



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Música: Uma partitura no desenvolvimento e
aprendizagem da criança**

Ana Catharina Sant'Anna Botelho

BRASÍLIA - DF

2017

Ana Catharina Sant'Anna Botelho

Música: Uma partitura no desenvolvimento e aprendizagem da criança

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília

2017

Monografia de autoria de Ana Catharina Sant'Anna Botelho, intitulada "Música: Uma partitura no desenvolvimento e aprendizagem da criança", apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 07/07/2017, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Ms. Ana Cecília Ferreira Amorim – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Brasília
2017

Dedicatória;

A minha querida e amada mãe,
gratidão pela vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, por sempre me guiar e me acolher em sua fé.

À minha querida e amada mãe, minha maior amiga e conselheira. Obrigado por tudo, por sempre me apoiar e me incentivar nessa caminhada. Você é luz.

À minha avó, Shirley, por sempre me apoiar, me amar e me acolher.

Ao meu irmão, pela parceria e cumplicidade nos diversos momentos da vida.

Aos meus queridos tios, Alan, Carlos André e Manuel, obrigado por me apoiarem durante minha jornada educacional.

À minha querida tia e madrinha, Janaina Maria, você é constante fonte de inspiração profissional. Obrigado por me incentivar e influenciar na minha jornada pedagógica.

Aos meus amigos, vocês são incríveis. Obrigado por estarem sempre comigo, me apoiando e incentivando.

À querida professora Doutora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, obrigado pelo carinho, atenção, aprendizagem e incentivo. Gratidão por ter entrado comigo nesse trabalho.

E a todos que passaram e estiveram comigo durante essa jornada, meu muito obrigado.

*“Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs”.*

Gonzaguinha

RESUMO

O trabalho tem como temática a música no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tem por objetivo geral compreender a importância da música no desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos a partir de dois contextos de educação musical infantil. Tem como objetivos específicos: caracterizar práticas de musicalização na educação infantil em contexto escolar e não escolar; identificar as formas de relações sociais estabelecidas mediante a atividade musical; analisar as respostas das crianças mediante a atividade musical; identificar a posição da música na educação e no desenvolvimento infantil; e refletir sobre a importância da musicalização para as crianças, como processo dinâmico, interativo e cultural no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tais objetivos foi realizada uma pesquisa teórico-metodológica, buscando contextualizar a música como cultura e linguagem, em seguida a relação da linguagem musical no desenvolvimento e aprendizagem da criança, para então resgatar a história da atividade musical na educação brasileira, buscando, por fim, entender a prática pedagógica da atividade musical a partir de documentos legais. Para referência usamos autores como: Vygotski (1991), Brito (2003), Loureiro (2003), Jeandot (1997), entre outros. A parte empírica desse trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa usando os métodos de observação e análise de entrevista. A pesquisa foi realizada em contexto escolar e não escolar, onde foram observados as atividades desenvolvidas pelos professores da turma, participantes da entrevista. Os resultados mostraram a partir das observações e análise das entrevistas, como a música correlaciona com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pelas atividades observadas. E que a atividade musical transcende seus conhecimentos específicos.

Palavras-chave: *Música, desenvolvimento, aprendizagem, atividade musical, criança.*

ABSTRACT

The work is about music in the development and learning of children. Its main objective is to understand the importance of music in the development and learning of children aged 4 and 5 years from two contexts of children's musical education. Its specific objectives are: to characterize musicalization practices in children's education in school and non-school contexts; Identify the forms of social relations established through musical activity; Analyze the children's responses through musical activity; Identify the position of music in education and child development; And reflect on the importance of music for children as a dynamic, interactive and cultural process in the development and learning of children. For these purposes, a theoretical-methodological research was carried out, seeking to contextualize music as culture and language, then the relationship of musical language in the development and learning of the child, to rescue the history of musical activity in Brazilian education, finally seeking , To understand the pedagogical practice of musical activity from legal documents. For reference we use authors such as: Vygotski (1991), Brito (2003), Loureiro (2003), Jeandot (1997), among others. The empirical part of this work is a qualitative research using the methods of observation and interview analysis. The research was carried out in a school and non-school context, where the activities developed by the class teachers participating in the interview were observed. The results showed from the observations and analysis of the interviews, how music correlates with the development and learning of children by the observed activities. And that musical activity transcends their specific knowledge.

Keywords: Music, development, learning, musical activity, child.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
MEMORIAL EDUCATIVO	
“A Raiz de Todo Bem”	13
CAPÍTULO 1. “BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE”	
1.1 Música: Som, linguagem e cultura	20
1.2 Música e desenvolvimento humano.....	22
1.3 Alguns aspectos históricos da educação musical.....	28
1.4 Os marcos legais da educação musical no Brasil.....	35
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	
2.1 Contexto da Pesquisa.....	41
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	42
2.2.1 Professora Elis.....	43
2.2.2 Professor Gil.....	43
2.3 Métodos e Procedimentos	44
2.4 Instrumentos	44
2.5 Método de Análise	45
CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	
3.1 Configurações dos espaços musicais	46
3.2.O fazer musical no programa de musicalização infantil da universidade.....	47
3.3 O fazer musical na aula de musicalização infantil no Jardim de Infância	51
3.4 Síntese e diálogo a partir das conversas com Gil e Elis.....	56
3.5 Síntese das experiências de musicalização	56
3.5.1 As práticas de musicalização na educação infantil em contexto escolar e não escolar	56
3.5.2 As formas de relações sociais estabelecidas mediante a atividade musical.....	64
3.5.3 Analisar as respostas das crianças mediante a atividade musical	65
3.5.4 Identificar a posição da música na educação e no desenvolvimento infantil.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	
“Andar com Fé”... ..	75
APÊNDICES	76
ANEXOS	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do Desenvolvimento segundo Piaget.....	23
Quadro 2 – Aspectos da Linguagem musical	36
Quadro 3 – Conteúdos musicais de acordo com RCNEI	37
Quadro 4 – Pontos para análise das observações	45
Quadro 5 – Atividades desenvolvidas no PMU.....	46
Quadro 6 – Atividades desenvolvidas no MJJ.....	52
Quadro 7 – Pontos em comum da fala dos professores.....	56
Quadro 8 – Pontos sobre as experiências observadas.....	59

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – A zona de desenvolvimento proximal	25
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade “Hey, hey você aí?”	48
Figura 2 – Atividade “Vamos compor!”	49
Figura 3 – Música criada com as crianças	49
Figura 4 – Atividade “Cantando em conjunto”	50
Figura 5 – Atividade “Temos visita!”	51
Figura 6 – Ajudando a confeccionar os instrumentos	53
Figura 7 – Atividade “Confeccionando instrumentos musicais”	54
Figura 8 – Mostrando como toca os instrumentos.....	54
Figura 9 – Atividade “bandinha”	55
Figura 10 – Bandinha e a plateia	55

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	76
---	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Notas musicais – PMU.....	78
Anexo B– Escutônio – MJI	78
Anexo C–Instrumentos Confeccionados – MJI.....	79

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a música como parte dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Foi intitulado “Música: uma partitura no desenvolvimento e aprendizagem da criança” e busca compreender a relação da música no desenvolvimento e aprendizagem da criança, a partir de dois contextos educativos, escolar e não escolar.

A música permeia de diversas formas e em vários momentos o nosso cotidiano, nossas atividades e nossas interações sociais. Ela nos produz sensações, sentimentos e emoções, muitas vezes compartilhadas. Mas, como a música é introduzida no universo das crianças no contexto educacional? Muitas vezes, ela é usada de forma estereotipada e mecânica na educação infantil, sem intenção musical nem reflexão sobre a atividade musical que está sendo desenvolvida, desconsiderando-se, muitas vezes, seu valor no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa é uma das questões que nos levou ao tema desse trabalho: Música: uma partitura no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

É importante para tais fins termos uma ideia do que é música, como cultura e linguagem, e no desenvolvimento da criança, para assim entender a atividade musical em sala de aula, suas práticas e a história do início da atividade musical no Brasil, e ao que levou a ser como está estruturada hoje. Portanto nos baseamos em diversos autores como: Brito (2003), Jeandot (1997), Bock (2001), Vygotski (1991), Freire e Freire (2013), Loureiro (2003) e Martinez (2013), para estabelecer um diálogo teórico-prático.

A aprendizagem, sobretudo, não está restrita somente ao espaço escolar, assim como a música. Portanto consideramos para pesquisa um espaço escolar e um espaço educativo não escolar. Os espaços escolhidos foram um Jardim de Infância e um Programa de extensão de musicalização infantil ofertado pela UnB, ambos localizados em Brasília. Foram realizadas observações de aula e entrevista individual semiestruturada com os professores das classes observadas. Isso nos permitiu ampliar nossa compreensão da pergunta problema proposta anteriormente. Nos dois espaços investigados foi possível observar que a atividade musical se relaciona ao desenvolvimento da criança e apresenta características pedagógicas em comum. Bem como, foi possível entender melhor a complexidade da atuação e prática pedagógica na aprendizagem musical de crianças pequenas.

A problematização que provocou este estudo pode ser expressada por meio das seguintes questões: Qual a relação da música no desenvolvimento e aprendizagem da criança? Como está estruturada a atividade musical na educação infantil? Que relação se estabelece entre a música e a criança? Como o professor vê a educação musical?

Com isso, a pesquisa teve por objetivo geral: Compreender a importância da música nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos a partir de dois contextos de educação musical infantil. Como objetivos específicos, apresentamos:

- Caracterizar práticas de musicalização na educação infantil em contexto escolar e não escolar.
- Identificar as formas de relações sociais estabelecidas mediante a atividade musical.
- Analisar as respostas das crianças mediante a atividade musical.
- Identificar a posição da música na educação e no desenvolvimento infantil.
- Refletir sobre a importância da musicalização para as crianças, como processo dinâmico, interativo e cultural no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O documento monográfico está composto pelo memorial autobiográfico da autora, o relatório de pesquisa e pelas perspectivas profissionais. O memorial traz a história de vida e educacional da pesquisadora até o momento da escolha do tema desta monografia. O relatório de pesquisa contempla um estudo teórico acerca do tema, no qual por meio da literatura especializada foram elucidados os objetivos para o trabalho de campo. O capítulo teórico está organizado de forma a se estabelecer a conceituação de música, a relação desta com os processos de aprendizagem e desenvolvimento, aspectos históricos da atividade musical no Brasil e documentos legais que contemplam a atividade musical como campo de prática pedagógica.

O trabalho de campo contou com o estudo sobre a música na infância em dois programas de educação musical infantil e está organizado em dois capítulos. O segundo capítulo, de caráter metodológico, apresenta os sujeitos participantes da pesquisa, o contexto e os métodos e instrumentos usados para análise. O terceiro capítulo, de resultados, apresenta o relato das observações e entrevistas com os sujeitos participantes e a análise das informações empíricas. Por fim, nas perspectivas profissionais são apresentados planos vindouros para o futuro profissional da pesquisadora.

MEMORIAL

“A raiz de todo bem”

Relembrar toda uma história, cada momento, cada fase, cada vivência. Faz-me refletir sobre tudo que acontece em nossas vidas que leva ao momento em que estamos, e as coisas que virão futuramente. Adianto que falar de minhas experiências vividas durante a escola, é falar sobre família e sobre duas cidades: Brasília e Ilhéus. Nasci em Brasília, de mãe brasiliense e pai baiano, fui morar na cidade de Ilhéus, Bahia, ainda muito pequena. E lá que passei grande parte da minha primeira infância, levo poucas memórias da minha educação escolar vivida lá na Bahia e essas são muito dolorosas.

Educação Infantil: Primeira infância na cidade do mar

A infância em Ilhéus, aquela não passada na escola, sempre foi de muita liberdade, de brincar na rua, correr, se sujar. Não lembro com quantos anos entrei na escola, mas a educação infantil foi passada lá. Carrego duas principais lembranças quanto a esse período. A primeira é sobre a convivência na escola, das brincadeiras com outros colegas. Eu era excluída por ser negra e a frase que escutava das colegas era: “não vamos brincar com você por ser negrinha”. Um ano muito complicado, a professora tentou intermediar, eu fazia reclamações para minha mãe, mas não houve uma intervenção devida no caso, o que acabou me fazendo mudar de escola.

A segunda lembrança que tenho é quanto à alfabetização. No último ano escolar que passei em Ilhéus eu fazia o antigo Jardim III. Estávamos na fase de aprender o nosso nome e sobrenome e por ter um sobrenome um tanto quanto complexo, para uma criança que está em nível de alfabetização, eu não conseguia escrevê-lo de forma correta. Minha professora da época passou uma atividade em que tínhamos que escrever nosso nome completo, lembro que todas as crianças conseguiram realizar a atividade, menos eu. Quando falei que não conseguia a mesma gritou na sala dizendo que eu não ia brincar e nem fazer a outra atividade até terminar de escrever meu sobrenome corretamente. A sensação que tive foi de muito constrangimento, todos os meus colegas de turma ficaram me olhando e eu comecei a chorar na sala. A professora ainda tomada de uma postura autoritária e arbitrária não teve nenhuma atitude com relação ao meu choro.

O antigo jardim III foi o último ano escolar que passei em Ilhéus. Nessa época meus pais se separaram, minha mãe estava passando por muitas dificuldades e decidi se mudar para Brasília, lugar em que nasci e onde minha avó materna morava. Devido a essa grande mudança de vida, tanto de cidade quanto familiar, perdi um ano do período letivo e ao me matricular novamente na escola foi recomendado que eu repetisse novamente o jardim III.

Acrescento que minha experiência no jardim III em Brasília foi em uma escola localizada em Taguatinga Norte-DF. Foi uma experiência muito mais agradável e feliz do que nas antigas escolas que passei em Ilhéus. Como estava repetindo o jardim, muita coisa eu me recordava e não achei tão difícil. Minhas experiências na educação infantil não foram das melhores, mas posso afirmar convictamente que minhas experiências no ensino fundamental - séries iniciais - foram as melhores possíveis.

Ensino Fundamental: Regresso e Novas descobertas

Logo quando terminei o Jardim, fui transferida para uma escola pública considerada ‘modelo’ também localizada em Taguatinga Norte. Foi nessa escola que cursei da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Foi um período de grandes descobertas, aprendi coisas fantásticas, a escola sempre teve projetos pedagógicos muito legais, principalmente quanto ao incentivo à leitura e à escrita. A escola tinha uma biblioteca e no início do ano letivo cada aluno tinha que fazer sua carteirinha. Para isso, a gente doava algo pra biblioteca: livros, gibis, roupas e até cabide, uma vez que na biblioteca existia um camarim. A cada semana a turma ia para biblioteca, onde tinha contação de histórias ou simplesmente podíamos pegar os livros e ler por ali mesmo, e toda semana levávamos um livro para casa emprestado. O teatro também era presente na escola. Em algumas datas especiais e comemorativas as professoras organizavam uma peça. Em algumas idas à biblioteca as crianças faziam teatrinho, onde tive a oportunidade de participar algumas vezes.

Quanto à escrita, a escola tinha um projeto muito legal. Todo fim de ano cada turma produzia um livro e tinha uma apresentação. Nesse livro havia um texto de cada aluno, o tema era escolhido para cada série e as professoras se organizavam para a apresentação dos alunos. Alguns desses livros ainda estão guardados comigo, e é muito interessante reler esses textos e vê o início do meu processo de escrita, é inevitável ficar pensando como eu tive aquelas ideias “malucas” para os textos, desde uma família de cebola ao que eu queria ser quando crescesse.

Pude participar de várias apresentações na escola, onde reunia toda a comunidade, como em Festa Junina, dia dos pais, dia das mães etc. Uma das lembranças que tenho é da festa em comemoração ao dia das mães. Minha mãe sempre trabalhou muito e na maioria das vezes não podia comparecer a esses eventos que ocorriam em algumas ocasiões nos dias da semana. No fim da apresentação eu tinha visto que minha mãe não tinha ido e morando longe do meu pai que sempre foi muito ausente, fiquei bastante triste com isso. Mas, para minha surpresa quando já estava indo embora de condução escolar, minha mãe apareceu pedindo desculpas por ter chegado atrasada. Ela tinha saído correndo do trabalho e só tinha conseguido chegar naquela hora, a minha felicidade foi imensa de vê-la ali.

