



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONSIDERAÇÕES DE UMA PEDAGOGA SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Vieira de Oliveira

Brasília - DF

2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONSIDERAÇÕES DE UMA PEDAGOGA SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Vieira de Oliveira

Projeto de monografia apresentado como
pré-requisito para conclusão do Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília.

Professora orientadora:

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília - DF

2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

Prof. Lúcio França Teles

Prof.^a Fátima Rodrigues Vidal

Prof.^a Penélope Ximenes (Suplente)

Dedico esse trabalho a todos os Pedagogos, e educadores de um modo geral, que percebem a importância de se trabalhar com música em suas salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço sobretudo a Deus e a Virgem Maria que estiveram sempre iluminando e guiando os meus caminhos. Providenciando para que eu concluísse com êxito o meu trabalho.

Aos meus pais por todo o amor e carinho com que me educaram e à minha irmã Érika, pela paciência e pelas ajudas nas madrugadas.

Agradeço imensamente minha Orientadora Patrícia Pederiva, pelas aulas, conversas, jogos, análises, composições e memorial, que me ajudaram a tomar consciência das minhas experiências musicais e expandir as minhas possibilidades, que culminaram nesse trabalho tão significativo para mim.

De forma especial à Dianne. Por sua solicitude, paciência e inúmeras contribuições. À Carol Matias por acreditar na minha capacidade, à Mari (Argentina) por pegar no meu pé, à Walbia por confiar em nossa parceria e a todos os meus amigos que me incentivaram, que fazem parte da minha vida e que de alguma forma contribuíram com esse trabalho.

Agradeço de coração à Helena, Marina, Bruna, Juliana, Luca, Pablo, João, Yuri, Davi e José Gabriel. Sem vocês esse projeto nunca teria acontecido.

À Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo por todas as oportunidades e experiências que tive naquele lugar, e pela possibilidade que tive de conhecer pessoas maravilhosas e de fazer amigos tão especiais: Adriana, Alessandra L, Alessandra Z, Carla, Carlos (Madruga), Carol, Célia, Cíntia, Clara, Dani San, Dianne, Janara, Joana, Leila, Nazaré, Pablo, Sandra, Sheylane, Thalita, Vagner, Walbia, Wilma, Adriana S., Flora, Mariana, Isadora, Tales, Manuel, Catarina, Anna, Beatriz, Lis, Manuela, Felipe, Tedros, Marcos, Mikael e Artur.

Agradeço muito o carinho, apoio e o reconhecimento que recebi das mães e pais dos meus alunos.

Por fim, agradeço a todos os membros da banca examinadora por terem aceitado meu convite e pela disponibilidade diante de todas as mudanças ocorridas no processo.

Muito obrigada a TODOS VOCÊS!

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	5
Sumário.....	6
Resumo.....	7
Memorial.....	8
Apresentação.....	12
1. Algumas questões sobre a formação de professores da Educação Infantil	13
2. A música, a criança e o educador.....	23
3. Musica para crianças?.....	30
3.1 Vivendo e Aprendendo	33
3.2 O Ciclo 2B.....	37
3.3 O projeto	39
Considerações finais.....	49
Referências.....	51

RESUMO

O presente trabalho surgiu como resultado dos Projetos 3 e 4 que desenvolvi na área de atividade musical, área até então pouco explorada, enquanto projeto, na Faculdade de Educação. A partir desses Projetos, e da minha inserção na prática, aprofundei meus estudos e pesquisas sobre que tipo de educação musical está sendo desenvolvida nas instituições de Educação Infantil. Proponho uma reflexão sobre a formação de pedagogos nessa área e analiso as concepções de música, criança e do papel do educador nesse processo, sugerindo, como pedagoga que sou, alternativas de atuação nesse contexto. Procuro demonstrar, com base na psicologia histórico-cultural, que o pedagogo também é parte responsável pelo desenvolvimento musical na infância e que precisa ter mais consciência sobre sua ação, já que as atividades musicais fazem parte do dia a dia escolar. Afirmo o trabalho nessa área como processo e não como produto como vem sendo utilizada no contexto escolar nos dias de hoje, o que transforma a música, de mera auxiliar de outras disciplinas, em conhecimento e como experiência única e singular, ou seja, parte da cultura humana que é e que deve fazer parte do dia a dia dos educandos em todos os níveis de escolaridade, com base em uma intencionalidade docente objetivando o desenvolvimento musical de cada pessoa.

Palavras chaves: formação do Pedagogo, música na educação infantil, papel do educador.

Memorial

Som é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios (BRITO, 2003).

O mundo está em constante movimento, a terra gira; o vento sopra; as folhas balançam; os carros passam; a TV, o rádio e o computador transmitem informações; as máquinas funcionam, secador, liquidificador, telefone, carros; as pessoas, correm, andam, conversam, gritam, cantam, interação, respiram, pulsam. E tudo isso produz uma vibração. E eu, estou no mundo.

Não sou formada em música, nem domino as técnicas de tocar um instrumento. Porém, sou e sempre fui encantada pela música e procurei me aproximar dela de várias formas.

Cresci em um ambiente “regado” por diferentes sons. Nascida em Brasília, em uma família de origem maciça do interior paulista, cresci ouvindo muita moda de viola e outros sons sertanejos. Porém, meu pai tem um gosto musical bem eclético e além dessas músicas ele gosta muito de Rock internacional, Pink Floyd, Scorpions, e outros do mesmo estilo, além de MPB, Forró, Samba e Gospel. Um detalhe, é que ele sempre gostou de ouvir suas músicas em um volume bem alto, ou seja, consequentemente todos em casa ouvíamos juntos.

Minha mãe contou-me que quando eu era bebê, era só começar a tocar uma música que eu me balançava no colo dela. Meu pai disse que demorei a começar a falar, mas que quando isso se deu comecei também a cantar. Disseram-me que eu cantarolava melodias próprias, e que quando eu entrei na creche aos 3 anos de idade, gostava de cantar as músicas que aprendia lá.

Considero meu pai minha principal “fonte musical” desde a minha gestação, até o início da minha adolescência. Minha mãe me contou que ele já ouvia suas músicas em alto e bom som, desde sua gravidez. Além disso, logo após meu nascimento, no meu primeiro dia em casa, meu pai colocou um LP do Dire Straits e escolheu uma música (Your latest trick) e dançou comigo em seus braços. Desde então essa ficou marcada como a minha música, e dançamo-la várias e várias vezes até hoje. Confesso que procurei sua tradução uma vez e que a mesma não me chamou muita atenção. Meu pai não tem o domínio da língua inglesa e ele me disse que não foi pela letra que ele a escolheu, e sim pela melodia. A música começa com um solo de saxofone e segue em uma melodia lenta e muito bonita.

Além disso, meu pai gosta muito de cantar e tocar seu atabaque, principalmente nas festas de família quando minhas tias e primos tocam seus violões, e cantam seu repertório tão eclético.

Na minha família minhas quatro tias cantam e duas delas tocam violão. Meu pai canta e toca atabaque. Meu irmão toca violão, guitarra e está aprendendo a tocar viola. Além disso, tenho três primos que tocam violão, um primo que toca bateria e outro que toca acordeom. Cresci vendo minha família animando as festas, e passei a sentir vontade de participar desse grupo musical, de preferência tocando um instrumento.

Primeiramente interessei-me em aprender a tocar saxofone, pois sempre me encantou a música que meu pai dedicou a mim. Porém, percebi que o saxofone era um instrumento caro e não insisti com meus pais para comprá-lo. Como meu irmão já tocava violão, decidi pedir a ele que me ensinasse a técnica desse instrumento. Porém tive dificuldades ao fazer as notas, e meus dedos ficavam sempre machucados depois das tentativas de tocar. Então, quando fiz treze anos, meu irmão me sugeriu que eu aprendesse a tocar contrabaixo elétrico. E disse que me ensinaria. Então insisti com meus pais que me dessem um baixo. E eles me deram. Mas as aulas não aconteceram com a frequência necessária e eu não aprendi muito mais além de ler algumas cifras. Sendo assim aposentei meu baixo.

Recordo-me que quando tinha nove ou dez anos gostava de pegar o atabaque do meu pai quando ele não estava em casa, e ficava tocando e cantando sozinha. Também nessa época tive a oportunidade de explorar um teclado que tinha na casa da minha avó. Às vezes eu ficava à tarde na casa dela, ia para o quatinho e sozinha ficava tentando tocar melodias conhecidas. Quando era mais nova, tive também um brinquedo chamado “meu primeiro gradiente”. Era um aparelho de som todo colorido que vinha com um microfone, que eu adorava cantar nele. Além disso, recordo me dos LPs, fitas, e posteriormente CDs infantis que eu tinha e os quais eu passava as tardes interpretando os cantores.

Quando cheguei à adolescência, devido à influência das músicas que eu ouvia em casa, passei a me interessar muito pelos sucessos da MPB na época, como Ana Carolina, Marisa Monte, dentre outros. E desde então meu repertório foi se misturando com o de muitos colegas, e foi aumentando.

Devido as minhas tentativas frustradas de aprender a tocar um instrumento, reforcei para mim o estigma de que música é um dom para poucos. E que eu não tinha esse dom, apesar de gostar muito de música.

Porém, isso começou a mudar no final da minha formação como Pedagoga, quando eu passei a cursar a disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, a qual me levou a retomar algumas das minhas experiências musicais. Eu pude assim refletir sobre minhas vivências e no que elas influenciaram em quem eu sou hoje. Pude confrontá-las com novos paradigmas e dar novos significados a elas.

A função da academia [...] situa-se no redimensionamento das vivências e dos saberes construídos pelos professores ao longo de suas vidas, pois os mesmos possuem vivências musicais, havendo, portanto, a necessidade de [...] redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura “vivência musical” possam constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento musical em sentido mais amplo (BELLOCHIO, 1999, p. 65).

