lo”. As alunas ficaram muito empolgadas com o fato de estarem produzindo o som.

A atividade foi analisada e percebi que as alunas refletiram e responderam significativamente como os sons eram caracterizados e as diferenças entre os sons graves e agudos, sendo a mesma percepção ao trabalhar com a intensidade ao realizar a atividade de reproduzir estes sons no piano.

Retornamos para a nossa sala de aula e coloquei o CD da aula de Ballet para que ouvíssemos e analisássemos as características sonoras do repertório utilizado em aula. Essa atividade foi de extrema importância, pois foi onde conseguimos fazer relações entre a música e o movimento. Para Fonterrada (2004, p. 59), com relação à importância da pesquisa sonora para posterior relação com a música “[...] o estudo da música se inicia pelo estudo do som. E jamais de afasta dele. O som é a matéria-prima. O estudo do som envolve seus aspectos físicos. O som é vibração, é movimento”.

Ao concordar com o pensamento da autora, de que som é movimento, propus que as alunas ouvissem as músicas da aula de Ballet Clássico e buscassem criar relações entre os movimentos e a música. Para Schroeder (2000),

> [...] música e dança participam de influências mútuas, que não se limitam apenas à força dos sons e a energia dos movimentos. Essas relações só são possíveis quando fazem parte de uma mesma noção muito maior, recheadas de sutilezas e de forças que formam toda uma rede complexa e articulada entre músicas e movimentos. (SCHROEDER, 2000, p. 61).

Logo que propus a escuta, buscando a relação com o movimento, as alunas foram observando que há sons graves e agudos, e intensidades fortes e fracas em todas as músicas; porém, essas características vão se alternando durante as composições. Elas identificaram que as músicas dos exercícios que são mais lentos têm como característica serem mais graves e com intensidade média e que as músicas dos exercícios mais acelerados têm como características serem mais agudas e com intensidade forte. Para Schroeder (2000, p.66), no ensino do "[...] Ballet Clássico algo dessa visão se mantém intacto quando são usados compulsoriamente trechos de músicas já convencionados como sendo os mais adequados para a realização de certos movimentos". Inclusive na biblioteca da Fundarte há livros com partituras de músicas específicas para aulas de Ballet Clássico. Segundo Schroeder (2000),

> [...] qualquer modificação na relação com a música implicaria na alteração de um dos aspectos que o balé protege como sendo um dos mais importante: a convergência de movimentos e música para uma mesma intenção emotiva convencionada. (SCHROEDER, 2000, p.66).

Na sequência da atividade, ao concluir a aula, questionei as alunas sobre o que elas estavam pensando em relação à música e ao movimento. Logo, uma delas relatou que "*nunca havia parado para pensar nessa relação de som e*

movimento", na forma em que estávamos tratando. Outra aluna disse que: "*Percebi mais sons e de forma diferente, antes era só o ritmo*".

Para Schroeder (2000, p 80) "algo para qual professores de música e músicos devem estar atentos, no trabalho com dança, é que os canais de absorção de conhecimentos mais sensíveis e abertos dos dançarinos são os canais corporais". E, assim, através de experimentações de escuta e associação ao movimento é que – de fato – poderemos nos distanciar da ideia de que a música no Ballet Clássico é apenas complementar.

Experimento no corpo

Em outra aula, retomamos algumas questões, como os parâmetros de altura e intensidade e o que havíamos analisado quanto à expressividade dos movimentos em relação à música. Em seguida, propus que fizéssemos a aula de Ballet Clássico, utilizando o mesmo CD que usamos para fazer a análise das músicas na aula anterior.

Ao longo dos exercícios, fui percebendo que as alunas estavam mais conectadas com a música e, mesmo quando o corpo fugia um pouco do que a sonoridade estava propondo, uma simples fala minha como "*ouçam a música",* fazia com que elas imediatamente retomassem a atenção ao som, percebendo – assim – as suas características. Com isso, a qualidade do movimento entrava em sintonia com a música. Percebi que a análise feita com as músicas na aula anterior desenvolveu a percepção auditiva para elementos sonoros que influenciam na qualidade do movimento.

Ao fim da aula, eu perguntei às alunas se haviam percebido alguma mudança na forma de fazer os movimentos, dentre as respostas: "*mais ou menos"*, *"em alguns momentos eu percebi, mas em outros momentos não tanto"*. Outra respondeu assim: *"sim, na hora do 'tandi' ajudou bastante no tempo, no 'plié' meio que me deixou confusa com tudo isso. Ajudou em alguns e em outros não. Percebi em algumas músicas e em outras não*".

Outro questionamento foi se elas conseguiram fazer a associação dos movimentos aos parâmetros sonoros. Uma delas respondeu: "*eu percebi melhor*

as partes agudas e graves e isso me ajudou um pouco, porque deu para perceber a intensidade com que eu deveria fazer os passos em algumas horas". Outra aluna respondeu: "*eu também percebi que quando modifica o movimento você está no tom da música, se percebe que ela é mais leve ou mais forte".*

Sobre o timbre e a duração

Ainda nessa aula, trabalhamos com outros dois parâmetros do som: o timbre e a duração. Perguntei às alunas se faziam alguma ideia e o que sabiam sobre esses dois parâmetros do som. Elas não souberam falar, uma delas mencionou sobre a duração ter relação com o tempo. Então, conversamos sobre as características desses dois parâmetros.

O timbre, segundo Fonterrada (2004, p. 81), "[...] é a qualidade que permite você identificar a fonte sonora, mesmo sem vê-la". Esta resulta da complexa organização entre a altura, a intensidade e a duração. São essas características que fazem com que consigamos distinguir um som, de outro. Portanto, o timbre é a qualidade que caracteriza um som e o parâmetro duração, assim como a altura e a intensidade, é um dos elementos que constitui o som e pode ser caracterizado longo ou curto. Nessa aula, levei alguns instrumentos de percussão para que elas pudessem explorar esses dois parâmetros, com a intenção de descobrir diferentes timbres e durações que esses instrumentos podem produzir.

Então propus que cada aluna escolhesse um instrumento que tinha dentro da caixa, para ser tocado, e assim através da exploração pudessem identificar as características sonoras desse instrumento. Após essa atividade, solicitei que elas criassem uma célula sonora e apresentassem ao grupo as características de som daquele instrumento. Trago para o texto algumas das definições das alunas: "*o som do triângulo é agudo, forte e longo. Mas pode ser fraco e curto, dependendo do jeito que é tocado".* Essa observação feita pela a aluna é bem importante, quanto à intensidade, pois a esse parâmetro está totalmente ligado à forma em que se produz o som. Outra aluna descreve o som de seu instrumento como: *"meu som é médio mais para o agudo, é forte e de curta duração. Meu som começa forte e vai ficando cada vez mais agudo, ele é curto".*

Investigando possibilidades pedagógicas

Neste dia busquei desenvolver algumas experimentações, no intuito de aprimorar a relação entre a música e a dança. Habitualmente nas minhas aulas, eu demonstro primeiro a sequência dos movimentos e em seguida coloco a música. Nesse sentido, propus duas atividades: primeiro que antes de mostrar os movimentos elas ouvissem a música que seria utilizada naquele exercício, identificando as características sonoras daquela música, e qual tipo de movimento poderia ser realizado naquela composição. Só após essa escuta eu explicaria como seria o exercício.

Na execução do exercício, solicitei que elas descrevessem como foi essa experiência. *"Ouvir primeiro a música, para mim é melhor, pois você já tem uma certeza do tempo da música, o que torna o exercício mais fácil".* Outra aluna disse: *"quando eu escutei a primeira música que era aguda e meio forte, achei um movimento melhor".*

Após os depoimentos, realizei o exercício ao contrário, primeiro eu mostrei os movimentos e em seguida solicitei que ouvissem a música para que pudessem analisar as características sonoras. Alguns relatos sobre essa experiência: *"Quando o professor passou primeiros os movimentos e depois a gente escutou a música parecia que os passos se encaixavam na música, eu compreendi mais os movimentos e na hora que eu dancei me ajudou muito".* Outra aluna disse: *"primeiro ver o passo e depois ouvir a música foi melhor, porque imagino dançando e entendo a duração e o modo de fazer o passo".*

Em relação a esses dois exercícios percebi um estranhamento quanto à primeira proposição, sendo que elas deveriam ouvir a música e imaginar os movimentos a partir das características sonoras. Identifiquei que tinham desenvolvido em seus pensamentos um tipo de movimento e quando eu propus o que era para ser realizado percebi um certo espanto por parte das alunas. Mesmo assim, analiso essa experiência positiva, pois percebi que mesmo achando estranho, elas desenvolveram a movimentação muito bem.

Em relação ao segundo exercício é com certeza mais acessível para as alunas, pois já sabendo a sequência do exercício é possível ao ouvir a música

analisar as suas características sonoras e projetar a intenção do movimento. Segundo Schroeder (2000),

> [...] nas disciplinas Dança Clássica, por sua vez, o caminho é reto. Música e movimentos emaranhados numa trança tomam um mesmo rumo, uma mesma direção. Reforçam-se e complementam-se mutuamente, na intenção de chegar a algum lugar. Caminham em direções paralelas, sempre olhando para um ponto fixo à frente, e reforçam um mesmo desenho no espaço. (SCHROEDER, 2000, p.72).