Um dos vários projetos que a escola também trabalhava era a feira de ciências e feira cultural, nos anos que estudei lá a escola toda se empenhava, pude aprender muito na preparação das feiras. Desde que eram os alunos que tinham que escolher, confeccionar e explicar os experimentos e ou oficina. Reitero novamente como minha experiência na educação fundamental, nos anos iniciais, foram enriquecedoras. Pude aprender muito e ter experiências incríveis durante os anos em que estudei lá.

Nos anos finais do Ensino Fundamental fui para uma escola particular, também localizada em Taguatinga Norte. Havia uma dinâmica muito diferente da escola onde eu estudava. Aprendi muito no tempo que estudei lá, era uma escola conteudista. A grande diferença foi o tanto de matérias que a gente tinha. Apesar da mudança de uma fase pra outra eu nunca tive grandes problemas de passar nas matérias, sempre tirei notas boas e razoáveis.

É a partir dessa fase que começaram as cobranças para decidir o que eu iria fazer no futuro quanto à profissão. Os professores, desde a quinta até a oitava série, sempre uma hora ou outra questionavam, o que me ocasionava certa angústia, desde que eu nunca soube muito bem responder essa pergunta, não até o fim do Ensino Médio. É também nessa época que começa meu interesse e paixão por uma área que até o terceiro ano do ensino médio seria o que eu achava que cursaria na faculdade, História. Desde quando eu entrei nessa escola, tive professores de História maravilhosos. Foi a partir deles que despertei o interesse de fazer o curso futuramente. Também sempre tive facilidade. Lembro que eu ensinava para os meus colegas e fazia com eles uma espécie de revisão dos conteúdos. No último ano que passei lá tive uma professora, em particular, que me elogiava e sempre me dava muita força para cursar História.

Uma das maiores lembranças da escola foram as relações que fiz. O período que estive nas séries finais foi um período de ‘aborrescência’, comecei a experimentar e querer fazer coisas típicas dos adolescentes, do início da fase, mas ainda querendo e sendo criança. Foi um período bastante confuso, mas construí boas amizades e pude aprender muito com as vivências de colegas e minhas próprias.

Refletindo sobre minha postura como aluna, sempre fui muito tranquila tanto no relacionamento com meus colegas, quanto nas minhas relações com os professores e com a escola. Até entrar no ensino médio nunca tive dificuldade em aprender os conteúdos das matérias, sempre fui considerada estudiosa, fazia os deveres de casa, pesquisava em livros, nunca fui a aluna mais inteligente da sala, mas também nunca fui das piores alunas.

Desde quando mudei de Ilhéus para Brasília, morava na casa da minha vó com minha mãe, irmão e dois tios. No fim do meu ensino fundamental para o ensino médio, minha mãe tomou a decisão de mudar de casa e ir morar nós três; ela eu e meu irmão. Essa mudança interferiu diretamente na escola que fui cursar no Ensino Médio, tive que sair de uma escola particular e fui estudar em uma escola pública perto de onde eu morava em Taguatinga Norte.

Ensino médio: Término, cobranças e incertezas

O ensino médio foi uma mistura de felicidade, medo e agonia, tudo ao mesmo tempo. Desde o primeiro ano fiz amigos que até hoje fazem parte do meu círculo de amizades e pude vivenciar momentos incríveis ao lado dos meus colegas. Entretanto, a escola sempre foi muito largada, não tinha incentivo para os alunos fazerem o vestibular, PAS ou ENEM. A maioria dos professores não acreditava nos alunos. Em especial, lembro de um fato onde o professor de português falou para mim que eu não ia conseguir muita coisa na vida. Todo o contexto das aulas e da escola me desmotivavam bastante a estudar e aprender, comecei a ser uma aluna preguiçosa que não fazia atividades, não queria ir para aula e não tinha mais interesse pelos estudos, achava tudo um saco. Muita coisa os professores fingiam que passavam e a gente fingia que aprendia, tive muitas dificuldades em diversas matérias, principalmente nas de exatas. Comecei a ficar de recuperação em algumas disciplinas, nunca reprovei em nenhuma mas também passei em matérias que não aprendi nada o ano inteiro. Só após entrar na faculdade tive a percepção de como meu ensino médio foi falho em diversos aspectos.

É nessa fase que as cobranças pelas escolhas da profissão, pelo que você irá fazer no futuro, ficaram muito mais insistentes, não só na escola, mas da família e de conhecidos também. Nunca houve um suporte ou algum tipo de orientação que ajudasse nessa decisiva escolha profissional, como a escola de certa forma não acreditava que os próprios alunos eram capazes de ir para uma universidade pública como a UnB. O máximo que eles incentivavam e que a gente poderia conseguir um FIES, cursar uma faculdade particular e arranjar um emprego de imediato.

Foi no terceiro ano do ensino médio que as coisas ficaram piores. Se por um lado eu estava feliz por enfim estar terminando a escola, por outro, estava mais apreensiva, ansiosa e com medo do meu futuro. Foi no meio do ano do ensino médio que tomei a decisão de fazer Pedagogia, sempre gostei de História e posso dizer que pelo menos nessa matéria tive bons professores durante o ensino médio. Achava que era o que iria cursar, no entanto ainda tinha muitas incertezas se essa era mesmo a opção de curso que queria.

A principal razão de ter escolhido Pedagogia, foi pela influência de minha madrinha, que sempre acompanhei nos trabalhos diários de pedagoga e achava tudo muito legal e divertido, mesmo que muito trabalhoso. Outro fator foi pelo campo de trabalho do curso, onde minha madrinha mesmo comentou que por ser muito amplo, e diverso, me permitiria escolher o campo que mais me agradaria dentro da Pedagogia.

Feita a escolha do curso, a vontade de fazer Pedagogia na UnB surgiu após dois eventos que acontecerem no último ano do ensino médio. O primeiro foi uma prima muito próxima ter passado na UnB. Ela sempre ficava me incentivando a estudar e a passar na Universidade de Brasília; o outro fato foi uma visita que o professor de biologia preparou para alguns alunos, pude ir com alguns colegas, na semana universitária onde ocorria stands que explicavam alguns cursos da universidade. A vontade de estudar na UnB estava desperta, mas eu nunca acreditava que poderia passar numa Universidade Federal.

Fiz a prova do vestibular, PAS e ENEM, acreditando que tinha ido muito mal nesses exames. O PAS era onde eu depositava mais esperanças desde que eu já vinha com um histórico de notas razoáveis, porém quando saiu o resultado eu não tinha passado, já tinha desistido de estudar na UnB, só estava esperando sair à nota do ENEM pra conseguir uma bolsa no PROUNI que foi o que aconteceu.

Antes de sair o resultado do vestibular, eu tinha conseguido uma bolsa no PROUNI pra estudar Pedagogia numa universidade particular, fiquei imensamente feliz

e realizada, minha família estava muito animada. Fui na primeira semana de aula na faculdade e não estava gostando. Tive dificuldades de me adaptar com os outros calouros, me entrosar com o grupo não estava sendo fácil. Até que na sexta-feira da mesma semana que comecei na faculdade particular saiu o resultado do vestibular e eu tinha passado em primeira chamada.

Ensino Superior: Unb e Futuro Profissional – Pessoal

A emoção e felicidade de passar em uma universidade federal são inexplicáveis, principalmente quando você duvida que é capaz. É difícil descrever esse sentimento. Fui a primeira da família de meus parentes diretos a passar numa universidade federal. Mesmo depois do resultado positivo, antes de fazer a matrícula na UnB, surgiram algumas dúvidas se eu iria ou não, alguns tios me disseram que eu tinha que continuar na faculdade que eu estava, já que segundo eles a UnB era universidade para gente rica, e ia demorar para me formar. Mas no fim, optei por ir cursar Pedagogia na Universidade de Brasília, e hoje vejo como uma das melhores experiências da minha vida.

Estudar na UnB foi uma experiência que despertou diversas emoções, mas foi uma vivência de inestimável valor, que vou levar para a vida toda. Nesse período tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, pessoas diferentes, escutar, partilhar e aprender muito com o outro, a UnB de certa forma abriu minha mente para coisas que iam além do meu mundinho. Aprendi a ter mais responsabilidade e autonomia, não só perante meus estudos e minhas obrigações como aluna, mas também a partir dos dois estágios que fiz ao longo de minha graduação. Minhas primeiras experiências no mercado de trabalho acrescentaram muito, não só academicamente e profissionalmente, mas pessoalmente também.

Encontrar-me dentro do curso foi um pouco demorado. Desde o início estava amando cursar Pedagogia, aprender sobre educação, prática pedagógica etc. E dentre tantas áreas do curso foi complicado escolher aquela linha que eu queria seguir, principalmente porque eu me identificava com várias delas.

Mas é a partir do sexto semestre que comecei a admirar a área que envolvia prática pedagógica, ludicidade, aprendizagem e educação musical, somadas à experiência vivenciada no meu segundo estágio, que foi em escola, veio a confirmação e o desejo de trabalhar com educação infantil.

A música sempre esteve muito presente na minha vida afetivamente, minha família tem grande parte nisso. Quando cursei a disciplina “Fundamentos da educação

musical na educação”, o despertar pela música como campo de prática pedagógica aflorou. A música aparecia constantemente em discussões com amigas como prática de ensino cultural que devia estar mais presente na educação. Em um sentido de que música é música e não classificatória, ainda mais em espaços escolares mais fragilizados onde a música é considerada ruim.

Quando comecei a trabalhar com educação infantil, com crianças de dois e três anos, me interessava muito as respostas que elas tinham mediante a música. Como elas aprendiam com a música do “indiozinho” a contar nos dedos. Então os questionamentos que eu ia tendo sobre música cresceram em certo modo, mas se modificaram e passaram a ser sobre a música na educação infantil. O que nos leva ao tema da atual pesquisa: Música: Uma partitura no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

CAPTÍTULO I

"BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE"

1.1. Música: som, linguagem e cultura

É muito difícil encontrar alguém que não goste de música ou que não tenha alguma relação afetiva com ela. Quando pequenos, nossa relação com a música pode ser pela brincadeira, pela escola, por diversos lugares ou ocasiões, e vão se traduzir em saudosas lembranças que nos remetem a infância. A música é muito significativa para nossa vida e para a educação também. E para entender melhor a importância da música na educação, é necessário saber o que se configura como música.

Existem várias definições sobre música, o que torna extremamente complicado conceituá-la. No Dicionário Aurélio, ao procurarmos o termo música, nos deparamos com a seguinte definição: “1. Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido. 2. comparação musical. 3. Música (2) escrita [...]” (FERREIRA, 2004, p. 570). Então, primeiramente, vamos explorar a relação entre som e música. Mesmos sinônimos, som e música se diferem, o som não é ainda música, mas é a partir do som que a música se configura. Para Teca A. Brito (2003, p. 26):

Falar sobre os parâmetros do som não é obviamente, falar sobre música! As características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios.

Não é somente pelo som que a música é caracterizada. Além da materialização do som por meio de seus elementos e propriedades que o caracterizam, como ritmo, tom, altura, timbre etc., existem questões subjetivas que vão configurar a música. São dessas questões subjetivas que serão pautadas a maioria das correspondências entre música e o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Mas, o que é música? É sobre o conceito de música que Nicole Jeandot (1997) problematiza suas ideias no livro “Explorando o universo da música”.

A música seria uma linguagem? Uma manifestação artística que nos atinge profundamente, numa esfera em que a razão e o raciocínio

lógico talvez não penetrem? Ou simplesmente uma sucessão de sons? (JEANDOT, p. 12).

É se utilizando de uma premissa parecida que Brito (2003), também questiona sobre o que é música. Koellreutter (1987) *apud* Brito (2003), afirma que por ser um sistema de signos, a música é uma linguagem, “Música é linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo” (BRITO, 2003, p. 26).

Mais do que uma linguagem, como afirma Jeandot, uma linguagem privilegiada “por estar vinculada às emoções e ao mundo pré-verbal” (JEANDOT, 1997, p.13). E nos permite comunicar através dela, a linguagem musical. A música vai funcionar de forma dinâmica e mutável, como afirma Brito (2003), desde que ela é um elemento e construção cultural, vai estar vinculada a diferentes épocas, valores e concepções. Ela faz parte do universo cultural infantil, dela se desvelam canções que vão e fazem parte da cultura e contexto social que a criança vai se desenvolver. Nunca perdendo seu caráter dinâmico, que assim como homem e a cultura se modificam, configuram e se (re) configuram ao longo do tempo.

Portanto, a música além de linguagem é um elemento sociocultural. Para Jeandot (1997, p. 12):

A música é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos.

A relação da música com a cultura é o que vai tornar e significar o que ela é:

E resultado de longas e incontáveis vivências individuais com a música e de civilizações musicais diversas. Não podemos, portanto, nos espantar ao depararmos com novas experiências que nos revelam as várias facetas – concretas e abstratas – de que a música é constituída. (JEANDOT, p. 15)

Mas ainda que som, linguagem e elemento sociocultural, isto é, concreto e subjetivo, a música é feita pela significância dada pelo homem daquilo que foi construído e objetivado como música. Brito (2003) afirma como a música é feita a partir da construção interna que fazemos do que é música, proprietária de sentidos e significados, que ocorre de forma espontânea. Sendo assim, a música é feita a partir de uma construção que fazemos no decorrer da vida. Ela está em tudo!

Para compreender um pouco melhor nosso desenvolvimento humano que é intrínseco com a música, devemos saber que essa surge através do som, antes mesmo de nós nascermos. Para Brito (2003), “o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa antes do nascimento como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos” (p. 35). Sendo assim, partimos da ideia que a música além dos aspectos ao qual ela transpassa e faz parte como já apresentados, há ainda nesse encadeamento a condição biológica que a música vai se correlacionar, como o exemplo acima dado.

Mas, enquanto para Brito, a música surge a partir do biológico, isto é, se manifesta antes mesmos de nós nascermos, para Jeandot (1997) a música surge do corporal “a receptividade à música é um fenômeno corporal” (p.18) que ocorre de forma imediata. É possível observar isso quando escutamos alguma música, imperceptivelmente balançamos nosso corpo ou mexemos nossos pés, sentimos uma vontade imensa de mexer, de se movimentar. O corpo tem uma capacidade de se manifestar a partir da música potencialmente e diversamente.

Essa capacidade corporal alicerçada na música vai ser percebida desde cedo, Jeandot apresenta um desses exemplos (1997): “Quantas vezes vemos uma mãe balançar suavemente seu filhinho, ao som de alguma melodia, para acalmá-lo ou adormecê-lo?” (p.18). Essa relação vai se traduzir ainda na importância dada ao corpo no ensino de musicalização para crianças, Ricardo Freire e Sandra Freire (2013). No capítulo “Sinais musicais: o corpo como a primeira representação da lógica musical pela criança” partilha como a experiência corporal no ensino da música é base “para compreensão do sistema lógico – musical pela criança” (FREIRE; FREIRE, 2013, p. 100).

Podemos esclarecer até aqui que a música, como a educação, não se configura de forma padronizada, sistemática, única, permanente, e imutável. A música é complexa, rica, diante do exposto, se constitui em um princípio presente e integrante da vida humana. Podemos defender a ideia do ensino da música estar contíguo ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Portanto, carecemos saber um pouco mais sobre como ocorre o desenvolvimento humano.

1.2. Música e desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano é o desenvolvimento mental acrescido do crescimento orgânico (Bock 2001). Caracteriza-se por quatro fatores: hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e meio; e também por quatro aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo emocional e social. Esses pontos vão estar atravessadamente ligados um ao outro, e em momentos diversos. Para entender a importância da música no desenvolvimento humano, recorro a dois autores: Piaget e Vygotski, que desenvolveram teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem.

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento humano não fala sobre aprendizagem, mas foi utilizada depois por alguns teóricos em teorias da aprendizagem e processos de leitura e escrita, como o caso de Emília Ferrero, e em algumas práticas de musicalização que vão ser explanadas posteriormente no decorrer do trabalho. A teoria de Piaget refere-se às funções mentais comumente com o crescimento biológico. Piaget, parte do princípio do processo de assimilação de esquemas cognitivos já estabelecidos e esquemas cognitivos novos; que acomodados são transformados. Esse processo ocorre entre o sujeito e o meio, pelo intermédio da adaptação ou denominada também equilíbrio. Esse processo é uma construção, aonde a criança vai acumulando experiências que a tornam capaz de “esquemas cognitivos cada vez mais complexos e abstratos” (FREIRE; FREIRE, 2013, p. 104).