Percebi que havia outras formas de se trabalhar e de se vivenciar a música, diferente daquela forma padrão que eu tentei me submeter. Entretanto era comum ouvir, no início da disciplina, argumentos de que não sabíamos o que fazer com a música, nem como fazer, pois eram poucos os que dominavam alguma técnica. A maioria dizia não saber cantar, nem tocar um instrumento e acreditava que de fato eram esses os pré-requisitos para se trabalhar com música.

Porém, conforme o semestre foi passando e fomos todos vivenciando e trocando aquelas experiências musicais, descobri que a música não é um dom que poucos possuem, e sim uma prática acessível a todos os que se permitem explorá-la e vivenciá-la de diferentes formas.

Como estudante de Pedagogia, eu já havia atuado na educação infantil por dois anos, em escolas diferentes, e pude constatar quão pouco é explorada a música nesse contexto. Servindo muitas vezes apenas de entretenimento, ou usada a fim de acalmar as crianças. A música como meio, e não como um fim em si mesma.

Após essas constatações, decidi colocar em prática aquilo no qual eu acredito. Como eu estava atuando na área como educadora em uma instituição de educação infantil, aprofundi um pouco mais meus estudos nessa área a fim de elaborar um projeto no qual a música pudesse ser explorada, no contexto escolar, no sentido mais abrangente possível pelas crianças. Meus estudos resultaram em um projeto que eu pude desenvolver na escola em que atuava como educadora. E o qual originou este trabalho.

Apresentação do trabalho de pesquisa

Este trabalho e os estudos realizados ao longo do mesmo foram baseados na perspectiva histórico-cultural, principalmente na perspectiva de Vigotski que centra o trabalho pedagógico nas possibilidades de quem aprende, e não nas dificuldades tão em moda nos dias de hoje, em que as crianças são diagnosticadas constantemente no ambiente escolar. Outros autores tais como Rànciere, Dewey, e autores contemporâneos da Educação Musical, bem como da Educação Infantil também colaboram nos diálogos estabelecidos no presente trabalho que foi estruturado em três capítulos como descritos a seguir.

No capítulo um procuro relatar alguns obstáculos que a meu ver dificultam uma educação musical efetiva e reflexiva na educação infantil. Em seguida, no capítulo dois proponho uma reflexão sobre música, criança e o papel do Pedagogo, aqui entendido como Educador no sentido pleno do termo, no processo do desenvolvimento musical na educação infantil a partir de estudos realizados nessa área. E por fim, no capítulo três apresento uma proposta de educação musical na educação infantil, além disso, descrevo e reflito sobre a experiência de um projeto de música com crianças, desenvolvido e realizado por mim, em parceria com a outra educadora da turma, na *Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo*, no ciclo 2B de 2010. O projeto foi elaborado com o intuito de explorar diversas possibilidades de se trabalhar música com crianças no contexto escolar de educação infantil e com o objetivo de criar estratégias para o desenvolvimento de atividades musicais nesse contexto. Para encerrar o trabalho apresento algumas reflexões a título de conclusão.

Capítulo 1: Algumas questões sobre a formação de professores da Educação Infantil

Tudo o que eu precisava realmente saber, aprendi no Jardim da Infância

(FULGHUM)

"Não foi na Universidade nem na pós-graduação que eu encontrei a verdadeira sabedoria, e sim no recreio do jardim da infância. Foi exatamente isto que aprendi: compartilhar tudo, brincar dentro das regras, não bater nos outros, colocar as coisas de volta no lugar onde as encontrei, limpar a própria sujeira, não pegar o que não era meu, pedir desculpas quando machucava alguém, lavar as mãos antes de comer, puxar a descarga do banheiro.

Também descobri que café com leite é gostoso, que uma vida equilibrada é saudável e que pensar um pouco, aprender um pouco, desenhar, pintar, dançar, planejar e trabalhar um pouco todos os dias, nos faz muito bem. Tirar uma soneca todas as tardes, tomar muito cuidado com o trânsito, segurar a mão de alguém e ficar juntos, são boas formas de enfrentar o mundo [...]"

Por que a educação infantil é tão importante para o desenvolvimento das crianças?

Essa é uma discussão recorrente, porém recente no Brasil, tendo em vista que a educação pré-escolar só foi garantida como dever do Estado pela Constituição Federal a partir de 1988. Antes disso não havia um consenso de atuação nessa área. Preocupados com a evasão escolar, algumas pré-escolas preconizavam uma educação escolar compensatória de carências de populações pobres que correspondiam à implantação de um modelo de educação em massa. Tais carências eram afirmadas pelo fato de que as famílias pobres não conseguiam oferecer condições para um bom desempenho escolar. O que fazia com que as crianças repetissem o ano. Contudo, muitas dessas pré-escolas não possuíam um caráter formal. A mão de obra que as constituía era formada, na maioria das vezes, por voluntários, que logo desistiam. A educação pré-escolar pública era geralmente encarada como prestadora de serviço assistencialista. Ou seja, um lugar que oferecesse alimentação, cuidados com a higiene e integridade física às crianças, um lugar onde elas pudessem ficar enquanto seus pais trabalhassem. Essa prática se difere das estabelecidas em instituições privadas, onde se desenvolviam atividades

educativas voltadas para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais (KRAMER, 1984).

Porém, esse cenário começou a ter mudanças significativas em 1988 a partir da Constituição Federal, que estabelece o direito da criança à educação a partir do seu nascimento e o consequente dever do Estado em assegurar seu atendimento. Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Dois anos depois é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a proposta de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), como documento oficial originado das diretrizes políticas e de direcionamento para o sistema educativo, no atendimento em creches e pré-escolas. A educação infantil passa agora a ser legalmente entendida como espaço educacional e como formação para a cidadania, e ainda, como espaço que reconhece a presença da criança menor no ambiente educativo, reafirmando a importância e necessidade social dessa etapa. Desde então a educação infantil e temas relacionados a ela estão cada vez mais presentes em discussões no âmbito da educação.

Hoje não é difícil obter uma resposta dentre os profissionais que atuam nessa área a respeito do questionamento de qual é a importância dessa etapa escolar para o desenvolvimento das crianças. Embora seja certo que as várias respostas nem sempre serão convergentes.

O discurso de que a escola é o lugar que deve oferecer a criança o máximo de ferramentas possíveis para que essa se desenvolva em todos os âmbitos, social, emocional, físico, intelectual e outros, é um discurso bastante difundido entre as instituições de educação infantil. Embora na prática, o que é possível observar é a tendência das escolas de valorizar cada vez mais a aquisição de conteúdos.

Um grande desafio é justamente alcançar a qualidade na educação infantil. Aqui pensada como uma ação intencional que respeite e se atente às necessidades das crianças, para além da valorização dos conteúdos. Uma vez que as crianças necessitam de espaços físicos e sociais organizados e planejados que possibilitem e estimulem dentre outras coisas a autonomia, a criação, e o cuidado. Como mobiliário adequado às crianças, propostas de atividades que permitam a participação das crianças em sua elaboração e a acessibilidade dos materiais pedagógicos como livros, brinquedos dentre outros.

Garantir a qualidade na educação infantil é certificar que os direitos conquistados nos documentos ultrapassem as barreiras e a distância do proposto, tornando-se uma prática verdadeira e coerente. É pensar em uma proposta que se volte verdadeiramente para a criança, respeitando-a e atentando-se as suas necessidades.

Olhar a educação infantil e enxergá-la em sua complexidade e singularidade significa buscar entender sua característica de formação de crianças entre o 0 e os 5 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências e vivências.

Acredito que a escola exerce diferentes funções e papéis ao longo do processo de desenvolvimento da criança. Uma de suas principais funções enquanto instituição de educação infantil é oferecer às crianças a oportunidade de entrar em contato com outras culturas e de estabelecer relações sociais com outras pessoas para além de seus familiares. Outra função da escola, em minha opinião, é a de criar condições para o desenvolvimento afetivo e moral; estimular o desenvolvimento físico e cognitivo, a autonomia, a capacidade crítica, o respeito à individualidade, à liberdade e à cooperação. Além de proporcionar às crianças o contato com diversos materiais, e realizar com elas inúmeras atividades que contribuam para o seu desenvolvimento. As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, instrumentos musicais, livros, jornais, revistas, CDs, panos, cartazes. Espaços que proporcionem a experiência com a cultura, com a arte e com a ciência, assuntos dos quais as crianças pequenas são excluídas com frequência.

No entanto, para se chegar a essa prática é necessário reconhecer a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma cultura. Um sujeito de direitos e deveres com capacidade de pensar criticamente. É necessário o entendimento de que a relação com o outro e com o meio são de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das diferentes linguagens. Além disso, é necessário valorizar o potencial criador da criança, priorizar a participação ativa das famílias e de outros segmentos da comunidade escolar nas rotinas educacionais.

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é um objeto do mundo externo ou um construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas

pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VIGOTSKY, 2009, pg.11).

Vigotsky afirma ainda, que é possível identificar já na primeira infância, que ele define como sendo a idade de até três anos, processos de criação que se manifestam melhor nas brincadeiras estabelecidas por elas mesmas (Vigotsky,2009).

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram [...] As brincadeiras infantis frequentemente são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas [...] É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VIGOTSKY,2009, pg.17).

Quando me refiro à escola como um espaço que deve proporcionar às crianças uma diversidade de experiências e o contato com a cultura, com a arte e com a ciência, estabeleço uma relação dessas experiências com o potencial criador de cada criança.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, pg. 22).

Acredito que o contato com essa diversidade de experiências, com a cultura, com a ciência e com as artes são elementos indispensáveis ao se pensar em uma

educação significativa para as crianças. Por isso defendo que esses e outros princípios devam fazer parte da formação de pessoas que querem atuar em instituições de educação infantil. Seja ela construída formal ou informalmente, a partir de experiências e vivências com outras pessoas.

Durante todo o meu curso e meu percurso, pude observar distintos profissionais, com práticas e concepções diferentes atuando numa mesma área, a Educação Infantil. Pude observar que não é o título de pedagogo que garantirá a formação de um profissional que respeite a criança. Mas também observei que muitas vezes a formação com um olhar específico sobre a criança pode fazer falta, seja ela construída por meio de cursos ou vivências que se voltem ao respeito e às necessidades das crianças, bem como a partir da elaboração de projetos que contemplem essas necessidades.