Com isso acredito ser de suma importância que nesse processo de ensino do Ballet Clássico, buscar aproximar a compreensão musical dos movimentos. Entendendo que não basta dançar no ritmo da música, mas sim perceber que há um diálogo entre Dança e Música, e quando se dança é importante ter esse dialogo afinado.

Considerações Finais

Ao longo da pesquisa obtive algumas respostas para os questionamentos que motivaram o estudo. Uma delas é que, oferecer bases concretas sobre a escuta musical, para as alunas, possibilitou – de fato – que conseguissem estabelecer as relações necessárias que há entre as duas áreas: música e dança. Aqui me refiro especificamente a termos técnicos e sensoriais, sendo as atividades de apreciação e descrição dos sons de extrema importância para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

No decorrer do estudo, propus atividades de vivência musical separadas das atividades de dança. Compreendi que esta abordagem seria necessária, afim de – primeiramente – criar um campo comum de diálogo com as alunas, para que – posteriormente – pudesse desenvolver atividades que contemplassem as duas áreas. Intuí que sem essa base de compreensão musical, poderia complicar o estabelecimento das relações que buscava com essa pesquisa.

A partir das atividades desenvolvidas, as alunas conseguiram compreender, identificar e caracterizar os sons presentes no seu cotidiano, passando a

desenvolver uma escuta mais atenta às músicas das aulas e, com isso, estabelecer um diálogo com os movimentos. Relações essas que ao analisá-las nos ensaios, mesmo os que aconteceram após o término da pesquisa e da coleta de dados, fluíam melhor. As alunas estavam mais atentas ao modo como a música causava impacto no corpo. Ao observar as jovens bailarinas no palco, também identifiquei que elas estavam mais seguras ao dançar a coreografia e com uma afinidade maior dos movimentos com a música.

Essa pesquisa deixa um grande aprendizado em minha docência, não apenas no campo do ensino do Ballet Clássico, mas também no sentido de que a prática docente esteja sempre em um lugar investigativo e disposta a estabelecer relações com os conhecimentos que nos rodeiam.

Um grande questionamento emergiu dessa pesquisa: será que o Ballet Clássico ensinado da forma tradicional dá conta de estabelecer as relações que há entre a música e a dança?

Essa foi uma das perguntas que me fiz ao longo dessa pesquisa e que com certeza, ainda não tenho a resposta. Espero que, de alguma forma, esta investigação tenha contribuído tanto para a área da música como para a dança, tendo em vista que ambas carecem de publicações a partir do tema abordado nesta pesquisa.

Referências:

BELEI, Renata; PASCHOAL, Sandra; NASCIMENTO, Edinalva; MATSUMOTO, Patrícia. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**.** *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.

BOTELHO, Iguaraciara. *A dança e a música como elementos construtores no processo ensino–aprendizagem.* Disponivel em: <http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/ii/completos/comunicacoes/iguaraciaradasilvazeferinobotelho.pdf> Acesso em 20 de set. 2016.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. *Música e meio ambiente:* a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

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.

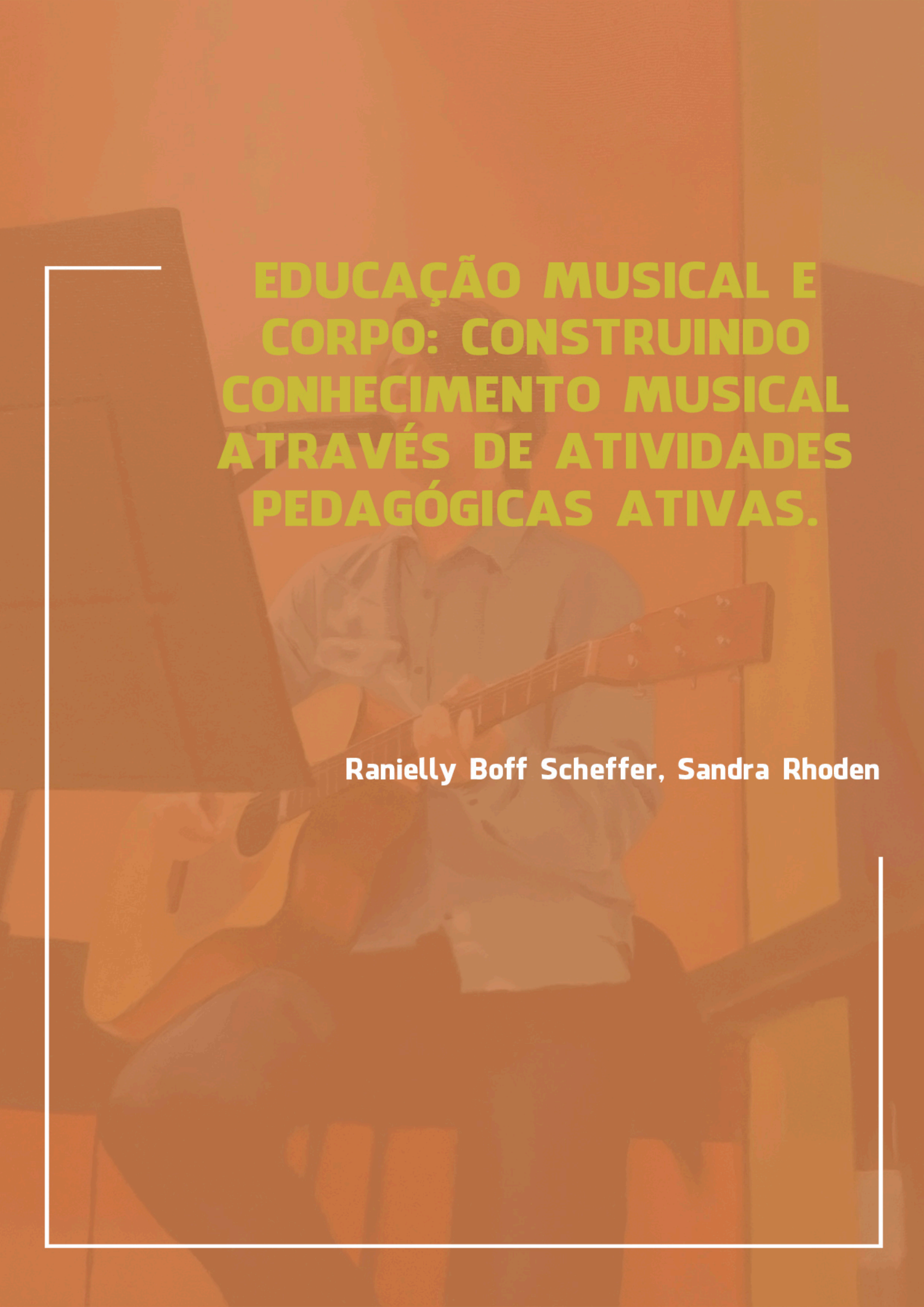
SCHROEDER, José, Luis. *A música na dança:* reflexões de um músico. Campinas: UNICAMP, 156p. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2000.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa.* Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na educação básica.* Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

STOROLLI, Wânia M. A. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 19, n. 25, p.131-140, jan./jun., 2011.

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



EDUCAÇÃO MUSICAL E CORPO: CONSTRUINDO CONHECIMENTO MUSICAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ATIVAS.

Ranielly Boff Scheffer, Sandra Rhoden

EDUCAÇÃO MUSICAL E CORPO: CONSTRUINDO CONHECIMENTO MUSICAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ATIVAS

Ranielly Boff Scheffer
Orientadora Profª Ms. Sandra Rhoden

Introdução

Nasci em um ambiente familiar muito musical. Com o incentivo de minha mãe, ocorreu minha inserção no campo da música formalmente, quando ingressei no curso Básico de Música da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), instituição de ensino em que iniciei meus estudos de piano.

Não levou muito tempo para que eu me apaixonasse pelo campo da música e, com o apoio de minhas professoras, decidi cursar a graduação na área. Em 2011, ingressei no curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs, finalizando-o em 2014. Durante meu percurso acadêmico fui bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERS e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico - CNPq, sendo orientado pela Professora Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel, tornando-me também membro do grupo de pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/UERGS), coordenado pela mesma professora.

Além de bolsista de iniciação científica, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), inserido no subprojeto "Artista e Arteiro: ensinar com arte e aprender brincando", vinculado à Uergs. O objetivo era o desenvolvimento da docência inicial para estudantes dos cursos de Graduação: Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, de modo interdisciplinar. Vinculado ao subprojeto do PIBID de nossa unidade, esteve, também, o projeto "A Arte de Ler", ainda em andamento em nossa unidade da Uergs em Montenegro. Este projeto, vinculado à extensão, constitui-se em um conjunto de ações pedagógico-artísticas de cunho interdisciplinar, com vistas à promoção da leitura

junto a professores, estudantes e comunidades escolares de escolas públicas da cidade de Montenegro.

Minha trajetória ao longo da graduação culminou em meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, no qual discuti o termo “artista/professor” expresso no projeto do curso de licenciatura em música da Uergs.

Através do PIBID e durante minha formação, tive a oportunidade de adentrar um pouco no mundo da dança, isto graças às relações que tive com acadêmicos da área nas disciplinas em comum com os outros cursos das Artes. Participei de coreografias, fiz componentes curriculares eletivos e comecei a frequentar aulas regulares de dança fora da universidade.