Piaget, então, teorizou quatro estágios do desenvolvimento humano com características comuns a cada faixa etária, que podem servir de norte, mas não são determinantes a cada faixa. Assim mais passível de observar na criança, sua relação da música a partir de seu desenvolvimento, podendo em certo modo adaptar atividades musicais lúdicas que corroboram para sua construção musical. Esses estágios podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 1. Fases do desenvolvimento segundo Piaget

1. Nível sensorio – motor (0 – 2 anos)	A criança estabelece o contato com o mundo através do contato físico. Por meio da brincadeira e imitação começa a assimilar e acomodar as coisas que o cercam.
2. Pré – operatório (2 – 6 anos)	Ocorre a aquisição da linguagem, a criança interage e se comunica com o outro. Desenvolve conceitos básicos que podem ser mais retidos e situa-se no mundo a partir do egocentrismo.
3. Operações concretas (7 – 12 anos)	A criança começa a estabelecer construções lógicas superando o egocentrismo. E ao fazer operações percebe-se a relação das regras com o objeto. O concreto vai ser onde serão pautadas suas construções.

4 – Operações formais (12 anos acima)	As operações não têm necessidades de partir do concreto, parte agora de operações abstratas. Começa a criar teorias sobre o mundo que o cerca.
--	--

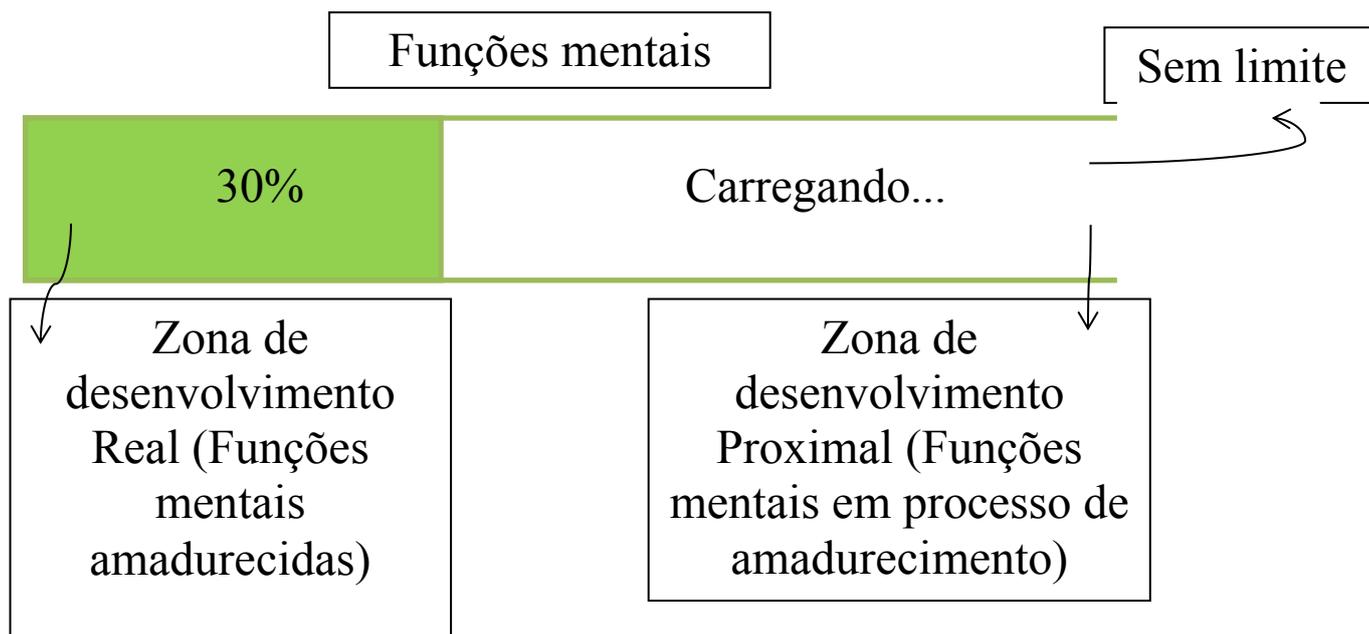
Fonte: A autora

Já a teoria de Vygotski é embasada a partir de três aspectos: “instrumental, cultural e histórico” (BOCK, 2001). Segundo Vygotski, somos formados pela cultura e sociedade, e sujeitos ativos no nosso desenvolvimento. O pensamento formal é então constituído pela aprendizagem mediada daquilo que é construído pela humanidade e socialmente.

A teoria de Vygotski sobre aprendizado e desenvolvimento, parte da ideia principal na qual é denominada de zona de desenvolvimento proximal. A abordagem parte de dois tópicos separados: a relação entre aprendizado e desenvolvimento e os aspectos dessa relação no contexto em que a criança será escolarizada.

Para Vygotski (1991), o aprendizado da criança começa antes mesmo da ida a escola, ela entra na instituição escolar já com alguma história prévia. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (p.57). Para entender melhor como funciona esse processo sistematizado, quando se entra no período escolar, teorizou a zona de desenvolvimento proximal.

Primeiro temos a zona de desenvolvimento real, são funções mentais já desenvolvidas pela criança. Nesse momento a criança consegue de forma independente resolver tarefas. A zona de desenvolvimento proximal é quando a criança, com a interferência de uma pessoa mais capacitada (podemos falar também em mediação), está em processo de desenvolvimento das funções mentais. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKI, 1991, p. 58). Para ilustrar melhor foi elaborada uma esquematização desse processo:

Diagrama 1 – A zona de desenvolvimento proximal¹

Fonte: A autora

Esse é um processo que ocorre de forma dinâmica, a aprendizagem, pois não deve estar pautado só no que a criança já sabe na zona de desenvolvimento real, mas se utilizar desse como ponto de partida para o desenvolvimento proximal, que é onde ocorre a aprendizagem. Como o caso do uso da música, desde que é algo que faz parte do conhecimento prévio da criança, parte da sua vivência.

E na ZDP também que ocorre o processo de internalização e de externalização por meio da aprendizagem, é um processo que ocorre de vias dialéticas, tanto sujeito quanto o outro manifestam mudanças de pensamentos. Dessa forma, a aprendizagem do novo no sujeito é feita de forma externa, o sujeito ainda vai internalizá-la, depois de internalizado ocorre um processo de reconstrução do que já estava estabelecido. Um andamento que ocorre com a colaboração do próximo.

¹ Observe que o diagrama foi elaborado em estilo de download digital, representando um arquivo carregando. A barra de carregamento representa a zona de desenvolvimento proximal, que se refere àquelas funções mentais em desenvolvimento, que são mediadas pela ação do outro. Porém, diferentemente da natureza da metáfora de carregamento de arquivo digital, as funções mentais, segundo Vigotsky, não chegam a um fim. Mas, os processos que são estabelecidos, se transformam em zona de desenvolvimento real para outros processos novos.

A escola não é o único meio de espaço de aprendizagem da criança, Vygotski partilha da ideia quando fala que o aprendizado da criança começa desde quando ela nasce. Um exemplo é como desde cedo os bebês aprendem ao entrar em contato com os elementos culturais e a partir da mediação do outro, vai assimilando novos comportamentos.

A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. (BOCK, 2001, p. 162)

A escola então é um espaço de aprendizado que quando organizado resulta no desenvolvimento mental e provoca vários outros processos de desenvolvimento, que acontecem com a interação em seu ambiente e com outros, para se internalizar depois. Assim, a escola é um espaço de mediação onde desenvolvimento e aprendizagem ocorrem de “forma sistemática, intencional e planejada” (BOCK, 2001, p. 162).

Para Vygotski (1991), o processo de aprendizado e desenvolvimento se converte um no outro, aprendizado precede o desenvolvimento. “O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequência resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKI, 1991, p. 61). São dois processos que sucedem de forma dinâmica e integrada. Não há aprendizagem sem desenvolvimento e desenvolvimento sem aprendizagem. Devido a isso é importante ter a compreensão de que quando falamos sobre um também falamos sobre o outro.

Devemos ter claro que a aprendizagem ocorre em diversos lugares, concepções e por diversos fatores; na escola a aprendizagem é consequência e causa. As teorias sociocognitivas da aprendizagem, como é o caso da de Vygotski, buscam compreender o processo de correspondência do mundo externo, do contato com o meio e das relações que repercutem na organização cognitiva. Isto é, existe uma construção de conteúdos cognitivos a partir do contato com o mundo externo (BOCK, 2001). A aprendizagem é o processo “de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva” (BOCK, 2001, p. 153). É na aprendizagem significativa onde as informações novas relacionam-se com as estruturas cognitivas já existentes sendo assimilados por elas, onde os pontos de ancoragem, que são estruturas cognitivas relevantes isto é, experiência e vivências passadas podem ser exploradas construindo novos conceitos cognitivos.

No caso do lugar da música na escola, ela pode também ser uma ferramenta importante de significação, na medida em que ela funciona em dois sentidos. Na produção de significados enquanto linguagem, que produz seu conteúdo. Mas, também pode servir como meio para outras aprendizagens. Por exemplo, a música como prática social pode evidenciar conhecimentos e vivências prévias da criança de forma lúdica e criativa, por meio da qual se pode estabelecer relações com o novo.

David Ausubel focou na relação entre os conhecimentos prévios e a aprendizagem de conhecimentos novos. A Teoria da Aprendizagem Significativa tem vasto desenvolvimento no ensino das ciências exatas formais; porém, no presente trabalho, buscamos sinalizar a importância dessa ideia entre a história de conhecimentos do sujeito e o encontro com o novo. Interessa-nos a teoria de forma ampla e prática para entender como o conceito de aprendizagem significativa relaciona-se com as ideias de Vygotski quanto ao ensino da música. A aprendizagem significativa:

É o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. (MOREIRA, p. 1).

Parece-nos que essa ideia da não materialidade se relaciona, em certa medida, com a ideia de internalização de Vygotski. O material significativo relaciona-se de forma não arbitrária, isto é, de forma consciente, com conhecimentos cognitivos relevantes, chamados por Ausubel de subsunçores. O conhecimento novo é conectado ao conhecimento prévio por meio de subsunçores, buscando alocar o novo em um ponto de ancoragem na estrutura cognitiva. Portanto, esse conhecimento prévio é crucial na aprendizagem significativa. No caso da aprendizagem escolar, a música como parte da vivência da criança, pode mobilizar conhecimentos prévios relevantes, possibilitando a ancoragem do conhecimento novo na estrutura cognitiva do aluno.

Outro conceito interessante é substancialidade, isto é, é a incorporação da substância de um conhecimento à estrutura cognitiva. A substância do novo conhecimento não é usada somente para o uso exclusivo desse conhecimento, mas pode se traduzir e se expressar em diferentes conceitos, conhecimentos, signos e etc., como a noção de mediação para Vygotski. Quero deixar claro até aqui a importância da atividade musical em sala de aula na aprendizagem escolar e no desenvolvimento.

O desenvolvimento humano é caracterizado por quatro aspectos, que podem ser elencados a partir dos aspectos musicais, o que demonstra a importância da atividade musical no desenvolvimento humano.

O aspecto físico-motor; é definido pelo “crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica, a capacidade de manipulação de objetos e de exercícios do próprio corpo” (BOCK, 2001, p. 130). Aspecto básico no desenvolvimento da criança, é a partir deste aspecto que ela desenvolve a lateralidade, desenvolve firmeza no andar, etc. Como o caso da coordenação motora fina, a criança vai adquirindo habilidades para pegar num lápis para escrever. No caso da música ela tem coordenação motora para manusear um instrumento de corda, por exemplo. A resposta corporal à música vai ocorrer em diversos momentos, a música tem capacidade de resposta corporal muito grande. Essa resposta como já exposto ocorre logo quando nascemos.

O aspecto intelectual condiz com o pensamento, raciocínio (BOCK, 2001). A música é uma linguagem, um sistema de signos a ser aprendido e assimilado.

O aspecto afetivo – emocional é caracterizado pela emoção, são as relações e suas experiências (BOCK, 2001). A música gera laços afetivos, uma memória afetiva, essa afetividade musical pode em muitos casos se traduzir em um aprendizado significativo a partir dessa memória afetiva ligada à música.

O aspecto social é a interação com o outro (BOCK, 2001). A música como já citado é um elemento sociocultural, uma linguagem universal comum entre todos, possuímos a capacidade de significar e assimilar a música. Ela tem a competência de interagir, integrar e socializar de forma muito fluída e prazerosa.

O desenvolvimento não acontece desassociado da aprendizagem, por isso, a música está ligada a ambos. Ainda mais que a música (fator externo sociocultural) é uma situação de aprendizagem concreta, um conceito espontâneo, que faz com que os processos lógico-formais sejam internalizados de forma dinâmica e significativa. Para Brito (2001) “a linguagem musical pode ser um meio de ampliação e percepção que permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos” (p.25).

E no caso específico da aprendizagem de conceitos musicais, os conceitos espontâneos musicais que já foram aprendidos sócios - culturalmente, durante mediações diversas que ocorre de forma intencionalmente, esses são internalizados em conceitos concretos. No caso da alfabetização musical, é a aprendizagem em seu sentido restrito, em que os conceitos abstratos e formais utilizando sistemas de signos e princípios

lógicos passam a fazer parte das práticas sociais, como por exemplo, a leitura de uma partitura, a prática de orquestra, etc.

Sendo assim, a música está no processo de aprender-desenvolver do ser humano. Somos música e nos constituímos pela e com a música, tudo isso torna o trabalho da música em sala de aula importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.3. Alguns aspectos históricos da educação musical

Para entender um pouco melhor da música como desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar, se configurando como atividade educativa nas escolas, é necessário buscar o início da música como processo pedagógico na história da educação brasileira.

A música surge como atividade educativa no período colonial, com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Os jesuítas foram uma ordem religiosa católica que se utilizaram do ensino e educação como forma de catequização, propagação e combate à heresia da fé cristã católica. Foram os responsáveis pela criação das primeiras escolas brasileiras.

A música é usada nesse período como ferramenta para dominação e evangelização dos índios à fé católica, desde que os índios eram muito ligados a dança e a música que faz parte vivamente da cultura do povo indígena em diversas situações, Loureiro (2003) comenta: "eram eles músicos natos, que em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração ao nascimento, casamento, morte ou festejando vitórias alcançadas." (p.43).

Os jesuítas viram então a oportunidade de se apropriar do elemento musical para nos moldes europeus comunicar sua fé evangelizando os índios. "Trouxeram ao elemento indígena um repertório vigente naquela época na Europa. Ou seja, os jesuítas educaram os indígenas musicalmente para o desempenho musical destes nas missas" (BEYER 1994, p.102 *apud* LOUREIRO, 2003, p. 43).

Os jesuítas acabaram contribuindo para o processo de aculturação dos indígenas que pouco a pouco foram destruindo sua característica e identidade "da música espontânea e natural dos nativos" (LOUREIRO, 2003, p. 44). O que ainda foi preservado é capaz de ser observado nas músicas tradicionais nortistas e nordestinas.

Em 1759 os jesuítas são expulsos do Brasil, por não se encaixarem nos interesses da coroa portuguesa e no novo modelo de sociedade iluminista que começa a

se formar na sociedade europeia, nessa época e em vários outros momentos da história, o Brasil segue como padrão a sociedade europeia tentando imita-la em diversos aspectos, como: arquitetura, cultura, arte, música e educação, como vai poder ser observado mais adiante.

Após a expulsão dos jesuítas a educação brasileira entra em decadência. Marquês de Pombal tenta instaurar um novo modelo educacional que acaba por não se concretizar surgindo então nesse período as aulas régias. As aulas régias, o que pode ser considerado hoje como ‘aulas particulares’, ganham muita força nessa época. Eram aulas avulsas que aconteciam na casa dos professores com cunho pedagógico herdado dos jesuítas, fazia quem podia pagar, ou seja, os ricos, então eram extremamente classicistas e seguiam padrões europeus.