Acredito que uma instituição de educação infantil preocupada com a formação de seus educadores, no que se refere à educação e infância, é capaz de promovê-la, mesmo que nem todos sejam Pedagogos. Essa formação pode se dar de diversas maneiras como, por exemplo: através de grupos de estudo, observações da prática uns dos outros, seminários, palestras, rodas de discussões, e uma intensa relação de troca entre escola e instituições de nível superior, aliando assim a teoria e a prática. Pude observar essas práticas na *Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo*, e constatar que quando há interesse dos envolvidos muitas coisas podem ser exploradas e estudadas. No capítulo três descreverei com mais detalhes minha experiência nessa instituição.

Porém, como pude observar, é lamentável que Pedagogas e Pedagogos não tenham durante o curso, formação específica para atuar em uma de suas principais áreas de atuação, a sala de aula. Durante o meu curso de graduação na Universidade de Brasília pude observar, em várias discussões em sala, como colegas que estão se formando em Pedagogia não têm a clareza sobre quem é a criança, e o que é importante se trabalhar na educação infantil. Pois as disciplinas que se voltam para essa área, e que poderiam oferecer alguns esclarecimentos sobre o assunto, muitas vezes são ofertadas como optativas. Entretanto, quem se forma em Pedagogia recebe um certificado de Pedagogo habilitado para atuar em qualquer instituição, até mesmo como educador de educação infantil, mesmo que esse não tenha cursado nenhuma disciplina a esse respeito.

No curso de Pedagogia, um mesmo currículo visa formar profissionais para todos os níveis de educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, gestores, tecnólogos, entre outros. E para atender os inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde a solidez. Resultando em generalidades que não levam a compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos (KISHIMOTO, 2002).

Percebe-se que a substituição ou o aumento de disciplinas não tem sido a solução para a questão de uma melhor formação dos futuros Pedagogos. Segundo Kishimoto (2002), citando Oliveira Formozinho e Formozinho, faz-se necessário definir eixos para as reformulações, o que requer a organização de um curso que dê respostas para as questões, dentre as quais, as concepções de criança e de educação infantil, as formas de organização e de gestão e as questões curriculares que devem servir de base para a formação do profissional de educação.

Para Kishimoto (2002), o processo de aprendizagem da criança se dá a partir da exploração do ambiente de forma integrada e a formação do profissional de educação deveria acontecer de forma similar.

Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde está a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado as linguagens expressivas? (KISHIMOTO, 2002).

Caso não seja revisto o currículo do curso de pedagogia, o mesmo continuará fracassando na sua proposta de formar um profissional efetivamente capaz de atuar em diversos setores da educação. Principalmente no que se refere à formação de professores.

Retomando a discussão para a educação infantil, percebo que decorrente da má formação dos profissionais dessa área, há uma dificuldade quanto a condução dos mesmos em sua prática pedagógica.

Acredito que o centro da ação pedagógica do educador deva ser a criança e que o trabalho deva ser pensado e realizado com elas e também para elas. Isso parece óbvio, mas não é. Muitas vezes o centro da ação pedagógica são os pais, a coordenação, o cuidado excessivo com os brinquedos e materiais, tudo, menos a criança (REIS, 2010). Não acredito que os outros pontos citados acima devam ser desconsiderados, pelo contrário, acredito que deva haver uma relação entre todos eles a fim de realizar um trabalho voltado para os interesses e necessidades das crianças.

Retomando o questionamento de Kishimoto (2002), sobre o lugar da música e das artes expressivas, é importante ressaltar que elas ainda não estão efetivamente presentes na maioria dos cursos de formação de Pedagogos nas universidades brasileiras. Porém, os professores têm de algum modo, que trabalhar com as artes.

O ensino de artes é obrigatório, e amparado por lei nas instituições de educação básica. Mas o que se pode observar é que na maioria das vezes essa arte não é trabalhada como linguagem expressiva, como processo, e sim como produto de artes. Algo que geralmente chega pronto, e incentiva apenas uma mera cópia, reprodução ou apresentação, fugindo assim de sua intencionalidade primeira, que deveria ser de proporcionar a livre expressão.

No contexto da Educação Infantil a música tem apresentado várias funções, dentre elas a organização da rotina; formação de hábitos, atitudes e comportamentos; realização de apresentações em datas comemorativas; memorização dos conteúdos; entretenimento e relaxamento. Essas são algumas possibilidades do uso da música, porém não deveriam ser as únicas.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e a elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1988) trás uma análise do trabalho que é feito com a música nas escolas. Mostrando que o mesmo não ocorre da forma que foi inicialmente proposto. O mesmo documento reforça ainda a importância da música no contexto da educação:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter 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 (BRASIL, 1998, vol.2, pg. 45).

Porém, deve-se ter o cuidado de não limitarmos a música a definição de linguagem, e de restringirmos as possibilidades de trabalho com a mesma. Música é arte, e pode ser trabalhada e vivenciada de variadas formas, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Como nos trás os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação do cidadão, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Isso exige que atividades musicais estejam inseridas nas práticas educativas dos professores (BRASIL, 1997, p. 103).

Partindo desse princípio reforço a necessidade de clareza e formação por parte dos educadores, além do acesso aos conhecimentos produzidos na área. Para que possam procurar a forma, ou as formas, mais adequadas de se trabalhar a música no seu contexto. Principalmente agora, diante da obrigatoriedade do ensino de música em todas as escolas da educação básica, como consta na lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que define ainda que escolas públicas e privadas de todo o Brasil têm até 2011 para incluir o ensino de Música em sua grade curricular.

A partir da inclusão das artes, e nesse caso da música em especial, nos currículos dos cursos de formação de professores, é possível que se alcance um esclarecimento e um trabalho mais fundamentado nas futuras e atuais salas de aula que muitos desses profissionais atuam ou irão atuar. Porém, isso não é o suficiente.

Spavanello e Bellochio (2005) citando Hentschke (2000), afirmam que:

[...] a viabilidade de se implantar uma educação musical de qualidade vai além da elaboração de uma proposta curricular fundamentada em teorias e modelos de desenvolvimento musical. Esta depende do profissional que irá atuar, principalmente da sua formação envolvendo uma sólida fundamentação teórica que possa balizar a avaliação de sua prática (SPAVANELLO e BELLOCHIO, 2005).

Segundo as autoras, a questão da formação constitui-se em elemento importante para o desenvolvimento de uma prática musical escolar mais condizente com os objetivos e avaliação da área. Isso na maioria dos casos representa um problema para os unidocentes, pois como já foi citado no presente trabalho, muitos deles não possuem sequer a formação básica em educação infantil, menos ainda recebem uma formação musical, o que não lhes oferece nem o básico para trabalhar o conhecimento musical junto a seus alunos.

De fato a formação inicial constitui-se em elemento importante para o desenvolvimento de um trabalho musical significativo em música. Entretanto, não é única e nem determinante por si só. O educador pode e deve buscar novas alternativas de trabalho que ultrapassem essa sua formação, de modo que seja capaz de criar a partir do seu próprio trabalho e das reflexões que giram em torno deste. Isso exige não só um fazer por fazer, mas, sobretudo, planejamento, ação e reflexão. A formação continuada passa a ser concebida então como a busca de novos caminhos de desenvolvimento, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade dos docentes.

Representa, de certa forma, uma possibilidade de o professor refletir coletivamente suas próprias práticas, (re)organizando saberes até então instituídos como verdades invioláveis, pois parte daquilo que já existe em educação e das práticas dos professores para potencializar experiências inovadoras e investir na transformação qualitativa dos elementos educacionais (SPAVANELLO E BELLOCHIO, 2005).

O professor precisa estar ciente de que o valor principal da educação musical está para além de desenvolver a criatividade e a imaginação e potencial artístico, que são inerentes a todos os seres humanos. É preciso que esteja claro que o mais importante é possibilitar as crianças experiências musicais diversas. Tanto no âmbito da apreciação quanto da produção. Para que a música não se afirme como um dom de poucos. Sobretudo, o mais importante é que o ensino de música na educação infantil não deve visar a formação de possíveis músicos do amanhã, e sim a formação integral das crianças de hoje. Tratarei mais desses pontos no próximo capítulo.

Capítulo 2: A música, a criança e o educador

“Som é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios.” (BRITO, 2003)

Segundo a educadora Teca de Alencar Brito, os vários sons existentes em todos os lugares permitiram ao homem começar a perceber a música e a importância desta para ele. Sendo assim, o ambiente sonoro se constitui desde a gestação e as crianças iniciam suas vivências musicais já na barriga de suas mães.

Desde a vida intrauterina, o bebê é cercado por um ambiente sonoro, convive tanto com ruídos externos quanto com os sons interiores causados pelo funcionamento do corpo da mãe e pela sua voz. Soares (2008) citando Klaus (1989), afirma que aproximadamente pelo sexto mês de gestação, a audição do bebê alcança sua maturidade, sendo comparável à audição de um adulto. Assim, a percepção dos sons externos se torna maior, intensificando seu universo sonoro. A relação do bebê com o mundo, nesse momento, é como ouvinte em potencial.

Sendo assim, os bebês não são passivos aos sons do ambiente intrauterino, mas pelo contrário, estão muito atentos ao ambiente, vivenciando sons diversos.

Com apenas três dias de vida, os bebês reconhecem e preferem a voz materna à voz de outra mulher, reconhecem histórias, rimas, parlendas e canções ouvidas durante o último trimestre da gravidez. Bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças em batimentos cardíacos e movimentos corporais quando a mesma música é tocada após o nascimento. Esses estudos sugerem que o aprendizado musical pode começar quando o bebê ainda está no útero (ILARI, 2002).