Ingressando no curso de Especialização em Educação Musical, no segundo semestre de 2015, as disciplinas de “Arte, corpo, voz e movimento” e “Corporeidade, Música, Arte e Interdisciplinaridade” me proporcionaram um novo olhar ao observar que o corpo pode vir a desenvolver conhecimentos na área da educação musical e o quanto a música e a dança podem andar próximas na construção de conhecimentos em Arte de modo interdisciplinar. Sobre práticas interdisciplinares, Thiesen (2008) nos diz que

> [...] na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação. (THEISEN, 2008, p. 7).

Tendo em vista minha trajetória acadêmica e as relações estabelecidas entre dança e música, surgiram alguns questionamentos, sendo eles os seguintes: Como se constrói e se desenvolve um planejamento educativo musical com enfoque na construção de conhecimento através do corpo? Qual a concepção dos alunos sobre estas atividades que utilizam o corpo para a construção de

conhecimento? Qual a concepção da área da Educação Musical para a construção de conhecimentos musicais a partir/através do corpo? O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como se constrói e se desenvolve um planejamento educativo musical com enfoque na construção de conhecimento através do corpo.

A seguir apresento alguns trabalhos relacionados à temática desta pesquisa e de meus questionamentos, posteriormente apresento a fundamentação teórica selecionada para a análise dos dados, a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta investigação, o resultado e a análise dos dados coletados durante as aulas ministradas e, por fim, as conclusões e alguns desdobramentos da pesquisa.

Revisão de Literatura

Pesquisas relacionadas ao campo da educação, arte, educação musical e corpo no ensino vêm sendo desenvolvidas, cada vez mais (ANDERS, 2014; BRAUN, REBOUÇAS, RANVAUD, 2009; BÜNDCHEN, 2005; LIMA, RÜGER, 2007; PEDERIVA, 2004-2005; MONTOVANI, 2009; NEDEL, LOURO-HETTWER, 2010; QUEIROZ, 2010; RODRIGUES, 2007; SANTIAGO, 2008; STOROLLI, 2011). Partindo do fato de que a pesquisa possui como foco a construção de conhecimento em Música através do corpo, inicio minha revisão de literatura apresentando leituras relativas ao modo como o corpo foi visto historicamente, como ele é tratado atualmente na área da educação musical e, por fim, apresento um breve relato sobre um texto que discute apreciação musical e possibilidades didáticas relacionadas a este tópico, pois este foi o caminho escolhido para desenvolver as atividades pedagógicas envolvendo o corpo.

Mantovani (2009), em sua dissertação intitulada “O Movimento Corporal na Educação Musical: influências de Émile Jacques-Dalcroze”, inicialmente apresenta um panorama histórico de como o corpo tem sido tratado. Segundo Mantovani (2009), para Aristóteles, em sua obra *Política,*

> [...] o corpo é gerado antes da alma e, portanto, a atenção deve ser dada primeiro ao corpo e depois aos instintos da alma [...] para ele, era importante que o corpo estivesse ativo e que a atividade corporal fosse realizada de maneira consciente, não automática, o que deveria ocorrer desde a infância. (MANTOVANI, 2009, p. 22).

Quando Aristóteles se refere à “alma”, ele está se referindo à psique do ser; assim, observa-se que o corpo inicialmente era colocado em um local de prestígio e que este prevalecia sob a psique humana. Com o passar dos anos, na Idade Média, o corpo vai perdendo seu valor e fica com a imagem de algo pecaminoso em função da difusão do catolicismo pelo mundo. No Renascimento, o lado espiritual começa a ser deixado de lado e o corpo humano passa a ser visto sob a ótica científica, além de ser imposto à produção do capital, sendo utilizado como força de trabalho.

Na modernidade, o corpo perde ainda mais seu valor com as novas descobertas tecnológicas; muitas das tarefas desenvolvidas pelo corpo humano no Renascimento tornam-se tarefas de invenções modernas. Assim, neste período, a mente humana é supervalorizada, pois é ela quem cria e inventa novas tecnologias. Segundo Mantovani (2009), Descartes, pensador moderno, afirma que a razão, faculdade da alma, é “o conhecimento verdadeiro, enquanto o conhecimento sensível, corporal, não seria digno de confiança, poderia enganar” (MANTOVANI, 2009, p. 25).

O ensino hoje em dia ainda apresenta resquícios do pensamento cartesiano, isto porque os estudos psíquicos ainda são considerados distintos dos fisiológicos. No sistema educacional, as disciplinas fragmentam o conhecimento e o desvinculam de práticas sensórias, isto é conflitante com a maneira como este aluno vive seu dia a dia, com todo o seu corpo. Porém, o pensamento contemporâneo apresenta a compreensão de corpo em sua plenitude; não há distinção entre mente e corpo, eles são um só e não podem ser tratados de forma dissociada um do outro.

Partindo deste conceito de corpo, temos no século XX a primeira geração de métodos ativos em educação musical. Por método ativo compreende-se um ensino no qual, diferente da prática tradicional - em que o aluno aprende música

através de teoria e técnica com foco na compreensão racional -, entende-se uma educação musical centrada em vivências práticas que aproximam a música e o educando (MONTOVANI, 2009, p. 39).

Os pesquisadores Lima e Rüger (2007), em seu artigo, apresentam de forma breve a concepção de ensino dos educadores desta primeira geração. O primeiro deles, Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), tratou de conceitos musicais, sempre aprendidos teoricamente, pela experiência corporal; em seu sistema de ensino, o educador tem liberdade criativa para criar seus próprios exercícios. Seu método dividiu-se em três partes: a rítmica, o solfejo e a improvisação. Segundo Lima e Rüger (2007), a rítmica de Dalcroze é

> [...] uma pedagogia fundamentada no movimento físico, na percepção auditiva e na improvisação, intensificando a coordenação entre ouvido, mente e corpo. Por meio de exercícios e jogos combinando percepção auditiva, canto e movimento corporal, o professor aprofunda as habilidades necessárias para um aprendizado musical, integrando a experiência física ao conteúdo teórico. (LIMA; RÜGER, 2007, p.101-102).

Seu método foi consequência de suas observações em sala de aula, ambiente no qual percebeu que seus alunos não possuíam coordenação necessária entre o olhar, a audição, o cérebro e o corpo na aprendizagem musical, criando assim uma pedagogia que leva em consideração o movimento e a expressão corporal como conteúdos a serem trabalhados para a prática musical.

Edgar Willems (1890-1978), discípulo de Dalcroze, também dá importância a uma educação ligada ao corpo. Para Willems, o ritmo se apresenta nas tarefas corporais realizadas diariamente pelo corpo, o que inclui o respirar, o andar, o pulsar do coração e outros. Estes movimentos rotineiros devem ser instrumentos para despertar a vivência interior do ritmo.

De acordo com Lima e Rüger (2007), para Willems,

> [...] a imaginação motora deve conter experiências rítmicas com base em experiências efetivas. Após o aluno ter vivenciado o ritmo no corpo por meio de imitação ele adquire a imaginação motora. Nem mesmo os movimentos regulares devem ser executados

> mecanicamente, mas de uma forma natural e vivida [...]. (LIMA; RÜGER, 2007, p. 103).

Carl Orff (1895-1982) utilizou-se da imitação rítmica através do corpo para desenvolver o senso rítmico com seus alunos. A sua metodologia, voltada para crianças, se divide em quatro níveis: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. O movimento e a música são vistos por Orff como elementos que andam juntos e colaboram um com o outro; através do movimento ele vê a possibilidade de direcionar o crescimento musical e emocional do aluno (LIMA; RÜGER, p.104-105, 2007).

De acordo com Lima e Rüger (2007),

> [...] na metodologia Orff, o movimento é uma ajuda indispensável para o desenvolvimento de habilidades musicais e a formação de conceitos. Ele ajuda o aluno a assimilar vários aspectos rítmicos como o pulso, modelos ou padrões, medidas e tempos. A direção melódica e qualidades como dinâmicas e cores podem ser expressas em movimento e este pode ilustrar texturas, formas e situações dramáticas de modo bem concreto. (LIMA; RÜGER, 2007, p. 105).

Vanda Freire (2001), ao tratar sobre apreciação musical, explica que esta pode ter encaminhamentos diversos, abrindo possibilidades para múltiplas abordagens nos currículos de música, como produto da interação de variadas fontes e tipos de materiais sonoros. Além disso, a autora ainda ressalta a importância da utilização de repertório diversificado, no qual os áudios devem contrastar entre si, pois só assim a estrutura musical será percebida através de parâmetros como tempo, textura, timbres, entre outros.

Sobre as práticas atuais de professores de música em apreciação musical, a autora relata que o seu potencial na construção de conhecimento na área da música é negligenciado e estas são utilizadas apenas de forma “ilustrativa”; o professor não possui embasamento teórico quando planeja a atividade e as possibilidades de instrução na área da música deixa a desejar (FREIRE, 2001, p. 71).

Para Freire (2001), a apreciação musical deve ser abordada numa perspectiva de pedagogia crítica, de forma que permita:

> - elaboração de conceitos;
> - a compreensão de forma, como resultante da articulação de procedimentos estruturais básicos (repetição, contraste, variação, adjunção, segundo (Koellreutter, 1987) apreciada a partir de parâmetros diversos (tais como textura, tempo, espaço musical, etc.);
> - utilização da escuta como apoio, fundamento ou ponto de partida para atividades de criação musical, de interpretação musical ou para atividades teóricas;
> - a compreensão de diferenças culturais e musicais. (FREIRE, 2001, p. 71).

