

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

SONIA REGINA CATELLINO LOUREIRO

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ALÉM DAS FESTAS COMEMORATIVAS

São Paulo

2009

SONIA REGINA CATELLINO LOUREIRO

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ALÉM DAS FESTAS COMEMORATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Hötte Ambrogi

São Paulo

2009

L892e Loureiro, Sonia Regina Catellino.

Música na Educação Infantil, além das festas comemorativas /
Sonia Regina Catellino Loureiro – 2009.

162 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da
Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.
Bibliografia: f. 128-140.

1. Criança. 2. Educação infantil. 3. Música. 4. Formação de
professores. 5. Atividades musicais. 6. Prática educacional musical.
I. Título.

CDD 372

SONIA REGINA CATELLINO LOUREIRO

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ALÉM DAS FESTAS COMEMORATIVAS

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ingrid Hötte Ambrogi
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Márcia Aparecida Gobbi
Universidade de São Paulo – USP

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido esposo **Roberto de Oliveira Loureiro**, que, desde o início deste sonho, me incentivou e me apoiou nesta realização, especialmente em um momento profissional difícil em que eu estava vivendo. Roberto, muito obrigada pela sua escuta cuidadosa e sensível. Pessoa encantadora, confesso que, nesses anos juntos, aprendi muito com você... meu grande amor.

Aos meus amados filhos **Fernando** e **Guilherme**, que sofreram com a minha ausência nas férias escolares, nos finais de semana, nas brincadeiras, no jogo de futebol ... Sei que sentiram muito a minha ausência, porém, tenham certeza de que, este momento de vitória é nosso, assim como o meu amor por vocês.

Aos meus pais **Guisepppe** e **Elena**, deixo aqui também registrados os meus agradecimentos especiais, primeiramente pela vida, pelos seus ensinamentos e também por proporcionarem as minhas formações pessoal e profissional.

À Prof^a. Dr^a. **Ingrid Hötte Ambrogi**, pelo apoio, pelas indicações de leitura e, principalmente, por dividir comigo as minhas fases de angústias e dúvidas. Este Mestrado foi um aprendizado e, para tanto, você teve uma contribuição especial para a concretização desta etapa.

À Prof^a. Dr^a. **Maria da Graça Nicoletti Mizukami**, primeira professora com quem tive contato no Mestrado e que, desde então, muito contribuiu com suas aulas e proporcionou ocasiões de reflexão para o meu reencontro após ter passado quinze anos ausente do cenário acadêmico.

À Prof^a. Dr^a. **Márcia Aparecida Gobbi**, pela leitura, observações e sugestões apresentadas no Exame de Qualificação.

À **Cynthia Campelo**, que, apesar de conhecê-la há pouco mais de um ano, já a coloco na relação de amigas. Pessoa admirável, que muito me auxiliou para que este sonho fosse realizado com sua experiência, escuta sempre atenta e, principalmente, pela incansável dedicação.

Ao **Jonas Nogueira**, que facilitou a realização desse estudo.

Aos meus **Professores** e **Colegas** de classe pelos momentos felizes de convívio e, sobretudo, de troca de conhecimentos que ocorreram em nossos encontros.

Ao **Fundo Mackenzie de Pesquisa – MackPesquisa** pelo apoio financeiro o para a realização desse estudo.

À **Janice Yunes**, revisora desta dissertação, pelo apoio e paciência. Sua ajuda foi fundamental para a conclusão desse estudo.

*“ Hoje,
todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades,
que pertence ao domínio compreensivo da música.*

Eis a nova orquestra: o universo sonoro!

E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!”

R. Murray Schafer

A afinação do mundo, p. 20

RESUMO

Esta dissertação trata da importância da música para a educação infantil. Sua realização ocorreu mediante um estudo de caso que abordou a prática da pedagogia musical de uma professora que atua com crianças de 4 a 5 anos em uma escola infantil da rede particular de ensino situada no Município de São Paulo. O interesse em escolher esta escola, em especial, foi no sentido de demonstrar como essa professora aborda a música, tendo como objetivo facilitar ou possibilitar o desenvolvimento da criança. Para tanto, o apoio residiu principalmente em autores como: Brito, Koellreutter, Schafer e Winisk, entre outros, além do próprio Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Com o intuito de trazer subsídios a este estudo, os autores citados possuem como arcabouço teórico a importância da experiência lúdica, das culturas infantis, do silêncio, da paisagem sonora evidenciando os sons que nos rodeiam, do estímulo a uma escuta atenta, da integração entre o som e o movimento, do despertar para a criatividade, de valorizar uma improvisação séria e planejada, além de reconhecer os sons produzidos pelas próprias crianças. Porém, considerou-se que para existir uma prática pedagógica de sucesso, como a demonstrada nesta dissertação, é importante que, além de percorrer este referencial teórico, é fundamental que a professora de educação infantil tenha, pelo menos, uma formação musical básica, além de sua formação em pedagogia. Assim, terá mais condições de desenvolver uma educação musical de forma mais adequada para os dias atuais, além de contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Música. Formação de Professores. Atividades Musicais. Prática Educacional Musical.

ABSTRACT

This work focus on the importance of music in children's education. It was developed based on a case study approaching the practice of musical pedagogy of a teacher who teaches 4-to-5-year-old kids at a private owned kindergarten school located in São Paulo city. The interest to have chosen such a school was, in particular, meant to show how that teacher approaches music, aiming at making children's development easier and possible. Thus, the support was mainly based on authors such as Brito, Koellreutter, Schafer e Winisk, among others, in addition to the National Children Education Curricular Reference itself. Aiming at bringing subsidies to this study, the above mentioned authors have their theoretical framework based on the importance of playful experience, as of infantile cultures, silence, sonorous landscapes which outstand the sounds around us, the stimulus to attentively listen, the integration between sound and movement, the awakening to creativeness, the appreciation of a serious and planned improvisation in addition to acknowledge the sounds made by the kids themselves. Nevertheless, it was considered that for a successful pedagogical practice to exist, such as the one shown in this work, it is fundamental that, besides the theoretical reference, the child education teacher should have, at least a rather basic musical background. This being the case, the teacher will be able to make use of a more adequate musical education for today, in addition to contribute to children's own development.

Key-words: Child. Child Education. Music. Teachers' Background. Musical Activities. Musical Educational Practice.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	001
1	A MÚSICA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	008
1.1	A LEI Nº 4.024/61 E A PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL...	010
1.2	A LEI Nº 5.692/71 E A PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL...	012
1.3	A LEI Nº 9.394/96 E A PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL...	015
1.4	O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI) E A GARANTIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	017
1.5	A LEI Nº 11.769 E A PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	021
2	EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SINTONIA COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	024
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	024
2.1.1	“Educar e Cuidar” a Importância da Complementaridade para a Criança.....	031
2.1.2	A Prática Docente	034
2.2	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE FRENTE À PROPOSTA DO RCNEI PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	037
2.3	OUVIR OU ESCUTAR: POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	043
3	PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL A PARTIR DE 1930	048
3.1	O CANTO ORFEÔNICO IDEALIZADO POR VILLA-LOBOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1930	048
3.2	OS PARQUES INFANTIS DE SÃO PAULO A PARTIR DE 1935.....	064

4	ESTUDO DE CASO: UMA PRÁTICA DOCENTE DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	075
4.1	CONHECENDO A ESCOLA.....	075
4.2	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	076
4.3	PLANEJAMENTO ANUAL DE ENSINO MUSICAL.....	079
4.4	O COTIDIANO MUSICAL DAS CRIANÇAS	081
4.5	ENTREVISTA COM A PROFESSORA - ANÁLISE DOS DADOS.....	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	BIBLIOGRAFIA.....	128
	LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
	Quadro 1 Estrutura de acordo com a Lei nº 11.114.....	005
	Quadro 2 Entrevista realizada com a professora pesquisada.....	116
	ANEXOS	
	Anexo 1 Projeto Político Pedagógico	141
	Anexo 2 Planejamento Anual de Ensino de Música.....	149
	Anexo 3 Entrevista com a Professora de Educação Infantil Musical	155

INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva abordar como o ensino de música pode contribuir para a educação infantil como uma das linguagens de expressão no desenvolvimento da criança. Para tanto, foi pesquisada uma prática pedagógica musical de uma professora de educação infantil da rede particular de ensino.

Com esse estudo, em hipótese alguma se pretende preparar um guia para professores de educação infantil, mas sim que eles sintam essa escrita como sendo um exemplo enquanto prática de música bem-sucedida. A leitura desse estudo sugere a análise de algumas posturas e que sejam lançados olhares alternativos no sentido de serem visualizados opções e caminhos de como abordar a música nos dias atuais e, notadamente, com crianças, em especial nesse estudo, de 4 a 5 anos.

Ao serem mencionadas palavras como posturas e olhares, o que se está sugerindo é uma reflexão no sentido de se perceber, tanto as instituições como os professores, o valor do ensino de música como direito e necessidade para uma educação integral com crianças, além da valorização que a mesma possui como qualquer outra área do conhecimento.

O interesse em realizar essa pesquisa ocorreu logo no início das aulas do Mestrado, quando foram lidos artigos e observados alguns depoimentos ocorridos na própria sala de aula em que foi constatada a ausência da utilização da música como linguagem de expressão em algumas escolas de educação infantil ou mesmo a não-presença dela, salvo em situações festivas.

Neste sentido, esses pontos começaram a ser questionados e perseguidos em relação à música na educação infantil para que se pudesse tentar compreender por que determinadas escolas e professores não querem ou não conseguem dar o devido valor da música para a educação infantil.

Antes mesmo de iniciar o desenvolvimento deste estudo, percebeu-se esse pouco envolvimento por parte de algumas escolas e professores; o pensamento de forma simplista resultou nestas duas suposições:

- Em relação às escolas que não conseguem perceber o verdadeiro contexto musical, entendeu-se que o seu único objetivo seria inserir a música apenas nas festividades, ou seja, para cumprir um calendário escolar.
- Para os professores que trabalham com as crianças, permanecia a resposta que eles não foram bem preparados em sua formação acadêmica para entender, experimentar e apreciar nestas crianças, o mundo encantado e fascinante do que vem a ser realmente a música, entendendo que a mesma é necessária para se ter uma educação ampla e, ao mesmo tempo, mais integral.

Estes professores devem saber qual é a função da música para a educação infantil, fazendo com que as crianças despertem o desejo da boa música e não aquelas cantadas por celebridades. Além do mais, elas têm de ter a capacidade de discriminação auditiva, integrar som e movimento, inventar e interpretar canções tornar-se sensível à música, fazer do canto uma forma de expressão e não um mero exercício musical, dentre tantos outros fatores.

Nesse contexto, quando se fala em música, não se pode deixar de associá-la e de entendê-la como uma linguagem. E como tal, é uma forma de comunicação que há milhares de anos é utilizada para se expressar nas diversas culturas e situações. Como linguagem, não se pode percebê-la apenas como um produto “pronto” e “acabado”, mas sim como um conhecimento que se constrói constantemente. Escolas e professores de educação infantil precisam estar cientes que seu papel é imprescindível para o desenvolvimento da criança.

Para responder o porquê da não-utilização correta da música na escola de educação infantil, tanto por parte das escolas como dos professores, este estudo ancorou-se em autores como: Koellreutter, Brito, Schafer, Snyders, Fonterrada, Del Ben e Hentschke e no próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entre outros, que viabilizaram a compreensão do verdadeiro sentido da música na escola. É evidente que escolas e professores não devem ter como alvo a formação de músico profissional, e sim saber como podem auxiliar, por exemplo, na expansão do universo musical da criança, proporcionando a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais, além de terem de resgatar e apresentar músicas de cancionero popular infantil.

É preciso trazer à tona aqui a importância dos sons. Neste momento, recorreu-se a Winick e, também, a Schafer que apresenta situações sonoras do cotidiano que podem ser levadas para a sala de aula. O autor permite que se perceba o valor da escuta musical, atenta e cuidadosa. Como se faz referência à importância dos sons, torna-se necessário abrir um parêntese para questionar a valorização do silêncio, trazendo contribuições de Schafer e de Cage, que afirmam a não-existência do silêncio absoluto. Complementar a esse pensamento pode-se dizer que o silêncio também é música. Logo, Brito (2003, p. 19) conclui com a citação: “[...] sons e silêncio são portadores de informações e significados”.

Por se tratar de um estudo cujo foco são as crianças e a música têm-se de considerar o valor do brincar com a música. É oportuno lembrar-se dos jogos e brinquedos da cultura infantil, que incluem acalantos, parlendas, canções de roda e “as adivinhas”, entre outras, momento este por vezes hoje esquecido ou inexistente. Convém ressaltar que o aspecto lúdico – por intermédio das brincadeiras, dos jogos tradicionais infantis e de atividades que remetiam ao folclore brasileiro dentre outras possibilidades de expressão que envolviam a criança – já era comentado na época da criação dos parques infantis em São Paulo.

Na medida em que se foi escrevendo esta dissertação, deparou-se com uma questão que não se pode deixar de abordar, que é a formação de professores infantis e de como eles devem trabalhar a linguagem artística, nesse estudo com a música e as crianças. Dar-se-á início demonstrando que esse problema já percorre décadas. Quando da inclusão do canto orfeônico nas escolas inicialmente para as crianças do antigo curso primário, acredita-se que foi de maneira imposta e rapidamente todas as escolas tiveram de incluir no seu currículo o ensino de música, precisamente o orfeão.