Depois do nascimento o contato com o ambiente sonoro continua. Segundo Brito (2003), os sons e a música têm papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Soares (2008) relata que, a partir do século XX, várias pesquisas têm sido realizadas sobre a relação da música com o desenvolvimento infantil tais como Beyer, 1994, 1999; Gordon, 2000; Ilari, 2002. Essas pesquisas defendem que cantar e ouvir música, bem como dançar com a criança, não só promovem alegria e satisfação,

como também favorecem e potencializam o seu desenvolvimento, aqui entendido no seu amplo aspecto, físico, motor, afetivo, social e cognitivo. Entretanto, o artigo consultado não aprofunda a questão sobre a forma que essas pesquisas foram realizadas, muito menos abordam como elas se propõem a alcançar os objetivos propostos.

Com relação aos materiais sonoros nota-se que as crianças, nos primeiros anos de vida, conferem importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons. Estão sempre atentas às características dos sons ouvidos ou produzidos, seja ele gerado por um instrumento musical, pela voz ou por qualquer outra fonte. Descobrem possibilidades sonoras com todo material acessível.

Fazer música significa trabalhar com seu material, ou seja, o som e suas qualidades. Altura, duração, intensidade e timbre são alguns elementos que compõem as produções musicais. Altura é caracterizada como a frequência das vibrações. Ou seja, quanto menos vibrações, mais grave o som produzido; quanto mais vibrações, mais agudo ele é. Duração está ligada ao tempo (mais rápido, mais devagar). Intensidade está relacionada à amplitude da onda. Quanto maior a amplitude mais forte o som; quanto menor, mais fraco. Esse elemento está diretamente relacionado ao que conhecemos no senso comum como volume. Timbre é a característica que personaliza cada som dependendo do material que ele é produzido. Sons metálicos, opacos, suaves, estridentes, são alguns dos diferentes timbres que podem ser produzidos.

À medida que as crianças vão experienciando atividades musicais criadas intencionalmente pelos professores com fins de criar condições de possibilidades de desenvolvimento musical, elas tendem a criar uma maior intimidade com esse universo sonoro. Conforme a criança ouve, escuta, cria e manuseia instrumentos sonoros ela tem a possibilidade de aprofundar sua escuta reconhecendo elementos que fazem parte dessas músicas e tende também a ampliar seu repertório.

Em momentos diversos de canções a criança memoriza um repertório maior e, conseqüentemente, de desenhos melódicos e rítmicos, os quais ela tem a possibilidade de usar em músicas que inventa. É comum perceber crianças criando longas canções enquanto brincam. Prestes (2010), fazendo referência à Vigotski, retrata ainda a importância da brincadeira para o desenvolvimento dos processos de criação:

É ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete-se diretamente em sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. Então, a brincadeira como atividade-guia na idade pré-escolar constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação (PRESTES, 2010).

O canto espontâneo é uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho, a gestualidade e o comportamento infantil (PARIZZI, 2006). No entanto, ao contrário do que acontece com o desenho e com os modos infantis, essa forma de manifestação não assumiu ainda um papel de igual relevância na escola. O fato de ser a música uma manifestação artística exclusivamente temporal contribui de forma decisiva para que a produção musical da criança seja pouco conhecida. Associada muitas vezes ao ato de brincar (PARIZZI, 2006).

Através do estudo do canto espontâneo da criança, é possível inferir que o desenvolvimento musical acontece através, principalmente, de experiências sensoriais e afetivas, provenientes de estímulos e interações da criança.

Portanto, quando o educador está planejando sua aula de música deve considerar todas essas questões, para planejar uma aula o mais rica possível no que se refere à exploração e percepção dos diversos elementos capazes de criar vários sons.

Quanto à definição de música, existem várias, e essas expressam diferentes concepções. Algumas defendem o princípio de que só é música aquele som que é agradável aos ouvidos. Ou que a música é a arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia. Outras dizem que é uma linguagem, visto que ela apresenta um sistema com signos. Em seu livro, Brito (2003) cita que o compositor norte americano Jonh Cage (1912-1992) quando indagado sobre essa questão comentou:

“Música é som, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto.”

Brito em uma análise sobre esse compositor afirma:

Para Cage, a escuta torna música aquilo que por princípio, não o é. Em sua concepção a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados; o ouvinte é ouvinte-compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas dos carros ou uma sinfonia de Beethoven, tornam-se música pela interação estabelecida entre os mundos subjetivo e objetivo: dentro e fora; silêncio interno e sons do externo; sons do interno e silêncio externo. Por isso Cage considera que tudo que fazemos é música. (BRITO,2003).

Para a realização deste trabalho parto do princípio que a música não se restringe a melodia, ritmo ou harmonia. Música é também melodia, ritmo e harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa efetivamente, é que haja, principalmente no âmbito escolar, espaços para exploração, criação e descoberta de novos sons.

Ainda no livro *Música na Educação Infantil*, Brito (2003) traz a concepção do Educador Francês François Delalande. Ele relata que os três grandes fatores que caracterizam as condutas dos músicos são sucessivamente dominados pela criança: A exploração sonora, a expressão da vida afetiva e, geralmente, a representação. O que subsidia ainda mais o trabalho musical com crianças.

Quanto à ação do educador, acredito que as atividades devam ser elaboradas a partir da observação de como as crianças exploram e descobrem o universo sonoro. Uma alternativa interessante de vivência musical é apresentada por Stiff (2009) ao sugerir que a atividade musical inclua atividades de execução, criação e apreciação. A autora, no texto em questão, tem um maior enfoque nas inúmeras possibilidades de se trabalhar a apreciação, visto que na opinião dela esse é o modo de interação com a música que é menos utilizado em sala de aula. Porém, percebo diante da minha prática que dependendo da faixa etária nenhuma das três propostas é recorrente. Diante dessa realidade, vejo essa proposta como um ponto de partida tendendo, posteriormente, a outras formas de vivência musical. Considerando sempre que cada criança é única e percorre seu próprio caminho na construção do seu conhecimento.

Mas, é necessário clarear o papel do educador. A ideia de que ele deve respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical de cada criança, não é

o mesmo que dizer que ele deve se ausentar de intervenções educativas. Nesse sentido, o educador deve atuar como estimulador, provedor de informações e instrumentos que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças. Pois, além de possibilitar a exploração e o contato com diversos materiais, o mesmo pode contribuir para a desmistificação da música como um dom e um privilégio de poucos. Pois, parafraseando Pederiva (2009) a música é um dom inato e universal.

Isto é, se depender das nossas possibilidades como animais humanos, todos somos capazes de nos expressar musicalmente, de expressar nossas emoções por meio de sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e da fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da linguagem falada. Isso é dado ao ser humano, independentemente das formas que possa assumir. A musicalidade possui, assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos. (PEDERIVA, 2009).

Ou seja, o ser humano é dotado de uma base biológica que lhe permite produzir música. Brito cita em seu livro, um exemplo que retrata bem a questão de como as crianças não percebem a música como algo inacessível, ou como um dom de poucos. Um exemplo que retrata bem a forma como as crianças se relacionam com suas descobertas:

Felipe tinha quatro anos quando ao visitar a escola de música explorava com liberdade o teclado do piano. Felipe tocava ora nos graves, ora nos agudos, produzindo blocos de sons, alguns sons discretos, sem se preocupar em localizar as notas musicais no teclado. O menino tocava com alegria e prazer, e resolveu convidar sua mãe para tocar junto com ele:

- Vem, mamãe, tocar piano junto comigo.

A mãe aproveitou para reforçar o sentido da visita a uma escola de música: - A mamãe não sabe tocar piano. Só o papai sabe, porque a mamãe não estudou, não aprendeu a tocar!

Felipe escutou o que sua mãe disse e então respondeu: - Eu já sei. É só apertar que o som sai! (BRITO, 2003).

É com essa simplicidade que a música deveria ser apresentada às crianças. Se ela for tratada com algo acessível desde a infância é provável que as crianças não se sintam podadas diante de um instrumento, e possivelmente, se forem estimuladas na área musical podem vir a desenvolver um gosto pela atividade. Porém é importante reforçar que a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje. Que seja uma prática educativa articulada à realidade e às necessidades dos alunos, nas quais suas próprias vivências e experiências musicais, bem como as dos professores, possam servir como a base de possibilidades de redimensionamento das mesmas e da criação de novas músicas, de modo que possam resultar em elementos de reflexão e construção de um conhecimento musical mais amplo.

A realidade é que se os professores não estiverem preparados para trabalhar com a música em suas salas, de uma forma desmistificada, e a fim de proporcionar espaço que promovam as experiências que poderão gerar vivências musicais, a função da mesma não irá muito além do que já vimos:

[...] importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores, etc.[...] música vai ajudar a acalmar as crianças [...] música vai organizar as crianças [...] música alegra as crianças [...] música é excelente marketing para a escola. (HUMES, 2004).

Defendo neste trabalho o saber musical como uma consequência do fazer, sendo então necessário que o aluno vivencie a música para que a partir dessa vivência tenha a possibilidade de constituir o conhecimento musical. Brito (2003) afirma que a interação com a linguagem musical se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, respeitando a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação. A escola oferece a possibilidade de tornar o ensino de música acessível a todos. Porém isso só ocorrerá caso seja proporcionado espaços que promovam experiências diversificadas de ensino de música na escola de educação básica. Como afirmam Queiroz e Marinho (2007):

Somente [...] no universo das escolas de educação básica é que poderemos proporcionar a uma parcela significativa da sociedade, a oportunidade de vivenciar, experimentar e compreender o fenômeno musical nas suas distintas formas de expressão. Considerando que a escola de educação básica, é, a priori, o único espaço educacional verdadeiramente democrático, o qual todos os cidadãos têm o direito de frequentar, qualquer outro universo de ensino da música será de alguma forma seletivo e, conseqüentemente, excludente (QUEIROZ E MARINHO, 2007).