Podemos então caracterizar o período colonial sobre o ensino da música, não só isso, mas a educação colonial como um todo em duas palavras: ‘religião’ e ‘padrão europeu’ “a música continua presente, com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas europeias” (Loureiro, 2003, p. 45). Ou seja, esse período vai ser definido por uma educação que tem a religião, a evangelização, o catolicismo como base e a educação europeia como um padrão de ‘qualidade’ a ser seguido.

Com a chegada da família real ao Brasil a música se reconfigura. A família real traz consigo os mais variados artistas, surgem novos espaços culturais e também musicais. A sociedade deixa de ser caracterizada ruralmente como era no período colonial e torna-se mais urbana. É interessante ponderar que a música como elemento e construção cultural vai se transformar e transformar seu papel educacional ao longo da história, de seus atores, sociedade e cultura.

Após a vinda da família real o Brasil começa a mudar e se ‘modernizar’. Cresce o número de professores que dão aula particular “que preenchia a ausência de escolas especializadas para o ensino de música” (LOUREIRO, 2003, p. 48). Nessas aulas particulares de música a maioria dos alunos eram mulheres, e especialmente tinham como instrumento o piano que ficou popular nas casas de classe média alta.

Com a independência do Brasil em 1822, a educação ganha papel de destaque nas discussões, como: escola para ‘todos’, criação de mais escolas, e escolas de ensino superior. Muito dessas discussões não saíram disso, discussões, a educação brasileira sempre atentou a andar a passos mais lentos.

Logo depois desse período é criada no Rio de Janeiro a primeira Escola Normal. A escola era destinada a formação de professores com currículo diversificados para dar

aulas no ensino primário e médio. Nesse currículo foi incluso a música, que foi estruturada de forma disciplinar, aquilo que era ensinado sobre música devia ser preservado e reproduzido. Essa característica disciplinar vai perdurar durante muito tempo dentro das escolas de formação de professores para o ensino da música.

Loureiro aponta através das análises de Fucks, o início de uma tendência de atividades pedagógicas musicais que começou na Escola Normal e que se mantém até hoje na escola.

[T]rata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças. (FUCK, 1994, p. 164 *apud* LOUREIRO, 2003, p.49).

A música começa a ser usada como forma de disciplinar, regular e transmitir valores morais e éticos “Para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos; desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais” (LOUREIRO, 2003, p. 49).

No mais, além da função que a música adquire nessa época há também um despreparo por parte dos professores, mesmo tendo o ensino de música em sua formação, e nas escolas ser obrigatório, os professores antigos não tinham formação e os professores novos que tinham não davam importância.

Assim então, é possível observar duas práticas principais do ensino da música durante o período imperial, aquela que ocorria nos espaços formais de ensino, praticado dentro das escolas e a do ensino informal que acontecia fora desse espaço escolar. O ensino formal tinha como base práticas pautadas no paradigma técnico – linear, Loureiro (2003) explica como é essa prática pedagógica que foi usada durante o ensino formal da música no período imperial:

No enfoque técnico – linear, [...] os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos baseado numa visão essencialista que privilegia o “talento”, a vocação, e o “dom”, atributos indispensáveis para a prática e a formação do artista. (LOUREIRO, 2003, p. 52).

Sendo assim, o currículo era baseado em se aprender termos e técnicas da música, e com disciplinas específicas, para homens e mulheres, tendo como base a

música e a tradição europeia em detrimento da música popular brasileira. Já a educação informal era mais plural e diversificada, ocorria nos espaços fora da escola como festas. “Atingindo pessoas de nível social diferenciado, a educação informal colaborou para promover um intenso e agitado movimento musical” (LOUREIRO, 2003, p. 52/53).

No final do século XIX acontecem mudanças culturais, sociais e políticas, acontecendo assim a Proclamação da República em 1889. Que vai acarretar em mudanças no ensino da música, e das artes em geral. A escola desde a vinda dos jesuítas ainda era marcada por fortes concepções e práticas tradicionais, isto é, uma escola rígida, repetitiva e normalizadora. Algum tempo depois da Proclamação da República, especificamente na década de 20 surgem novos movimentos, um deles é a escola nova, que propõe novas ideias e uma reestruturação da educação.

O movimento propunha uma escola pública e obrigatória para todos, com uma educação comum para todos considerando os aspectos singulares de cada indivíduo (MARTINEZ, 2013). A ideia era baseada na livre expressão do aluno, nesse sentido as manifestações artísticas devem ser estimadas, “focando o ato educativo no aluno e permitindo a cada um se educar segundo suas aptidões, com atividades espontâneas e propiciando constantes estímulos aos educandos” (MARTINEZ, 2013, p.45).

A escola nova causa uma ruptura com o pensamento e a prática do ensino da música vigente, antes pautado nas ideias e concepções tradicionais europeias; um espaço elitizado. A escola nova pensa então num ensino de música pautado em suas ideias, isso é, um ensino de música para todos, mais acessível e que valorizasse e disseminasse a cultura brasileira (Martinez 2003).

[A] arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentos, mas ser acessível a todos contribuindo para formação integral do ser humano. (FONTERRADA, 2008, p. 210 *apud* MARTINEZ, 2013, p. 45)

Ainda na década de 1920, precisamente em 1922, acontece a semana de arte moderna. Que reuniu artistas e intelectuais que propunham uma ruptura com o pensamento artístico europeu que era imposto, a ideia era mostrar as raízes brasileira, a identidade brasileira. Partindo dessa ideia de identidade brasileira que, Mario de Andrade um dos fundadores do movimento coloca a música folclórica como liquidação dessa identidade, partindo de uma visão utilitarista do ensino da música, essa devia “exercer uma função social” (LOUREIRO, 2003).

Nessa perspectiva surge Heitor Villa-Lobos que instaura o canto orfeônico, canto coletivo de músicas folclóricas brasileiras e patrióticas, e acabou sendo instaurado nas escolas como prática cívico-musical “Villa-Lobos implementaria o canto orfeônico na rede de escolas públicas do país, objetivando, por meio de um trabalho oral, musicalizar as massas escolares” (LOUREIRO, 2003, p. 55). O canto orfeônico acabou por ser tornar uma verdadeira doutrinação patriótica nacionalista e de disciplina “As apresentações, verdadeiros espetáculos corais, marcavam todos os feriados nacionais” (LOUREIRO, 2003, p. 57). Nessa época, década de 30, a educação acabou seguindo a tendência política nacionalista, do então presidente Getúlio Vargas.

O ensino da música acabou então por configurar-se em um forte difusor do nacionalismo da época. Villa-Lobos acreditava que através da música por seu alcance sociocultural era possível mudar uma nação. Todavia, o ensino da música acabou por tomar um papel de destaque na educação brasileira que era pouco visto.

Villa-Lobos, ao introduzir o Canto Orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para as grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que a sua intenção além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar, nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa. (OLIVEIRA, 1996, p. 66 *apud* LOUREIRO, 2003, p. 56)

Villa-Lobos criou também o Curso de Pedagogia de música e Canto Orfeônico e o Orfeão dos professores do Rio de Janeiro (LOUREIRO, 2003) para formar professores para o ensino orfeônico, uma das preocupações de Villa-Lobos era com a formação dos professores.

O canto orfeônico atinge seu auge. No entanto com a saída de Villa-Lobos da direção do SEMA, o fim do estado novo e o início da democratização o canto orfeônico vai deixando de existir nas escolas e caindo em desuso. Mesmo por seu caráter rígido e nacionalista, a obrigatoriedade do canto orfeônico foi importante para o ensino de música nas escolas, pois, com o canto orfeônico:

Pretendeu-se, por meio de sua metodologia, musicalizar não só pela prática, mas também pela teoria da música, atingindo toda a população

estudantil. Não se poder negar que o canto orfeônico, com essa postura, lança no cenário educacional a possibilidade de uma prática musical coletiva e abrangente. (LOUREIRO, 2003, p.63)

Nessa época houve também outros projetos. Mario de Andrade propõe o estudo da música folclórica brasileira; houve também o projeto de Magdalena Tagliaferro que propôs a reorganização do ensino de música. Também ocorreu a integração do Instituto Nacional de Música à Escola Nacional de Música – Universidade do Brasil, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e também a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Surge depois disso um novo movimento que vai trazer novas concepções para o ensino de música, o da criatividade. O movimento foi influenciado pelas ideias da escola nova, e criaram o termo arte-educação. O foco era no processo de ensino e aprendizagem do aluno, partindo da criatividade, criação e experimentação, pautados no respeito à liberdade de expressão do educando. Loureiro (2003) expõe as ideias do movimento para o ensino da música: “Para o ensino da música, uma nova metodologia seria introduzida baseada num ensino intuitivo e ativo de música, com ênfase no aluno” (p.66). Dessa forma, as produções artísticas passam a ser significativas para o desenvolvimento e expressão humana. O movimento também acabou por ‘difundir’ algumas manifestações artísticas, onde as artes plásticas se aproximaram da escola pública e a música da dança e do teatro, essa concepção vai refletir mais tarde durante o regime militar com a polivalência da educação artística.

As ideias do movimento sobre o ensino da música não foram, entretanto, bem aceitas nas escolas públicas, nas escolas de música e nos conservatórios, como aponta Loureiro (2003), essas instituições ainda defendiam práticas do ensino musical na qual já estavam em uso. No caso das escolas públicas defendiam o canto orfeônico que mesmo em desuso ainda permanecia, e nas escolas de música e conservatórios defendiam uma prática conservadora e tradicional europeia.

O movimento criatividade é interrompido pelo regime militar, a educação brasileira passa ser caracterizada pelo seu teor tecnicista influenciado pelo novo regime. Durante a ditadura uma nova lei de ensino é instaurada, a lei nº 5.692 sobre o 1º e 2º grau que tornou o ensino da música, artes plásticas e teatro na disciplina de educação artística. A educação artística foi transformada em uma educação polivalente, com isso reduzindo e descaracterizando o ensino da música.

Esse caráter polivalente também atingiu o nível superior, onde foram criados os cursos de licenciatura curtas, para os formando em educação artística, e os cursos de licenciatura plena com habilitação em música ou artes plásticas. Nisso tudo a prática pedagógica das artes visuais na educação artística, acabou por ser privilegiar em detrimento da música.

[N]esse contexto, a música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem. (LOUREIRO, 2003, p. 71).

Não só isso, Martinez (2013), expõe como a educação artística foi delegada as atividades recreativas e festivas da escola, descaracterizando seu campo epistemológico. Esse em suma sendo um problema maior desde que, a natureza deste pensamento vem advinda do não valor que a sociedade atribui às manifestações artísticas.

O regime militar acaba no início da década de 80, e depois de muito tempo e discussão é instaurado a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1996. A LDB trouxe uma nova reestruturação no ensino e na educação brasileira, uma dessas mudanças foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cada etapa agora deve ter estabelecido seu PCN que indica a cada área de conhecimento, conteúdos e direções para práticas de ensino, acrescenta também temas transversais que integrados as áreas de conhecimento dizem respeito a aspectos recorrentes na sociedade. A música vai se encontrar no eixo artes, juntamente com as áreas de: teatro, dança e artes visuais. Sobre os PCN's em geral, Loureiro (2003) ressalta que:

Do ponto de vista filosófico, os PCN's se orientam pela preocupação em imprimir à escola caráter mais democrático, levando-a, assim, a proporcionar aos alunos um conjunto de práticas pedagógicas planejadas, que lhes possibilitem apropriar-se, de forma crítica e construtiva, de conteúdos sociais e culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento, bem como de toda a sociedade. Sua finalidade é fazer com que a escola colabore na construção de uma sociedade mais humana, justa e feliz. (LOUREIRO, 2003, p.76).

A história da música como atividade educativa, como foi possível observar até agora é marcada por inúmeros problemas, sejam eles epistemológicos, pedagógicos ou que envolvam sua prática. Por isso a importância de entender como foi estruturada a atividade musical na história para compreender práticas vigentes até hoje, e como o

PCN da educação infantil ao contemplar a música, pensa em um aspecto de encaixa-la de forma prática, útil e que leve em consideração seu campo epistemológico.

1.4. Os marcos legais da educação musical no Brasil

A música por si só já deve estar presente na escola por seu carácter sociocultural, acrescenta-se sua importância no desenvolvimento e aprendizagem, devemos buscar um olhar e maior atenção no planejamento da atividade musical. A partir da história da música como atividade educativa no Brasil, estudos e o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), apontam como o uso da música na escola está em sua maioria estruturada de forma estereotipada, mecânica, para formação de hábitos, marcação de tempo, na rotina e para festividades. Não é que a música não deva ser usada para estes fins, desde que de forma geral traz a rotina mais alegria, leveza e diversão, no entanto a atividade musical não deve ser restringida somente a esses aspectos, o uso da música na escola também deve levar em consideração seus aspectos singulares.

Nesse sentido busco agora explorar um pouco como está estruturado o ensino de música no RCNEI, tentando entender a partir deste documento, a prática pedagógica da atividade musical na educação infantil e a relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança. O documento desde o início expressa a importância da música na educação infantil e apresenta conceitos que se inferem ao desenvolvimento humano da criança.

A integração entre os aspectos sensíveis, estético, e cognitivo, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem carácter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil particularmente. (RCNEI, 1998, p.44).

O RCNEI busca considerar o trabalho da música integrado a outras áreas, mas considerando aspectos especificamente musicais. A musicalização da criança é uma construção, pautado em três aspectos característicos da linguagem musical:

Quadro 2. Aspectos da linguagem musical

<ul style="list-style-type: none"> • produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
<ul style="list-style-type: none"> • apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
<ul style="list-style-type: none"> • reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

Fonte: RCNEI, 1998, p.48

Os objetivos e conteúdos da música na educação infantil são organizados levando em consideração cada fase da criança e sua relação com as atividades musicais, e as diversidades socioculturais existentes no Brasil. Os conteúdos estão organizados em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação musical”, esses conteúdos devem trabalhar conceitos musicais de forma contínua e conjunta.

Quadro 3. Conteúdos musicais de acordo com o RCNEI

	Intenção	0 – 3 anos	4 – 6 anos
O fazer musical	O fazer musical acontece por meio da improvisação, composição e interpretação. Na improvisação, que é uma atividade criativa, a criança através do jogo explora o corpo, expressão e sons diversos; na composição a criança interpreta e cria sons variados; e na interpretação que usa a imitação a criança de expressa.	Para as crianças de 0 a 3 anos, o fazer musical é organizado através de atividades lúdicas levando em consideração o universo cultural infantil usando: canções de ninar, rodas, cirandas, sons de animais diversos. Atividades musicais que explorem o sensório-motor da criança. O uso do movimento corporal como danças. E o uso do canto bem como canções populares brasileiras.	Na faixa etária de 4 a 6 anos há uma progressão das atividades musicais que já são desenvolvidas com as crianças. A criança deve distinguir as diferenças sonoras: som, silêncio e barulho de música. O fazer musical também deve começar a ser explorado com a criança, bem como instrumentos musicais e suas regionalidades. Ainda deve trabalhar usando-se da improvisação o fazer sonoro, pode ser a

			partir de um teatro sonoro, confecção de materiais, criação de rimas e etc.
Apreciação Musical	Apreciação musical é sobre escutar e interagir com diversas músicas.	Para crianças de 0 a 3 anos deve se montar um repertório musical de músicas diversas, desde erudita a popular, mas que despertem o interesse da criança.	Já para crianças de 4 a 6 anos deve se explorar e ampliar seu repertório musical, mostrando as diversidades regionais e a linguagem musical em sua totalidade.

Fonte: Autora

Observa-se a partir do quadro que as orientações didáticas de musicalização se diferem das crianças de 0 a 3 anos e das de 4 a 6 anos para melhor se adaptar as atividades musicais de acordo com seu desenvolvimento e aprendizagem. Põe claro como a relação da música de um bebê, ou de uma criança maior, vai ser diferente da de um jovem ou adulto. É importante ainda se respeitar o momento experimental musical de cada fase, uma construção musical que vai do som a música. Lembrando sempre que “cada criança é única e que percorre seu próprio caminho no sentido da construção do seu conhecimento, em toda e qualquer área” (BRITO, 2003, p.40).