Nas leis posteriores (n^{os}. 4.024/61 e 5.692/71), não houve uma atenção especial para entender a música como realmente ela precisava ser compreendida, pensando na sua importância como área do conhecimento e principalmente para o desenvolvimento da criança, como também havia pouca ou até nenhuma preparação adequada do professor em relação às artes em geral para trabalhar com a educação infantil. É o que se pode interpretar também na Lei n^o 9.394/96, em que há destaque para a formação de professores que trabalham com crianças, porém não havendo referência enquanto a sua formação específica nas linguagens

artísticas. É pertinente mencionar aqui o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que deu ênfase à música e à criança, e agora mais recentemente a Lei nº 11.769 que garante a música presente no currículo escolar.

Portanto, esta dissertação, parte de uma prática pedagógica musical desenvolvida por uma professora infantil da rede particular de ensino, que visa mostrar como a música pode contribuir para a educação infantil de forma integrada pensando no seu desenvolvimento. Para a realização desse estudo tornou-se necessário apreciar o seguinte posicionamento:

Desvelar se a prática pedagógica dessa professora de música tem como “norte” abordar a música como linguagem de expressão além de verificar o quanto a formação acadêmica e a continuada podem contribuir para a eficácia da música com as crianças.

Para que estes pontos pudessem ser respondidos, realizou-se uma pesquisa do tipo estudo de caso, em que os dados coletados foram analisados, estudados e interpretados. As conclusões foram apontadas mediante uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e analítico.

Cabe informar, ainda, que para dar embasamento teórico para o estudo, foi feito um levantamento bibliográfico, onde as bases fundamentais de consulta foram livros, revistas, documentos antigos de acervos, jornais e buscas de artigos em meios eletrônicos que versavam sobre a música na educação infantil.

Para chegar às considerações finais, além do referencial teórico-bibliográfico, foram analisados os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico¹ e Planejamento Anual do Ensino de Música, as observações em sala de aula (professora e crianças) e a entrevista com a professora.

Os documentos fornecidos pela escola (Projeto Político Pedagógico e Planejamento Anual do Ensino de Música) lidos e analisados, foram entendidos como sendo uma fonte importante, onde obtiveram-se subsídios que proporcionaram maior compreensão tanto para as observações como para a entrevista.

¹ A título de redação durante toda esta dissertação, utilizar-se-á a nomenclatura Projeto Político Pedagógico, porém o documento que foi entregue entendeu-se como sendo uma carta de intenção que se encontra no Anexo 1.

Para a realização das observações, conforme recomendam Lüdke e André (1986), a pesquisadora deve se manter em silêncio com a intenção de se aproximar do objeto de pesquisa, neste caso (professora e crianças). Ao ser complementado esse instrumento de pesquisa, foi encontrado ainda nas autoras (*Ibidem*, p. 26) o seguinte pensamento:

“[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.”

As observações tiveram duração de três meses (início em fevereiro de 2009). As práticas pedagógicas realizadas pela professora foram com crianças do Jardim I (4 anos) e do Jardim II (5 anos).

Como já citado, a pesquisa ocorreu com crianças de 4 e 5 anos, visto que, de acordo com a Lei Federal nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos de duração ao invés de oito e as escolas terão, até 2010, de se adaptar a essa nova legislação. O colégio em que se realizou a pesquisa está inserido nessa legislação em que a distribuição pode ser identificada no Quadro 1.

Quadro 1 Estrutura de acordo com a Lei nº. 11.114

Etapa da Educação Básica	Idade Prevista na Matrícula	Duração (Em anos)
Educação Infantil	Até 5 anos	–
Creche	Até 3 anos	–
Pré-Escola	De 4 e 5 anos	–
Ensino Fundamental	De 6 a 14 anos	9 anos
Anos Iniciais	De 6 a 10 anos	5 anos
Anos Finais	De 11 a 14 anos	4 anos

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf

No tocante à entrevista, ela foi feita na metade do período das observações (14 de março de 2009), quando houve um maior sentido a verificação e comprovação das práticas observadas em sala de aula até então. Após o

encerramento da entrevista prosseguiu-se ao restante do período destinado às observações (até o final de abril de 2009).

A docente entrevistada foi informada sobre a finalidade dessa pesquisa e lhe foi assegurado o seu anonimato, tendo em vista que suas informações serão usadas nesse estudo somente para fins acadêmicos.

Após a coleta, análise, estruturação e interpretação dos dados referentes ao Projeto Político Pedagógico, Planejamento Anual de Ensino de Música, observações entre a professora e as crianças e a entrevista com a professora, concluiu-se o presente estudo.

Esta dissertação está dividida nos capítulos que se seguem de forma sucinta, a saber:

- No Capítulo “A Música na Legislação Educacional” é dada ênfase ao ensino de música presentes nas Leis nºs. 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado para garantir a educação musical (eixo música), para a educação infantil e, por último, é dado destaque para a Lei nº. 11.769, outorgada em 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de ensino básico. Esse estudo trata apenas a questão do ensino infantil inserido na educação básica.
- O Capítulo “Educação Musical na Educação Infantil em sintonia com a Formação de Professores” examina a formação de professores de educação infantil e a sua importância para atuar com criança, tendo como foco o binômio educar e cuidar, além do exercício de uma permanente atualização com o propósito de atender com qualidade as necessidades e interesses da criança. Também se considerou relevante mostrar a prática pedagógica musical em sintonia com o RCNEI como uma possibilidade de orientação do trabalho musical infantil e este capítulo foi encerrado com o conceito de música sob a óptica da importância do escutar.
- O Capítulo “Principais marcos da Educação Musical a partir de 1930” traz um breve histórico da educação musical na década de 1930, através do projeto do canto orfeônico idealizado por Heitor Villa-Lobos, com o intuito de elevar os

níveis cultural e artístico do povo brasileiro; para isso, segundo o compositor, era essencial iniciar com crianças. Aqui também é examinada a necessidade da criação de parques infantis na cidade de São Paulo em 1935 por Mário de Andrade, onde se pôde considerar a origem da rede de educação infantil pública paulistana, além de verificar como a música permeou nesse local nas suas atividades infantis. É feito, ainda, um curto panorama da vida dos parques infantis até a introdução das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis).

- Já o último Capítulo “Estudo de Caso: uma prática docente da música na educação infantil” é composto por um breve panorama do colégio através de documentos fornecidos pela escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Planejamento Anual de Ensino de Música, além de apresentar as observações em relação às práticas de educação musical de uma professora da educação infantil como também a entrevista realizada com ela. Após verificação e análise de todos esses documentos e da pesquisa, foram consolidados os dados.
- Na sequência foram apresentadas as Considerações Finais e a Bibliografia.

1 A MÚSICA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

As leis existem para serem seguidas. Porém, muitos pontos passam despercebidos pelas escolas ou até pelo Governo Federal. Mais de dez anos se passaram da promulgação da Lei nº. 9.395/96. E como está transcorrendo o nosso ensino e, principalmente, o ensino de música nas escolas de Educação Infantil?

Neste capítulo em que será abordada a música na legislação, é oportuno destacar que na primeira metade do século XX tem-se uma profusão de músicos e educadores, como: Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff, entre outros; que por meio de práticas pedagógicas inovadoras, lançam as bases para a educação musical moderna especialmente para as crianças. As propostas surgiram primeiramente na Europa, mas influenciaram também a América Latina, inclusive o Brasil.

Segundo Gainza (1988), o século XX foi o século da iniciação musical, marcado pelo movimento renovador em educação denominado Escola Nova, que deu lugar ao desenvolvimento dos chamados “métodos ativos” de educação musical diferentemente do ocorrido no século XIX, quando se valorizava no aluno apenas a recepção dos conteúdos musicais.

Assim, Gainza (*Ibidem*, p. 102) faz o seguinte comentário em relação a essa nova postura:

“[...] as primeiras décadas do presente século, quando começam a ocorrer no campo da pedagogia musical uma série de transformações que constituem uma verdadeira revolução no campo das idéias e da prática musical das crianças, através da atividade e da experiência musical que se achava extraviada no mais mecânico e estéril dos intelectualismos.”

Ao reforçar esse pensamento da educadora acima e indo ao encontro das práticas pedagógicas do século XX, Fonterrada (2005) destaca que tais métodos, especialmente os de iniciação para crianças, deslocaram o foco da formação musical; passa a considerar não apenas o aprendizado de um instrumento ou a ter contato com a música através de procedimentos teóricos e técnico musical, mas

também a interação da mesma de uma forma mais ampla. Assim, entende-se a aproximação da criança com a música mediante a vivência musical.

É conveniente ressaltar que, ao longo desse estudo, se percebeu que a educação musical na escola brasileira esteve delineada por um cenário histórico; ele mostra que no Brasil a educação permaneceu sempre calcada no âmbito das mudanças legislativas e das tendências pedagógicas da época, como visto acima.

Estas mudanças percorrem tempos diferentes, que vão do tradicionalismo ao nacionalismo, do *laissez-faire* aos movimentos de criatividade, chegando mesmo à tentativa de interdisciplinaridade com outras linguagens artísticas.

Para visualizar este percurso, recorreu-se a Tourinho (1998, p. 170), que enfatiza essas passagens da educação musical da seguinte maneira:

“Tracemos uma caminhada – ou melhor, uma corrida – reconstruindo as marcas recentes que a chamada ‘educação musical’ veio nos deixando: partimos das tradicionais aulas de música (solfejo e ditado rítmico / melódico) nacionalizamo-nos no canto orfeônico (eufemismos sonoros distribuídos em canções folclóricas. Hinos e cantigas de roda abrigamo-nos na ‘sensibilização musical’ (iniciação, reiniciação, musicalização e infundável experimentação de sons de sucata), pulverizamo-nos na ‘educação artística’ (desenhar o som, sonorizar a estória, musicar o poema) e, quase que inevitavelmente, num determinado momento, tínhamos que nos enfrentar, buscando identidades.”

Recentemente, o atual presidente da República Federativa do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, outorgou em 18 de agosto de 2008 a Lei nº. 11.769, que torna obrigatório o ensino de música em todas as escolas (públicas e particulares) de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

No sentido da obrigatoriedade do cumprimento dessa lei, as nossas escolas deveriam seguir de maneira fiel qualquer legislação e não manter as normatizações somente no papel. Em defesa da música na educação, Zampronha (2002, p. 120) faz a seguinte reflexão:

“Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a

compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão.”

Agora, tecer-se-á um panorama das principais leis de educação acompanhado do aspecto da música, conforme segue:

1.1 A LEI Nº. 4.024/61 E A PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Em 1948, foi eleita na Assembléia Constituinte, que elaborou, aprovou e definiu como competência da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Esse dispositivo foi o passo fundamental para a construção de uma lei única que regulasse, em todo o território nacional, a educação em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, foram treze anos de debates até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ocorrida em 20 de dezembro de 1961.

No Cap.1, artigo 23 em relação ao ensino denominado na época de Pré-Primário, como a própria nomenclatura indica, trata-se de uma etapa que antecede a fase do Ensino Primário de cunho preparatório, como a Lei nº. 4.024/61 explica:

“[...] a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas, jardins-de-infância e nas classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário”.

Nessa época, é importante informar, ainda, que a nomenclatura escolas maternas ou jardins-de-infância, conforme o documento (DH 085/2981), era usada para escolas particulares, pois, no ensino público as crianças ficavam nos parques infantis que permaneceram em vigência até 1975, onde atendiam crianças de 3 a 6 anos e onze meses.

No tocante à música, com o término do canto orfeônico, em 1961, a disciplina passa a ser denominada educação musical, porém de caráter optativo, nas escolas do Ensino Primário até o Médio; conforme a Lei nº. 4.024/61, este último englobava dois ciclos: o Ginásio e o Colegial. Cabe aqui um esclarecimento: quando se fala “optativo” significa dizer que dependia de cada escola.

As mudanças ocorridas com a implantação desta lei não foram tão diferentes quanto no passado, pois, via de regra, os professores de educação musical nessa época eram os mesmos que ministravam o canto orfeônico.

Além dessa resistência dos professores, logo estariam vivendo o Golpe de Estado de 1964, momento político de ditadura militar, onde eram fortemente delineadas as finalidades cívicas e patrióticas para o ensino da música. Assim, convém enfatizar que este momento político vivido nessa época era de civismo e patriotismo exacerbado pelo regime. Logo, em relação a esses pontos, considera-se que não foram percebidas importantes diferenças nas práticas do ensino musical entre a proposta da educação musical e a vivida por Villa-Lobos - canto orfeônico até praticamente a implantação da nova Lei nº. 5.692/71.

É importante salientar que mediante o Decreto-lei nº. 369, de 12 de setembro de 1969, a disciplina de Educação Moral e Cívica foi instituída nas escolas brasileiras, com o intuito de fortalecer a unidade nacional, apoiada ao culto à pátria, símbolos nacionais, canto dos hinos e comemorações em datas cívicas, entre outros.

Em relação às práticas orfeônicas, Jardim (2008, p. 203) faz a seguinte reflexão:

“[...] fornecer subsídios para as aulas de Educação Musical e Educação Moral e Cívica, vivenciando uma e outra:

- de Educação Musical, fornecendo o roteiro de uma programação a todos os níveis da atividade orfeônica, para as comemorações constantes do calendário cívico;

- de Educação Moral e Cívica, por dar destaque às referidas comemorações, fornecendo-lhes motivação artística. A obra, portanto, deseja ser um trabalho musical sobre um roteiro de Educação Moral e Cívica, e de Educação Moral e Cívica alicerçada na música.”