Acredito que o trabalho de musicalização com crianças deve reunir grande variedade de fontes sonoras. Uma alternativa interessante, além de apresentar instrumento às crianças, é criar e elaborar essas fontes sonoras com as mesmas. Pois essa prática desperta a curiosidade e o interesse, além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e suas qualidades. Pois dessa forma as crianças têm a possibilidade de ver e também de perceber como se dá o processo de produção de determinado som. Pude constatar isso através da minha prática em sala. Quando na confecção de chocalhos percebi que as crianças comentavam sobre os diferentes sons produzidos por diferentes grãos.

A produção e a exploração de fontes sonoras podem ser feitas com materiais de sucata ou com qualquer objeto que estiver ao alcance das crianças e dos educadores. Na confecção de instrumentos é necessário levar em consideração as características de cada um e as possibilidades de variações.

Com base nesses e outros estudos, realizei, juntamente com a outra educadora e com as crianças da turma em que trabalhei no ano de 2010, um projeto de música chamado **Música para crianças?** . Ele será apresentado mais detalhadamente no próximo capítulo, além de refletir sobre o que pude observar durante a realização do mesmo.

Capítulo 3: Música para crianças?

A música na escola deve ser para crianças ou com crianças? Há alguma diferença nessas duas concepções?

O modelo escolar tradicional geralmente traz em sua proposta o conhecimento como objetivo a ser alcançado por todos os alunos, da forma mais homogênea possível, e o professor como o detentor do saber, responsável por transferir ao aluno os conteúdos necessários. Dentro dessa proposta fica claro que o objetivo da ação pedagógica no trabalho com a música, não seria nada além da transmissão de conhecimentos acumulados sobre a mesma.

Se as ideias básicas da educação tradicional forem formuladas do modo genérico, sem as qualificações necessárias para uma definição específica, elas podem ser compreendidas da seguinte maneira: a matéria ou conteúdo da educação consiste em um conjunto de informações e de habilidades elaboradas no passado, sendo, portanto, a principal tarefa da educação transmiti-las às novas gerações (DEWEY, 2010).

Porém, não acredito que essa seja a maneira mais significativa na relação entre ensino e aprendizagem em nenhuma etapa da educação escolar, sobretudo na educação infantil, que é onde concerne o foco do meu trabalho.

Concordo e defendo que o professor deva ter formação que subsidie sua prática. Que tenha alguns conhecimentos prévios da área que pretende abordar, e que deva planejar suas atividades. Porém ele não precisa, e nem conseguiria saber tudo sobre um determinado assunto. Além disso, os alunos também têm experiências e questionamentos que podem enriquecer as aulas. O espaço do aluno deve ser não só estimulado como, valorizado e garantido. Por isso acredito que o trabalho em sala, com a educação de uma forma geral, não deva ser preparado para as crianças, mas sim com as crianças.

Ao pensar em uma proposta de trabalho da música com crianças na educação infantil, considero relevante todas essas questões. Reflito sobre uma metodologia que possibilite a descoberta dos alunos através do contato com a música. E não uma

prática que já trás conceitos prontos, necessitando apenas que sejam colocados em prática e reproduzidos. Acredito numa constante troca entre todos os envolvidos. Penso que o educador, ao apresentar algo para as crianças, deva possibilitar espaço para conversas e discussões para que as concepções sejam significadas por cada um, e o conhecimento construído por todos, a fim de gerar, entre outras coisas, as trocas de experiências em sala.

O cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe à disciplina externa; aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores. A aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com um mundo em constante processo de mudança em oposição a objetos e materiais estáticos (DEWEY, 2010).

Um dos maiores fracassos do educador é ignorar os conhecimentos das crianças e ter a pretensão de que cabe a ele ensinar tudo a elas. Aprender é um processo pessoal, portanto não depende somente da ação do educador.

Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação [...] Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo (RANCIÈRE, 2004, pg.30).

Sobre a ação do educador, denominado de mestre em seu livro *O mestre ignorante*, Rancière considera ainda que “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (RANCIÈRE, 2004, pg.37).

Posto isso acredito que o papel de educador é criar um ambiente rico de possibilidades que proporcionem experiências, para além da preocupação de ensinar algo a alguém.

O trabalho de música com crianças, como já foi dito no capítulo anterior, deve reunir grande variedade de fontes sonoras. Para que sejam exploradas as mais variadas formas de se fazer música. Segundo Brito (2003), fonte sonora pode ser descrito como todo e qualquer material produtor ou propagador de sons, sejam eles produzidos pelo corpo, por objetos ou por instrumentos musicais diversos. A partir disso é possível concluir que pode se fazer música com todo e qualquer material capaz de produzir som.

Acredita-se que foi a partir do contato com os sons da natureza e de materiais naturais que surgiram os primeiros instrumentos.

Do contato com os sons da natureza e do manuseio de materiais naturais surgiram as primeiras flautas de bambu, os primeiros tambores (feitos de troncos de árvores e pele de animais) e instrumentos de cordas (feitos com tripas de animais). A observação e a imitação dos sons presentes na natureza, bem como a necessidade de transcendê-los, deram origem e desenvolvimento à *luteria* – arte da confecção de instrumentos musicais que, como extensões do corpo humano, ampliaram as possibilidades de expressão musical para além dos sons vocais e corporais (BRITO, 2003).

Além da exploração de diferentes fontes sonoras e da confecção de instrumentos, há vários brinquedos que produzem diferentes sons, e que podem ser apresentados e inseridos no cotidiano das crianças a fim de que elas tenham contato com os mesmos e a possibilidade de explorá-los.

Essas foram algumas considerações feitas para que pudéssemos elaborar um projeto de música com as crianças. Além disso, estruturamos a ação pedagógica a partir de metodologia de projetos.

Sobre o trabalho com projetos é importante ressaltar que o mesmo requer uma ação interdisciplinar, a fim de gerar inquietações e permanente busca por novos saberes. Carolina Cão Ponso, no livro *Música em diálogo “Ações Interdisciplinares na*

educação infantil”, reconhece que a melhor alternativa de trabalho na educação infantil é trabalhar com projetos, a partir da seguinte afirmação:

Na educação infantil a fronteira das disciplinas não é evidente para as crianças. Quando se deparam e entram em contato com o objeto de estudo, as relações interdisciplinares acontecem naturalmente. É imprescindível, portanto, que o professor atente para o modo como introduz ou situa esses objetos e temas de projeto de modo a não impor restrições ou salientar, demasiadamente, as fronteiras disciplinares. (PONSO, 2008)

Em fevereiro de 2009 ingressei como educadora, no papel de professora auxiliar, na *Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo*. Ali permaneci até Dezembro de 2010. Trabalhei em turmas distintas em cada ano, porém com a mesma faixa etária, crianças entre 3 e 4 anos. No ano de 2010, como educadoras do ciclo 2B, eu e a Walbia (professora titular) desenvolvemos um projeto de música com as crianças. Primeiramente irei contextualizar o ambiente de trabalho e em seguida descreverei o projeto desenvolvido.

3.1 Vivendo e Aprendendo

A *Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo* está localizada em Brasília, mais precisamente na Asa Norte na quadra 604. Foi fundada em 1982 por pais e educadores insatisfeitos com o modelo escolar existente e a fim de desenvolver um novo jeito de fazer escola para crianças de 2 a 6 anos. Constituiu-se legalmente como associação sem fins lucrativos.

A Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo foi formalmente constituída em outubro de 1982, como resultado de discussões continuadas de um grupo de pais, acadêmicos e profissionais da educação que não estavam satisfeitos com a educação oferecida pelo sistema convencional. A rigidez e padronização dos currículos impostos pela projeção sombria de um regime autoritário que

vigorava no país eram questionadas e a mobilização de um grupo de pais em torno da questão foi possível num momento que emanavam as primeiras luzes para a construção de alternativas democráticas de participação cidadã (VIVENDO E APRENDENDO, 2010).

Um dos pontos de partida para esse novo jeito de fazer educação foi considerar que a realidade está em constante transformação. E a primeira escolha foi tomar parte ativa na construção dessa realidade. Os fundadores entendiam a educação como elemento essencial de formação cidadã e traziam a necessidade angustiante de buscar alternativas para a formação dos seus filhos. Se antes essas questões já eram consideradas, são ainda mais as de agora, diante do contexto atual em que a dinâmica altamente competitiva imposta pelo sistema tradicional de ensino, padronizador de comportamentos estimula ainda mais a participação numa sociedade de consumo. No auge do individualismo, se propõe cooperação e associativismo.

Por essas e outras questões a Vivendo recorre a escolhas pedagógicas que lhe caracterizam a essência:

Em primeiro lugar, fugir de fórmulas prontas, cartilhas desconectadas da realidade que lhe envolve, e partir da criação, da educação a partir dos interesses das crianças. Estimular o desenvolvimento, a autonomia, a capacidade crítica, o respeito à individualidade, à liberdade e à cooperação, em consonância com cada faixa etária atendida (VIVENDO E APRENDENDO, 2010).

Como estão dispostas acima, as propostas são pensadas considerando-se dentre outras coisas a faixa etária das crianças. Portanto, a separação por salas é definida por ciclos que vão de 1 a 5 e correspondem à idade das crianças. A partir de dois anos as crianças podem ingressar no ciclo 1 e anualmente mudam para o ciclo subjacente. As atividades escolares funcionam nos turnos da manhã no horário de 8h às 12h30 e no turno da tarde de 14h às 18h30, já sendo considerados nesse horário os trinta minutos do plantão, que se refere ao tempo que os professores ficam na escola até que os responsáveis busquem as crianças.

Cada turma funciona com a quantidade máxima de dezesseis crianças, tendo um professor titular e um professor auxiliar por turma. O que difere os dois cargos de professores é a carga horária e o salário, sendo que o professor auxiliar é contratado como estagiário, sendo requisito por tanto que esteja cursando o nível superior. Um dos diferenciais dessa instituição é que tanto o estagiário quanto o professor, não precisam ter o título de Pedagogo ou estar cursando essa área. Isso acontece, pois a instituição acredita e defende que interação entre as diversas áreas do conhecimento podem trazer reflexões produtivas no que se refere à ação pedagógica e à formação desses educadores.