Observa-se, através desta citação, o quanto o trabalho em apreciação musical é potente e que este pode vir a construir conhecimento no campo da Música com relação a diversos conceitos, como forma musical, parâmetros sonoros, gêneros musicais, entre outros.

Com este breve relato sobre alguns trabalhos já realizados em relação ao tema desta investigação, passo agora a apresentar o referencial teórico utilizado para realizar a análise dos dados.

Fundamentação Teórica

Oliveira (1997), em seu livro “Psicomotricidade: educação e reeducação, um enfoque psicopedagógico”, trata da importância do movimento no desenvolvimento intelectual da criança abordando o sistema nervoso, reações biológicas do corpo na construção do conhecimento com relação ao movimento e outros. Segundo a autora “Ao olharmos para nossos alunos, enquanto eles estão na sala de aula ou brincando no recreio, vemos cada um deles movendo-se, agitando-se ou parados. [...] O que se torna visível para nós são seus corpos” (OLIVEIRA, 1997, p. 11).

Cada um possui seu corpo, ele é singular e individual. A relação da criança com o mundo se dá através de seu próprio corpo, seu desenvolvimento é oriundo

do seu contato com objetos, pessoas e o ambiente no qual cresce. Sendo assim, é importante que ele faça parte da sua educação, seja na escola ou fora dela. Conhecendo o seu corpo e tendo maior consciência dele, a criança ampliará suas possibilidades de relação com o mundo externo e construção de conhecimento (OLIVEIRA, 1997). É importante que esta relação do corpo com o mundo seja potencializada e o educador elabore propostas que instiguem o aluno a explorar sua organização motora.

Oliveira (1997) explica que

> [...] um bom desenvolvimento psicomotor proporciona ao aluno algumas das capacidades básicas para um bom desempenho escolar, [...] A psicomotricidade, pois, se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais. (OLIVEIRA, 1997, p. 9).

Portanto, quando se pensa em educação eficiente é importante que o educador se preocupe em planejar suas aulas buscando desenvolver atividades mais práticas e que envolvam o corpo em sua totalidade, para que, assim, o aluno desenvolva estas capacidades básicas auxiliando no seu desenvolvimento.

João Batista Freire (2008), em seu livro “Educação de Corpo Inteiro”, trata sobre a prática educativa relacionada ao corpo na Educação Infantil e Séries Iniciais, de forma mais aprofundada na Educação Física, apresentando discussões relacionadas ao papel da atividade motora no desenvolvimento da criança e como este tipo de atividade é indispensável para uma boa educação do indivíduo. Segundo o autor,

> [...] o corpo, sem dúvida alguma, tem uma infindável capacidade de educar-se. Não se pode e nem se deve negligenciar, sob a pena de continuarmos a prejudicar a educação das crianças, a inteligência corporal, componente fundamental no processo de adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente. (FREIRE, 2008, p. 83-84).

Sendo esta uma investigação da área da Educação Musical, trago também, como referencial teórico sobre Musicalização Infantil e apreciação musical e suas possibilidades pedagógico-práticas em sala de aula, Souza e Joly (2010), iniciam

seu texto afirmando que é importante trabalhar música em sala de aula, pois esta está presente nos ambientes mais diversificados do nosso cotidiano e possuem os mais variados estilos. Tratando de apreciação musical, alertam para a importância de se comparar estas diferentes formas de música que costumamos ouvir, prestando atenção aos variados timbres, formas e ritmos (SOUZA; JOLY, 2010).

Mais aprofundadamente sobre a apreciação musical, Souza e Joly (2010) explicam a partir de Brasil (1998) que

> [...] o trabalho com apreciação musical poderá proporcionar a ampliação e o enriquecimento de saberes relacionados à produção da área, além de ampliar o repertório das crianças. Por meio da escuta e de conversas podem ser trabalhados aspectos referentes à diversidade de instrumentos musicais existentes e suas maneiras de produção de som e também as diferentes possibilidades de combiná-los resultando em diversas formações instrumentais. (SOUZA; JOLY, 2010, p.100).

Esta música presente em nosso cotidiano atrai o interesse de seres humanos de todas as idades e para as crianças isto não é diferente; mesmo que de forma inconsciente, nos relacionamos com ela, nos familiarizando com suas diversas formas de manifestação artística. Esta relação se apresenta de muitas formas, dentre elas o movimento corporal. As crianças, em especial, começam a se expressar corporalmente assim que colocamos uma música, quase que de forma automática; mesmo que de modo seja básico, as crianças já estão descobrindo formas de se expressar artisticamente e musicalmente através do corpo. Deste modo, é importante que pensemos em uma educação musical que englobe o corpo como instrumento de ensino. Através dele é possível trabalhar conhecimentos musicais de forma lúdica, na qual a criança aprende brincando e, mesmo não estando consciente da construção de conhecimento que está fazendo, ela constrói conhecimento em música se divertindo (SOUZA; JOLY, 2010).

Metodologia

Para a realização desta pesquisa optei pela abordagem qualitativa, em

função de objetivar-se o estudo relacionado a práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, fiz uso do referencial de Bogdan e Biklen (1994). Como método, utilizei a Pesquisa-ação e, para a coleta dos dados, foram empregadas as técnicas da observação, grupo focal e pesquisa bibliográfica. A análise dos dados foi realizada com base na proposta de Bardin (1977), utilizando-se a análise de conteúdo.

A investigação qualitativa é utilizada para recolher dados descritivos; o objetivo de um investigador que opta por esta abordagem é o de compreender da forma mais profunda possível o seu objeto de pesquisa, analisando-o de forma minuciosa.

No caso desta investigação, na qual o objeto de pesquisa são as contribuições do trabalho pedagógico utilizando o corpo, busquei informações detalhadas quanto às consequências desta prática em sala de aula, a visão dos alunos sobre isso e como a Educação Musical trata do assunto.

O referencial escolhido como base para esta pesquisa fundamenta-se em Bogdan e Biklen (1994); estes autores apontam algumas características importantes em investigações de abordagem qualitativa, com relação a esta pesquisa destaco duas delas. A primeira refere-se ao fato de que o ambiente no qual o pesquisador está inserido é seu principal fornecedor de informações, estes dados são coletados por meio de contato direto com relação ao objeto estudado; assim, sua fonte primária de dados torna-se seu próprio entendimento com relação ao ambiente em que realiza a pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A segunda característica trata do valor dado à perspectiva dos demais indivíduos envolvidos na pesquisa com relação às suas vivências e experiências. Observa-se com relação a estas duas características que elas se relacionam diretamente com esta investigação, pois os dados coletados foram oriundos da minha inserção em sala de aula como professor/pesquisador, de minhas observações e das concepções dos alunos sobre suas experiências em sala de aula.

No método Pesquisa-ação, o investigador busca uma melhoria em sua prática através de planejamento, implementação, descrição dos resultados e

avaliação dos mesmos sob práticas diferenciadas das rotineiras. O pesquisador está constantemente monitorando os efeitos de sua própria ação, pois é a partir da mudança implementada por ele que serão gerados dados a serem analisados. Assim, a Pesquisa-ação requer tanto uma produção prática quanto reflexiva, pois os dados são oriundos da sua ação e se constituem em pesquisa quando analisados cientificamente (TRIPP, 2005).

Engel (2000), tratando de Pesquisa-ação na docência, traça um percurso pelo qual a mesma acontece; segundo o autor, tudo começa com a definição de um problema gerador da pesquisa. Este problema refere-se a algo que intriga o pesquisador e "que pode ser melhorado na área do ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino" (ENGEL, 2000, p.186). Após a identificação do problema é feita uma revisão bibliográfica sobre o assunto, observação em sala de aula e levantamento das necessidades do grupo. Esta necessidade dará origem tanto a uma hipótese a ser testada quanto a um plano de ensino a ser implantado em sala de aula; durante a realização deste plano, dados serão coletados e, posteriormente, analisados e interpretados (ENGEL, 2000)

Em combinação com o método Pesquisa-ação, as técnicas de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa foram a observação, grupo focal e pesquisa bibliográfica. Optei por essas técnicas, pois, para responder aos meus questionamentos de forma satisfatória, elas se fazem necessárias.

Inicialmente, trato da técnica de coleta de dados a Observação participante, que utiliza os sentidos do pesquisador para a obtenção de dados e consiste no exame de fatos e fenômenos que se deseja estudar. Sobre a Observação participante, Martins (1996) afirma que esta é a metodologia mais adequada para que se possa aprender, compreender e intervir no contexto escolar, isto porque

> [...] por um lado, esta metodologia lhe proporciona uma aproximação do cotidiano escolar e de suas representações sociais, resgatando sua dimensão histórica, sócio-cultural, seus processos. Por outro lado, permite intervir neste cotidiano, e nele trabalhar o nível das representações sociais e propiciar a emergência de novas necessidades para os agentes que ali se "movimentam". (MARTINS, 1996, p. 269).