No tocante à Educação Pré-Primária, percebe-se a continuidade das práticas do canto orfeônico desenvolvidas pelas educadoras musicais, com o propósito de despertar e enriquecer a educação musical na criança mediante a recreação. Nesse sentido, o documento (DH 085/2981, p. 5) apresenta algumas atividades desenvolvidas com as crianças, tais como:

“[...] o orfeão (atividade ministrada a todos os alunos em que o repertório deve ser adequado à idade, a compreensão, as suas possibilidades vocais e visar sempre a aquisição de conhecimento), cantos recreativos, audição de discos, bandinha rítmica, exercícios ritmos, danças e músicas folclóricas, brinquedos cantados, rodas cantadas, hinos ensinados.”

A próxima lei a ser abordada é a de nº. 5.692/71, onde novamente acontecem alterações em relação ao ensino de música nas escolas.

1.2 A LEI Nº 5.692/71 E A PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

No início dos anos 1970, enraizada na pedagogia tecnicista², é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 5.692/71, que reformulava a educação, provocando, conseqüentemente, algumas alterações nos currículos escolares. Dentre algumas modificações, tem-se a questão da disciplina de Educação Musical, que foi extinta dos currículos de ensino e instituída, a partir de então, a Educação Artística.

Em virtude do momento político em que o Brasil ainda vivia, observa-se que na década de 1970 não houve praticamente ressalva para a educação da criança pré-escolar. De maneira superficial e bastante discreta, o artigo 19 § 2º da Lei nº. 5.692/71 estabelece:

“Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Somente em 1975, os parques infantis passaram a se chamar Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis). A função de educador musical, profissional existente nos parques infantis para o desenvolvimento do ensino de música, foi extinta nas Emeis conforme o estabelecido na Lei nº. 8.029/75.

² Segundo Fusari e Ferraz (1993, p. 32), nessa pedagogia, o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso, e não o aluno e o professor.

De acordo com a Lei nº. 5.692/71, o ensino de música passou a estar inserido na disciplina de Educação Artística. Assim, Fonterrada (1991) evidencia que os conteúdos de música na educação escolar foram compartilhados com as demais linguagens na área artística, que eram: artes plásticas, artes cênicas e desenho. Ao seguir este escopo, verifica-se que a música passou, então, a atuar como “pano de fundo”, sem características próprias, esvaziando-se como linguagem autoexpressiva. Nesta formatação da disciplina Educação Artística fica caracterizado que um único professor ensinava as quatro áreas de expressões artísticas.

Diversos autores – como: Marisa Fonterrada, Maura Penna, Nair Pires, Maria F. Rezende Fusari e Ana Mae Barbosa, entre outros – atribuem a esse modelo de professor o termo “professor polivalente”, isto é, aquele que deveria dominar as quatro áreas do conhecimento, das expressões artísticas para desenvolver o seu trabalho pedagógico.

A educadora Ana Mae Barbosa está convicta de que é difícil o professor ter domínio nas diferentes áreas artísticas, ficando no superficial em cada uma das linguagens. Assim, Barbosa (1999, p. 10) considera inconcebível esse posicionamento, questionando-o da seguinte maneira:

“O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos até o 2º grau.

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas.”

Ao corroborar com esta questão do professor polivalente, encontra-se Fusari (2001, p. 43) dizendo:

“[...] as aulas de Educação Artística mostram-se dicotomizadas, superficiais, enfatizando ora um saber ‘construir’ artístico, ou um saber ‘expressar-se’, mas necessitando de aprofundamento teórico-metodológico”.

Ainda em relação à importância do ensino de arte e suas diferentes linguagens dentro das escolas, Barbosa (1999, p. 6) faz a seguinte reflexão:

“Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade”.

O problema da falta do professor de canto orfeônico especializado na década de 1940, pode-se dizer, foi bem parecido ao enfrentado na década de 1970, com a falta de professores de Educação Artística. Assim, para solucionar o problema, criou-se o curso de licenciatura curta e longa em Educação Artística com duração de dois e três anos.

Os cursos de licenciatura implantados na década de 1970 não tinham como objetivo aprofundar o conteúdo em uma área específica da Educação Artística, e sim formar professores com capacidade de incentivar a expressão dos alunos nas áreas artísticas, criando aulas espontâneas sem propriamente um aprofundamento de conteúdo. Assim, admite-se que a formação do professor de artes polivalente colaborou para esta situação nas escolas, pois este profissional raramente possuía embasamento suficiente para atender às diversas áreas das artes.

Ainda sobre esta questão da precariedade da formação do professor, Pires (2003, p. 31) ressalta que:

“[...] culminou no esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, gerando um ensino deficiente e excludente, que separava e distanciava cada vez mais a prática do saber, privando professores e alunos do direito à ampliação de seu universo cultural.”

Em virtude do conhecimento não tão aprofundado pelo professor polivalente de Educação Artística, corroborou para que o maior problema se encontre na área musical. Assim, os objetivos musicais foram sendo dirigidos cada vez mais para as práticas recreativas, lúdicas, muitas vezes com atividades nada apropriadas, como: condicionamento de rotinas (entrada, saída e hora do lanche) e comemorações de datas (Páscoa, Dias das Mães e dos Pais, entre outras).

Diante desse problema apresentado (professor com pouco conhecimento e não tendo condições de criar / usar a improvisação enquanto técnica de criatividade), o ensino musical acabava perdendo espaço no contexto escolar e a oportunidade de ser explorado como possível meio de formação do aluno.

1.3 A LEI Nº. 9.394/96 E A PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Vinte e cinco anos se passaram entre a promulgação da Lei nº. 5.692/71 e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 em 20 de dezembro de 1996. Inicia-se destacando que foi dividida a educação brasileira em básica e superior, sendo que a primeira passou a ser composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II (1ª. a 4ª. e de 5ª. 8ª. série) e Ensino Médio.

É sabido que educadores dedicaram-se e lutaram pela valorização das crianças como sujeito de direito à educação. Foi um avanço em relação às leis anteriores em que ficou evidenciada uma preocupação maior com a criança e, paralelamente, com a educação infantil. Assim, foi com a edição da Lei nº. 9.394/96 que, pela primeira vez na história de nosso país, estabeleceu que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Em relação a ela, no artigo 29, a lei determina que:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade”.

Por meio deste artigo da lei, entende-se que a educação infantil tem uma função complementar e não a de substituir o papel da família, como algumas vezes foi entendida e presenciada no passado. Portanto, a mesma deverá integrar-se com a família e a comunidade, para que, juntas, possam contribuir para o desenvolvimento integral da criança, seja de maneira física, psicológica, intelectual e até social.

Segundo a LDB nº. 9.394/96, artigo 26, § 2,

“[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Em relação a este artigo e parágrafo da lei, será feito um parêntese entre a arte e cultura, pois, ao atribuir ao ensino da arte o papel de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, pode-se ter uma interpretação duvidosa e dupla; depreende-se não ser somente responsabilidade do ensino de arte promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e sim, por exemplo, de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, além dos professores, da comunidade, da escola e dos próprios alunos, entre outros fatores.

Nesta mesma vertente aqui defendida, Santos (2007, p. 44) conceitua cultura da seguinte maneira:

“[...] cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade. Cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.”

Assim, pode-se dizer que o ensino de arte contribui para o desenvolvimento cultural dos alunos, mas não se pode atribuir a responsabilidade única a esta disciplina.

A lei manteve a obrigatoriedade do ensino de arte, trazendo como diferencial a passagem de “atividade educativa” (sem notas e avaliações) para “componente curricular” (tendo o mesmo compromisso como as demais disciplinas que compõem a matriz curricular) e o termo “Educação Artística” passa a ser “Ensino de Arte”.

Assim sendo, a arte deveria ser reconhecida como as demais áreas do currículo, as quais possuem linguagem e saberes próprios. Consoante esta idéia, Fonterrada (2005, p. 213) ressalta:

“É talvez, um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei, o fato de a arte ter passado a ser oficialmente considerada campo de conhecimento”.

1.4 O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI) E A GARANTIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da promulgação da LDB nº. 9.394/96 pelo Ministério da Educação (MEC), houve a elaboração de documentos de caráter não-obrigatório, porém orientadores para as escolas, com o propósito de redirecionar as práticas pedagógicas em que servirão de suporte para o ensino brasileiro, cuja finalidade é propor um trabalho educacional eficaz e com qualidade.

Estes documentos são denominados de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destinados a subsidiar as práticas pedagógicas da educação infantil. Quanto à sua elaboração, vale ressaltar a importância deste documento, que se constitui na primeira proposta curricular oficial destinada à criança até 6 anos.

Assim, no tocante ao prestígio desse documento, Fonterrada (2005) atribuiu um ganho para a educação, notadamente na faixa etária de 0 a 6 anos, pois ocorreu uma dedicação para esta população em um país onde se tem uma vasta heterogeneidade cultural.

É relevante destacar, ainda, que o RCNEI traz contribuições às escolas de educação infantil, centrando seus subsídios para o atendimento destinado à faixa etária infantil de 0 a 6 anos, procurando identificar as características dos desenvolvimentos físico, afetivo, social e cognitivo dessas crianças.

Em relação ao seu formato, o documento é composto por três volumes, sendo que o primeiro, Introdutório, apresenta uma reflexão sobre a educação infantil, período este compreendido entre 0 e 6 anos; o segundo está relacionado à Formação Pessoal e Social, cujo eixo de trabalho é a construção da identidade e da autonomia; o terceiro é o Conhecimento do Mundo, onde se destacam seis eixos de trabalhos, que podem ser identificados como: movimento, música, artes visuais, linguagens oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Como este estudo trata da música e da educação infantil, a presente pesquisa será focada, basicamente, no terceiro volume, mais especificamente no eixo de trabalho que se refere à música. Cada eixo de trabalho do RCNEI está dividido em

duas faixas etárias: crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos, sendo organizados em uma estrutura bastante semelhante, com: introdução, presença da área específica na educação infantil, a relação da criança com a área específica na educação infantil, a relação da criança com a área de conhecimento, objetivos, conteúdos, observações gerais aos professores e avaliação formativa, com variações entre os diferentes campos de conhecimento.

Cabe informar, ainda, que no eixo de trabalho em que está inserida a música são apontadas as idéias e práticas em relação à presença da mesma na educação infantil, a relação entre a música e a criança, os objetivos a serem alcançados nessa relação, bem como os conteúdos a serem trabalhados.

Vale mencionar que desde muito cedo a criança convive com o universo sonoro ou até antes do seu nascimento; na fase intrauterina, os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias e a respiração, entre outros. Mesmo a voz materna é um material sonoro especial e de referência afetiva essencial para os bebês.

Ao ouvirem, cantarem e dançarem, as crianças interagem com o ambiente sonoro. Segundo o RCNEI (1998, vol. 3, p. 48), tem-se:

“[...] ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva.”

Logo no início do eixo de trabalho (música) é apresentada a forma como se orienta o trabalho com a música nas escolas de Educação Infantil. De acordo com o RCNEI (*Ibidem*, p. 45),

“[...] a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

Quanto à música na educação infantil como linguagem e forma de conhecimento, o RCNEI traz uma proposta com atividades ligadas ao desenvolvimento da construção do conhecimento musical com base em três pilares:

produção, apreciação e contextualização / reflexão. Para o RCNEI (*Ibidem*, p. 48), os três pilares mencionam:

“. Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição.

. Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento.

. reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.”

Segundo o RCNEI, em relação à construção do conhecimento musical que acontece ancorado na produção, organização e reflexão, é fundamental, de acordo com o documento, interagir a música com as demais linguagens expressivas (movimento e artes visuais, entre outras).

Conforme o RCNEI (*Ibidem*, p. 55), quanto aos objetivos na primeira faixa etária (0 a 3 anos) e na segunda (de 4 a 6 anos), o texto diz:

“– de zero a três anos – O trabalho com Música deve ser organizado de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: – ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; – brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

– de quatro a seis anos – [...] para esta fase os objetivos [...] deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de: – explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; – perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.”

Com referência aos conteúdos a serem desenvolvidos, o documento sugere que se respeitem a percepção e o desenvolvimento das crianças em cada fase, bem como as diferenças culturais e sociais de cada região do país. Para que o trabalho desenvolva a comunicação e expressão, o texto divide os conteúdos em dois blocos: “O fazer musical” e a “Apreciação musical”. De acordo com o RCNEI (*Ibidem*, p. 57), os conteúdos serão trabalhados como conceitos em construção, organizados em um processo contínuo e integrado, abrangendo:

“[...] a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; - a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas; - a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.”

Para que o trabalho com a música seja eficaz e de qualidade, mesmo sabendo que os professores de educação infantil não têm, muitas vezes, a formação específica em música, sugere-se a organização do tempo e do espaço para introdução de jogos, brincadeiras, utilização de fontes sonoras³ e o registro musical⁴, entre outros.

Ao se corroborar com essa questão do tempo e espaço para se trabalhar na educação infantil, recorreu-se a Barbosa e Horn (*In*: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (Org.), 2001, p. 68), que fazem a seguinte reflexão:

“[...] todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, devem permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.”