A pré-condição para que um profissional ingresse na VeA é possuir uma postura ética e responsável em sua prática educativa. A formação teórica de cada profissional contribui para a construção de uma prática educacional que busca valorizar o desenvolvimento das crianças como autoras do seu conhecimento. Para tanto, entende-se que é extremamente importante a interrelação entre os diversos campos do saber. Sendo assim, o corpo de educadores é composto não só por pedagogos, mas também por profissionais de distintas áreas do conhecimento: sociólogos, biólogos, cineastas, filósofos e outros. Todas as características diferenciadas dos educadores atuantes em sala, quando somadas, possibilitam a vivência, junto com as crianças, de conceitos fundamentais na escola: alteridade, desenvolvimento inclusivo, representação e resiliência (VIVENDO E APRENDENDO, 2010).

Para isso a estrutura em vigência pensou em momentos e espaços de formação para todos os professores, principalmente os titulares, que possuem em sua carga horária os contra turnos que possibilitam a organização de grupos de estudo com ou sem a presença de professores universitários. Além disso, são organizados outros espaços de formação, como os seminários que acontecem bienalmente e contam com a participação de professores renomados na área da educação infantil; as rodas de discussões com temas pré-definidos, e com profissionais da área; as reuniões pedagógicas que compõem a carga horária de todos os educadores e das coordenadoras e acontecem semanalmente no turno da noite. Esse é um espaço riquíssimo de trocas e construções coletivas. Há ainda a publicação do *Pequenas Notas*, que é um pequeno jornal organizado pelos educadores, com textos diversos que refletem sobre os espaços associativos, sobre ações pedagógicas, além de

espaços de curiosidades e diversão. Os textos são construídos por todos os associados interessados e organizados pelos educadores para a publicação. Esses são alguns dos espaços de formação organizados pela associação para todos os associados.

A Associação é composta por mães e pais; os educadores; a coordenação psicopedagógica, composta por uma psicóloga e uma pedagoga; por um administrador; uma secretária e uma menor aprendiz; além da equipe de apoio, que conta com o trabalho de quatro funcionários. A Associação depende do trabalho desenvolvido pelas instâncias e comissões formando assim o modelo de gestão participativa. As instâncias são: a Diretoria, responsável por articular e gerir a associação em parceria com a Administração, zelar pelos princípios e apoiar a escola e as instâncias. O FAAP, que é o fórum de aprovação, avaliação e progressão, é quem realiza as avaliações dos profissionais e as contratações de novos funcionários. O Conselho Fiscal é responsável por fiscalizar o movimento financeiro, emitir pareceres, balancetes e propostas orçamentárias. E o Conselho Pedagógico que atua na esfera pedagógica da escola, apoiando a coordenação, contribuindo na formação da Equipe Pedagógica e avaliando projetos e propostas que chegam à escola.

As comissões existentes são: Comissão de espaço e Sustentabilidade, Comissão de comunicação, Comissão de higiene e saúde, Comissão do livro, e Comissão da Festa. Tanto as instâncias quanto as comissões existentes surgiram a partir das necessidades encontradas, sendo assim podem ser retiradas ou criadas mais instâncias ou comissões a partir das novas demandas da associação.

É importante ressaltar que as decisões que interferem na estrutura em vigência são tomadas em assembleia, com a presença das instâncias, e o máximo possível de associados.

A associação não possui por escrito, de forma sistematizada, um projeto político pedagógico que defina os métodos de atuação pedagógica, pois na perspectiva do trabalho desenvolvido na Vivendo, o currículo e a prática pedagógica não estão dados, prontos; ao contrário, vão se construindo dia a dia, impulsionados pelo movimento das próprias crianças na busca de significação e compreensão do mundo e pela ação específica de cada educador em sua interação com cada grupo de crianças. Porém, alguns textos foram escritos por algumas pessoas que passaram, e que ainda estão na Vivendo e Aprendendo, textos que promovem reflexões e que dão também um olhar geral sobre a ação pedagógica. Alguns desses textos foram

publicados em duas revistas, uma em 1999 e a outra em 2004 e outros textos podem ser acessados no site da Associação: www.vivendoeaprendendo.org.br.

O trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, buscando superar a visão adultocêntrica de que a criança é apenas um “vir a ser” e, portanto, necessita ser “preparada para”. A Vivendo não tem uma linha estritamente definida; tem bordas, limites, traçados pela ética e por fundamentos filosóficos. Tem um eixo, um objeto: mediar a relação professor/aluno, professor/pai, escola/associação, pais/criança. Orienta as intervenções dos educadores sempre tendo um cuidado rigoroso com os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender (VIVENDO E APRENDENDO, 2010).

A ideia principal da escola é aliar a proposta educacional inovadora à experiência associativa, na qual cada pessoa atua no sentido de preservar e enriquecer a associação, inclusive as crianças. Uma ideia como essa transforma o respeito à individualidade em conceito e prática. E forma crianças e adultos criadores do próprio processo educacional.

Foi nesse ambiente acolhedor, que vê e respeita as crianças e todos os envolvidos no processo de educação, que desenvolvemos o projeto de música com crianças. É importante ressaltar que esse projeto foi pensado e elaborado com um grupo específico de crianças levando-se em consideração suas características e necessidades específicas. Portanto, não pode ser simplesmente transposto para qualquer turma. Além disso, o projeto não tem a intenção, nem a pretensão de abranger todos os conhecimentos existentes sobre educação musical. Como já salientei, partimos das percepções que tivemos sobre alguns aspectos de maior interesse do grupo, como explicarei melhor nos parágrafos seguintes.

3.2 O ciclo 2B

Nossa turma era o ciclo 2B de 2010. Ela era composta por dez crianças entre 3 e 4 anos. A turma possuía seu número de crianças reduzido, devido a uma demanda maior atenção de uma das crianças que ainda não conseguia andar sozinha, e durante

o ano começou a fazer o uso de um andador, porém ainda assim era necessário que uma das educadoras estivesse acompanhando ela nos momentos de locomoção e em diversas situações. Além disso, ela possui uma Síndrome que tem como uma de suas características a macroglossia (língua grande), o que dificultava um pouco a fala dela. Mais adiante vou relatar um caso específico sobre essa criança.

Algumas características particulares desse grupo: Das dez crianças que compunham a turma, apenas uma já havia estudado na *Vivendo e Aprendendo* no ciclo 1. Outras três já haviam frequentado outra instituição escolar, e seis estavam frequentando o ambiente escolar pela primeira vez. A maioria das crianças mora em Brasília, sendo que seis delas residiam na Asa Norte, uma na Asa Sul, uma na Vila Planalto, uma na octogonal e uma no condomínio Entre Lagos, perto de Itapuã. Além disso, quatro crianças na turma tinham um irmão, ou irmã, mais velhos. Um tinha um irmão mais novo, e os outros cinco eram filhos únicos. Ao todo eram seis meninos e quatro meninas.

Acredito na relevância de apresentar esses dados para destacar a heterogeneidade dessa turma, e ressaltar que em todas as turmas encontramos crianças com gostos e costumes distintos, e que as diferenças tem que ser levadas em consideração pelo educador, quando esse planeja as atividades e define os objetivos.

No primeiro bimestre de 2010, iniciamos um projeto de apresentação e estruturação da rotina, pois a maioria das crianças não conhecia a rotina da escola. Conforme o bimestre foi passando fomos percebendo que as crianças gostavam de se olhar no espelho, e que reparavam muito nas diferenças físicas entre elas. Além disso, as crianças gostavam muito de uma música chamada *boneca de lata*, que dita várias partes de corpo. A partir disso, demos início a um projeto sobre o corpo. Focando nas semelhanças e diferenças, e mostrando que somos todos diferentes. Dentro desse projeto trouxemos atividades que contavam com o auxílio de músicas como a música da boneca de lata. Eram músicas que incentivavam a identificação e a movimentação de algumas partes do corpo, como cabeça, barriga, nariz, pé, etc. Fomos percebendo como esse grupo de crianças se interessava pelas músicas apresentadas. Realizamos então outras atividades com o auxílio da música, como estátua, rodas de músicas cantadas e rodas de música com instrumentos musicais. Não eram atividades muito específicas, mas despertavam o interesse deles.

Como eu estava cursando uma disciplina chamada Fundamento de Linguagem Musical na Educação e o Projeto 3, que tem como objetivo iniciar os estudantes de

pedagogia em atividades de pesquisa, sugeri que desenvolvêssemos atividades musicais mais específicas com as crianças. Surgiu então a ideia de elaborarmos um projeto de música com eles, no intuito de trabalhar a música para além de um recurso pedagógico, como já discutido nos capítulos anteriores.

É importante ressaltar que os projetos, na escola, podem durar mais ou menos de um bimestre. O que vai determinar a duração ou a variação do mesmo é o interesse das crianças pelo tema.

3.3 O Projeto

O objetivo geral do nosso projeto consistia em aproximar as crianças da música a partir de um trabalho com ela em si mesma, que explorasse algumas de suas principais características (ritmo, duração, intensidade e timbre). E também de usar a música interdisciplinarmente, a fim de contemplar algumas áreas do conhecimento, como ciências e matemática.

Os objetivos específicos relacionados às atividades desenvolvidas no projeto estão listados a baixo:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversificados, fontes sonoras e produções musicais.
- Brincar com a música, imitar, criar e reproduzir eventos sonoros.
- Apresentar possibilidades de integrar música e literatura.
- Trabalhar o corpo e movimentos com auxílio de fontes sonoras.
- Perceber diferentes ritmos através de registro gráfico.
- Trabalhar áreas da matemática com o auxílio de música e material concreto.
- Possibilitar a percepção e distinção de diferentes Timbres, ritmos, alturas e intensidades por meio de atividades de movimento.
- Apresentar diferentes instrumentos musicais.
- Explorar sons a partir da confecção de instrumentos.
- Explorar repertórios musicais trazidos pelas crianças e apresentar novos repertórios a fim de proporcionar trocas.

- Proporcionar momentos de troca de repertórios entre alunos, e entre alunos e professoras.
- Ampliar a percepção sonora.