A atividade musical que geralmente envolve o jogo de improvisação, interpretação e composição pode ocorrer em até certos períodos de tempo. O espaço que das aulas deve condizer com a atividade musical, oferecendo estímulos sonoros e dispostos de modo que criança possa se movimentar. As fontes sonoras devem ser exploradas de formas diversas, desde o uso do corpo que é um instrumento musical a outros instrumentos variados e se preferível aproveitar-se da regionalidade das crianças, cabe em suma ao professor muitas vezes explorar seu ambiente ao redor como recurso sonoro. O professor pode realizar projetos musicais, ou elaborar oficinas de confecção de instrumentos o que é muito lúdico para o desenvolvimento da musicalização da criança.

Os jogos e brincadeiras são recursos lúdicos que estão em conjunto à música devido à regionalidade, e caracterizam alguns aspectos musicais presentes nos acalantos, parlendas, rodas, adivinhas, cantos, romances, etc. Tais jogos e brincadeiras são passados de geração em geração. Vários jogos e brincadeiras regionais podem ser

dados como exemplo que trabalham a linguagem musical e muitas vezes nem percebemos essa relação, como: jogo da memória, brincadeira de estátua, etc.

Partindo da premissa de que música é jogo, Brito (2003), parte dos estudos de Delalande (1984) que fez uma analogia a teoria do desenvolvimento infantil proposto por Piaget, propõe três dimensões musicais organizadas por suas funções lúdicas, são elas:

- *jogo sensório – motor* – vinculado à exploração do som e do gesto;
- *jogo simbólico* – vinculado ao valor expressivo e a à significação mesma do discurso musical;
- *jogo com regras* – vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical (DELALANDE *apud* BRITO 2003, p. 31).

Essas dimensões musicais lúdicas, vão se traduzir pela conduta da música pela pessoa, que pode estar em outro estágio e/ou ao mesmo tempo, um tendo mais significância que o outro, independente da idade. Tudo isso, desde que as dimensões lúdicas musicais propostas por Delalande, não tem uma sequência cronológica como a teoria de Piaget, afirma Brito (2003).

A avaliação em qualquer atividade é relevante para ter um parâmetro e *feedback* do que o aluno está aprendendo, e também se a atividade que esta sendo desenvolvida em sala de aula está atingindo o que esta sendo proposto. E em um nível, se avaliar como professor e o que deve ou não modificar no que esta propondo. Nesse sentido, a avaliação no ensino de música na educação infantil, assim como propõe a avaliação na educação infantil e contínua e formativa.

Reconhece-se que os professores em sala de aula na educação infantil não tem formação em música, esses profissionais são formados em Pedagogia, e são poucas as escolas públicas que dispõe de algum professor específico de musicalização. Nem por isso a atividade musical em sala de aula deva ser caracterizada de forma estereotipada e mecânica, é preciso levar em conta sua importância no desenvolvimento e aprendizagem e suas características singulares. O professor para trabalhar música em sala de aula deve se sensibilizar e reconhecer a música como linguagem, assim também em algum nível sensibilizar o aluno na sua musicalização.

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo. (RCNEI, 1998, p.67).

Assim as práticas pedagógicas que acompanham o ensino da música na educação infantil não são muitas vezes as mais didáticas, planejadas e que levem em consideração suas especificidades, o RCNEI de música é um guia prático e didático quanto às contemplações necessárias, e leva em consideração a prática na sala de aula e os sujeitos em que nela se encontram.

A menção à música como componente curricular não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas, até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista um entendimento do que seja educação musical”. (LOUREIRO, 2003, p 77).

Outro documento que deve ser mencionado aqui sobre o ensino de música nas escolas é a lei 11.769, que altera a LDB de 1996: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata [...]” (BRASIL, 2008). Assim, a música deve estar nas salas de aula da educação básica de forma a contribuir na educação, desde como se infere na lei esta obrigatoriedade não é pra se formar músicos, mas para que a música esteja presente no cotidiano escolar.

Por fim, a musicalização na educação infantil não deve ser restrita a práticas rotineiras produzidas mecanicamente. Não que a música não deva estar presente nessas situações, até por que a música antes de tudo é uma linguagem sociocultural e como tal deve se valer presente em sala de aula como atividade lúdica que é, mas devemos também atender e instigar o ser musicalizado que é a criança. E reconhecer que como recurso ou atividade musical a música influencia no desenvolvimento e aprendizagem da criança fora e dentro do contexto escolar.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Conforme mencionado até agora, a proposta da pesquisa é de se entender como a música, elemento cultural, influência nos aspectos do desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, especificamente de 4 e 5 anos. Sobre um olhar a partir de dois contextos.

Por se tratar de uma pesquisa do campo das ciências sociais é uma pesquisa qualitativa, que se atenta para aquilo que não pode ser quantificado, mais ainda, a pesquisa qualitativa procura entender os significados das interações, influências dos processos humanos, onde sujeito e participante fazem parte desse processo de conhecimento. Buscando a compreensão da realidade em seu contexto complexo.

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22)

Nesse sentido a pesquisa qualitativa considera o papel cultural e subjetivo no desenvolvimento humano, assim como a aprendizagem, processos dinâmicos, a pesquisa qualitativa irá contempla-los.

Compreender uma realidade dinâmica, organizada de forma, sistemática e complexa em que os contextos histórico-culturais apresentam uma importância fundamental na constituição da realidade. (MADUREIRA E BRANCO, 2001, p. 66)

Buscando uma metodologia que possa elucidar o sentido da cultura nas ações e interações do desenvolvimento humano. No caso específico da pesquisa, a música é esse aspecto cultural.

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada sobre um olhar a partir de dois contextos. Uma escola pública de Educação Infantil e um programa de extensão universitária de musicalização infantil.

A instituição de ensino é uma escola de Jardim de Infância pública, localizada na Asa Norte em Brasília. Atende crianças de 4 a 5 anos nos turnos matutino e vespertino, duas salas para turmas do Jardim I (4 anos) e duas salas para turmas do Jardim II (5 anos) em ambos turnos. A instituição trabalha com diversos projetos, e um deles é o de musicalização para as crianças, espaço onde foi realizado as observações dessa pesquisa. Em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, o projeto de música intitula-se “Música e Movimento” nele são explicitadas as linguagens trabalhadas, como: “Cuidado consigo e com o outro, Oral e escrito, Corporal e, Artístico”, as atividades permanentes e diversificadas; os materiais; cronograma; e estratégias pedagógicas e de avaliação. Tudo isso objetivando que através dos elementos musicais, a criança, expresse-se, interaja uma com as outras e abranjam seu conhecimento do mundo.

O programa de extensão universitário de musicalização infantil é pago, funciona desde 2002 nas instalações do departamento de música da universidade. Tem como objetivo promover o desenvolvimento da criança construindo a aprendizagem em seus aspectos físico-motor, cognitivo, afetivo e social a partir das atividades musicais em consonância com a família. O programa atende crianças de 0 a 12 anos. É dividido em Musicalização que atende crianças de 0 a 5 anos, Pré-Instrumental de 4 a 5 anos, Instrumento de 6 a 9 anos, onde os alunos escolhem dentre aqueles ofertados pelo programa, como: piano, violino, violão, flauta, violoncelo, etc. E a Orquestra de 9 anos para cima. As aulas ocorrem nas sextas-feiras com algumas turmas, e aos sábados com todas as turmas. A observação realizada foi na turma de Pré-Instrumental, que dentro de sua categoria também é subdividida em: Pré-Instrumental A, Pré-Instrumental B e Pré-Instrumental C. Seu currículo contempla a linguagem musical, interação, corpo e movimento, imaginação e criatividade e repertório.

As entrevistas individuais foram realizadas com a professora da escola e com um dos professores da turma de pré-instrumental.

2.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve a participação de dois sujeitos, ambos professores de música, e suas turmas na qual ministram aulas.

2.2.1 *Professora Elis*

A professora Elis (nome fictício), é professora de musicalização no Jardim de Infância. Elis é formada em Educação Física e pela Escola de Música de Brasília. Elis tem deficiência visual, começou como professora de Educação Física, como já tinha formação pela Escola de Música de Brasília, a música se tornou um trabalho. Está na escola desde 2014 realizando o projeto de musicalização, junto com a sala de recursos.

Elis, pelo trabalho que já realizava como professora de Educação Física, com turmas de bebês, trabalha com crianças há bastante tempo e sempre usou música em suas aulas. O trabalho que ela realiza na escola é muito bem planejado e estruturado, as crianças a partir da observação realizada e por comentários diversos do corpo discente da escola, amam o trabalho que realiza. Elis busca sempre atividades musicais que despertem o interesse da criança, traz matérias sonoros diversos, instrumentos diferentes, bem como matérias para construção de instrumentos com as crianças, além de sempre quando possível, trazer pras crianças músicos convidados. Sempre buscando fazer da aula a mais interativa e dinâmica possível.

2.2.2 *Professor Gil*

Gil (nome fictício) é formado em Ciência Política, pela Escola de Música de Brasília, e faz licenciatura em Música. Gil é professor de música no Programa de extensão universitário de musicalização infantil, desde 2016, e também professor de música em escola particular no Distrito Federal.

Gil, sempre teve afinidade com a música, mas começou a estudá-la a fundo com 18 anos, quando entrou na Escola de Música. Formado em Ciência Política, viu na música não só um hobby, mas um trabalho. Busca a partir de experiências desagradáveis que teve na escola, tornar sua aula uma vivência prazerosa e feliz para as crianças. Por isso, sempre busca didáticas que sejam agradáveis aos seus alunos.

Gil, no programa, ministra aulas de musicalização na sexta-feira e de Pré-instrumental aos sábados. Sempre muito didático procura nas aulas trazer a criança como sujeito de sua musicalização, sempre explorando os momentos espontâneos que ocorre na aula.

2.3 Métodos e procedimentos

Para a pesquisa foi usado os métodos observacional e a entrevista semiestruturada. O método observacional é um dos mais usados, é onde se observa o que está acontecendo ou o que já aconteceu, possibilitando uma maior precisão no caso de pesquisa das ciências sociais (GIL, 2012).

A entrevista na pesquisa qualitativa, seja semiestruturada ou não-estruturada, é um instrumento válido, flexível, ativo, interativo “consiste em um espaço dialógico, perpassando pelos significados co-construídos pelos participantes, ou seja, pelo entrevistado e pesquisador” (VALSINER, 1997 *apud* MADUREIRA; BRANCO, 2001, p. 72).

Os contextos escolhidos para pesquisa foram acertados após conversas e pesquisas de espaços que proporcionem atividades musicais para as crianças. O programa de musicalização infantil surgiu após indicação da Orientadora Professora Dr: Sandra Ferraz. Foi realizada uma visita inicial e experimental pra conhecer o projeto e depois em comum acordo com o professor Gil, foi acertado o dia pra observação e, posteriormente, a entrevista.

A escola foi através de indicações e pesquisas de instituições escolares de educação infantil que tivessem aula de musicalização e ou algum professor que trabalhasse com música mais ativamente. Após conversa com a Diretora da instituição, ela explicou a proposta do projeto de musicalização da escola, e nesse primeiro momento foi a intermediária da entrevista. Depois do primeiro encontro e entrevista com a professora Elis, foi acertado o dia para observação.

2.4 Instrumentos

Como mencionado, os métodos usados para tratar os dados dessa pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada. Para a observação foi usado recursos de Smartphone, tais como: câmera para registro fotográfico das atividades, vídeo e gravador para análise posterior de dados e momentos diversos. Para a entrevista foi usado além do roteiro semiestruturado anexado no apêndice desse documento, o recurso do gravador do Smartphone para registro e análise posterior da conversa.

As observações e entrevistas ocorreram em dias diferentes e intercalados. Primeiro deu-se a entrevista com a professora Elis, depois a observação no espaço universitário de musicalização infantil, observação na escola na aula de musicalização e por fim a entrevista com o professor Gil.

2.5 Método de análise

A partir da entrevista, foi realizada uma análise interpretativa da comunicação e do diálogo com os entrevistados. Para as observações foram analisados as interações sociais e de comunicação mediadas por música. Abaixo, se encontra um quadro com aspectos que foram considerados durante as observações em ambos os espaços.

Quadro 4. Pontos para análise das observações

Observações
Objetivos
Interação dos alunos mediante atividade musical.
Resposta dos alunos mediante atividade musical.
As atividades musicais nos aspectos do desenvolvimento humano
Enquadramento das atividades proposta com práticas pedagógicas lúdicas de musicalização
Relação da atividade musical proposta pelo professor a partir da análise interpretativa da entrevista.

Fonte: Autora

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados de forma a se estabelecer um parâmetro dialógico entre ambos os espaços das atividades musicais, para análise das interações sociais e de comunicação mediados pela música. E em segundo momento a análise interpretativa da entrevista com os professores, fazendo também um paralelo com a análise das observações.

3.1. Configurações dos espaços musicais

As dinâmicas das aulas de ambos ambientes se estruturam de forma semelhante. Baseiam-se em um mesmo planejamento de aula semanal, para as diversas turmas ao longo do turno.

No programa de extensão de musicalização infantil universitário, aqui chamaremos de PMU. Foram observadas quatro turmas diferentes, umas mais cheias que as outras, analisaram-se as turmas do pré-instrumental sobre a regência do professor Gil. O professor, conta em sua sala com outra professora, que juntamente com ele realiza as atividades planejadas, aqui a chamaremos de Gal. As aulas têm duração de 45 minutos cada.

A aula de musicalização do Jardim de infância, que denominaremos de MJI, foi observada em três turmas diferentes, jardim I e jardim II, quatro e cinco anos respectivamente, sobre a regência da professora Elis. Durante as aulas, que tem duração de 40 minutos, a professora regular da turma com suas auxiliares (caso tenha uma na sala) ficam durante o período da aula de musicalização, caso seja necessário auxiliar, Elis.

3.2. O fazer musical no programa de musicalização infantil da universidade

Quadro 5. Atividades desenvolvidas no PMU

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 4.1 (só duas turmas)	Atividade 5
PMU	“Hey, hey, você aí?”.	“Você gosta, ele gosta do que?”	“Vamos Compor!”	“Cantando em conjunto.”	“Temos Visita!”	“Socialização com os pais”

Fonte: Autora

O início da aula é o momento de acolhida pelos professores. Nos tapetes dispersos pelo chão da sala, os alunos sentam em rodinha junto aos professores Gil e Gal. Gil toca violão e juntos cantam a música “Hey, hey, você aí?”, de autoria dos próprios professores. A música da acolhida é acompanhada de palmas e de dancinha. Cada um da rodinha fala o seu nome por vez quando a música para. Antes de cantar novamente, Gil ou Gal instigam os alunos: – “e a mão na cintura?” e puxam uma ‘dança’ onde os alunos cantam. Acompanhados da música “Hey, hey, você aí?” colocam a mão na cintura e levantam a mão conforme o ritmo musical entoado. O início da aula no programa de musicalização é um momento de aconchego, integração e descontração. Os alunos que chegam depois na aula são integrados a atividade de forma leve e suave, há uma interação entre as crianças e os professores.

Antes de passar para segunda atividade, o professor Gil levanta enquanto os alunos ficam sentados no tapete, e anda ao redor deles cantando: “du, da, di, dudadi, du” e vai fazendo o ritmo batendo no corpo. Nesse momento, os alunos o acompanham. Alguns alunos de diferentes turmas levantaram e acompanharam o professor durante a marcha. Na primeira turma observada um dos alunos inclusive, acompanha o ritmo da música usando o corpo como o professor faz.

A segunda atividade “você gosta, ele gosta, você gosta do que?” é realizada na rodinha. A proposta é semelhante a da acolhida. Os professores com o auxílio de uma bola de pelúcia vão cantando a música e passando de criança em criança. Como forma de instrução, a pessoa que começa a atividade cantando o que gosta é um dos professores. Na sequência, cada uma das crianças, alternadamente, canta o que ela gosta. A partir desse momento a dinâmica da atividade vai acontecendo de acordo com o que elas expõem livremente. Desde brincadeiras, comida, amigos etc., tudo vai depender da imaginação e vivência dela. Algumas, mais tímidas não quiseram cantar e logo passaram a bola de pelúcia para outra criança. Toda a atividade é pensada com uma

melodia e um acompanhamento, que é realizado com um movimento corporal. No caso dessa atividade, eles batem a mão no joelho.