Por fim, tem-se a observação, o registro e a avaliação. A Lei nº. 9.394/96, seção II, artigo 31 destaca que:

“[...] na educação infantil a avaliação se fará mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Segundo o RCNEI (1998, vol. 3, p. 77) na área da música, a avaliação:

“[...] deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em

³ Para Brito (2003, p. 59), é todo e qualquer material produtor ou propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos etc.

⁴ De acordo com o RCNEI (1998, vol. 3, p. 75), é a utilização de outras formas de notação que não sejam a escrita musical convencional.

instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo. [...] O registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. [...] É aconselhável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas. [...] A prática constante da observação e da avaliação e seu conseqüente registro permitem que, ao final do processo, o professor possa elaborar uma síntese, contando com dados importantes sobre o aluno durante todo o processo.”

Cabe ao professor avaliar individualmente a criança, tendo o máximo de cautela de não cometer erros em relação à outra criança, que tenha mais conhecimento musical de acordo com os conteúdos propostos. Em relação à avaliação musical, na concepção de Brito (2003, p. 198), o professor:

“[...] deve considerar a qualidade do envolvimento nas atividades propostas, a postura para o fazer, a disposição para pesquisar, para escutar atentamente, para improvisar, compor, construir instrumentos”.

Após uma explanação da estrutura do documento, em que se demarcou a importância da música para o desenvolvimento da criança, compreendeu-se que em algumas realidades escolares ainda está distante esta prática musical desenvolvida neste documento. No próprio RCNEI (1998), em suas escritas, seguem menções que ainda existem escolas que utilizam a música para formatar comportamento, hábitos, realização de comemorações e memorização de conteúdos, entre outros. Segundo o documento, ainda existe uma defasagem entre o trabalho realizado na área de música e nas demais áreas do conhecimento.

1.5 A LEI Nº 11.769 E A PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

A Lei nº. 11.769, sancionada em 2008, aborda a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica; entretanto, nesse estudo somente será abordada a educação infantil.

O artigo 1º da Lei nº. 11.769 acrescentou ao artigo 26 da Lei nº. 9.394, de 1996, o § 6º que diz: *“A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular.”*

O artigo 2º desta lei foi vetado, pois previa que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica da área. O Ministério da Educação manifestou-se pelo veto argumentando o seguinte em relação à expressão “formação específica da área”:

“[...] pelo fato de a música ser no Brasil prática social com diversos profissionais praticantes reconhecidos em todo o País sem formação acadêmica ou oficial. Dessa forma, esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo. Assim, o Ministério da Educação optou pelo veto do artigo.”

Ao se analisar este veto, percebeu-se que profissionais sem formação acadêmica ou oficial poderão ministrar aula de música. Sobre este veto, é pertinente a questão: Como fica a qualidade do ensino de música nas escolas mediante a não-obrigatoriedade da formação específica na área? Será que se terá, uma vez mais, uma lei que não será seguida ou terá objetivos secundários? No sentido de quem lecionará a aula de música nas escolas Regina Vinhares Gracindo, conselheira do Conselho Nacional de Educação, comentou em reportagem para o jornal *Folha de S. Paulo* – encarte especial (21.10.2008, p. 10) – o seguinte:

“Ainda não discutimos a lei no conselho, mas na minha percepção, é muito importante que o professor seja especializado ou, se for de outra área, que tenha uma formação continuada em música, no caso do professor de educação artística, ou em licenciatura, no caso do músico.”

Em termos da qualidade do ensino de música, no tocante, sobretudo, a educação infantil, objeto do presente estudo, há uma certa tranquilidade mediante o artigo 3º da lei, que determina que os sistemas de ensino terão três anos para se preparem, ou seja, até agosto de 2011, para que haja uma adaptação em relação às exigências legais.

Acredita-se que desde que o professor já possua conhecimentos musicais, pelo menos básicos, é um tempo mínimo para que ele ingresse em um curso de licenciatura em música e obtenha a formação acadêmica. Este tempo, também determinado na lei, é um período relativamente razoável para que ele se prepare para uma qualificação profissional, realizando cursos de curta duração, participando de congressos e oficinas, entre outras atividades. Além disso, acredita-se, ainda,

que é um tempo fundamental para que o professor priorize a qualidade do ensino de música e dê a esta área de conhecimento a devida importância quanto às demais.

Após serem destacadas as principais leis em educação e como a música transita por elas, é imprescindível destacar a relevância da formação dos professores. Supõe-se que somente haverá ensino eficaz e com qualidade caso se volte um olhar especial em relação à formação deste profissional e à sua constante qualificação, em especial nesse estudo do professor de educação infantil.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SINTONIA COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente, fala-se muito em qualidade de ensino e nesse estudo em especial, na educação infantil. Porém, é pertinente salientar que para se ter qualidade de ensino, é fundamental pensar na importância da formação do professor para que ele possa atender plenamente o que as crianças realmente necessitam.

Quando se pensa em crianças, deve-se vê-las como pequenos cidadãos em que atualmente o binômio “educar e cuidar” nas instituições de ensino infantil deve estar presente e ser exercido pelos professores de educação infantil, até mesmo porque tal binômio possui um sentido de complementaridade.

Também não se pode deixar de ressaltar o valor da formação continuada como fator primordial para a carreira do professor.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, a educação das crianças pequenas tem seu marco a partir da Constituição Brasileira de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, em que, dentre vários direitos, reconheceu os direitos da criança. Ela passa a ser reconhecida como cidadã em desenvolvimento, requerendo e merecendo uma atenção individualizada.

Mediante essa Constituição, a defesa da educação infantil amplia-se consideravelmente e essa legislação torna-se um ponto importante na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena. Assim, o artigo 227 dessa Constituição destaca:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, a cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Como já dito, a promulgação da Constituição 1988 foi um marco importante para os avanços em relação aos direitos da criança, uma vez que provocaram o surgimento de leis e documentos⁵ destinados à população infantil. Nesse sentido, Marcilio (*In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.), 1997, p. 76*) reforça dizendo que:

“Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e os LOAS⁶ (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e a adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direitos, pela primeira vez na História.”

Também vale salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em relação, por exemplo, à infância, é consequência da Constituição Federal de 1988 em que destaca a criança como sujeito de direitos.

Pela primeira vez na história das leis brasileiras, a educação infantil foi contemplada como direito das crianças de 0 a 6 anos como um dever do Estado.

Um outro ponto que merece ressalva é que a educação infantil deverá fazer parte das Secretarias Municipais de Educação, em vez de permanecer ligada às Secretarias de Assistência Social. Assim, para Pereira e Teixeira (*In: BRZEZINSKY, Íria 2003, p. 91*), “[...] a inserção da educação infantil na educação básica representa uma mudança conceitual no modelo de educação assistencialista vigente”.

Contudo, não se pode deixar de fazer uma ressalva, pois dentro do ensino básico somente o Ensino Fundamental é assegurado pelo Estado quanto à sua obrigatoriedade. O ensino infantil, objeto desse estudo, ainda que desejável, continua sendo facultativo, ficando, nesse sentido, uma dúvida a respeito da intenção do Governo federal em investir realmente na educação infantil.

Em 1999, o Ministério da Educação (MEC) divulga o referencial voltado para a formação de professores. O Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando proposta unificada para a formação dos profissionais que atuarão com

⁵ Além da Constituição Federal de 05.10.1988 e a Lei nº. 9.394/96, deve-se destacar a Lei nº 8.069 de 13.07.1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Plano Nacional de Educação em 2001 e ainda legislações educacionais nos níveis estadual e municipal.

⁶ Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) outorgada em 1998.

as crianças na faixa etária de 0 a 10 anos, sem incorporar as especificidades do binômio: educar e cuidar, que são importantes para a educação infantil.

Nessa concepção de infância / criança, o professor não poderá ser aquela pessoa que somente transmite conhecimentos ou dita as regras de comportamentos, mas sim aquele que perceba as reais necessidades da criança, reconhecendo a mesma como um cidadão em desenvolvimento.

Ao se reportar ao passado, convém lembrar que trabalhar com crianças pequenas tinha um “requisito”: deveria ser mulher que tivesse “habilidade”, além de ser afetiva e ter uma característica maternal para lidar com elas. O modelo então idealizado traduzia-se em “tias”: pessoas boas, carinhosas e com instinto materno, entre outros adjetivos.

Para essa conceituação entre ser mulher e magistério, recorreu-se a Tanuri (2000, p. 67), que diz:

“[...] a idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos”.

Além dessa característica mencionada, que procurava conciliar o magistério com as tarefas específicas de “dona de casa” e mãe, não se deve deixar de manifestar que a não-procura pelo magistério pelos homens dava-se especialmente pela baixa remuneração.

De acordo com Cerisara (1996, p. 166), é preciso contar com a presença tanto de mulheres como de homens na educação infantil, fazendo a seguinte reflexão:

“O movimento que busca a integração e a complementaridade entre o feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de educação infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e meninas.”

Hoje, a educação da criança, sobretudo no que se refere ao primeiro período (de 0 a 3 anos), deixa de ser encarada como um trabalho que pode ser realizado por

um profissional que apenas goste de criança ou por quem não tenha formação às conhecidas pajens, monitoras, atendentes, auxiliares para termos as profissionais com competência docente. Nesse contexto, Campos (1997) comenta que tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças, enquanto suas mães ou responsáveis estavam trabalhando; nos dias atuais, a exigência de um profissional especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade no atendimento à criança.

Desse modo, mediante a Lei nº 9.394/96, houve um importante avanço em relação ao campo educacional, quando esta reconhece a educação infantil como parte integrante do sistema educacional, na condição de primeira etapa da educação básica. Também tem-se de dar atenção especial na formação do novo perfil de professores infantis (adequando-o às características culturais, sociais e étnicas, entre outras, e principalmente conhecendo as necessidades da criança) para a educação infantil.

Com relação aos profissionais da educação infantil, a Lei nº. 9.394/96, em seu artigo 62, relata que todos eles deverão, até o final de uma década da educação (ano de 2007)⁷, ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Referente ao artigo 62 da Lei nº 9.394/96, que trata da formação de professores, Niskier (1996, p. 50) transcreve:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”

Embora a lei determine que o nível médio seja o patamar mínimo para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, existe plena concordância sobre a conveniência de formação em nível

⁷ Título IX – Art. 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei nº. 9.394/96.

superior para todos os professores. O Parecer CNE/CEB⁸ 03/2003, em relação a esse assunto de formação mínima, relata:

“Esse patamar mínimo é o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação docente foi confirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Ele defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, do salário e carreira e da formação continuada”.

Percebeu-se que após a Lei nº 9.394/96, a formação dos professores – com relação à necessidade de todos os professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental possuírem formação específica que historicamente era realizada nos cursos de Pedagogia nas Universidades – está ameaçada; em 1999, mediante o Decreto nº 3.276, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, definiu que a formação dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será feita “exclusivamente” em Institutos Superiores de Educação (ISE) e Cursos Normais Superiores. É importante ressaltar que estes Institutos foram criados pela própria Lei nº. 9.394/96.

Após tantas manifestações e lutas com relação à formação de professores, ocorreram várias mobilizações, como a da Associação Nacional para a Formação do Profissional de Educação, Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação entre outras, houve a anulação do Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999 e conseguiram a edição do Decreto nº 3.554, de agosto de 2000, em que o termo “exclusivamente”, descrito no Decreto nº 3.276, foi substituído por “preferencialmente” (este inserido agora no Decreto nº 3.554) no tocante à formação dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, a formação dos professores seria oferecida “preferencialmente” nos ISE e Cursos Normais Superiores.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, artigo 63, os Institutos Superiores de Educação deverão manter segundo destaca Niskier (1996, p. 50), o seguinte:

⁸ Toda vez que aparecer CNE, lê-se Conselho Nacional de Educação e CEB: Câmara de Educação Básica.

“I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
 II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
 III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”

Também em relação ao Curso Normal Superior, percebeu-se uma redução do tempo de duração do curso para a formação dos professores, de cunho meramente técnico, em que são notadas uma total desarticulação entre teoria e prática e pouca exigência acadêmica do corpo docente. Em relação aos Institutos Superiores de Educação, Freitas (1999) acredita que eles não passam de instituições de quinta categoria, tendo em vista a hierarquização feita pelo MEC.

Referente a esse comentário emitido por Freitas, Kishimoto corrobora quando questiona a qualidade de ensino em detrimento da questão financeira em captar recurso pela grande procura dos ISE. Nesse sentido, Kishimoto (1999, p. 72) diz:

“Em uma análise inicial é possível indicar algumas implicações para as professoras da educação infantil: preconceitos, baixos salários, poucas expectativas de profissionalização, baixa identidade do profissional”.

Ainda em relação à formação dos professores de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em 1999 foram criados dois Pareceres (CP⁹ nº 53/99 e CP nº 115/99) pelo Conselho Nacional de Educação. Na perspectiva do Parecer CP 53/99, a proposta de se criar um Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação objetiva propiciar uma formação profissional mais ampla, ou seja, um ensino de qualidade. Em paralelo, o Parecer CP nº 115/99 define os Institutos Superiores de Educação como sendo:

“[...] centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica.”

⁹ Quando aparecer CP, lê-se Conselho Pleno.

De acordo com a interpretação dos Pareceres, enfatiza-se a preocupação com a qualidade dos professores envolvidos com a primeira etapa da educação básica. No entanto, para Brzezinski (2003), tirar a formação das universidades é desvalorizar a boa qualificação dos professores e se preocupar somente com a certificação adquirida pelo aluno.