Assim, conclui-se que esta é uma técnica adequada para obter dados que me ajudem a responder a minha questão principal de pesquisa: Como se constrói e se desenvolve um planejamento educativo musical com enfoque na construção de conhecimento através do corpo? O grupo focal foi escolhido especialmente para responder à seguinte questão de pesquisa: Qual a concepção dos alunos sobre estas atividades que utilizam o corpo para construção de conhecimento musical?

Este tipo de técnica de coleta de dados se caracteriza por uma reunião de pessoas na qual o pesquisador instiga o grupo a discutir sobre um assunto com o propósito de obter dados; ela não se caracteriza como uma entrevista, pois o moderador atua de forma que potencializa a discussão entre os envolvidos para a produção de dados e não realiza perguntas diretas para cada um individualmente. Segundo Oliveira Filho e Rodrigues (2007),

> [...] os dados fundamentais produzidos por essa técnica são transcritos das discussões do grupo, acrescidos das anotações e reflexões do moderador e de outro(s) observador (es), caso exista(m). O uso dos dados é que vai transformá-los em conhecimento e em novas formas de entender a realidade, sendo essa transformação o maior desafio para o pesquisador. (OLIVEIRA; FILHO; RODRIGUES, 2007, p. 5).

Tratando sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que

> [...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Segundo os autores, estes materiais podem se subdividir em quatro categorias, sendo elas: Imprensa Escrita, Meios audiovisuais, Materiais Cartográficos e Publicações (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para a realização desta pesquisa optou-se por restringir os dados à categoria Publicações, que abrange livros, teses, monografias, publicações avulsas, pesquisas, entre outros.

Isto para que seja possível responder a última questão de pesquisa da investigação em questão: Qual a visão de corpo na construção de conhecimento na área da Educação Musical?.

Para a análise desta pesquisa serão utilizados os dados oriundos das observações feitas durante o processo de realização da pesquisa em sala de aula e grupo focal realizado com os alunos envolvidos. Foi escolhida como técnica para a análise dos dados a Análise de Conteúdo. Este tipo de análise pode ser utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Após a coleta, os dados chegam brutos ao pesquisador, passando, ainda, pelo processamento dos mesmos, facilitando a interpretação e a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo tem como objetivo a manipulação das mensagens - tanto do seu conteúdo, quanto da expressão desse conteúdo - para colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a mesma da mensagem. Em termos de aplicação, a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana, seja ela verbal ou escrita, entre outros (BARDIN,1977).

O processo de organização para a análise dos dados ocorreu do modo descrito a seguir. Inicialmente, após a realização das aulas, escrevi um relato sobre o desenvolvimento das atividades realizadas e pontos que me chamaram a atenção da parte dos alunos em suas falas e realização destas propostas. Realizei primeiramente a leitura de minhas anotações sobre as aulas com o intuito de relembrar todos os fatos ocorridos e, então, iniciar a análise dos dados. Optei por analisar os dados aula a aula, me atendo a fatos mais relacionados à temática de pesquisa, transversalizando os dados com o referencial teórico escolhido para esta investigação. No final do resultado da análise dos dados, apresento algumas

falas dos alunos durante uma roda de conversa; por se tratar de uma pesquisa com a participação de crianças, substituí seus nomes verdadeiros por nomes dos artistas citados ao longo das aulas por eles. Por questões éticas, na pesquisa com crianças Kramer (2002) sugere que ao utilizar números ou letras para identificar a voz de uma criança participante, estamos negando a sua condição de sujeito com direito de voz.

Resultados e Análise dos Dados

Foram realizadas seis aulas ao longo do processo de investigação, além de uma observação, pois me inseri em um espaço no qual não atuo como professor titular. A turma era composta de alunos entre oito e dez anos que frequentam as aulas semanais de Música e Ballet do curso básico em Dança da FUNDARTE.

A primeira aula foi direcionada a apreciação de gêneros musicais contemplando as músicas mais ouvidas pelos alunos e professor. Nas quatro aulas seguintes foram realizadas atividades nas quais os alunos foram instigados a se expressar corporalmente através dos estilos musicais que foram citados por eles na primeira aula, ou seja: funk, pop, sertanejo e erudito; as atividades propostas foram elaboradas tendo como base os principais ritmos, instrumentos e estruturas que se destacam em cada um dos gêneros.

Na última aula retomamos os gêneros musicais trabalhados e realizamos uma roda de conversa na qual discutimos sobre como foi a prática vivenciada durante as aulas, como eles se sentiram ao realizarem as propostas que apresentei, se já costumavam realizar este tipo de prática educativa através do corpo nas aulas de música ou na escola e qual a concepção deles sobre estas práticas para a construção de conhecimento. A seguir, detalho a realização das aulas, além de apresentar os dados obtidos e analisados.

CONHECENDO O GOSTO MUSICAL DOS ALUNOS

Esta primeira aula foi destinada à interação entre o meu repertório musical e dos alunos, considerando os gêneros musicais que costumamos ouvir no

cotidiano, para que então eu pudesse planejar mais detalhadamente as aulas seguintes, traçando um roteiro de atividades que contribuísse com o conhecimento musical através do corpo. Oliveira (1997, p. 51) diz que “o corpo é o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo”. A autora também destaca que

> [...] uma grande preocupação para todos aqueles que lidam com crianças deveria ser ajudá-las a usar seu corpo para aprender elementos do mundo que as envolve e estabelecer relações entre eles, isto é, auxiliar a desenvolver a inteligência. (OLIVEIRA, 1997, p. 50).

Os alunos foram questionados sobre quais gêneros musicais mais gostam**,** quais os locais em que eles ouvem essas músicas, quais pessoas que eles convivem também escutam estas músicas de sua preferência e o que é musicalmente característico do gênero musical que eles mais gostam.

Durante esta primeira conversa que tivemos percebi que alguns dos alunos não sabiam definir os gêneros musicais que escutam no seu dia a dia, pois não sabiam definir em qual dos gêneros musicais as canções que gostam de ouvir se adequavam. Então, ampliei as possibilidades de resposta abrangendo artistas musicais de sua preferência; os alunos que não sabiam - e também os que sabiam - falar sobre o gênero musical de que mais gostavam citaram nomes muito presentes na mídia como: Larissa Manuela[14], Valesca Popozuda[15], Zequinha[16], Thaeme e Thiago[17], Luan Santana[18], dentre outros.

Os gêneros musicais apresentados foram funk, pop, sertanejo rap e rock, além de a música erudita. A música erudita, citada pelos alunos como música clássica, foi citada, pois está presente nas aulas de Ballet clássico e Musicalização que os alunos frequentam. Quando questionados sobre as características do gênero que costumam ouvir, não sabiam defini-lo ou dar maiores informações sobre ele, para todos os alunos a resposta se resumia a *“Ah, por causa da batida”.*

[14] Cantora e Atriz mirim brasileira.
[15] Cantora carioca de funk brasileira.
[16] Cantor citado por uma das alunas; não foram encontradas outras informações.
[17] Dupla de cantores sertanejos.
[18] Cantor sertanejo.

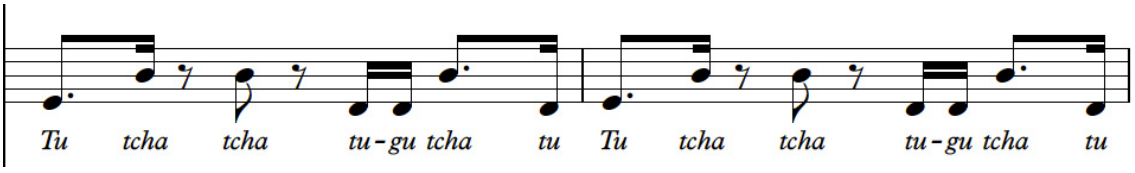
Por fim, os alunos relataram que a presença destas músicas se dá pelos colegas de escola, pela família, pela televisão, pelo rádio, pela internet e celulares. Os autores Souza e Joly (2010) contribuem ao dizer que

> [...] a música está presente em acontecimentos diversificados; existem músicas infantis, músicas religiosas, músicas para dançar, música instrumental, vocal, erudita, popular, músicas cívicas. Se compararmos dois tipos de música distintos, iremos constatar que existe uma grande mudança no que diz respeito à organização do material sonoro, na variação dos instrumentos presentes, na forma e no material como são construídos estes instrumentos. (SOUZA; JOLY, 2010, p. 97).

Deste modo, uma investigação em que o enfoque é o corpo na construção de conhecimento em Música, as quatro aulas seguintes foram planejadas cada uma sobre um gênero musical citado na primeira aula com atividades envolvendo o corpo, enfatizando as características marcantes dos gêneros musicais mais recorrentes na turma, sendo eles funk, pop, sertanejo, além de a música erudita, pois esta foi considerada de grande importância por estar sempre presente nas aulas práticas de Ballet Clássico dos alunos.

O FUNK

Na segunda aula foi trabalhado o funk; a minha opção por iniciar por este gênero musical foi consequência da frase que surgiu na aula anterior quando os alunos foram questionados sobre como se definia cada gênero musical que mais gostam de ouvir e a frase que aparecia era *"Por causa da batida!"*. Como o funk possui uma célula rítmica bem marcante e constante, como pode-se observar na figura abaixo, decidi iniciar por ele.



Para esta aula levei músicas famosas deste gênero musical sem a voz, somente o áudio instrumental. Entreguei papel e caneta para cada um dos alunos solicitando que anotassem qual gênero musical estavam ouvindo. Durante meu

planejamento para esta aula achei que os alunos fossem conseguir definir qual gênero musical estavam ouvindo, mas, para minha surpresa, uma boa porcentagem da turma não conseguiu.