A metodologia adotada consistiu em:

- Realizar atividades de exploração de diferentes fontes sonora.
- Criar e contar histórias com auxílio de instrumentos sonoros.
- Realizar atividades de movimento com auxílio de fontes sonoras.
- Registrar graficamente os diferentes ritmos.
- Cantar músicas que apresentem números em sequência e representá-los com material concreto.
- Realizar atividades com comandos para os diferentes timbres, ritmos, alturas, intensidades ou melodias, de acordo com a qualidade do som que estiver sendo explorada.
- Trazer profissionais que trabalham com música à sala de aula.
- Confeccionar instrumentos a partir de sucatas.
- Explorar repertórios musicais trazidos pelas crianças e apresentar novos repertórios.
- Perceber os sons que estão no ambiente, e depois tentar reproduzi-los com o próprio corpo.

Descreverei alguns casos e analisarei agora algumas das atividades realizadas. Para descrever os casos e as atividades optei por não identificar as crianças pelo nome para proteger a identidade das mesmas. Por tanto vou atribuir um número aleatório cada vez que citar uma criança, exemplo: Criança 1, Criança 2.

Caso 1

No ciclo 2B tínhamos o costume de fazer rodas de música. Tanto com instrumentos como apenas com músicas cantadas, procurávamos variar nosso repertório trazendo sempre novas canções e ouvindo as canções trazidas pelas crianças. Com o tempo as músicas ficaram conhecidas e todos já sabiam cantá-las inteiras. Percebi que esse era um momento bastante apreciado por várias crianças.

Nessas rodas a Criança 1 ria muito, demonstrando felicidade e as vezes se esforçava para cantar no mesmo ritmo que todos, isso era um pouco difícil devido a macroglossia que dificultava a fala.

Várias vezes eu a acompanhava no trajeto do parque até a sala, íamos conversando e brincando, eu procurava meios de incentivá-la a andar sozinha e elogiava cada esforço, cada passada que ela dava. Porém o andador é muito pesado, e como havia vários desníveis no chão ele sempre ficava preso e ela logo se cansava e me pedia para levá-la. Isso aconteceu algumas vezes, até que um dia na volta do parque, em uma das minhas tentativas de distraí-la ela me pediu para cantar a música da *pombinha branca*, comecei a cantar e ela cantava comigo e vinha andando. Percebi que o trajeto ficara mais tranquilo, menos cansativo. Essa prática se tornou um hábito, voltávamos do parque todos os dias cantando diversas canções. Com o tempo percebi que além de percorrer o trajeto mais rápido ela também estava falando mais e cantando no mesmo ritmo que eu. Muitas vezes em nossas canções nós alternávamos às vezes eu começava uma frase e ela terminava outras vezes fazíamos o contrário. Percebi nitidamente como esses 15 minutos diários prazerosamente auxiliaram no desenvolvimento da fala dessa criança.

Caso 2

Também decorrente das nossas rodas de música percebi que as crianças estavam cantando em diversos momentos do dia. A Criança 2 começou a cantar no parque diariamente. Toda vez que chagávamos ao parque ela me pedia pra balançá-la bem forte e bem alto. Quando o balanço estava alto ela fechava os olhos e começava a cantar bem forte e bem alto também. Sua música favorita era *Pomar do Palavra Cantada*, nessa música a cada fruta dita a resposta é o nome da árvore, por exemplo: Banana: Bananeira, Goiaba: Goiabeira, Laranja: Laranjeira. Algumas vezes eu cantava com ela, eu dizia uma fruta qualquer e ela me respondia com a árvore, mas geralmente era um momento só dela.

Atividade 1

Uma das primeiras atividades do projeto foi levar à roda inicial diferentes objetos de cozinha, como panelas, potes de plástico, tampas de alumínio, e várias colheres de metal, de madeira e de plástico. O objetivo da atividade era possibilitar a exploração de diferentes fontes sonoras, para além de instrumentos convencionais e observar a diferença de timbres produzidos por cada objeto.

Depois de despejá-los sobre o tatame questionei o que faríamos em seguida:

Criança 1: - Vamos fazer um bolo.

Criança 2: - É vamos fazer culinária.

Então questionei onde estavam os ingredientes.

Criança 3: - Eu não trouxe ingrediente.

Crianças 1 e 2: - Nem eu.

Completei então dizendo que não faríamos culinária. Nesse instante uma criança pegou uma colher e bateu em um pote. Chamei a atenção de todos para aquele fato e lhes questionei o que aquela criança tinha feito.

Criança 1 e 2: - Um barulho.

Criança 3: - Um Som.

Questionei então o que era possível fazer com aqueles objetos, além de culinária.

Criança 1: - Música!

Criança 2: - Mas pra fazer música a gente precisa de instrumentos.

Questionei então pra que serviam os instrumentos.

Criança 2: Uai, pra fazer um som.

Nesse momento eu lembrei que eles tinham acabado de me dizer que dava pra fazer um som com aqueles objetos.

Criança 2: - É, dá mesmo.

Então eu falei que poderiam fazer sons, barulhos, ou músicas. E saí do tatame. Nesse momento todas as crianças pegaram alguns objetos e começaram a bater produzindo

vários sons. Porém duas crianças se incomodaram com o barulho excessivo e taparam os ouvidos. Pouco tempo depois uma criança gritou:

Criança 2: - PARA! PARA! PARA GENTE! PARA!

Aos poucos as crianças foram parando de bater os objetos e todos olharam para ela. Então ela falou:

Criança 2: - Vamos tocar todo mundo junto 1, 2, 3.

E começaram a batucar inicialmente juntos, mas logo cada um tocava ao seu modo. Então ela gritou novamente:

Criança 2: - TODO MUNDO PARA! PARA! Vamos tocar a música da *Pombinha branca*.

Várias crianças começaram a cantar a música e a bater com as colheres. Algumas tocavam no mesmo ritmo, mas a maioria continuou batendo seus objetos da maneira que queriam.

Criança 2: - Agora vamos cantar da borboleta.

Elas ficaram cerca de dez minutos sozinhas no tatame explorando aqueles objetos, então eu sentei novamente na roda e pedi que cada um colocasse na sua frente os objetos que estavam usando. Então perguntei o que estavam fazendo com aqueles potes e panelas:

Criança 1: - Tava tocando.

Criança 2: - A gente tava fazendo uma banda. Pra deixar vocês felizes.

Perguntei se eles haviam ficado felizes, todos me responderam que sim. Então pedi para a Criança 4 tocar e todos prestarem atenção no som. Era uma colher de metal e uma tampa de metal pequena. Em seguida pedi para a Criança 3 tocar os seus objetos, eram duas colheres, uma de metal e uma de madeira e uma tampa de metal bem grande. Em seguida perguntei a todos se os sons eram iguais ou diferentes.

Criança 1: - É diferente.

Criança 2: - Diferente.

Criança 3: - Diferente.

Perguntei então por que eram diferentes:

Criança 2: - A tampa é maior.

Criança 3: - Porque não são iguais.

Perguntei por o que não eram iguais:

Criança 3: - As colheres. Essa é de ferro e essa de madeira.

Perguntei então se a colher diferente fazia um som diferente.

Criança 1: oh!

E bateu uma colher de plástico em uma de metal. Então eu perguntei se o som era igual ou diferente.

Criança 1: Diferente.

Acredito que essa atividade alcançou os objetivos propostos, que foi apresentar novas possibilidades de fontes sonoras e perceber distintos timbres, dentre outras coisas. Uma delas foi permitir a observação de algumas palavras e conceitos presentes nas falas das crianças como, por exemplo: instrumentos musicais, bandas, e o conceito de que música é pra deixar as pessoas felizes.

Atividade 2

Outra atividade que realizamos foi o registro gráfico de diferentes ritmos. A atividade consistia nas crianças riscarem em um papel conforme a música era cantada. Quando a música fosse cantada rápida, eles deviam riscar com movimentos rápidos, e quando ela fosse cantada lenta, eles riscariam com movimentos lentos. O objetivo era que elas percebessem a variação de ritmos e desenhassem conforme ele variasse.

Para a execução dessa atividade, primeiramente eu pedi que escolhessem uma música. Eles escolheram a música *O Sapo não lava o pé*. Depois cantamos todos juntos a música escolhida no seu ritmo normal, batendo com as mãos na mesa para marcar o ritmo. Em seguida a cantamos em ritmo desacelerado, também batendo com as mãos na mesa, depois em ritmo acelerado, também acompanhado das batidas na mesa, e por fim repetimos a música no ritmo normal. Somente depois expliquei a atividade e distribuí as folhas, pedindo para que cada criança escolhesse apenas um giz para fazer o registro.

Enquanto eu distribuía o giz de cera uma criança que já havia pegado o giz falou ansiosa:

Criança 1: Vamo cantar?

Respondi que íamos, mas que todos tinham que pegar um giz. O interessante foi que nenhuma criança começou a riscar antes da música começar. Eles haviam entendido que o objetivo da atividade não era fazer um desenho qualquer, e sim registrar um som. Comecei cantando a música num ritmo lento, e batia com a mão na mesa para marcar o ritmo. Nesse dia havia nove crianças presentes, sete delas riscavam a folha com movimentos lentos. Duas cantavam e ficavam me olhando e uma delas batia na mesa junto comigo.

Criança 2: - Você não tem que cantar a música com a Andressa.

Continuei cantando, e a criança também. Acelerei então um pouco o ritmo. E as crianças que estavam riscando e uma das que estava me olhando aceleraram também. A outra continuou cantando comigo, só que agora num ritmo mais acelerado.

Criança 2: - Você não tem que cantar!

Depois cantei mais rápido, e as oito crianças que estava riscando, aceleraram os movimentos. A criança que ficava cantando comigo, começou a rir e ficava me olhando. Depois eu desacelerei bastante a música. E uma criança falou:

Criança 2: Mais forte!

Então eu perguntei se ela queria que eu cantasse mais rápido.

Criança 2: - É, mais rápido!

Então eu acelerei mais uma vez a música. E desacelerei novamente. Então outra criança gritou:

Criança 3: - Mais rápido!