É evidente que os ISE foram pensados como possível alternativa para a formação de professores fora das universidades. Nesse particular, parecia que se desejava desconsiderar a trajetória do curso de Pedagogia. Contudo, não se pode deixar de mencionar o empenho de entidades educacionais (como já relatado à Anped e Anpae, entre outras) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) que tiveram um papel significativo em defesa do curso de Pedagogia.

De acordo com Tanuri (2000), a partir de 1980, o curso de Pedagogia passa por reformulação no tocante à formação do professor das séries iniciais, além de fortalecer a importância da identidade do pedagogo. Para situar o lado positivo deste curso quanto à formação de professor de educação infantil, Tanuri (*Ibidem*, p. 84) relata que: “[...] a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”.

Com a urgência da definição de uma identidade para o curso de formação de professores em dezembro de 2005, foi publicado um Parecer do Conselho Nacional, o CNE/CP nº 5/2005, que determinava as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia. Conforme o seu artigo 4º, fica estabelecido o seguinte:

“O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.”

A finalidade dos cursos de formação de professor deve ser a de promover o desenvolvimento por meio das reflexões, levando a reconstrução da prática pedagógica que norteará os modos de o professor interpretar a realidade vivida e nela intervir. Mas quando são mencionados professores de educação infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, dever-se-á salientar uma especificidade encontrada na educação infantil, que é a questão do educar e cuidar de forma indissociável e complementar. O professor de educação infantil deve garantir uma formação que integre essa particularidade – educar e cuidar.

2.1.1 “Educar e Cuidar” a Importância da Complementaridade para a Criança

Quando se pensa na institucionalização do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no âmbito do sistema educacional brasileiro, deve-se considerar recente o binômio “educar e cuidar”. Isto porque, durante muito tempo, a educação da criança era vista como sendo de responsabilidade exclusivamente da família, em especial da mãe, ou mediante o convívio social, com adultos ou outras crianças. Era dessa maneira que geralmente a criança aprendia as noções básicas de convivência e aprendizagem, tornando-se, assim, conhecedora de seu mundo e até de sua cultura.

A educação só começou a sistematizar-se como escola, segundo Craidy (2001, p. 14) quando se “[...] modificaram as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância”.

Todavia, atualmente, o que fica identificado é que na educação infantil precisamos ter imbuídas em conjunto e simultaneamente a questão do “educar e cuidar” na criança.

Assim, em relação a esse binômio educar e cuidar, Carvalho (1999, p. 64) tem o seguinte pensamento:

“Essa dicotomia não dava conta do desenvolvimento integral da criança, cujas necessidades incluiriam tanto atividades de caráter pedagógico quanto atividades de cuidado, de forma integrada e inseparável”.

Ao partir deste princípio, Kuhlmann (2000) também sinaliza esta questão do “educar e cuidar”, que já era discutida desde 1933, por Anísio Teixeira, quando defende que a criança não deveria ser vista, apenas sobre a questão do físico, pois para desenvolver e formar hábitos, a criança necessitaria de aprendizado pedagógico.

Já com a vigência da Lei nº. 9.394/96, quando transferiu à educação infantil da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), por detrás dessa atitude estava vinculada a compreensão de que as instituições de educação infantil teriam por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar, buscando um trabalho de caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças dessa faixa etária.

De acordo com Haddad (*In*: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.), 2002, p. 94):

“[...] as instituições de educação infantil sejam concebidas na sua multifuncionalidade, fazendo convergir às funções, sociais e educacionais e, assim, contemplando outras dimensões da existência humana. Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos.”

Assim, Campos (1994), defendendo de tal modo este binômio (educação e cuidado), pratica o termo “*educare*” para diminuir e mesmo eliminar o que muitas vezes a educação infantil fez na questão do cuidar nas creches (atendimento de caráter mais assistencialista) e do educar na educação infantil (com predomínio de práticas pedagógicas). O termo “*educare*” tem por fim integrar tanto as atividades destinadas ao bem-estar da criança, quanto as ligadas à aprendizagem.

Em virtude desta abordagem, Craidy (2002) assevera que é equivocado afirmar que só agora a educação infantil se transforme em instituições educativas, pois estas sempre o foram, já que não se pode cuidar de crianças sem educá-las e, o mais importante, simultaneamente.

Para complementar essa abordagem da autora acima, Tiriba (*In*: KRAMER, Sonia 2005, p. 82) faz o seguinte comentário:

“[...] o cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo e entrega.”

O pensamento das autoras faz com que se entenda que o binômio “educar e cuidar” é complementar e deve ser trabalhado pelo professor de educação infantil de maneira conjunta e simultaneamente, para facilitar o desenvolvimento dessa criança dentro do contexto escolar.

Também o RCNEI (1998, vol. 1, p. 23) aborda esse binômio e orienta que educar a criança compreende:

“Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.”

Em relação ao binômio cuidar, segundo o RCNEI (*Ibidem*, p. 25), significa:

“[...] dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades”.

É fundamental para a educação infantil ter, ao mesmo tempo, a integração entre o educar e o cuidar das crianças. Cabe registrar o quão importante é a prática docente do professor que conduzirá a educação infantil. Para tanto, ao mencioná-la, automaticamente se estará remetendo à formação profissional, como também à formação continuada, que são itens necessários para se trabalhar, reconhecer e entender as particularidades infantis de cada criança.

2.1.2 A Prática Docente

O que significa ser professor nos dias de hoje? Para nós, não é só transmitir conteúdos, uma vez que diariamente estamos sendo surpreendidos com tantas informações novas. Entende-se que a prática pedagógica do professor é essencial para aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino, começando nele próprio, por exemplo: em constante atualização profissional.

Mas há um distanciamento entre a teoria e a prática quando se fala em prática docente. Esse problema acontece na maioria dos cursos de graduação, que praticamente colocam o aluno em contato com teorias, livros, mas pouco inserido na realidade, ou seja, pouca integração entre as instituições de ensino (que são formadoras de professores) com a realidade do espaço profissional (em especial, neste estudo, as escolas de educação infantil e as crianças).

Os professores de educação infantil, ao término de seus cursos, muitas vezes não conseguem evoluir tão bem na sua profissão, porque não foram bem formados ou sentem dificuldades de educar e cuidar das crianças.

Para expressar o papel das universidades na formação profissional dos alunos nos cursos de graduação, Fávero (*In: ALVES, Nilda (Org.), 2001, p. 59*) faz a seguinte reflexão:

“Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um ‘saber’, só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe, saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes dessa universidade talvez consigam dizer que estudaram tais teorias, ou tais autores, ou melhor; leram sobre eles [...], mas não sabem para que servem esse saber e muito menos o que a produção ou negociação desse ‘saber’ tem a ver com a afirmação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade.”

Diante desse pensamento, conclui-se que é fundamental a ligação entre os saberes adquiridos nas instituições de ensino em relação à educação infantil alinhada com as necessidades reais encontradas nas salas de aula. Portanto, é preciso associar os conceitos teóricos à prática.

As instituições de ensino, no tocante a formação de professores de educação infantil, devem enfatizar ações, no sentido de ampliar o conhecimento desse futuro profissional, possibilitando-lhes, por exemplo, alternativas de contato com a realidade, permitindo que tenham acesso aos conteúdos que enfoquem a criança em todos os períodos da sua vida, vivenciar experiências com pesquisa e práticas de caráter reflexivo que promovam uma alteração positiva nas ações em relação à conduta dos professores em prol do desenvolvimento da criança.

Neste caso, com relação à prática reflexiva do professor, Kishimoto (2000, p. 11) faz o seguinte comentário:

“A prática reflexiva quer compreender para regular, otimizar, ordenar fazer, evoluir a prática do professor, tendo como ponto de partida seu interior. [...] A universidade não pode pretender formar profissionais práticos reflexivos apenas porque desenvolve pesquisa. Para fazê-lo, deve ampliar o ‘locus’ de seu trabalho, conjugando o espaço da academia com o local em que ocorre a prática pedagógica”.

É utopia o professor e em especial nesse estudo o professor educação infantil recém-formado acreditar que apenas com o aprendizado adquirido no curso universitário, por intermédio da teoria, será capaz de conhecer e resolver todas as situações divergentes encontradas no ambiente da sala de aula e também em relação ao desenvolvimento da criança. Para reforçar essa questão, que só a teoria não é suficiente encontra-se em Mizukami (2004, p. 10) o seguinte relato:

“Profissionais aprendem a profissão também no exercício profissional, tanto individualmente quanto em termos de comunidades inteiras de prática e as lições da prática deveriam ter uma forma de informar e co-dirigir o próprio desenvolvimento do conhecimento da academia.”

Para isto, é interessante ter um olhar mais crítico em relação ao processo ensino-aprendizagem dos professores, criando oportunidades em que sejam valorizadas as questões práticas e a formação continuada baseada nas atividades de sala de aula, próxima de problemas reais enfrentados pelos professores.

O professor, como qualquer outro profissional, ao terminar um curso universitário não está definitivamente “pronto” e “acabado” para desempenhar a sua profissão. Tornar-se professor é um processo longo e contínuo, pois a sua

preparação se faz com pressupostos teóricos associados ao que se faz no dia-a-dia (em sala de aula).

Nesse contexto, é de extrema importância para ele a formação continuada para o exercício profissional com qualidade. Assim, Falsarella (2004, p. 54) dá um alerta dizendo que alguns professores entendem de maneira restrita a formação continuada “[...] como sendo complementar, ou no sentido de suprir deficiência da formação inicial”. A partir desse pensamento e da preocupação da autora acima citada, compreende-se que a formação continuada tem um sentido mais amplo; acredita-se que ela é um processo ininterrupto que deva acompanhar o caminho profissional do professor e não algo que se concretiza de uma só vez.

Portanto, em relação à preparação da profissão de docência, Mizukami, em uma palestra proferida na Universidade Católica Dom Bosco em 03.10.2008¹⁰, comentou: “Os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são lentos, iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam pela vida”. De igual modo, valoriza-se a formação continuada, considerando sempre importante a integração entre a teoria e a prática.

A partir desse conceito de formação continuada, recorreu-se a Zabalza (2004, p. 55), que assim se pronuncia:

“[...] transformou-se em um processo necessário e irreversível. Neste sentido, a pressão para a busca de novos conhecimentos e para a constante qualificação, a qual tradicionalmente era vinculada ao ‘espírito’ do aluno, hoje em dia, muito mais vinculada a fatores emergentes, os quais têm sua fonte e seu sentido fora da instituição escolar e que pertencem ao âmbito geral da ‘cultura de nossa época’.”

Para complementar a reflexão do autor, vale registrar, ainda, que a formação continuada pode também ser um dos fatores para se ter uma educação com qualidade nas escolas brasileiras; isto porque, ela visa a mudança do professor mediante um processo reflexivo, crítico, fazendo com que ele se torne um profissional ativo, participante e tenha um olhar voltado para a sua prática pedagógica, produzindo, assim, novos conhecimentos e intervindo na sua realidade.

¹⁰ Esse pensamento pertence à Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, e foi retirado do site http://noticias.ucdb.br/index.php?menu=noticias&cod_not=31449 Acesso em 15/10/2008.

Para tanto, é relevante salientar que esta prática não está isenta de conhecimentos teóricos e que estes ganham novos significados quando diante da realidade escolar. Logo, fica evidente que tanto a teoria como a prática são fundamentais para o saber do professor e é um dos fatores responsáveis para se obter a qualidade de ensino. Uma vez que os seus saberes não são um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo em construção ao longo de sua vida profissional, na qual o professor aprende constantemente. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 14) traz uma contribuição importante no sentido da construção também do conhecimento do professor dizendo:

“[...] os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude.”

Logo, em relação a esse pensamento de Masetto, fica claro que, para que haja qualidade de ensino, é fundamental que exista entre professores e alunos uma relação de parceria e uma atitude de co-participantes no processo de aprendizagem.

2.2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE FRENTE À PROPOSTA DO RCNEI PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Inicia-se este tópico relatando o quanto é importante integrar os saberes pedagógicos e os específicos. Sobre estes, Leme (*In*: HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (Org.), 2003, p. 123) dão o seguinte parecer:

“Uma das condições primordiais para alguém dedicar-se à delicada tarefa de ensinar, de acordo com Gainza -1964, é sentir uma verdadeira paixão pelo objeto de ensino. Esse sentimento, diz ela, quando verdadeiro, vem acompanhado de um grande desejo ou necessidade de multiplicar e difundir esse foco de interesse. [...] O professor deve possuir conhecimento profundo sobre a matéria que ensina e sua preparação pedagógica para tanto. [...] O professor deve ser, então, um profundo estudioso de si mesmo, da criança e daquilo que deseja ensinar.”

A intenção neste tópico não consiste em ensinar ao professor de educação infantil como abordar a música em sala de aula. É sabido que algumas escolas trabalham a questão da educação musical somente dando ênfase às datas comemorativas; comunga-se com a idéia de que ele pode ensiná-la não só com o intuito de festividade, como já comentado, por exemplo: Dia dos Pais, das Mães e Páscoa, entre tantos outros. Sabe-se que pode ser um momento significativo de aprendizagem com a criança, contribuindo para a construção do conhecimento musical. Para isso, é essencial que o professor conheça os seus pontos de partida e de chegada em sua ação pedagógica.