Figura 1. Atividade “Hey, hey, você aí?”



O andamento das atividades musicais também vão se organizar dependendo da turma. Umam eram mais cheias que as outras, mais agitadas que outras, então o andamento da atividade vai se modificar em alguns aspectos devido a isso. Exemplo é a segunda turma que foi observada durante as atividades, ela era mais agitada e cheia que as outras, então era necessário que os professores fizessem uma parada maior para ‘chamar’ a atenção dos alunos pras atividades que estão sendo desenvolvidas.

No terceiro momento da aula, Gil e Gal fazem uma composição musical com os alunos usando fichas com as notas musicais. A turma fica em pé em fileira e o professor mostra para eles primeiro uma ficha com a imagem, no caso a clave de sol, depois fichas com notas musicais na pauta. Primeiro Gil e Gal se alternam mostrando as fichas e os alunos falam ou cantam as notas. A representação gráfica é antecipada pela representação corporal, o corpossolfa. O Gil começa mostrando a clave de sol. Os alunos reconhecem que aquela imagem que está ali é a notação musical. Na segunda turma observada, por exemplo, um dos meninos grita bem alto: – “É a clave de sol!” O professor Gil explica que aquela é a clave de sol, e que cada aluno vai sortear uma nota musical, vão colocando em ordem no tapete e compondo uma música conjuntamente.

A cada nota musical que é sorteada o professor pergunta: – “Que nota é essa?”. Alguns alunos respondem certo, outros chutam, mas percebe-se que eles já reconhecem

quais são as notas musicais: dó, ré, mi, fá, sol, lá sí, dó. Na hora que o professor fala qual nota musical se encontra naquele cartão, mostra para as crianças usando o corpossolfa, onde está aquela nota musical. A maioria das crianças sabe que nota musical é localizando-a pelo corpo, o corpo se torna um guia pras notações musicais, o que ela não reconhece na figura ela sabe no corpo. Com a música pronta, os professores e as crianças cantam o que compuseram, e vão indicando as notas no corpo.

Figura 2. Atividade “Vamos Compor!”



Figura 3. “Música criada com as crianças”



A quarta atividade é a formação de um conjunto pelos alunos. Os professores distribuem para os alunos chocalhos, e em posição de apresentação, isso é um ao lado do outro, acompanham a música escolhida por eles para uma apresentação que vão fazer mais adiante no semestre. Nesse momento, os professores buscam mostrar para as crianças como tocar o chocalho, lembrando que devem tentar acompanhar o ritmo da música. Na primeira turma observada a música escolhida foi “Abri a porta”, nas demais a música foi “Pílula de alho”, ambas do cantor e compositor Gilberto Gil.

Figura 4. Atividade “cantando em conjunto”



Nas duas últimas turmas observadas, a quarta atividade e o final da aula foram diferentes, receberam durante a aula a visita da turma de violão. Essa visita específica nas turmas é quando os alunos vão escolher o instrumento depois de concluírem o pré-instrumental, podendo ser: violão, piano, violino, etc. Na visita, as crianças que já estão fazendo o instrumento, se apresentam para as outras que ainda vão escolher. Falam um pouco mais sobre o aparelho, a rotina, como é a aula, e tiram dúvidas.

Nessa atividade, os pais entram na sala para acompanhar os filhos, e logo entra o professor de violão junto com seus alunos. Perguntam para as crianças se elas já escolheram o instrumento, algumas apontam que sim, inclusive o violão sendo esse instrumento, mas a maioria das crianças expõe que ainda não escolheu. O professor então, explica que aquele é o violão, como as crianças já tinham reconhecido o instrumento, e fala que os alunos da turma de violão vão fazer duas apresentações para

eles. No primeiro momento eles só tocam e no segundo momento tocam e cantam. Na primeira turma cantam a música “Bola de meia, bola de gude” de Milton Nascimento, e na segunda turma cantam a música “Xote das meninas” de Luiz Gonzaga. Depois da apresentação o professor explica como é o instrumento, como são as aulas, e abre pras perguntas das crianças e ou dos pais.

Figura 5. Atividade “Temos Visita!”



O último momento da aula, sempre é a socialização dos professores, e das crianças junto com os pais. Falam tanto sobre o dever de casa, como as atividades desenvolvidas durante a aula e demais dúvidas. Os pais entram na sala e o professor socializa com o grupo a atividade de cada criança, mostrando e comentando o trabalho feito, perguntando qual criança fez aquela tarefa. Os pais podem ao final tirar dúvidas sobre os deveres ou sobre as atividades. No final os professores se despedem sempre cantando uma música, ou como observado nas duas primeiras turmas os alunos apresentam pros pais a música que ensaiaram durante a aula.

3.3. O fazer musical na aula de musicalização infantil no Jardim de Infância

Quadro 6. Atividades desenvolvidas no MJJ

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
MJI	Vamos Conversar!	Confeccionando instrumentos musicais.	Bandinha

Fonte: Autora

Ao entrarem na sala de aula, a professora organiza os alunos em quatro grupos diferentes, e senta-os nos colchonetes que estão dispersos no chão. O início da aula começa com uma conversa da professora Elis com os alunos sobre meio ambiente, sustentabilidade, e cuidado de si e com o outro. As crianças tinham participado anteriormente de uma semana especial, a semana da vida, partindo dessa proposta a professora organizou o primeiro momento da aula para questionar, instigar e interagir com os alunos. Lembra no início da conversa a música que eles cantaram quando organizaram uma passeata na semana anterior à aula; “A paz é a gente quem faz”. Nas turmas dos alunos de quatro anos, a professora Elis usou um globo terrestre como recurso visual e concreto para começar à conversa.

Antes de passar para segunda atividade, Elis pega o violão e começa a cantarolar a música “Superfantástico” do Balão Mágico. Os alunos logo reconhecem a melodia que a professora está tocando e começam a cantar a música, alguns a mexer o corpo e bater palmas acompanhando o ritmo.

Durante as atividades e entre uma atividade e outra, os alunos se agitam e começam a conversar paralelamente. Diante disso, Elis, busca usar o recurso do ‘escutônio’ que é um boneco feito pras aulas de música com os dizeres: “primeiro escutar, depois falar”. Outro recurso que é usado por ela para ter a atenção dos alunos de volta a atividade, é o: “pam, pam, ram, ram, pam, pam”, onde as crianças após repetirem esse som se aquietam.

A segunda atividade é a confecção de instrumentos musicais usando materiais recicláveis. Elis começa falando dos índios, temática trabalhada em aulas anteriores, e como usavam as coisas da natureza pra transformar em instrumentos musicais. E que as crianças também poderiam transformar e fazer instrumentos, ao encontrar coisas nas ruas e ou em casa. De forma colaborativa, a professora pegava de dentro de uma caixa com símbolos musicais, um material por vez, podia ser uma garrafa, uma lata, etc. E pedia a ajuda dos alunos pra montar e enfeitar o que virá a ser o instrumento.

Figura 6. “Ajudando a confeccionar os instrumentos”



Os instrumentos confeccionados foram: tambor usando lata e palito de churrasco com fita enrolada na ponta; reco-reco usando duas garrafas cortadas no meio, (explicou pras crianças que com o auxílio da tesoura, cortando as pontas, você faz o instrumento); o chocalho pediu que cada criança do grupo colocasse dentro de uma garrafa pet feijão, o grupo um colocava um feijão cada, grupo dois, dois feijões cada, e assim sequencialmente até o quarto grupo; toc-toc usando duas metades de cima da garrafa com tampa e pediu que as professoras enfeitassem o instrumento, pra ficar mais bonito; e o raspa-raspa usando uma garrafa pet e palito de churrasco.

A cada confecção, Elis, mostra pras crianças como tocar, e a sonoridade do instrumento. Atribuindo os sons que fazem, a sons da vivência do aluno. Como o casco do cavalo com toc-toc, a música da “A paz é a gente quem faz” com o raspa-raspa. Algumas crianças também já sabem reconhecer que instrumento está sendo confeccionado, ou qual instrumento ela pode confeccionar a partir do material reciclável retirado da caixa.

Figura 7. Atividade “Confeccionando instrumentos musicais”



Figura 8. “Mostrando como toca os instrumentos”



Depois de confeccionar os instrumentos musicais com as crianças, Elis canta a música “jogue o lixo no lixo”. A professora lembra: – “E as palmas?” cada aluno bate palma e todos começam a cantar a música com a professora, Elis canta individualmente com cada grupo, treinando a música, e sempre lembrando aos outros de escutarem os colegas e acompanhar a melodia com palmas.

A última atividade é a formação da bandinha. Depois de cantar a música “jogue o lixo no lixo” Elis se junta com cada grupo, cada criança escolhe um instrumento que foi confeccionado, e em formação, isso é, cada criança do grupo fica em pé, cantam e tocam a música. Os alunos tentam acompanhar o ritmo e as crianças dos outros grupos, Elis orienta para que façam silêncio para apresentação dos colegas e que batam palmas no final.

Figura 9. Atividade “bandinha”



Figura 10. “bandinha e a plateia”



3.4. Síntese e diálogo a partir das conversas com Gil e Elis.

A partir das entrevistas com Gil e Elis, foi possível se estabelecer alguns pontos em comum dessas falas. Mesmo trabalhando em contextos diferentes, possuem perspectivas de aula parecidas. Esse paralelo é encontrado em diversos pontos da conversa, desde as especificidades musicais trabalhadas nas atividades; a resposta das crianças à atividade musical. Abaixo, encontra-se um quadro síntese com alguns desses pontos em comum.

Quadro 7. Pontos em comum da fala dos professores

Conceitos específicos musicais	Expressão e receptividade da criança mediante atividade musical	Avaliação	Música como prática pedagógica	Música como locus social e cultural
--------------------------------	---	-----------	--------------------------------	-------------------------------------

Fonte: Autora

Ambos, Gil e Elis, esperam muito de suas aulas. Por meio da fala dos dois, percebemos que o intuito da aula de música transcende, buscam que a criança aprenda mais que conceitos específicos musicais. Mas, que ela entenda que a música além desses conceitos, supera-os. A principal locução de ambos é sobre a criança escutar á música, se sensibilizar á ouvi-la, fazer parte e fazer música.

3.5. Síntese das experiências de musicalização

3.5.1. *As práticas de musicalização na educação infantil em contexto escolar e não escolar*

A música na educação infantil atendeu e atende, a muitos propósitos que não aqueles que consideram os aspectos específicos da música em seu contexto de aprendizagem, que não consideram a musicalização da criança. Segundo Brito (2003):

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, fara a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas e etc. (p.51)

Essa conduta é evidenciada na fala da profa. Elis, sobre o uso da música pelos demais professores do Jardim de Infância:

Só que ela é tão poderosa, que todo mundo sabe desse recurso que é a música, mesmo o professor que não tem muita noção do que é trabalhar a música, ele sabe que o poder da música é grande. Tanto que é usado para poder... Controle de tempo, para manter no cabresco, de uma forma que a gente não pode considerar correta... Mas ele sabe que a música poderosa, e aí você sabendo que ela tem esse poder aí eu penso mais um poder motivador da música. (Profa. Elis, 2017).

Esse mesmo questionamento aparece na fala do prof. Gil, mas em uma perspectiva positiva:

Os professores, os que não são professores de música, muitos utilizam a música de uma forma bem legal. Se utilizam dela às vezes para atender alguma demanda da escola, então vai ter festa de dia das mães, então a gente tem que fazer uma homenagem para as mães, vamos cantar uma música para as mães. E às vezes eles fazem isso de uma forma muito legal, elaboram uma apresentação muito bacana, onde as crianças cantam, tocam, fazem um arranjo, improvisam, elaboram uma letra, escrevem um texto, música aquele texto. Tem professores regulares fantástico, que sabe explorar o potencial musical (prof. Gil, 2017)

As opiniões diferentes refletem sobre uma mesma postura, o uso da música que não tem como perspectiva suas características próprias, e que não reconhecem/ almejam em suas atividades o potencial da música no desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil. Não que a música não possa estar inclusa nessas atividades, mas deve se lembrar que o uso dela não está restrito somente a essas práticas.

Mesmo a literatura apontando práticas pedagógicas musicais que não condizem com sua atividade, vemos a partir de documentos legais como o RCNEI e a lei 11.769, uma tentativa de trazer a atividade musical na educação infantil a partir de seu campo epistemológico e de práticas pedagógicas que sejam intencionais e planejadas. Essa tentativa é evidenciada a partir das observações e conversas, onde percebemos um compromisso não só de ambos os professores, mas dos espaços educacionais, em reivindicarem uma aula de musicalização de qualidade.

Desde que a aprendizagem não ocorre só na escola, a musicalização também não está restrita ao ambiente escolar. A música é diante de tudo, uma prática humana inerente a nós, linguagem objetiva e subjetiva. Por isso, nessa pesquisa, levamos em consideração o fazer musical também em contexto não escolar. O que possibilitou um paralelo de atividades musicais em dois contextos diferentes, mas que a maioria de suas práticas leva em consideração um mesmo objetivo, a musicalização na formação do ser integral da criança.

As atividades musicais devem ser lúdicas, possibilitando a criança um espaço gostoso e divertido de livre expressão e exploração musical. A partir dos registros feitos das aulas, se percebeu como as atividades musicais estão estruturadas em práticas musicais brincantes, buscando trazer elementos da produção musical que favoreçam a musicalização das crianças. Fugindo a rigidez de práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes são observadas em escolas de música tradicionais.

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)

É importante ter em mente que as atividades musicais planejadas devem levar em consideração o processo de desenvolvimento exploratório da criança, ou seja, uma atividade musical planejada para uma criança de zero a três anos, não vai ser a mesma da criança de quatro a seis anos. Levemos em consideração os estágios do desenvolvimento musical proposto por Delalande *apud* Brito (2003); jogo sensório-motor, jogo simbólico e o jogo com regras. São estágios onde a criança se relaciona de uma forma ou outra com a música, seja de forma integrada ou um jogo em destaque ao outro. Se pensarmos nas atividades desenvolvidas, vemos primordialmente o jogo sensório-motor, sobre a exploração do som e do gesto, como principal destaque nas atividades realizadas, tendo em vista a idade das crianças. Mas o jogo simbólico, sobre o valor e o significado do som, e o jogo com regras, sobre a estrutura da linguagem musical, também aparecem. Como na atividade “vamos compor!” do PMU, a criança

expressa valor ao discurso musical que está compondo, enquanto organiza estruturalmente a composição na linguagem musical.

A partir disso, temos abaixo, algumas categorias em comum, que caracterizam a musicalização na educação infantil, em contexto escolar e não escolar. E logo retomando um dos objetivos dessa pesquisa.

Quadro 8. Pontos sobre as experiências musicais observadas

Espaço Físico	Música cultural infantil	O instrumento musical	Som e movimento	Situação avaliativa	Escuta sonora e musical
---------------	--------------------------	-----------------------	-----------------	---------------------	-------------------------

Fonte: Autora

• *Os espaços físicos das aulas musicais*

Os espaços onde ocorrem as aulas de musicalização devem ser espaçosos, isso é com espaço livre para livre circulação, já que a atividade musical demanda situações de movimento corporal das crianças. Deve se estruturar de forma aconchegante e oferecer objetos sonoros para crianças. Tudo proposto de forma em que possam explorar a música, e desenvolver sua musicalização. O RCNEI de música dispõe um tópico sobre o espaço musical, segundo o mesmo:

O espaço no qual ocorrerão às atividades de música deve ser dotado de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em função das atividades a serem desenvolvidas. Em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento [...]

O espaço também deve ser preparado de modo a estimular o interesse e a participação de crianças, contando com alguns estímulos sonoros. (RCNEI, 1998, p. 72)

Nesse sentido o espaço de musicalização no PMU é bastante contundente, há na sala tapetes que são dispostos pelo chão, não há cadeiras e é amplo, permitindo em diversos momentos a livre circulação e movimento dos alunos pelo ambiente. Possibilitando atividades como as relatadas:

O professor Gil levanta enquanto os alunos ficam sentados no tapete, e anda ao redor deles cantando “du, da, di, dudadi, du” e vai fazendo o ritmo batendo no corpo. Nesse momento, os alunos o acompanham.