Após a realização da atividade, disse a eles que todas aquelas músicas que tinham escutado faziam parte do gênero musical funk. Recoloquei os áudios e pedi que tentassem encontrar uma semelhança entre elas e novamente me surpreendi com o fato de nenhum deles conseguir realizar a atividade. Para auxiliá-los na busca pela semelhança entre os áudios comecei a cantarolar o ritmo já apresentado na imagem acima junto com a música. Nesse momento, os alunos se deram conta da presença daquela *"batida"* que já percebiam nas músicas de funk anteriormente, mas não sabiam defini-la ou dar maiores informações sobre ela num primeiro momento.

Com os alunos já conscientes da célula rítmica do funk, iniciei as atividades envolvendo o corpo. Começamos a cantá-la e bater palmas no andamento da música, posteriormente substituímos as palmas pelo caminhar e então solicitei que parassem de cantar porque iríamos executar aquela célula rítmica com movimentos, sem a voz. Sendo esta a nossa primeira aula prática e sendo eles alunos do curso básico de Dança da FUNDARTE, tendo como técnica estudada o Ballet, propus algumas movimentações básicas desta técnica de dança dentro da célula rítmica do funk utilizando braços, pernas e braços.

Após, solicitei-lhes que os alunos propusessem movimentações em cima daquele ritmo; alguns outros passos de Ballet surgiram e movimentações com a cintura também, estas muito semelhantes com as que se vê as bailarinas deste gênero musical atuarem na mídia visual.

Conforme o autor Freire (2008) que é ingenuidade do educador achar que a criança somente obterá conhecimento dentro do ambiente escolar; o autor afirma que "a criança aprende, talvez até mais, com a família, a televisão, o rádio, revistas, amigos, objetos, brinquedos e assim por diante" (FREIRE, 2008, p. 78)

Destaca-se neste momento a influência da mídia e do contexto musical no qual o aluno está inserido na construção de repertório de movimentos da criança; o movimento do quadril e da cintura é algo muito recorrente no funk e a

consequência desta característica de movimento do gênero musical repercutiu na proposta de movimentação da aula.

O POP

Para a terceira aula escolhi algumas músicas que estão muito presentes na mídia, já que foi algo muito recorrente nas ações e nos movimentos dos alunos observados na aula anterior, bem como nas suas falas, ao relatarem onde costumam ouvir estes estilos musicais de sua preferência. Desta vez não fiz somente uso de áudios em aula, mas também do visual; levei os videoclipes das músicas selecionadas, sendo elas do Pop Internacional “Roar”, da cantora Katy Perry, “Focus”, da cantora Ariana Grande e “All about that bass”, da cantora Meghan Trainor e do Pop Nacional a música “Hoje é meu dia”, da intérprete Larissa Manuela, atriz mirim do Canal SBT[19].

A cada videoclipe os alunos cantavam junto os refrões das músicas, demonstrando uma ótima pronúncia da língua estrangeira, domínio rítmico e melódico dos mesmos. Ao colocar a música da cantora Larissa Manuela, a empolgação dos alunos foi tamanha que logo começaram a dançar e cantar. Fiquei muito impressionado com a alegria deles ao ouvirem aquela música e se expressarem através do movimento e da voz; foi um “pico de euforia”.

Souza e Joly (2010) nos ajudam a entender este processo explicando que

> [...] independentemente do seu papel dentro da sociedade, a música exerce forte atração sobre os seres humanos, fazendo mesmo que de forma inconsciente que nos relacionemos com ela, muitas vezes quando a ouvimos começamos a nos familiarizar, movimentando o corpo ou cantarolando pequenas partes da melodia. As crianças, quando brincam ou interagem com o universo sonoro, acabam descobrindo, mesmo que de uma maneira simples, formas diferentes de se relacionar com a música. (SOUZA; JOLY, 2010, p. 98).

Entende-se assim que os alunos em outros momentos, ouvindo aquela mesma música, já haviam construído uma prática expressiva sobre ela e, no

[19] Áudio e vídeo das canções disponível no site www.youtube.com.

momento em que o áudio teve início, as lembranças dessas experiências se manifestaram espontaneamente através de seus corpos.

Quando questionados sobre qual gênero musical era aquele, todos responderam que era Pop, então voltei à questão que permanecia sem resposta: *"Por que esta música é Pop?"* A única resposta que tive foi que a música pop tem coreografias, esta resposta não se relacionando à música em caráter instrumental e nem vocal. Então questionei se algum deles fazia curso de inglês e a maioria respondeu que não; sendo assim, perguntei *"Como vocês sabem cantar estes refrões se são todos em inglês?"* Todos falaram que era fácil de decorar e que ele *"ficava na cabeça deles".* Por fim, fiz mais dois questionamentos*: "Vocês acham que isso é proposital?". "Será que os cantores não querem que a música 'grude' na gente?".* Todos se olharam demonstrando que nunca tinham pensado desta forma sobre a música que estavam ouvindo e concordaram.

Após esta constatação, coloquei as mesmas músicas, sem a parte vocal, somente a instrumental, e eles perceberam, sem que eu dissesse nada, que o instrumental também era muito repetitivo, apesar de diversificado entre uma música e outra; em algumas partes se diferenciava pelo acréscimo de outros instrumentos, intensidade, mas sempre havia uma *"batida"* constante.

Depois desta apreciação musical auditiva atenta na qual os alunos observaram alguns aspectos daquelas músicas que não tinham notado anteriormente, iniciamos as atividades com o corpo. Agora conscientes de que a música pop possui idas e vindas instrumentais bem semelhantes, dividimos a música da Larissa Manuela, escolhida por eles, em quatro partes - o verso, o pré-refrão, refrão e a ponte - sendo a parte que antecede a última repetição do refrão e que se diferencia bastante do verso, tanto no vocal quanto no instrumental.

Em cada uma dessas partes definimos uma parte do corpo diferente para realizarmos movimentações; no verso mexemos os braços, no pré-refrão as pernas, no refrão deveríamos mexer o corpo inteiro e na ponte, a cintura. Ao fim da aula, questionados novamente sobre o que caracteriza o gênero musical pop, demonstraram clareza e convicção ao citar o refrão com letra simples e repetitiva,

além do instrumental que sofre acréscimo de intensidade ou outros instrumentos em algumas partes da música, mas mantêm sua origem ao fundo.

O “CLÁSSICO”

Na quarta aula foi trabalhada a música erudita, chamada pelos alunos de *“clássico”*. Neste dia desenvolvi o planejamento na sala de aula em que se realizam as aulas de Ballet, estruturando meu roteiro de atividades de forma semelhante a um roteiro de aula de dança. A escolha das músicas foi por aquelas que apresentam seu motivo e variações bem definidos, pois esta era a principal característica que queria que os alunos percebessem ao fim da aula.

Iniciamos a aula nos alongando, com a música “Morning Mood”, do compositor Grieg. Ao questionar sobre o estilo da música, rapidamente responderam: *“Clássica”;* quando questionados sobre por que aquela música é clássica, a resposta *“Porque é de Ballet!” f*oi a única resposta obtida. Não fiz maiores questionamentos e apenas pedi que prestassem atenção na música que ouviriam durante os exercícios que realizaríamos dando continuidade à aula planejada para averiguar se responderiam da mesma forma ao fim da realização das atividades.

Após o alongamento inicial utilizei exercícios do Ballet com movimentação específica da técnica fazendo uso dos braços na música “Flower Duet”, de Delibes, pernas na música “Primavera”, de Vivaldi, giros na ária da Rainha da Noite da Ópera da Flauta Mágica, de Mozart, dentre outros, sempre enfatizando os motivos e as variações presentes nas músicas. Por exemplo, na música composta por Antonio Vivaldi - “Primavera” - nos momentos de maior intensidade da música realizávamos o “changement”, salto da técnica do Ballet do qual saímos da quinta posição trocando o pé que está na frente e nos momentos em que a música se repetia em uma intensidade mais fraca realizávamos a flexão dos joelhos, chamada na técnica do Ballet de “plié”. Deste modo, enfatizava-se a intensidade forte da música com movimentos para cima com saltos e a intensidade fraca da música com movimentos para baixo aproximando do corpo do chão.

Sobre este tipo de prática pedagógica, Souza e Joly (2010) afirmam que

> [...] o corpo torna-se um aliado no processo de ensino-aprendizagem musical, proporcionando por meio dos diferentes movimentos oportunidades para o aprendizado. Por meio desse recurso podemos desenvolver atividades que envolvam a percepção e interiorização do ritmo, intensidade e altura, trabalhar com a forma musical, e também desenvolver a expressividade das crianças. (SOUZA; JOLY, 2010, p. 99).

A eficácia de uma ação em sala de aula pensada desta forma se confirmou ao fim do período, quando questionados novamente sobre as características da música erudita. A partir desse momento começaram a surgir outras respostas, além do que se referiram anteriormente - *"Porque é música de Ballet!"*. Surgiram respostas com relação ao instrumental deste gênero, destacando os instrumentos presentes na composição - como violino, piano, violoncelo, a voz e flauta - e também sobre as variações existentes na música com relação à intensidade e motivo, o que me deixou muito contente, pois as movimentações propostas por mim na aula se relacionavam diretamente a isso.