No tocante à construção do conhecimento em música, dar-se-á ênfase, neste tópico, ao RCNEI, como sendo um documento orientador, a fim de auxiliar o professor em relação à prática pedagógica da educação infantil e, em especial, sobre o eixo da música.

O primeiro ponto a ser destacado é com relação aos professores (de educação infantil e de música): observou-se que, muitas vezes, pode ser mais difícil para o professor de educação infantil trabalhar a música (conhecimentos específicos ou básicos); entretanto, pode ser mais tranquilo “conhecer” a criança nos aspectos de seu desenvolvimento.

Os professores de educação infantil não precisam ser exímios profissionais de música nem saber tocar vários instrumentos musicais, ou mesmo entender tudo sobre a técnica musical; entretanto, como profissionais que se habilitaram a lecionar aulas em educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, têm de ter um conhecimento básico da teoria musical, precisam ter acesso aos instrumentos musicais e suas especificidades gerais, ter noções elementares de música, serem críticos sobre os tipos de músicas que são veiculadas pelos meios de comunicação de massa, a fim de contribuírem para a formação auditiva musical das crianças, possibilitando-lhes acesso à música de qualidade, bem como à diversidade de estilos.

Por outro lado, para o professor de música pode ser mais fácil trabalhar a questão (do conhecimento específico – música), sendo mais difícil, às vezes, abordar estes conhecimentos musicais adaptados na realidade da sala de aula e das características individuais de cada criança, ou seja, atividades didático-

pedagógicas, ainda que tenha nas matrizes curriculares de seu curso disciplinas ligadas à formação pedagógica.

Dessa maneira, fica explícito que, na educação musical, a teoria e a prática não podem ser tratadas isoladamente, porque se completam. Hentschke e Del Ben (2003) consideram ser favorável que os cursos de licenciatura de música possibilitem ao futuro professor um diálogo entre a teoria e a prática pedagógico-musical. No entanto, para que isto aconteça, deve-se aproximar o professor de música à realidade das escolas e das salas de aula.

Um outro fator que merece destaque é a questão do relacionamento professor-criança. A educação musical não pode ser trabalhada como um monólogo, e sim – como em qualquer área do conhecimento ou de relacionamento interpessoal – ter presente o diálogo. Através do diálogo, o professor tem condições de conhecer a criança em relação aos seus conhecimentos musicais, interesses e gostos, como também é primordial a criança conhecer o professor e sua proposta pedagógica.

Swanwich (1996 *apud* HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 88) no que diz respeito ao diálogo assim se pronuncia:

“[...] a música na escola não pode ser vista como um museu musical ou uma janela cultural, mas como um lugar e um espaço onde nós professores facilitamos conversações musicais e conversamos sobre música”.

Como qualquer disciplina, existe um conteúdo a ser trabalhado ao longo do semestre ou do ano, mas o questionamento aqui reside na forma como este conteúdo é tratado, muitas vezes com uma proposta didática tradicional em que, por exemplo, o ato de repetir e decorar são totalmente incentivados e forçados pelo professor com o pretexto de aprendizagem, porém não sintonizado a nenhum objetivo.

Para Beineke (*In*: HENTSCHKE, Liane e DE BEN, Luciana (Org.), 2003, p. 91), quanto à didática tradicional, defende que: “[...] quando o aluno não compreende os propósitos do que está realizando, tende a adotar um enfoque superficial, vendo a tarefa como uma imposição externa”.

Consoante o pensamento da autora citada, acredita-se que os professores devam partir da realidade das crianças, prestando atenção e ouvindo cada uma delas com o propósito de motivá-las para a aprendizagem, porque elas têm o seu interesse, sua vivência, seu conhecimento, seu tempo, sua habilidade musical de maneira única, cabendo a ele valorizar cada diferença existente nelas e buscando agregá-las em torno de uma proposta em comum.

Também foi encontrada em Snyders (1992) a questão da importância do vínculo entre o professor e a criança, considerando uma relação de troca e autenticidade, um respeitando e ouvindo o outro, independentemente das diferenças do conhecimento que cada uma delas domina. Por conseguinte, a educação musical torna-se prazerosa e instigadora de novos interesses, aprofundamentos e questionamentos. Paralelo a isso, a nossa criança renasce em interesse e avidez pelo conhecimento musical e pelo que ela pode trazer.

É preciso enfatizar que a prática pedagógico-musical pode acontecer tanto na escola como em outro lugar. Embora essa pesquisa trate da música na educação infantil, é conveniente ressaltar que o conhecimento musical está presente no cotidiano de cada criança. Assim, cabe ao professor infantil ter conhecimento musical com qualidade e estar bem preparado para poder ser um mediador entre a música e a criança.

Souza (2000 *apud* HENTSCHE e DEL BEN, 2003, p. 134) sobre este aspecto comenta:

“Ao tentar se aproximar do ‘mundo vivido’, o interesse da aula de música não está nas atividades padronizadas, mas, sim, nas experiências musicais que os alunos realizam diariamente fora da escola”.

O professor de educação infantil precisa estimular a sensibilidade de cada criança, para que ela aprenda música de maneira natural, contribuindo, assim, com o seu desenvolvimento. Koellreutter (2001, p. 32), em relação à aprendizagem musical, relata que:

“A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender as necessidades de seus alunos”.

Considera-se um problema sério na educação em geral e em especial na musical a questão da falta de criatividade de alguns professores frente às atividades desenvolvidas com as crianças. Além da competência profissional, é imprescindível que eles sejam criativos. As atividades musicais desenvolvidas pelo professor podem despertar a criatividade também nas crianças. Por isso, não somente as atividades que solicitam a criação de uma composição musical, mas qualquer atividade, pois tudo depende de como ela foi abordada pelo professor.

No tocante à criatividade, pesquisou-se Beineke (*In*: HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (Org.), 2003, p. 95), que faz a seguinte reflexão:

“[...] as atividades criativas nas aulas de música deveriam aplicar-se, de maneira equilibrada, a todos os parâmetros da experiência musical e não, como ocorre comumente, priorizando as atividades de composição. Assim, é possível construir uma prática educacional criativa, na qual os professores e os alunos incorporem na rotina escolar atitudes criativas presentes na prática do executante, do ouvinte e do compositor.”

No ambiente da sala de aula, não deve prevalecer o conteúdo musical do professor, e sim aqueles oriundos e criados também pelas crianças. É preciso reforçar cada vez mais a questão da criança como parte do processo ensino-aprendizagem e do professor como mediador. Brito (2003), compartilhando com o pensamento sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem, comenta que ele tem de orientar, sistematizar e permitir que a criança amplie o seu repertório e tenha oportunidade de se expressar verdadeiramente.

É substancial conhecer como a educação musical está sendo trabalhada nas escolas de educação infantil; caso ela esteja sendo abordada, por exemplo, em currículos rígidos (a música como algo definitivo em que a criança somente tenha a função de memorizar a letra musical e interpretar os gestos prontos), esses episódios acabarão por minar o ato de criar da criança.

Por outro lado, se para a criança estiver sendo dada a possibilidade de desenvolver a sua expressão, criando os seus próprios gestos, movimentos, ações, observando a música através da escuta, essa criança estará mais propensa à

aprendizagem, que poderá ocorrer com mais facilidade no momento da criação e não quando se recebe pronto um saber.

Koellreutter (2001, p. 31), com respeito a esta flexibilidade do conteúdo em prol da criatividade, assim se manifesta:

“[...] cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem auto-dirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional.”

O autor (*Ibidem*, p. 32) salienta, ainda, como um aluno poderá desenvolver a criatividade em qualquer área do conhecimento se ele recebe tudo pronto e acabado. Ele afirma que:

“Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções.”

A improvisação é uma ferramenta pedagógica que pode auxiliar a desenvolver a criatividade, além da sua relevância no processo de construção do conhecimento musical. Com relação a este assunto, Koellreutter assegura que cabe ao professor preparar a improvisação com criatividade, tornar deste ato algo sério, comprometido com a ação pedagógica e não “qualquer coisa serve”.

O professor precisa planejar a improvisação adequadamente, viabilizando o diálogo com a criança, introduzindo os conteúdos considerados adequados e sempre tendo em mente quais são os objetivos e resultados a que se pretende chegar com o ensino de música. Nesse contexto, deve-se frisar a importância da formação do professor, pois não se pode improvisar uma atividade com seriedade e qualidade se não houver um bom embasamento teórico e prático em relação à educação musical.

O que às vezes se percebe na realidade escolar é que, por não saber improvisar adequadamente uma atividade musical, alguns professores de educação infantil, ainda hoje, deixam de explorar as possibilidades expressivas da música, deixando de proporcionar à criança um contato mais exploratório e prazeroso com a linguagem musical, restringindo o aprendizado em um contexto simplista.

Dessa forma, Koellreutter (*Ibidem*, p. 45) defende a questão da improvisação no seguinte contexto:

“Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc. O resto é vale-tudismo!”

Já em relação à criança, é conhecer suas experiências musicais, escutando e resgatando o conteúdo “de qualidade”, fornecido por elas como parte integrante dos conceitos, definições, teoria e o próprio fazer musical. Também deve-se fazer com que a criança perceba cada som, valorizando, com isso, a escuta ao entorno dela constantemente. Nesse aspecto, demonstrar-se-á o quanto é necessária a escuta no contexto musical.

2.3 OUVIR OU ESCUTAR: POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL

As propostas pedagógicas para o ensino de música dos últimos tempos passaram a valorizar a produção musical partindo de conceitos que se pode chamar de básicos. Neste particular, percebe-se que a ênfase recaiu sobre os processos de criação, som e suas características, ruídos, silêncio, escuta ativa e também reflexiva, evitando-se as reproduções vocal e instrumental que predominavam a música no passado.

Seguindo essa linha do tempo – como a música era e como se comporta atualmente –, passa-se a entender que o ensino de música na educação infantil deve ser mais do que apenas ensinar música ou notas musicais. Mais do que isto, é inteirar-se e fazer despertar o som, é aprender e discriminar os diversos tipos de sons é respeitar e se permitir a “escutar o silêncio” e os sons ao seu entorno. Para isso, é fundamental que o professor que educa e cuida das crianças identifique os sons criados por elas, incentive que ela crie vários tipos de sons, saber o que vem a ser uma escuta, além de outras atribuições desse profissional; se assim o for, ter-se-á uma realidade musical cada vez mais aberta a sonoridades até então consideradas “não-música”.

Em relação à questão “não-música”, Wisnik (1989, p. 39) observa que:

“A partir do início do século XX opera-se uma grande reviravolta nesse campo sonoro filtrado de ruídos, porque barulhos de todo tipo passam a ser concebidos como integrantes efetivos da linguagem musical.”

É oportuno dizer o que se entende por ouvir e escutar. Parece pequena ou até despercebida essa diferença, porém ela existe. Ouvir pode ser considerado um ato passivo, ou seja, receber os estímulos sonoros vindos do meio ambiente para o ouvinte. Já em relação à escuta, admite-se ter ela uma função mais ativa e presente em que se deve valorizar e entender o que se ouve, ou melhor, uma escuta que “pensa” o que está em seu entorno sonoro.

Schafer utiliza o termo “escuta cuidadosa”, em que defende o ato de escutar com atenção os sons de seu ambiente e aqueles produzidos pelas próprias pessoas e injetados neste mesmo ambiente. O educador musical valoriza uma “escuta pensante” ou “ouvido pensante”¹¹, além de defender a questão que o ouvinte é o centro do processo.

Perante a concepção schaferiana sobre a “escuta pensante”, ele defende uma estratégia educacional que denominou de “limpeza de ouvidos”, que significa uma ligação entre o ouvinte e o meio ambiente. Ele se aproxima do pensamento de Truax, também compositor canadense e estudioso dos ambientes sonoros, quando define a escuta como sendo aquela que implica na habilidade de interpretar informações sobre o meio ambiente e uma interação com ele. Para Santos (2004 *apud* TRUAX, 1984, p. 16), “[...] a proposta de Truax é pensar a escuta como a interface crucial entre o indivíduo e o meio social”.

A maioria das pessoas, inclusive as crianças, está preparada somente para ouvir tudo o que as cerca e talvez pouco para escutar. Por conseguinte, cabe ao professor de educação infantil fazer uso de uma expressão utilizada por Schafer (1991) denominada de “ouvido aberto”, em que aborda a postura, considerada por ele adequada, como catalisadora do que acontece na sala de aula e condutora do que deve acontecer com as crianças; também julga que se deve prepará-las para uma condição em que o ouvido esteja atento, escutando ativamente, desde os sons

¹¹ Esse termo é o título de seu livro: **O ouvido pensante**. Tradução Marisa T. de O. Fonterrada, lançado no Brasil em 1991, pela editora Unesp.

mais próximos e evidentes até os mais distantes e de fundo. Esse tipo de passagem possibilita à criança uma escuta dos detalhes sonoros, uma escuta ativa.

Em relação à escuta, Brito (2003, p. 187) traz a seguinte reflexão:

“Escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir, escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro. [...] A escuta musical também deve integrar-se a outras formas de expressão, como a dança, o movimento, o desenho, a representação. É preciso, no entanto, não deixar de lado a questão específica da escuta.”

De acordo com esta autora, ainda, a abordagem da escuta musical vai muito além das cantigas ou músicas infantis, aquelas vinculadas pela mídia e praticadas por alguns professores, como se pode perceber na pesquisa de Maria Cristina de Campos Pires.