Alguns alunos de diferentes turmas levantaram e acompanharam o professor durante a marcha. (Recorte observação PMU, 2017)

E no canto esquerdo da sala, tem um piano encostado à parede. Que permite a livre exploração do aluno ao instrumento musical.

O Espaço físico no MJI é um espaço que ele é adaptado para as aulas de musicalização, um espaço multiuso. É a sala de informática, sala de recursos e a sala da aula de música. Então nesse espaço você tem várias mesas com computadores que estão organizados ao redor da sala, um armário branco na frente desse espaço, um armário cinza no canto inferior, e duas mesas com cadeiras que se encontram próximas ao armário cinza. Nesse sentido a professora Elis, tem que organizar a sala, afastando as mesas que ficam atrás para poder abrir um espaço maior no centro, distribui colchonetes no chão, e organiza os alunos de acordo com a dinâmica da aula.

Há uma limitação do espaço físico no MJI, no entanto, essa limitação pelo observado não atrapalhou o desenvolvimento das atividades. Há uma adaptação das atividades propostas pela professora, para se enquadrar ao espaço físico que lhe é disponível. Como é o caso da formação da bandinha relatada:

A última atividade e a formação da bandinha. Depois de cantar a música “jogue o lixo no lixo” Elis se junta com cada grupo, cada criança escolhe um instrumento que foi confeccionado, e em formação, cada criança do grupo fica em pé, cantam e tocam a música. (Recorte observação MJI, 2017).

- *Musica cultural infantil*

A música faz parte do mundo da criança antes mesmo de ela entrar na escola. Vygotski (1991) elucida que o ser humano é um ser sociocultural, se constitui pela sua cultura e história. Por conseguinte, a música é uma linguagem formada culturalmente.

O universo cultural infantil é formado por características próprias e específicas, o mesmo vale para a música. Dentro dessas músicas podemos falar de: “acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc.” (RCNEI, 1998, p. 71). Esses são brinquedos-musicais, transmitidos oralmente de geração em geração presentes na nossa cultura.

Agora pensemos nas atividades observadas, vemos a partir delas a presença muito forte das parlendas. As parlendas “servem como fórmula de escolha numa brincadeira, como trava-línguas etc.” (RCNEI, vol 3, p.71); vemos a situação no PMU:

Os alunos sentam em rodinha junto aos professores Gil e Gal. Gil toca violão e juntos cantam a música “hey, hey, você aí?”, de autoria dos próprios professores. [...] Cada um da rodinha fala o seu nome por vez quando a música para. (Recorte observação PMU, 2017)

Esse é um dos vários exemplos de música cultural infantil, que incluem músicas inventadas ou não. O contato da criança com o universo musical deve ser ampliado, “a apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação de conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical” (RCNEI, 1998, p. 65). É importante também nesse sentido que as atividades enalteçam e disponham a criança músicas culturais populares brasileiras, como o caso de canções da MPB.

• *O instrumento musical*

É importante para criança, fontes sonoras diversas, que podem ser as mais variadas e possíveis, o corpo inclusive é uma fonte sonora. É preciso explorar timbres, alturas, e possibilidades diferentes. O instrumento musical é uma fonte sonora rica para musicalização infantil, explorar e conhecer os diversos instrumentos e sua história enriquecem e engrandecem a experiência musical infantil. Tanto Gil, quanto Elis, comentam sobre a importância da exploração sonora de instrumentos na musicalização das crianças.

Então assim, eu trago para as crianças experimentarem os instrumentos, eu trago timbres diferentes, eu trago o máximo de instrumentos diferentes que eu posso, eu trago aqui convidados (profa. Elis, 2017).

Então quando uma escola te dá uma sala, te dá uma caixa de som, pergunta se você quer trabalhar com flauta ou não, se você tem instrumentos musicais, compra uns ‘instrumentuzinhos’, te dá recursos... Isso facilita muito o uso da música. (prof. Gil, 2017).

Essa experiência musical de exploração do instrumento ocorre em ambos espaços de formas diferentes. No PMU temos a atividade “cantando em conjunto”

quando o professor Gil distribui aos alunos chocalhos, instrumento que muitos já identificavam o que era, e permiti sua livre exploração instrumental e sonora.

No MJI, temos atividades como: “confeccionando instrumentos musicais” e “bandinha”, onde os alunos de forma colaborativa confeccionaram instrumentos musicais e depois puderam tocar e explorar sua sonoridade. A construção de instrumentos musicais é uma atividade que “estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver e executar projeto” (RCNEI, 1998, p. 69). Uma atividade que permiti o diálogo com outros conteúdos, como sustentabilidade, e também o pertencimento da criança com o instrumento que ela montou.

• *Som e movimento*

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, por que o som é também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe (RCNEI, 1998, p. 61).

Repetimos em diversos momentos ao longo da pesquisa, que corpo e movimento estão estritamente ligados, essa relação como Jeandot (1997) elucida começa logo quando nascemos “a receptividade à música é um fenômeno corporal” (p, 18). Esse assunto inclusive é base para um estudo só. Não é atoa que as atividades desenvolvidas implicam em algum movimento corporal, tanto que a atividade musical exige espaço físico para movimentar-se.

Esse movimento pode ocorrer de forma espontânea, como quando alunos encontram-se em situação de plateia nas atividades da “bandinha” no MJI e “temos visita” no PMU. Ou de forma mais dirigida, como nas atividades da “bandinha”, “cantando em conjunto”, e “vamos compor!”.

O corpo vai ser á atividade musical em algumas ocasiões. Pensemos na atividade “vamos compor!” do PMU, eles usam o corpossolfa. Esse termo criado por Freire (2005) estabelece “experiências socioafetivas cuja mediação se dê pela relação entre audição, sílabas de solfejo e sinais corporais” (FREIRE; FREIRE; 2013, p. 113). O que percebemos é como a criança se utiliza do corpo para saber a posição, tom e

notação musical, uma premissa do que mais tarde permitira a leitura musical pela criança.

O corpo é, sobretudo nosso primeiro instrumento musical. Com ele tentamos acompanhar o ritmo da música, fazemos música, sentimos música e muito mais. Elis explana:

Trago minha bagagem para poder trabalhar a questão do corpo. – “Vambora mexer, mexe o corpo, o bumbum”. Acabar com esse negócio de você não pode pegar nas partes, é seu corpo, e quebrar isso. Primeiro que a gente percebe o som através do ouvido, da vibração, o surdo sente tambor [bate na mesa] ele sente a vibração da coisa, então a música ela passa pelo corpo da gente e se ela desencadeia algum sentimento em você, alguma vontade de fazer algo... (Profa. Elis, 2017).

• *Situação Avaliativa*

Partimos agora para o processo de avaliação da área de música na educação infantil, que segue os mesmos parâmetros de avaliação geral da educação infantil. O processo de avaliação deve ser formativo e de forma contínua. Ambos, Elis e Gil, comentaram sobre seus processos de avaliação, levando em consideração não só o método, mas o retorno da criança a atividade musical que é desenvolvida.

Cara é um pouco disso, quando elas trazem de forma espontânea. Nem pedi, ela trouxe, então ela pegou alguma coisa aí, tem alguma coisa... Simples questão de responder uma pergunta, de cantar com eles quando a gente faz uma escala maior ou menor, dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó, a criança responde e já vai lá... Às vezes a criança, opa! Já pegou. Então você na hora... Ela sabe olha... Então você percebe. Eu acho também que muita coisa é muito sutil mesmo, pelo olhar, pela hora que ela te surpreende. Às vezes ela não te dá uma resposta assim... mas de alguma forma... Você vê quando o menino acompanha a música na janela. (Prof. Gil, 2017).

Muitas vezes a gente atinge não da maneira que a gente quer, porque cada aula é dinâmica, cada turma é diferente uma da outra... até a idade interfere, porque os menores não vão chegar, talvez na conclusão que você gostaria, mas só delas terem começado a perceber uma coisinha outra, já tá bom. (Profa. Elis, 2017).

Sobretudo, é um processo de avaliação que requer sensibilidade do professor as repostas que as crianças estão dando, durante e depois, das atividades que estão sendo realizadas no decorrer do tempo. É uma avaliação que a partir do intuito da musicalização na educação infantil, não prioriza a obrigatoriedade de notação e registro

musical. A musicalização na educação infantil tem a preocupação de formar plenamente a criança. Como o próprio RCNEI aponta:

Uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo a música, pode-se esperar que as crianças entre quatro e seis anos a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, consciente de seu valor como meio de comunicação e expressão (RCNEI, 1998, p. 77).

- *Escuta sonora e musical*

Tomemos como base as conversas com os professores sobre as aulas de musicalização, evidencia-se na fala deles a preocupação que a criança tome consciência dos sons e da música ao seu redor. Isto é, a criança aprende a escutar e a entender a música, que é organizada por alguns elementos, emergindo sua musicalização. O trabalho contínuo das atividades musicais deve permitir emergir isso da criança.

Eu quero ir mais, a minha intenção é que provoque mais a criança, no sentido que ela entenda o que ela tá ouvindo, o que se aquilo tá fazendo bem pra ela ou não, isso eu vou usar para que na minha vida? (Profa. Elis, 2017).

Ouvir a música é muito importante às vezes, a gente não faz isso, a gente não escuta música, ouvir a música também acho que é bacana, mas assim... se a gente puder ouvir ,e ir além de fazer música, aí eu acho mais legal ainda. (Prof. Gil, 2017)

Sensibilizar a criança da escuta musical é também sensibiliza-la que ela também é um ser musical, capaz de produzir música. Explorar e criar com a criança permite esse empoderamento musical. Atividades como a “vamos compor!” do PMU é exemplo de exercício onde as crianças criam e imaginam música.

3.5.2. *As formas de relações sociais estabelecidas mediante a atividade musical*

A música é uma linguagem mutável, rica e complexa. É construída ao longo dos tempos pela sociedade na sua história e cultura, “é resultado de longas e incontáveis vivências individuais com a música e de civilizações musicais diversas” (JEANDOT, 1997, p. 15).

Trazendo em consideração autores como Vygotski e Piaget ao falar sobre aprendizagem e desenvolvimento, temos um fator comum, o meio, a interação social como mediação da aprendizagem da criança. Assim dizendo, a musicalização é aprendida na interação e comunicação com o outro. Temos dois sentidos para as relações sociais mediadas pela música, promover tais relações e aprender conceitos musicais.

Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro-próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28)

Pensando nas atividades que foram desenvolvidas nos dois contextos, todas foram realizadas a partir da relação da criança socialmente, todas as intervenções participaram o grupo. Assim como a relação que a criança estabelece com o professor, e vice-versa, e que o professor estabelece com o grupo.

Atividades como: “você gosta, ele gosta do que?”, “hey, hey, você aí?”, “cantando em conjunto” no PMU, e “vamos conversar!” e “bandinha” no MJI, são mais expressivas no sentido de que a criança a realiza em conjunto, inclusive, na atividade “vamos conversar!” vemos como as relações sociais que são estabelecidas permitem a construção coletiva de conceitos cognitivos.

3.5.3. As respostas das crianças mediante a atividade musical.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonora capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamento, por meio da organização e relacionamentos expressivos entre o som e o silêncio. (RCNEI, 1998, p. 45).

Antes mesmo de nascermos já entramos em contato com o universo sonoro como afirma Brito (2003). E durante nosso desenvolvimento, durante nossa vida, o relacionamento com a música vai se (re) configurando. Assim, quando criança nossa resposta à música vai ser uma, que vai ser diferente de quando formos jovens, adultos e velhos. Fora isso, cada criança tem seu jeito, sua história, e formas de se expressar, “cada criança é única e percorre seu próprio caminho no sentido da construção do seu conhecimento, em toda e qualquer área” (BRITO, 2003, p.40), e a relação mediante a

atividade musical vão ser diversas. Percebemos isso a partir da fala de Elis, e de alguns exemplos que ela dá mediante o retorno das crianças a música:

Estimular ela a perceber que vive nesse mundo de música, ela está imersa no mundo sonoro. Então ela perceber os sons que existe ao redor dela, o som da natureza, o som dos animais, o som das vozes que são diferentes, daí a gente vai entrando para as vozes dos instrumentos que são diferentes, que chega na questão dos timbres, cada instrumento tem seu timbre diferente um do outro. [...] – “ah eu gosto desse estilo”, – “essa música é boa tia!” para relaxar... – “aí é ótimo para dormir”, – “já gosto dessa música aqui tia para dançar”, tem criança que fala assim para mim: – “tia essa música é boa para gente arrumar a casa” realmente é boa para arrumar a casa. (Profa. Elis, 2017)

Por meio disso, vemos exemplos das respostas de crianças a situações musicais rotineiras, simples, mas que expõe a resposta dela a música. Situações que ocorrem rotineiramente, diariamente, e que conseqüentemente vão ocorrer a partir das atividades musicais.

As atividades musicais observadas, em ambos os espaços, tiveram alguma resposta da criança, seja de forma mais espontânea e aberta ou mais contida e fechada, mas sempre de forma contínua. Essas respostas vão ser mais visíveis em atividades que exijam da criança que ela se expresse de forma mais aberta e pública, são situações de performance, como: “bandinha”, “cantando em conjunto”; e nas brincadeiras que esperam uma participação delas, como o caso da “hey, hey, você aí?” e “você gosta, ele gosta do que?” no PMU.

O que se percebe são crianças que vão se expressar ou de forma mais tímida ou e de forma mais aberta. Não é uma resposta que precise ser necessariamente verbalizada, pode ser dada através do corpo, do canto, alguma atitude espontânea musical etc., por exemplo:

Alguns alunos de diferentes turmas levantaram e acompanharam o professor durante a marcha. Na primeira turma observada um dos alunos inclusive, acompanha o ritmo da música usando o corpo como o professor faz. (Observação de aula, PMU, 2017).

Os alunos logo reconhecem a melodia que a professora está tocando e começam a cantar a música, alguns a mexer o corpo e a bater palmas acompanhando o ritmo. (Observação de aula, MJI, 2017).

No entanto, a resposta da criança a atividade musical vai se transpuser de forma interna, para depois ser de forma externa, independentemente da atividade musical. Brito (2003), cita Cage ao falar sobre a construção interna que ocorre da e sobre a música:

Em sua concepção, a construção musical se dá ao nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, ferradora de sentido e significado; o ouvinte é ouvinte-compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas e motores dos carros ou uma sinfonia de Beethoven, tornam-se música pela interação estabelecida entre os mundos subjetivo e objetivo: dentro e fora. (BRITO, p. 27)

Isso se dá desde que a música é uma construção interna de sentidos e significados pessoais que damos, na perspectiva de nossas experiências pessoais. Então, a atividade musical de alguma forma vai ter uma resposta da criança, não só a criança, desde que nós adultos reagimos de diferentes formas a música. E sempre, a partir de nossas experiências individuais e da significância e sentido pessoal que damos sobre e do que é música.

3.5.4. A posição da música na educação e no desenvolvimento infantil

A música já faz parte da vida da criança antes mesmo de entrar na escola. Para Vygotski (1991), nos constituímos pela cultura, história e sociedade; a música como linguagem também vai ser constituída socioculturalmente. E, no processo de aprendizagem denominado ZDP por Vygotski (1991), a aprendizagem musical, vai partir do real (ZDR) para a aquisição de novos conhecimentos, esses, que vão além dos conceitos específicos musicais. Nas atividades observadas temos como exemplos: “confeccionando instrumentos musicais” e “bandinha” no MJL, e “vamos compor!”, “cantando em conjunto” no PMU.

O trabalho da música nos contextos educativos, de acordo com Brito (2003), deve considerar a formação integral da criança, por isso a musicalização transcende conceitos especificamente musicais:

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. [...] Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visa à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p. 46)

O desenvolvimento humano considerando seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional, e social; a partir da aprendizagem pelas atividades musicais observadas é por vias muito sutil, e são trabalhadas no decorrer do processo de aprendizagem.