O SERTANEJO

O último gênero musical trabalhado foi o sertanejo. Do mesmo modo que na música pop, a seleção de músicas para o trabalho a ser desenvolvido em aula se deu através da presença delas na mídia e dos cantores citados na primeira aula, todos brasileiros.

Já acostumados com a rotina das aulas, os alunos perceberam, ao ouvir a primeira música, que seria o Sertanejo o gênero musical que trabalharíamos naquela aula. Ouvimos mais algumas canções e fomos conversando sobre as semelhanças entre as músicas. Foram citados instrumentos como o violão, acordeon, bateria, teclado, sopro, o *"jeito de cantar diferente"* dos intérpretes e novamente a palavra *"batida".* Os alunos, de uma forma ou outra, sempre retomavam esta palavra, não na música erudita, mas no funk e no pop sempre foi muito presente; assim, meu foco nesta aula foi voltado para a *"batida"* tão frequentemente citada por eles.

Primeiramente batemos palmas no andamento da música, cantando a letra juntos. Como este gênero musical tem a dança de salão muito presente nas manifestações corporais, solicitei que se dividissem em duplas e marcássemos o tempo sempre dando dois passos para cada lado no pulso da música. Neste momento percebi que muitos dos alunos já tinham de algum modo se relacionado com a dança de salão, pois já possuíam desenvoltura e demonstravam algum domínio da técnica, mesmo que de forma rudimentar, ao desenvolver os passos. Perguntei se algum deles já havia tido alguma aula de dança que se dançasse deste modo; eles responderam que não, mas que em casa com a família ou em festas costumavam dançar assim e tinham aprendido observando os outros dançar, dançando em momentos de descontração com amigos e familiares ou imitando alguém.

Oliveira (1997), tratando da criança e do mundo em que vive, diz que

> [...] quando uma criança percebe os estímulos do meio através de seus sentidos, suas sensações e seus sentimentos e quando age sobre o mundo e sobre os objetos que o compõem através do movimento de seu corpo está “experienciando” [...]. (OLIVEIRA, 1997, p. 32).

Observa-se que através destes ambientes do cotidiano dos alunos, em que a música e a dança se entrelaçam, eles construíram um conhecimento tanto de movimentação corporal quanto de música, com relação à métrica e ao pulso. Através da observação destes corpos em movimento ao seu redor, repetindo os movimentos que estes faziam ou se relacionando diretamente com eles, as crianças experienciaram e desenvolveram, através de seus corpos, práticas que proporcionaram a construção de conhecimento em ambas as áreas das Artes. Após esta atividade dançamos individualmente de forma livre e, por fim, pedi que todos sentassem para ouvirmos e conversarmos um pouco mais sobre músicas. Neste momento, ao colocar os áudios das canções, mais uma vez solicitei que prestassem atenção na letra das músicas. Ao final de cada canção, perguntei para eles qual era a história daquela música e responderam que todas tratavam de relacionamento e amor, sendo estes um romance bom ou ruim. Os alunos,

enquanto realizavam uma escuta atenta das letras, demonstravam certa surpresa, pois nunca tinham dado muito atenção a elas; percebi que só neste momento eles se deram conta do que as letras realmente tratavam e a importância do senso crítico ao escolhê-las.

RETOMADA DOS GÊNEROS MUSICAIS TRABALHADOS E RODA DE CONVERSA

Na sexta e última aula, realizamos uma breve retomada do que tínhamos trabalhado, quando misturei as músicas trabalhadas nas aulas anteriores e deixei que o computador as executasse de forma aleatória. Ao fim de cada música perguntei de qual gênero musical aquela música se tratava e, para minha alegria, os alunos acertaram todas. Finalizando esta parte da aula, pedi que sentassem em roda para conversarmos sobre as aulas e sobre o que havíamos estudado. Apresento agora breves recortes da roda de conversa feita com os alunos, sendo a primeira delas um trecho das falas das alunas relacionado à concepção delas sobre as atividades propostas ao longo das aulas e à produção de conhecimento.

Professor: Vocês acham que entendem melhor assim como a gente dançou a batida do funk e as outras músicas com o corpo? Vocês acham que entendem melhor assim ou só explicado?
Anitta: Explicado.
Larissa Manuela: Explicado.
Professor: Explicado? É? Mas então vocês não entenderam muito bem?
Larissa Manuela: Entendemos.
Valesca: Eu entendi!
Larissa Manuela: Eu entendo dos dois jeitos.
Professor: Dos dois jeitos?
Valesca: Eu também!
Professor: E por que vocês acham que explicado é melhor? Assim, parado e sentado?
Valesca: É que daí...
Larissa Manuela: É que aí tu ta falando, explicando pra gente e a gente ta guardando aquilo.
Anitta: E a música a gente já esquece.
Valesca: A gente já sabe se é funk, se é pop, se é sertanejo.
[...]
Professor: Mas vocês lembram que teve uma vez que eu botei várias músicas diferentes e vocês tinham que escrever qual estilo que era no papel, lembram? E teve gente que errou... Então será que vocês realmente já sabiam?
Valesca: É que era a primeira aula né sor.
Professor: Mas então vocês aprenderam como é cada estilo nas aulas?

Alunas: Sim!
[...]
Professor: Tá, como vocês falaram, sentado e explicado vocês aprendem mais, então vocês acham que eu devia ter feito assim as aulas?
Alunas: Não Sor!
Professor: Então me explica que eu me perdi.
[...]
Larissa Manuela: Assim, a gente tinha pensando que tu tinha perguntado assim... A gente respondeu que a gente tinha entendido como se fosse explicado, sabe? Como se tu tivesse sentado e explicado, mas não, como ela disse, a gente aprendeu nas aulas as músicas.
Alunas: Dançando, escutando, tu falando...

A partir deste recorte da roda de conversa com as alunas destaca-se que elas comparam o aprendizado utilizando o corpo e o movimento ao aprendizado estático e tradicional; elas afirmam que através das atividades realizadas em aula envolvendo a música, dança e corpo, elas aprenderam sobre as diferenças dos gêneros musicais; logo, pode-se dizer que o corpo foi o meio pelo qual se construiu conhecimento. Oliveira (1997) explica o papel do corpo no desenvolvimento de uma criança e a importância dele na sua educação. Segundo a autora,

> [...] a criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. [...] O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais. O corpo, portanto, é sua maneira de ser. É através dele que estabelece contato com as entidades do mundo, que se engaja no mundo, que compreende os outros. (OLIVEIRA, 1997, p. 47).

Entretanto, sabe-se que o pensamento cartesiano sobre o binômio corpo e mente ainda prevalece nas escolas de Educação Básica, em que os alunos sentam enfileirados em sala de aula e permanecem sentados em suas classes e o aprendizado é totalmente focado no trabalho cerebral do aluno e o corpo deixado de lado. Esta realidade é relatada na fala apresentada a seguir:

Professor: Ah tá, entendi, mas vocês estão acostumadas com o explicado e não dançando?
Valesca: Com o explicado.

Larissa Manuela: É.
Professor: Normalmente as pessoas explicam e ficam assim...
Larissa Manuela: É, porque na escola é assim, daí a professora fala, entra aqui (apontando para a cabeça) e não sai mais.
[...]
Naiara: Na escola a gente aprende explicando.
Thaeme: É, na escola a gente aprende com a professora explicando, a gente não mexe.
Naiara: Eu acho até legal a gente aprender fazendo...
Professor: É diferente né?
Larissa Manuela: É diferente, até bom né.
Professor: E a gente se diverte daí?
Alunas: Sim!
Professor: Às vezes fica meio "ai, tem que ficar copiando"?
Anitta: É verdade Sor.
Thaeme: É.
Valesca: É, daí é chato, dói a minha mão.
Professor: Dói a mão?
Naiara: Sabia que uma vez eu falei, "Sora cuida do meu braço que tu fez o meu braço ficar doendo". Ela falou "Por quê?", "Porque tu só passa texto, e texto e mais texto"

Neste segundo trecho da roda de conversa com as alunas é relatado um ensino escolar no qual o aprendizado é realizado somente através da mente, o uso do corpo surge somente no momento da cópia e reprodução de conteúdos passados no quadro, resultando em cansaço, desmotivação e até dores por esforços repetitivos. Freire (2008), ao tratar da educação de crianças nas séries iniciais, ou seja, de idade entre sete e onze anos, diz que atividades motoras são imprescindíveis. Na relação com o mundo e compreensão destas relações temos a atividade simbólica, ou seja, mental, que é a mais presente nas escolas, e as atividades com o mundo concreto, com o qual o sujeito estabelece relação (FREIRE, 2008, p. 81). O autor afirma que

> [...] não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante. (FREIRE, 2008, p. 81).