Ao ter contato com as crianças, é possível identificar outras formas sonoras. Assim, Pires (2006) identifica em sua pesquisa a seguinte posição: existem professores que não conseguem visualizar outras formas sonoras, a não ser as músicas infantis; eles não consideram as manifestações sonoras das crianças, os seus gritos, choros, objetos ou brincadeiras com instrumentos, cujas manifestações sonoras são tidas por alguns profissionais da área como barulho ensurdecador. Ainda segundo esta autora, ao invés de incentivar e valorizar essas manifestações emitidas pelas crianças, os professores consideram ruídos que deveriam ser descartados.

A pesquisadora acima ainda enfatiza em sua pesquisa que a maioria dos professores considera música somente aquela que contém “letra” vinculada ou não pela mídia, desprezando a escuta de outros sons.

Nesse momento, é oportuno definir o que vem a ser música. Para o compositor americano John Cage, “[...] *música é sons [sic], sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto*”. Assim, foi sua resposta ao compositor e educador Schafer (1991, p. 120) quando questionado sobre o que vem a ser música. Para Cage, é a escuta que torna música aquilo que, por princípio, não se considera como música: os sons do ambiente.

Para reforçar este conceito de música, encontra-se em Brito (2003, p. 27) a reflexão do poeta Augusto Campos, discorrendo sobre a concepção cageana de música, em que afirmou que John Cage considera música quando diz:

“[...] a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. [...] Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois ‘tudo que fazemos’ (todos os sons, ruídos e não-sons incluídos) é música.”

Mediante estas definições, as explorações sonoras compostas pelas crianças devem ser consideradas música nos dias atuais.

Schafer (1991) propõe a expressão “paisagem sonora” (do inglês *soundscape*), que significa todos os sons que fazem parte do ambiente sonoro e que nos rodeiam. Entretanto, não se pode deixar de dizer o quanto o ambiente sonoro no mundo moderno ficou mais barulhento, fato este que no passado não havia – ou havia em menor quantidade – sons dos motores da indústria, de veículos, os aparelhos elétricos e eletrônicos, entre outros, que hoje estão dominando a paisagem sonora do mundo – convém lembrar que estes sons compõem o nosso cotidiano.

Quando se falar em “paisagem sonora”, não se deve esquecer que nós também somos responsáveis pela composição da paisagem sonora. Como afirma Schafer (*Ibidem*), a “paisagem sonora” é uma enorme composição e o homem tem de aprender a ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma obra de Mozart. Para ele, ao ouvi-la, constrói-se o conhecimento de como utilizar e organizar os sons.

Também não se pode deixar de incluir o silêncio. Quando damos ao silêncio o significado de ausência do som, esta definição não é mais pertinente nos dias atuais. Segundo a concepção de Cage, o silêncio absoluto não existe. Assim, para Schafer (*Ibidem*, p. 8): “O silêncio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som”.

Na realidade, entende-se por silêncio aqueles sons que já não se pode ouvir, mas eles existem. Wisnik (1989, p. 48) o define assim:

“Quem se dispuser a escutar o som real do mundo, hoje, e toda a série dos ruídos em série que há nele, vai ouvir uma polifonia de simultaneidades que está perto do inteligível e insuportável. Não só pela quantidade de coisas que soam, pelo índice entrópico que parece acompanhar cada som com uma partícula de tédio, como por não se saber mais qual é o registro da escuta, a relação produtiva que a escuta estabelece com a música.”

Para este autor, ainda (*Ibidem*, p. 28), a música contemporânea admite todos os materiais sonoros possíveis: som / ruído e silêncio, pulso e não-pulso. Portanto, cabe aos professores musicais e, em especial, neste estudo de educação infantil, fazer com que suas práticas musicais tenham cada vez mais o objetivo de integrar a criança a todas as formas sonoras existentes, implica que professores e crianças estejam com a “mente aberta” para vivenciarem os sons do ambiente sonoro, incluindo também o silêncio.

O livro *Por uma escuta nômade a música dos sons da rua*, cujo prefácio é escrito pelo musicólogo e educador musical brasileiro Carlos Kater, traz um posicionamento favorável quando ele sugere a necessidade de uma prática musical que se volte ao desenvolvimento de “ouvidos para ouvir” de “liberdade para criar” e de “coragem para escutar”. Além disso, reforça uma escuta que tenha um papel preponderante na educação infantil.

Aqui foram abordados pontos considerados importantes para a educação musical infantil, como: criatividade, improvisação, som, silêncio e ruído, entre outros. Todavia, é basilar que o professor de educação infantil não tenha preocupações em primeiro lugar com os resultados que ele possa vir a julgar “ideais”. O essencial é que a criança viva a experiência musical intensamente, mesmo que o resultado final do trabalho fique diferente do desejado, afinal a proposta enquanto professor de educação infantil não é a formação de músicos, e sim a possibilidade da contribuição da música para o desenvolvimento da criança.

3 PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL A PARTIR DE 1930

Neste capítulo será abordada a educação musical no Brasil, destacando o canto orfeônico, idealizado por Heitor Villa-Lobos, no período entre 1930 a 1961; em que no final dessa época, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024/61, que transformou o canto orfeônico em educação musical para as escolas da época.

Convém relatar que a educação das crianças neste início de século, conforme aponta Kishimoto (1988), tinha como alicerce os primeiros jardins-de-infância, que precederam a educação infantil e surgiram a partir de modelos desenvolvidos em outros países, voltados para crianças de famílias abastadas. Já em São Paulo, as primeiras iniciativas, tanto as creches nos locais de trabalho, como as filantrópicas eram dirigidas para as crianças oriundas da população trabalhadora com um objetivo assistencialista (cuidado e assistência à infância), uma vez que a mulher também era mão-de-obra bastante ativa na sociedade dessa época.

Tratar-se-á também sobre a criação dos parques infantis, outra opção de espaço para as crianças dos filhos de operários. A iniciativa da criação destes parques infantis em São Paulo foi de responsabilidade do poeta, escritor e intelectual Mário de Andrade, quando dirigiu o Departamento de Cultura da cidade de São Paulo. Eles não poderiam ser entendidos como educação escolar, e sim como complementar, com o caráter de cuidado-educação-cultura, destacando o desenvolvimento da criança de uma forma global.

3.1 O CANTO ORFEÔNICO IDEALIZADO POR VILLA-LOBOS A PARTIR DA DÉCADA DE 1930

A passagem do século XIX para o XX foi para o Brasil um momento de mudanças, as quais marcaram as decisões tomadas no início do novo século, que trazia o desejo de encaminhar o País para a modernidade. Podem-se destacar as mais importantes mudanças, como a expansão cafeeira, a abolição da escravatura,

a proclamação da República, o crescimento industrial, a imigração principalmente italiana, a formação de centros urbanos, enfim o desenvolvimento do país.

Na década de 1920, a cidade de São Paulo foi cenário de transformação cultural, com uma burguesia ascendente constituída por uma aristocracia rural que se beneficiavam dos temas artísticos vindos principalmente de Paris. Porém, na questão cultural, acontece um evento que foi a Semana de Arte Moderna no ano de 1922, em que temos a presença do intelectual, Mário de Andrade, um dos seus maiores representantes. É importante ressaltar que o mesmo participou dos acontecimentos, mudanças e estava atento à sociedade de sua época.

Conforme relata Lafetá (1974) em relação ao Modernismo, enquanto na década de 1920 se configurava um projeto estético, já na de 1930 caracterizava-se por um projeto ideológico.

Na década de 1930, no mundo todo, e especialmente no Brasil, surgem movimentos de luta ideológica que se acirram, como: fascismo, nazismo, comunismo, socialismo e liberalismo. No Brasil, merece destaque o crescimento do Partido Comunista do Brasil, de organização da Aliança Nacional Libertadora e da Ação Integralista. Ainda de acordo com Lafetá (*Ibidem*), já começava a surgir a implantação do capitalismo no País e a ascensão da burguesia; estes dois fatores mexem com as demais camadas sociais e começava o processo de consciência e de luta de classes.

A diferença entre as décadas de 1920 e 1930 é que na primeira o interesse estava em “ajustar” o quadro cultural do País a uma realidade mais moderna. Por outro lado, na de 1930, como já mencionado mediante o surgimento dos movimentos de luta ideológica e com o predomínio de revolução de caráter social e econômica, era fundamental reformar, revolucionar e modificar a sociedade dessa época. Como bem descreve Lafetá (*Ibidem*), a década de 1930 do modernismo é mais “politizada”, pois existia mais a preocupação com a classe menos favorecida da sociedade.

Na década de 1920, as discussões eram eminentemente literárias e se trava em torno basicamente da linguagem, ou seja, o predomínio estava em um projeto estético; já na década posterior, ele era calcado em um projeto ideológico, em que se faziam presentes as ligações da ideologia com a arte.

Convém reforçar que não são projetos estanques, e sim há maior predomínio de um projeto (estético ou ideológico) em uma década do que em outra. Nesse particular, recorreremos novamente a Lafetá (*Ibidem*, p. 30), que diz:

“[...] se o projeto estético, a ‘revolução na literatura’, é predominante da fase heróica, a ‘literatura na revolução’ para utilizar o eficiente jogo de palavras de Cortázar, o projeto ideológico, é empurrado, por certas condições políticas especiais, para o primeiro plano dos anos trinta.”

Dessa forma, Mário de Andrade vive um conflito entre o projeto estético e o ideológico, ou seja, compondo na mesma linha a revolução estética e a ideológica, vivendo entre a sensibilidade do artista e a visão de intelectual quando analisa as questões social e econômica da sociedade vigente.

Assim, na década de 1930, considerada turbulenta, Mário de Andrade preocupava-se com a função social da arte dentro da sociedade em que vivia. Ele entendia que ela era um exercício contínuo contra o conformismo e aceitação de uma situação vigente, por exemplo, instaurada na sociedade, tais como: abuso das classes dominantes, dos padrões e interesses pessoais, entre outros. Nesse sentido, Andrade (1988, p. 19) “[...] *deseja uma arte social, utilitária e pragmática, capaz de servir para o aprimoramento do homem*”.

Para este intelectual, a arte não se resume, mesmo considerando importante, somente nas formas e técnicas usadas pelo artista: ela é muito mais complexa que isto, tem uma função social. A atitude estética remete para o interior do próprio fazer-artístico (individual), mas não se pode deixar de mencionar que a arte é um instrumento mediador que serve ao indivíduo como um meio de conscientização e reflexão.

Assim, ela tem sua importância na função social, pois é capaz de promover a religação e um repensar entre homens / sociedade.

Brevemente, situamos o Brasil no início do século XX. Como vimos em 1930, temos um país agitado e até conturbado, em que, de um lado, encontramos uma burguesia e, de outro, uma classe oprimida. Nessa época, o presidente da República é Getúlio Vargas. E este como autoridade máxima no país tem o desejo de criar uma identidade nacional. Para que isto acontecesse, era preciso ter a coesão das pessoas, por exemplo, mediante um projeto educacional inserido dentro da escola.

Então, recorreu-se a Bittencourt (1990, p. 165), que faz a seguinte observação:

“A escola, sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela ‘nação’ para formar o cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto das disciplinas com seus conteúdos e métodos.”

Também é importante salientar que para o sucesso desse projeto político educacional foram inseridas no calendário escolar algumas datas nacionais, tais como: 3 de maio, 13 de maio, 7 de setembro, 15 de novembro e 24 de fevereiro que deveriam ser comemoradas. Ainda de acordo com Bittencourt (*Ibidem*, p. 191), a inclusão destas datas foi justificada da seguinte maneira:

“As datas que festejamos são quase todas históricas; lembram grandes feitos de civismo e de amor à Pátria praticados por nossos antepassados; assinalam dias de glória e de felicidade para o Brasil; recordam fatos que enaltecem a nossa nacionalidade e o valor moral de seus filhos.”

É oportuno dizer que houve alteração no currículo escolar no sentido de promover a inclusão da música nas escolas. Dentro de seus vários objetivos, a música, segundo o modernista Mário de Andrade, como já dito, tem uma função social, considerando-a capaz de estimular a convivência entre as pessoas. Também segundo Andrade (1989, p. 171): *“Toda a arte é social e mediadora, porque toda obra-de-arte é um fenômeno de relação entre seres humanos.”*

Ao corroborar com Mário de Andrade, Kiefer (1981, p. 149) fala sobre a importância da função social da música, trazendo a seguinte contribuição *“[...] não é possível considerar a música como uma coisa à parte e um fator estranho à coletividade, uma vez que ela é um fenômeno vivo da criação de um povo.”*

Desta maneira, buscou-se um projeto político-educacional, que representava o nacionalismo da era Vargas e que favoreceu a tentativa de formação de uma identidade nacional e cultural como era desejada por ele. Assim, em relação a esse ponto de vista de Vargas a respeito da identidade nacional também se tem a introdução do folclore nas escolas, onde se encontra Borba (*In: FÁVERO*, Osmar, 2005, p. 127) com a seguinte reflexão:

“[...] como vivência sociocultural, foi em torno da idéia de identidade nacional que se justificou o uso do folclore na educação, deslocando-se assim a espontaneidade característica da transmissão das tradições folclóricas para a artificialidade das atividades cívicas celebratórias que passaram a ser denominadas nas escolas de folclore.”