Pensando nesses aspectos, e nas atividades musicais realizadas nos dois contextos observados. O aspecto social vai ser notado em todas as atividades que foram realizadas em ambos os espaços. As atividades são realizadas no meio social, seja escolar e não escolar. Isso condiz com as ideias de Vygotski e Piaget, quando o primeiro fala sobre o pensamento formado a partir da mediação da aprendizagem que acontece em contexto sociocultural, e o segundo sobre os esquemas cognitivos que são construídos no meio.

O aspecto físico-motor, também pode ser observado na maioria das atividades realizadas, já que o movimento é uma resposta natural à atividade musical. Mas o que percebemos são algumas atividades que não tem como ação o movimento corporal, como: “temos visita” e “socialização com os pais” no PMU, a criança toma a posição de expectadora, de plateia, a atividade não exige nenhum movimento físico dela. O mesmo se repete para a atividade de “Vamos Conversar!”, no MJI.

Nas demais atividades, vemos o aspecto físico-motor como habilidade exigida para a execução da tarefa. Algumas vão ser mais visíveis que as outras como: “hey, hey, você aí?”, “vamos compor!”, “cantando em conjunto” no PMU, e “confeccionando instrumentos musicais” e “bandinha” no MJI. São atividades, em especial: “vamos compor!”, “cantando em conjunto”, “bandinha”, onde esperam que a criança tome consciência do seu corpo como instrumento, reproduzidor e condutor de som. O meu corpo, o domínio dele, é capaz de fazer música.

Sobre o aspecto intelectual, as atividades trabalham de forma construtiva na aquisição de alguns conhecimentos musicais com as crianças. É o caso das atividades que envolvem ritmo, altura, canto; muito presente também nas atividades de “vamos compor!” no PMU, e “confeccionando instrumentos musicais” no MJI, a primeira indicando a altura e as notas musicais usando o corpo como referência; e na segunda os alunos fazem essa construção a partir de materiais recicláveis transformados em

instrumentos musicais, conhecendo novos, e explorando sua sonoridade. Duas atividades do PMU: “hey, hey você aí?” e “você gosta, ele gosta do que?” são atividades que propõem mais a interação e expressão da criança, do que a construção de conhecimentos musicais, mas não significa também que a criança não esteja assimilando esquemas cognitivos novos. A criança está em contínuo processo de amadurecimento das funções mentais na zona de desenvolvimento proximal, através da aprendizagem das atividades musicais, mediadas pelo professor.

Sobre o aspecto afetivo-emocional, algumas atividades observadas expõem mais a relação afetiva que a criança está estabelecendo ou já foi estabelecida. Atividades como: “hey, hey, você aí?”, “você gosta, ele gosta do que?”, “Temos visita”, “socialização com os pais” são exemplos de atividades que exploram mais esse lado. A escolha do instrumento pela criança no PMU, inclusive, é um exercício que vai exigir em um grau, uma afinidade, afetividade, da criança para com o instrumento, sendo essa também uma escolha realizada em conjunto com a família. O mesmo para atividade de “socialização com os pais” é um momento de interação afetiva entre as crianças e pais.

Em relação a esse aspecto, não se pode estabelecer um grau entre as relações afetivas que estão sendo ou já foram estabelecidas pela criança. Desde que, a pesquisa não teve enfoque nessas relações, e, portanto, não trabalhou com instrumentos de análise para tal. O que temos conhecimento é que as relações afetivas que podem ser estabelecidas pela atividade musical são inúmeras; com o professor, o colega, com o exercício que é realizado, com a música que canta e toca na aula, etc.

Diante do exposto, vemos a presença de um aspecto mais do que outros, dependendo da atividade realizada, mas sempre trabalhando de forma integrada. Desde que a música está integrada ao desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das questões que surgiu durante a conversa com a professora Elis foi: “Por que não usamos mais a música com as crianças?”. Essa é umas das questões que nos levou ao objetivo desse trabalho, a de compreender a música como linguagem e fator sociocultural no desenvolvimento e aprendizagem de crianças de quatro e cinco anos, a partir de dois contextos de educação musical infantil.

Durante o trabalho, vemos como a música na educação infantil sempre teve seu papel descaracterizado na educação. No entanto, vemos apontamentos de um novo olhar pedagógico e epistemológico sobre a musicalização na educação infantil.

Precisamos compreender o que é música, em suas inúmeras conceituações, para começarmos a pensar o papel transcendente que a mesma tem na educação infantil. A música é uma linguagem de processo contínuo e dinâmico, formado pela cultura, permeia a vida humana em diversas formas, fases e sentidos. Seu papel na educação infantil vai além da aprendizagem de conceitos puramente musicais, mas paralelamente trabalham o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Aprendizagem que segundo Vygotski (1991), não esta restrita somente ao espaço escolar. A aprendizagem pode e ocorre, nos mais diversos espaços no qual a criança convive, nesse sentido foi considerado para esse trabalho um espaço não escolar como prática de musicalização na educação infantil.

Mediante a proposta do trabalho e das observações feitas em ambos os espaços, escolar e não escolar, com crianças de quatro e cinco anos, o que se pode observar é que independentemente de onde a prática musical está sendo realizada, há na atividade musical proposta, a dialogicidade com o desenvolvimento humano e aprendizagem da criança. Esse diálogo pelo que podemos perceber é na verdade a estrutura do que está fundamento a aula de musicalização na educação infantil. Isso é observado nas atividades desenvolvidas, na fala dos professores sobre suas aulas e o que esperam dela, e do RCNEI quando organiza o eixo de música.

Outra observação feita a partir das análises das atividades é como a música é usada como recurso para aprendizagem de outros conteúdos, como o caso da atividade “confeccionando instrumentos musicais de forma colaborativa”. Onde, para além da aprendizagem de conceitos musicais, e o trabalho paralelo com o desenvolvimento

humano, percebe-se a aprendizagem de conceitos que foram trabalhados durante a aula, no caso a sustentabilidade.

As atividades observadas são lúdicas e didáticas, propostas em concordância com a fase da criança, e sua etapa exploratória musical. Fugindo a práticas pedagógicas rígidas e enfadonhas, como pode ser observado a partir da história da atividade musical na educação brasileira, e a práticas em diversas escolas de músicas tradicionais. Assim como as atividades de aulas regulares devem ser lúdicas e atrativas para as crianças, as aulas de musicalização também. Com isso, foi possível estabelecer um parâmetro e paralelo, entre os dois contextos, de características em comuns das aulas de musicalização, alguns expressados no por Brito (2003); Jeandot (1997) e no RCNEI.

Tais aspectos nos mostram como a música assume papel importante na concepção humana. A música, isso evidenciado nas observações e fala dos professores, nos causa uma resposta, e na maioria das vezes são respostas positivas que as crianças têm a partir da música, principalmente devido ao fato de ser um fator constante nas nossas vidas. Uma das áreas das artes, a música é uma linguagem na qual nos possibilita expressamos de diversas maneiras, nos comunicarmos e estabelecer relações sociais a partir de suas atividades. É uma prática didática muito rica, gostosa e divertida. A atividade musical é uma atividade humana e a educação musical deve ter por fins o desenvolvimento da musicalidade e sensibilidade, uma vez que acreditamos que a unidade afeto-cognição é a base dos processos de desenvolvimento.

No processo de construção deste trabalho monográfico, nos deparamos com a discussão da educação musical na Pedagogia, especialmente sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação que trabalham com a criança. Por ora, os resultados e análise dão visibilidade a perspectiva do músico que trabalha com a educação infantil para pensarmos a formação do pedagogo. É necessário que os professores reconheçam e se apropriem da importância da atividade musical na educação, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Portanto sugerimos que seria interessante um olhar mais atento para a música na formação dos professores. E formação continuada para os que estão em exercício. Além do contínuo debate, estudo e esforço pela educação musical na educação infantil.

Isso nos leva a compreender a importância da educação musical para o desenvolvimento da musicalidade da criança na educação infantil, como parte do desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. Como a professora Elis comenta: “a música, nessa perspectiva, é muito poderosa”. E é mesmo! Não que a música não possa

ser usada para outros fins, como em festas, regular horário, rotina, etc. Mas, o que as instituições e os professores devem considerar e reconhecer são seus aspectos específicos, e valorizar a sua importância nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**; [fotos Michele Mifano]. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, M.L.T.. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª ed. São Paulo, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. Congresso Nacional. **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.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Mini Aurélio**. 6. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo. 2004, p. 869.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP; Papyrus, 2003.

MADUREIRA, Ana Flávia A.; BRANCO, Angela U. **A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: Questões epistemológicas e implicações metodológicas**. In: Temas em Psicologia da SBP, 2001, vol. 09 nº1, p. 63-75.

MARTINEZ, Andréia P. de A. **O que é, o que é? Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças**. 2013. 150 f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa: Um conceito subjacente**. In: Moreira, M.A., Calballero, M.C. e Rodriguez. M.L. (orgs.), 1997. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España, p. 19-44. Disponível em: < <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 12 de Abril 2017.

FREIRE, Ricardo D.; FREIRE, Sandra F.C.D. **Sinais Musicais: O corpo como a primeira representação da lógica musical pela criança**. In: ILARI, Beatriz; BROCK, Angelita (orgs.). Música e Educação Infantil. Campinas – SP, Papirus, 2013, p. 99 – 120.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

“Andar com Fé”

Espero muito das minhas perspectivas profissionais. Acredito que nós nos movimentamos sobre sonhos, e que devemos viver e caminhar para realiza-los. Encontrar-me na pedagogia não foi fácil. Até optar por essa carreira, eu passei por muitas incertezas.

Então, espero, quando eu me formar, em ser professora da rede pública, gosto tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental - séries iniciais. Espero trabalhar em uma perspectiva que eu possa me tornar uma figura positiva e transformadora da vida dos alunos, que vão atuar na minha vida também. Desejo não perder as esperanças em uma educação pública de qualidade e transformadora, e no meu entusiasmo como pedagoga que sempre busca ter um olhar acolhedor e sensível para com o aluno.

E que eu possa conhecer muitos lugares e culturas diferentes, jogando meu corpo no mundo, conhecendo a aprendendo a cada dia mais sobre eu no mundo. A vida é uma grande imensidão cheia de incógnitas e surpresas. Então, independente de onde eu esteja ou o que seja, que eu seja feliz e realizada pessoal e profissionalmente.

APÊNDICES

APÊNDICE “A” – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

Roteiro de Entrevista

Querido(a) professor(a),

Este roteiro de entrevista faz parte do Trabalho Final de Curso de graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília, realizado pela aluna Ana Catharina Sant'Anna Botelho, de matrícula: 13/0021300 telefone para contato: (61) 982421781 sob a orientação da Professora Dr.^a Sandra Ferraz.

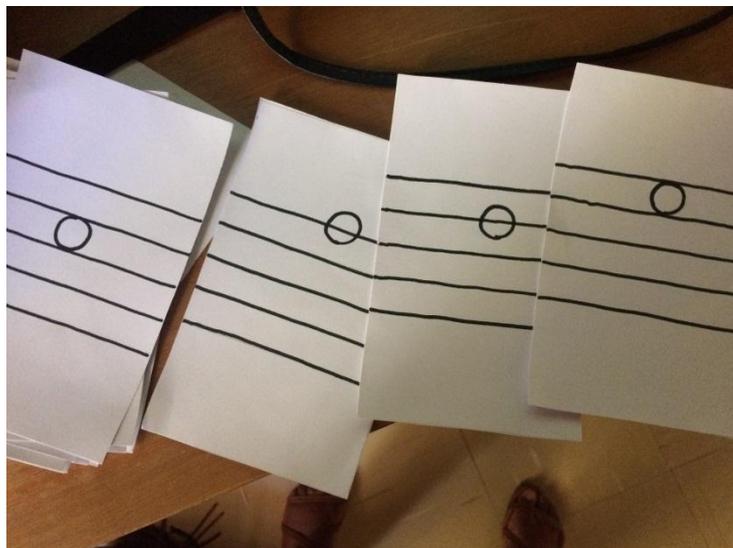
Ao considerar a música importante no desenvolvimento infantil, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as práticas musicais nos processos de ensino e aprendizagem com crianças na Educação Infantil. Serão realizadas observações de crianças com 4 e 5 anos em atividades musicais e entrevistas com seus ou suas professores(as) em dois contextos: um programa de musicalização infantil e em uma sala de aula regular em escola de educação infantil. Entendemos que a sua participação a pesquisa é totalmente voluntária e trará enorme contribuição. As perguntas abaixo são apenas um guia para a nossa conversa. Teremos enorme prazer em responder a quaisquer dúvidas antes, durante e após a entrevista.

1. O que a música representa para você?
2. Como você usa/utiliza a música na sala de aula?
3. Quais são as atividades musicais que você mais utiliza para crianças nesse período do desenvolvimento? Por quê?
4. Para o professor de sala de aula regular:
 - a. Se sim, quais atividades/ situações você considera mais propícias para o uso da música? Ou ela pode ser estabelecida a qualquer momento em diferentes e diversas situações?

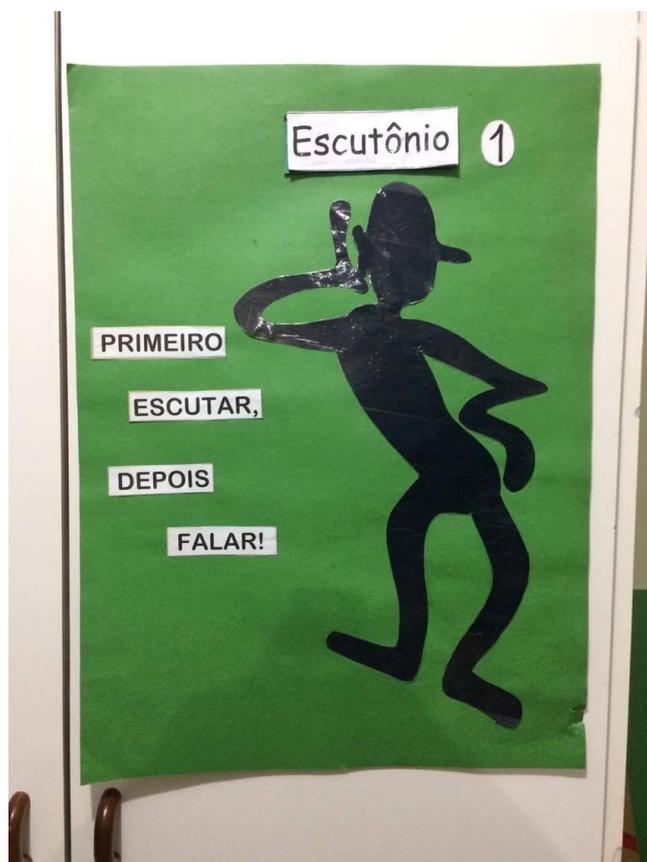
- b. Como é o seu planejamento e/ou objetivos pedagógicos quando se utiliza a música em suas atividades educativas? Qual é o conteúdo principal?
 - c. Houve/ ocorreu algum momento em que a situação musical surgiu de forma espontânea, seja pela atividade, por você ou pelas crianças?
 - d. Em sua percepção, como as crianças reagem quando há o uso da música nas atividades?
 - e. Você considera importante o ensino de música em classes especiais para o desenvolvimento das crianças? Por quê?
5. Para o professor de classes de música:
- a. Como é o planejamento e/ou objetivos pedagógicos das atividades educativas musicais? Qual é o conteúdo principal?
 - b. Em sua percepção, como as crianças respondem às atividades musicais?
 - c. É comum em suas aulas de as crianças iniciarem uma situação musical espontaneamente?
 - d. Você acha importante a utilização de música em sala de aula regular? Como?
6. Como você sabe que as crianças aprenderam?
7. O que lhe motivou a tornar-se um(a) professor(a) de música [ou a utilizar música em suas aulas]?
8. Como você vê a importância da música na educação?
9. Como você vê a aprendizagem da criança que tem por base uma situação musical?
10. Como você vê a importância da música no desenvolvimento e aprendizagem da criança?

ANEXOS

Anexo A. Notas musicais - PMU



Anexo B. Escutônio - MJI



Anexo C. Instrumentos confeccionados - MJI