Sendo assim, o aprendizado da criança na escola que exclui o corpo é limitado, pois este tipo de educação não permite que ela estabeleça relações com o mundo no qual seu corpo transita, deixando assim muitas brechas ao longo de sua educação, onde atividades práticas poderiam vir a contribuir com seu

desenvolvimento cognitivo e motor. Outro dado importante que se apresentou ao longo da discussão foi a empolgação das alunas com as aulas e o desejo de continuar aprendendo com o corpo e movimento, o que pode ser visto a seguir:

Professor: E vocês gostaram das aulas?
Alunas: Sim, muito!
Professor: Ah que bom.
Naiara: Menos a de funk que eu não vim.
Professor: Ah que pena que tu não veio, e vocês mudariam alguma coisa nas aulas? Podem falar.
[...]
Alunas: Nada.
Thaeme: Aqui?
Professor: Aqui, nas minhas aulas.
Alunas: Nada.
Ludmilla: Eu mudaria uma coisa.
Professor: Pode falar, vai.
Ludmilla: Posso? A gente poderia dançar muito mais.
Professor: Muito mais? Queria dançar mais?
Valesca: Muuuito mais né sor.
Naiara: Não, podia ser todo dia na nossa aula de Ballet pra ti ir dar aula pra gente.
Larissa Manuela: É, a gente queria que tu fosse nosso professor de Ballet.

A diversão e o entusiasmo apareceram como algo resultante de atividades propostas, sendo o corpo utilizado em sua totalidade para construção de conhecimento. Observa-se, neste último diálogo, que as alunas gostaram muito das aulas e que mesmo as atividades propostas sendo todas relacionadas ao corpo, queriam que a dança e propostas envolvendo o movimento estivessem ainda mais presentes. Porém, não se pode simplesmente realizar atividades que envolvem o corpo como forma de descontração, para agradar as crianças, e não se pensar num planejamento que busque trabalhar conteúdos por meio delas. Sobre isto, Oliveira (1997) diz que

> [...] o movimento “pelo movimento” não leva a nenhuma aprendizagem. É necessário e fundamental que o aluno deseje, reflita e analise seus movimentos, interiorizando-os. Só assim conseguirá atingir uma aprendizagem significativa de si mesmo e de suas possibilidades. (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Sendo o corpo e o movimento uma forma de motivação de aprendizado para a criança, como se observa ao longo das falas, dados e análises realizadas, é importante que os educadores, não somente da área da Música, mas de todas as áreas do conhecimento, se atentem e proponham atividades com o corpo bem direcionadas e voltadas ao conteúdo que se deseja trabalhar, tornando assim o estar aprendendo em sala de aula mais prazeroso e significativo para eles.

Considerações Finais

Acredita-se que este trabalho poderá contribuir com a área de Educação Musical de modo a potencializar práticas pedagógicas na área que envolvam o corpo, visto que, atualmente, não só no Brasil, muitos educadores musicais ainda seguem o modelo tradicional de ensino no qual o fisiológico é deixado de lado e a psique é supervalorizada. Além disso, o ensino do instrumento ainda é muito tecnicista dentro de escolas de música e conservatórios, os alunos muitas vezes não passam por uma sensibilização musical na qual adquirem real consciência de conceitos musicais importantes para seu desenvolvimento como intérpretes, *performers* e apreciadores de música.

Segundo a análise de dados, é possível afirmar que, com um planejamento educacional adequado com enfoque no corpo, em sua totalidade, atividades motoras podem ser grandes aliadas no ensino de conhecimentos teóricos, podendo vir a potencializar o ensino em grande escala. A construção de conhecimento na área da música, quando feita através do corpo e do movimento, pode ocorrer de forma descontraída, divertida e natural quando as propostas realizadas em sala de aula se relacionam com o mundo do aluno e permitem que ele estabeleça relações entre os conteúdos estudados e o conhecimento a ser desenvolvido. Quando se pensa em um planejamento em Educação Musical no qual o motor e o psíquico não são dissociados, a aprendizagem é potente e amplia as possibilidades de conexões que os alunos podem fazer entre o seu mundo simbólico e concreto através do corpo.

Os alunos participantes da pesquisa demonstraram que as aulas realizadas através de uma proposta mais ativa foram mais atraentes para eles do que quando ficam estáticos recebendo informações através de um quadro com textos a serem copiados ou somente pela audição; também expuseram o interesse de que atividades envolvendo o corpo ocorressem com mais frequência durante as aulas. Esta prática, se ocorrer de forma mais recorrente, pode vir a elevar sua motivação para os estudos e contribuir no aumento de seu interesse pelas aulas de música ou em outras áreas.

A experiência de pesquisa, construção/desenvolvimento de um planejamento musical na temática “corpo” contribuiu muito para minha formação, ampliando minha visão como educador para possibilidades práticas educativas musicais corporais, também se relacionando ao meu conhecimento na área da Dança no qual o corpo está muito presente. Meu planejamento teve um bom desenvolvimento e consegui atingir de forma satisfatória meus objetivos educacionais, porém algumas atividades poderiam ter sido melhor desenvolvidas, especialmente nos gêneros musicais Pop e Sertanejo. Nas atividades realizadas nestas aulas as características dos gêneros que busquei trabalhar não eram exclusivas deles, se relacionando também a outros gêneros musicais podendo confundir os alunos em algum momento e colocando em dúvida o conhecimento adquirido.

Esta investigação também servirá como acervo para trabalhos que tratem do corpo na Educação Musical, pois durante a construção de minha revisão de literatura e, especialmente, fundamentação teórica, tive grande dificuldade em encontrar material que trate do assunto. Apesar da chegada dos métodos ativos em Educação Musical no século XX, a literatura brasileira da área da Música ainda tem um longo caminho a percorrer com relação a material teórico que discuta estes métodos e investigações que envolvam práticas não tradicionais. O material disponível é escasso e dificultou a resposta da terceira questão de pesquisa desta investigação, “Qual a concepção da área da Educação Musical para a construção de conhecimentos musicais a partir/através do corpo?”, a maioria dos textos encontrados são relatos de experiência ou tratam da importância de práticas

educativas corporais especificamente com crianças, envolvendo o lúdico e a diversão como principais motivos para se desenvolver um trabalho pedagógico envolvendo o corpo não havendo aprofundamento maior sobre o assunto, em consequência disto foi necessário realizar uma busca por referências em outras áreas com relação ao corpo para minha fundamentação teórica.

Enfim, novas práticas pedagógicas em Educação Musical necessitam ser implantadas, testadas e discutidas e espera-se que esta pesquisa instigue professores a criarem e se arriscarem a realizar diferentes ações educativas. E, também, anseia-se pelo fim da visão de corpo e mente como partes distintas, pois o corpo é um todo, o pensamento e a atividade motora estão diretamente ligados. Envolvimento de práticas cognitivas na educação é importante para o desenvolvimento do aluno e colaborará em sua construção de conhecimento em qualquer área.

Referências:

ANDERS, Fernanda. *Dançar na aula de Música*: dá gosto de vir para o colégio. 2014. 116 f. Dissertação (Educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

BARDIN, Laurence. *L'Analyse de contenu***.** A Análise de Conteúdo. Paris, França: Editora Presses Universitaires de France, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knop. *Investigação qualitativa em educação***:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF.

BRAUN, Thenille; REBOUÇAS, José Tales S.; RANDAUV, Ronald. O ritmo e sua relação com o som: a influência do contexto sensorial na precisão da percepção e produção de ritmo. *Opus*, Gôiania, v. 15, n. 2, p. 8-31, 2009.

BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'anna. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo*: uma abordagem construtivista na prática de canto coral. 2005. 232 f. Dissertação (Educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. Curitiba: Educar, n.16, p.181-191, 2000.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro:* teoria e prática da Educação Física. São Paulo, SP: Scipione, 4 ed., 2008.

FREIRE, Vanda L. Bellard. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 9, n. 6, p.69-72, set. 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas de pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo. Fundação Carlos Chagas, p.41-60, n. 116, jul. 2002.

LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*, Goiânia, v.13, n. 1, p.97-118, jun.2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 5ed. 2003.

MARTINS, João Batista. Observação participante**:** uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina:* Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v.17, n. 3, p. 266-273, set, 1996.

MONTOVANI, Michelle. *O movimento corporal na Educação Musical**:*** influências de Émile Jaques-Dalcroze. 2009. 127 f. Dissertação (Educação), da Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2009.

NEDEL, Mariana Zamberlan; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Educação Musical e práticas corporais como ferramenta metodológica para a educação infantil. In: *Anais do Congresso Nacional da ABEM*, XIX, 2010, Goiânia. Goiânia: 2010. p.767-777.

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; FILHO, Carlos. Albero Pereira Leite; RODRIGUES, Cláudia. Medianeira Cruz. O processo de construção dos Grupos Focais em pesquisas qualitativas e suas exigências metodológicas. In: *Anais do Congresso da ANPAD*, XXXI, 2007, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2007. p. 1-15.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade:* educação e reeducação um enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais*: percepção de professores. 2005. 134 f. Dissertação (Educação), da Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2005.

QUEIROZ, Camila de. A música para o artista da dança: uma investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem da música em cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo. In: *Anais do Congresso Nacional da ABEM*, XIX, Goiânia. Goiânia: 2010. p.299-306.

ROGRIGUES, Márcia Cristina Pires. *O ensino-aprendizagem em Dança nas construções de noções de espaço e tempo.* 2007. 131 f. Dissertação (Educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

SANTIAGO, Patricia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 45-55, mar. 2008.

SOUZA, Carlos Eduardo de. JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na Educação Infantil. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, v. 4 n. 7, p. 96-110, jan./jun. 2010.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM,* Londrina, v. 19, n. 25, p.131-140, jan./jun., 2011.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, v. 13, n. 9, p. 1-12, 2008.

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

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