Finalizei então a música cantando bem rápido.

Percebi que além das crianças perceberem as variações rítmicas da mesma música, elas preferiam quando eu cantava acelerado, e me pediam isso. Percebi também que uma criança confundiu mais rápido com mais forte. Acredito que isso se deva ao fato de geralmente esses dois conceitos estarem associados, quando alguém canta mais rápido costuma cantar também mais alto e quando canta mais lento

costuma cantar mais baixo. Porém aproveitei a oportunidade para destacar que eu iria cantar mais rápido e não mais forte.

Atividade 3

Pedimos para as crianças que trouxessem instrumentos musicais de casa para uma roda de exploração desses instrumentos. O objetivo dessa atividade era além da exploração de diferentes instrumentos a socialização dos mesmos a fim de proporcionar um espaço de troca de conhecimentos entre as crianças e entre nós e elas. Além dos instrumentos das crianças, levamos também alguns instrumentos. Para essa atividade havia 3 tambores, uma gaita, dois violões de brinquedos de plástico com cordas de náilon, um pau de chuva, uma cítara, uma meia lua, dois chocalhos diferentes e um rói-rói.

Todos nós socializamos os instrumentos, nomeando-os e mostrando os sons que faziam. Em seguida as crianças trocaram de instrumentos e exploraram seus sons. Passados aproximadamente quinze minutos da atividade uma criança me perguntou:

Criança 1: - E depois que acabar Andressa?

Respondi que esse era um tempo pra eles tocarem e que depois faríamos a roda de história. Então ela continuou tocando e seguida falou enfaticamente:

Criança 1: - A gente não quer roda de história!

Criança 2: - A gente não quer roda de história!

Tudo bem, a gente pode combinar com todo mundo. E assim foi feito. As crianças decidiram que queriam continuar tocando os instrumentos ao invés de parar para ouvir ou contar histórias. Uma das crianças começou a cantar uma canção.

Criança 3: - Pula, pula Seu Sapão. Dá uma voltinha e coloca o bumbum no chão. Vocês sabem aquela música?

Criança 4, 5, 6: - Não!

Criança 3: - Walbia, você conhece?

Walbia: - Não, não conheço.

Criança 3: - Pula, pula seu Sapão. Dá uma voltinha e coloca o bumbum no chão. Sabe o meu professor da aula de natação? Eu treinei. Eu treinei na minha aula de natação.

Criança 3 e 4: - Pula, pula Seu Sapão. Pula, pula Seu Sapão. Dá uma voltinha e coloca o bumbum no chão.

Criança 3: - Quem gostou da minha música?

Criança 5: - Eu achei interessante.

Então a criança 3 cantou novamente, tocando a citara como se fosse uma guitarra. Logo em seguida ela começou a cantar e tocar uma música bem lenta, aparentemente ela estava criando a música naquele instante, instantes depois ela começou a cantar e tocar mais rápido. Elas ficaram quase uma hora nessa atividade.

Pude observar mais uma vez que a atividade alcançou mais do que apenas o objetivo proposto. Pois, além da exploração e da socialização dos instrumentos, uma das crianças socializou com todo o grupo uma canção que ela aprendeu em outro lugar. Além disso, a atividade proporcionou o espaço para a criação musical espontânea. Depois dessa atividade, essa mesma criança que criou uma música passou a criar novas canções em momentos diversos, além dos propostos como no meio de suas brincadeiras, na hora do lanche e do parque. Suas músicas quase sempre possuíam um ritmo lento, e as letras criadas retratavam muitas coisas que ela vivenciava. Como um banho de chuva, ou carinho do papai. Isso exemplifica uma citação da Parizzi (2006), apresentada anteriormente, que ela afirma que o canto espontâneo é uma das mais importantes formas de expressão da criança, tão significativa quanto o desenho, a gestualidade e o comportamento infantil.

Além dessas atividades, convidamos em dias diferentes os pais de duas crianças, que trabalham com música, para realizar alguma atividade com as crianças. Um deles é o Gustavo Dreher, ele é músico. A outra é a Renata Valls, ela também é professora e desenvolve um trabalho voltado às artes para a formação de professores. Eles levaram alguns instrumentos e conversaram um pouco com as crianças. Foi um momento de trocas bem interessante.

Em outro momento convidamos o pai de uma criança de outro ciclo que também trabalha com música. Ele é integrante de uma banda chamada *Ha Ono Beko*, e além de tocar vários instrumentos, ele faz um trabalho de reaproveitamento de materiais para a confecção de diferentes instrumentos, muitas vezes criados por eles

mesmos. Ele foi até nossa sala, conversou um pouco com as crianças sobre o reaproveitamento de materiais. Levou alguns instrumentos feitos por ele, com canos, copos de água, potes de iogurte, dentre outros materiais. Tocou e deixou as crianças tocarem, e em seguida nos ensinou a confeccionar um instrumento de sopro. Cada criança ganhou um, e em seguida foram pra fora da sala tocar.

Essas são só algumas das atividades que realizamos em nosso projeto. A avaliação que fiz do projeto como um todo foi muito positiva, pois pudemos perceber claramente como que a cada descoberta as crianças ficavam mais curiosas e envolvidas. E acredito que cumprimos com um dos nossos objetivos primeiros, que era o de aproximar as crianças da música.

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá construir-se em instrumento para a reorganização de objetos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo (BRASIL, 1998, P.76).

A avaliação do projeto foi feita por meio de observação e registro das atividades e foram sistematizados em forma de relatórios individuais ao final do bimestre, e entregue à coordenação e aos pais das crianças. Os pais deram um retorno positivo na reunião Bimestral sobre o projeto, e pediram inclusive para darmos continuidade. Porém, o grupo apresentou outras demandas e demos início a um novo projeto. Mas as atividades musicais não foram esquecidas e continuaram presentes em algumas atividades em nossos planejamentos até o final do ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida sem a música é simplesmente um erro, uma tarefa cansativa,
um exílio.

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

Aproximar um corpo de outro; por a mão em; apalpar; pegar; assobiar; pôr-se em contato com; roçar em alguma coisa; produzir música; executar peças musicais; fazer soar, assoprando, tangendo ou percutindo; executar um instrumento; bater palmas ou os pés no chão; estalar a língua ou os dedos. Todas essas são definições possíveis para a palavra tocar.

Esse trabalho é fruto das minhas experiências como aluna do curso de Pedagogia, como educadora na educação infantil nos diferentes ambientes que atuei, e como pessoa como um todo. Alguém que vivenciou diferentes experiências ao longo da vida até o presente momento. O que me faz ser quem eu sou.

Com esse trabalho pretendi mostrar um pouco como essa é uma área ainda pouco explorada. E propor uma ação pedagógica a partir do estudo e da reflexão de vários conceitos.

Acredito que o trabalho pedagógico com crianças na educação infantil tem que ser algo dinâmico e interessante. E que é de fundamental importância considerar as características de cada grupo, a fim de propor atividades que possam ser o mais significativa possível. Tendo em vista a importância de possibilitar as crianças experiências musicais diversas. Tanto no âmbito da apreciação quanto da produção. Para que a música não se afirme como um dom de poucos. Sobretudo, reafirmo que mais importante do que visar a formação de possíveis músicos do amanhã é possibilitar a formação integral das crianças de hoje.

O projeto que realizamos teve suas dificuldades e suas gratificações, bem com qualquer projeto. Porém, o mais importante nesses casos é saber distinguir quando devemos desistir de quando devemos persistir. É preciso sensibilidade para saber quando insistir e continuar e quando parar, respirar, avaliar e retomar de outra forma. É preciso sensibilidade para ser um educador.

Reafirmo o saber musical como uma consequência do fazer, sendo então necessário que o aluno vivencie a música para que a partir dessa vivência tenha a possibilidade de constituir o conhecimento musical. Para que a escola ofereça a

possibilidade de tornar o ensino de música acessível a todos faz se necessário a organização de espaços que promovam experiências diversificadas de ensino de música na escola de educação básica

Acredito que o mais importante de tudo foi que toda essa reflexão e experiência relatada e vivenciada me deram subsídios para afirmar aqui, em minhas considerações finais, que a Pedagoga e o Pedagogo podem e devem trabalhar com música em sala de aula com as crianças. Nós que trabalhamos nas salas de aula conhecemos as possibilidades e devemos trabalhar com elas, e não com as limitações. Somos capazes sim de pensar numa prática que valorize as possibilidades e respeite a individualidade de cada criança.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PRÓ-EDUCAÇÃO VIVENDO E APRENDENDO - o que é. Brasília, 2010. Disponível em: www.vivendoeaprendendo.org.br . Acesso em 22 jan. 2011.

_____. - Proposta Pedagógica. Brasília, 2010. Disponível em: www.vivendoeaprendendo.org.br . Acesso em 22 jan. 2011.

_____. - Escrevendo & Aprendendo. 2 ed. Ano I, nº1 – Brasília: A Associação. 1999.

_____. - Escrevendo e Aprendendo. 2 ed. Nº2 – Brasília: A Associação. 2004.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, vol.2, 1998

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FULGHUM, Robert – trad. Ernesto H. Simon. **Tudo que eu precisava realmente saber, aprendi no jardim de infância**.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

KISHIMOTO, Tsuko Mochida. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia. **Encontros e desencontros da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. **A política do pré- escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: V. 15, 39-48, set. 2006.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2009, 205 páginas.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre. Ed: Sulina, 2008.

PRESTES, Zoia Riberiro. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA -** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2010, 295 páginas.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

RÂNCIERE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REIS, Dianne Prestes. **SOCORRO SALVEM NOSSAS CRIANÇAS!** A institucionalização da brincadeira de faz-de-conta. Monografia de graduação, FE, UnB, Brasília, 2010.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 79-88, set. 2008.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. Em **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 89-98, mar. 2005.

STIFFT, Kelly. A apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. Em: **Pedagogia da música**. Org.: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. Porto Alegre, mediação 2009. 27-36.

VIGOTSKI, LEV S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.