Nesta época (1930), Villa-Lobos regressava de Paris, após ter permanecido alguns anos neste país. Ao chegar ao Brasil, desanimou-se com a cultura brasileira, em especial com a realidade musical, que ainda estava presa a valores culturais importados. É notório que ainda Paris era o centro cultural do Ocidente, a cidade recebia artistas de todo o mundo, que se encantavam com a cidade também culturalmente. De acordo com o MEC/Museu Villa-Lobos (1970, p. 32), Villa-Lobos fez o seguinte depoimento em relação à situação cultural brasileira:

“[...] o analfabeto musical é, de certo modo, um ser incompleto, limitado, amputado, talvez até deformado, por lhe faltar ouvido preparado para fruir o maravilhoso legado dos grandes mestres da arte sonora.”

Com uma carreira de sucesso internacional e o contexto desanimador no cenário brasileiro em relação à cultura, sobretudo a música, Villa-Lobos em 1930 inicia em São Paulo, a convite do interventor federal João Alberto Lins e Barros, a organização do orfeão cívico. Este evento reunia milhares de pessoas em uma manifestação de impacto imediato no país, fazendo com que ele percorresse capitais em todo o Brasil levando a música. De acordo com Mariz (2000), mediante a quantidade de *tournee* artística, verdadeira maratona, Villa-Lobos reconhece a importância em promover a música, aproximando-se cada vez mais do povo brasileiro, fazendo com que abandonasse a idéia de retornar a Paris. Para ele, a população brasileira estava criando um intercâmbio cultural nacional por intermédio da música.

E foi através do compositor e maestro Heitor Villa-Lobos que a música foi inserida nas escolas públicas, em que para ele o objetivo principal era auxiliar o desenvolvimento artístico das crianças e produzir adultos musicalmente alfabetizados, pois entendia que não haveria salvação para a vida musical sem um trabalho de base.

O músico Villa-Lobos passou a se dedicar ao movimento do canto orfeônico, que permaneceu durante anos nas escolas, tendo como inspiração o método Kodály de musicalização, criado na Hungria. Suas principais inspirações eram a educação musical centrada no canto, a busca das raízes musicais através do estudo da música folclórica, a elaboração de materiais folclóricos e a utilização do monossolfa¹².

Ribeiro (1987, p. 89) traz este pensamento de Villa-Lobos em relação ao canto orfeônico:

“Senti que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo. E resolvi iniciar uma campanha pelo ensino popular da música no Brasil, crente de que o canto orfeônico é uma fonte de energia cívica vitalizadora e um poderoso fator educacional.”

Villa-Lobos, percebendo a importância do ensino de música nas escolas, abandonou todos os seus compromissos internacionais para se dedicar exclusivamente ao canto orfeônico.

Machado (1987, p. 86), Villa-Lobos, em relação à sua participação no ensino de música, pensava da seguinte maneira:

“[...] agir é realizar tudo que for em benefício coletivo da boa educação cívico-artística e do levantamento do nível da opinião pública, com relação às nossas artes e nossos artistas.”

E foi por intermédio do Decreto Federal nº. 19.890, de abril de 1931, que o canto orfeônico foi instituído como disciplina obrigatória nos currículos escolares do sistema público de educação, determinando que o programa de ensino fosse formado por hinos e canções patrióticas destinados a inspirar o amor e o orgulho pelo Brasil. A partir da inclusão do canto orfeônico, a música tornou-se uma prática

¹² Segundo Aruda (1964, p.97) “[...] monossolfa é a representação simbólica da notação musical comum, por meio das mãos, tendo como principal finalidade a memorização do som. [...] As finalidades educativas do monossolfa provam-se com a disciplina e atenção dos alunos, os quais por ele se interessam, pela razão de compreenderem rapidamente os gestos. [...] poderão imitar os variados movimentos das mãos do mestre, ao mesmo tempo que cantam o que ele, com o monossolfa, indicar, havendo conseqüentemente uma associação mais rápida entre as posições manuais, o nome das notas e sua entonação”.

efetiva no contexto escolar, trabalhando o canto com uma quantidade grande de alunos, com caráter cívico-disciplinar e com princípios básicos, visando a coletividade, a disciplina e o patriotismo.

A música nesse contexto pedagógico tinha como objetivo difundir os princípios norteadores da nacionalidade, de maneira a padronizar os cursos, o currículo e os livros didáticos, entre outras medidas. Mediante essas características nas quais ela era expressa, percebeu-se que a mesma era trabalhada como um meio de doutrinação e não como um modo de se adquirir conhecimento, de integrar o ser humano a diferentes formas de expressão. No entanto, é inegável que, para as concepções da época, essas medidas foram importantes, ainda que questionáveis quanto às intenções políticas.

Diante desta concepção, Loureiro (2003) reforça e comenta que a música nas escolas não tinha caráter estético e pedagógico, mas por uma política educacional nacionalista e autoritária, a sua meta era desenvolver, como já comentado, a coletividade, a disciplina e o patriotismo.

Embora implantado esse projeto de educação musical por um decreto federal, iniciou o seu desenvolvimento, primeiramente, na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal e, posteriormente, para o restante do país.

A partir do decreto que determinava a obrigatoriedade do canto orfeônico, deparou-se com um problema, que se refere à formação dos professores musicais, pois havia escassez de profissionais especializados e aptos a trabalhar o ensino musical com crianças e jovens.

Em 1932, no Rio de Janeiro, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), órgão dirigido pelo próprio Villa-Lobos de 1932 a 1941, mediante convite do educador e também Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira.

Quanto a esta época (1932), ainda, retratar-se-á um episódio importante (no âmbito educacional) que contribuiu para o sucesso do canto orfeônico no ensino brasileiro, é o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento escrito pelo educador Fernando de Azevedo e assinado por outros intelectuais da época¹³.

¹³ Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, M. Bergstrom Teixeira, J.G.Frota Pessoa, Raul Briquet, Mario Casassanta, C.

O propósito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova era criar um novo modelo de sistema educacional, ou seja, a reformulação do ensino público para todo o país. Deve-se destacar que dentro do sistema educacional passam a ocorrer reflexões em relação à criança, segundo os princípios da Escola Nova. É neste momento que se nota que a criança passa a ser considerada como centro da atividade educativa. Tal afirmativa apóia-se no relato de Kramer (2006, p. 25), que diz:

“[...] a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da idéia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a conseqüente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem.”

Foi no final do século XIX que o movimento da Escola Nova teve suas idéias difundidas no Brasil com a contribuição das idéias do sociólogo Emile Durkheim e do educador John Dewey. Porém, só em 1932, o movimento atingiu seu auge com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A seguir, um breve relato das mudanças que pretendia o novo modelo educacional, a saber:

- A questão de um ensino democrático, gratuito e obrigatório como função e dever do Estado. Tinha por finalidade permitir o acesso ao ensino para todos os cidadãos, e não somente para aquela minoria privilegiada economicamente. Assim, todos teriam iguais oportunidades de desenvolver sua capacidade, e não influenciados por interesses de classes sociais mais favorecidas.

Para Azevedo (1932, p. 5),

“[...] a Educação Nova tem como objetivo organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano e cada

etapa de seu crescimento, de acordo com certa concepção de mundo.”

- A questão ao “direito biológico” em que cada pessoa tenha uma educação integral que desenvolvesse suas capacidades inatas e sua atividade criadora; educação que correspondesse às diferentes fases do desenvolvimento. Conforme Azevedo (*Ibidem*, p. 8) relata:

“[...] se a educação se propõe, antes de tudo a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada uma só a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento.”

- A questão da laicidade, gratuidade e da co-educação. Ainda de acordo com Azevedo (*Ibidem*, p. 7) “[...] o ensino laico coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário”, o que asseguraria o respeito à integridade e à personalidade do aluno.

Referente à gratuidade deveria ser extensiva a todas as instituições oficiais de educação. Em relação à gratuidade Azevedo (*Ibidem*, p. 7) comenta:

“[...] é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito.”

No tocante à co-educação, deveria garantir o mesmo direito à educação a ambos os sexos, tendo as mesmas oportunidades de desenvolver suas aptidões psicobiológicas.

Conforme os princípios do Manifesto dos Pioneiros e aqueles defendidos por Villa-Lobos em sintonia com o canto orfeônico, entende-se que foram amplamente divulgados nessa época, quando se verifica que a música é um direito de todos: a educação musical como necessária para o desenvolvimento do ser humano, a crença no fato que a voz cantada é o melhor instrumento de ensino, porque pode ser acessível a todos.

Além dessas idéias para a reformulação do ensino público, a Sema também tinha propostas que dariam destaque para o sucesso da música nas escolas. Nesse contexto, Kiefer (1981) comenta, conforme palavras do próprio Villa-Lobos, que a Sema tinha como intenção: planejar, cultivar e desenvolver o estudo da música nas escolas em que a sua influência é benéfica e traz resultados interessantes.

No início de seu mandato na Sema, Villa-Lobos organizou o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, com o objetivo de preparar e capacitar os professores, nesses casos já formados e atuando, para esta nova missão que era educar de maneira cívica e musical as novas gerações do Brasil. Além disso, criou o Orfeão dos Professores do Distrito Federal, constituído pelos alunos dos cursos de Pedagogia e professores ligados à Sema.

O Orfeão dos Professores tinha como propósito desenvolver uma atividade educativa, divulgando as músicas no sentido cívico-artístico-cultural. Nessa linha, Contier (1998, p. 33) ressalta que o Orfeão: “[...] visava a transmitir o ideal de disciplina que se tornou uma obsessão para Villa-Lobos e todos os intelectuais envolvidos diretamente com essa proposta.”

Para viabilizar o ensino do Canto Orfeônico, a Sema criou um curso de Pedagogia de Música e de Canto Orfeônico, dividido em:

- 1º. Curso – Declamação Rítmica e Califonia¹⁴ – Destinado para professores das escolas primárias, em que era necessário ministrar a iniciação do ensino de música e os princípios da disciplina do treino da voz (falada ou entoada).
- 2º. Curso – Preparação do Ensino do Canto Orfeônico – Para professores das escolas primárias que lecionavam 1º., 2º. e 3º. anos, preparando-os para o ensino do Canto Orfeônico dentro da orientação reconhecida pela Sema.
- 3º. Curso – Especializado no Ensino de Música e Canto Orfeônico – Para os professores das escolas primárias, técnicas secundárias e para as pessoas do Orfeão dos Professores, o objetivo era estudar a música na sua evolução,

¹⁴ Segundo o dicionário do Michaelis (1998, p. 397), *califonia* é sf. refere-se à beleza da voz.

nos seus aspectos atuais da época e também o desenvolvimento e execução prática do ensino nas escolas.

- 4º. Curso – Prática Orfeônica – Também direcionado aos participantes do terceiro curso e se destinava à organização de reuniões para debates, observações e avaliações dos programas e métodos de ensino.

Para atender esta grande quantidade de professores que trabalhariam o Canto Orfeônico nas escolas, os cursos foram criados de maneira emergencial. Inicialmente, eles eram oferecidos como palestras e, depois, se tornaram encontros semanais todas as quintas-feiras, em que o próprio Villa-Lobos ministrava as técnicas e os métodos por ele preconizados para o ensino do Canto Orfeônico.

Os professores deveriam participar das atividades do coral fazendo os exercícios respiratórios e vocais, aprendendo a cantar as músicas, as declamações e os efeitos orfeônicos. Em relação aos efeitos orfeônicos, de acordo com o MEC/Museu Villa-Lobos (1970, p. 134) “[...] eram efeitos acompanhados de palmas, sons exaltados e clamores com ritmo.”

Neste contexto, o papel do professor era de multiplicador, ou seja, transferir para os alunos as atividades aprendidas, formando, assim, os corais infanto-juvenis nas escolas.

A estratégia de organizar eventos corais as chamadas Concentrações Orfeônicas demonstrava a capacidade de mobilização popular, onde se exaltava o sentido de coletividade, patriotismo e disciplina.

Desta maneira, para Villa-Lobos o canto orfeônico tinha três finalidades:

- Disciplina – para os professores (em treinarem e repetirem constantemente os exercícios de respiração, entoação de acordes com vogais, efeitos de timbres, monossolfa, instituírem a saudação orfeônica não com o intuito de exibição, mas como exercício especial de ginástica para dilatação dos órgãos respiratórios entre outros) e para os alunos (após as exortações e estímulos estarem preparados e acessíveis para receberem o ensino de música com boa vontade).

- Educação Cívica – estimular os alunos à idéia de civismo e patriotismo mediante os estudos dos hinos e canções nacionais, o cultivo e o respeito para com os artistas de renome, principalmente os brasileiros.
- Educação Artística – sempre por último vem esta finalidade. Neste item, por exemplo, atribuíam-se a seleção, classificação e colocação das vozes.

Também como responsável da Sema, ele organizou o Guia Prático, isto é, uma coletânea pedagógica em que os documentos foram divididos inicialmente em seis volumes para poder orientar a educação musical às futuras gerações. A divisão foi a seguinte:

- Volume I Gênero (Recreativo-Musical): com 137 canções infantis populares coletadas nas mais diversas regiões brasileiras.
- Volume II Gênero (Cívico-Musical): em que encontramos os hinos nacionais, hinos escolares e canções patrióticas.
- Volume III Gênero (Recreativo-Artístico): com canções escolares nacionais e estrangeiras.
- Volume IV Gênero (Folclórico-Musical): trata de temas indígenas, mestiços, africanos e temas comuns populares universais.
- Volume V para livre escolha dos alunos: canções selecionadas, pelos alunos, para “testar” o gosto musical.
- Volume VI Gênero (Artístico-Musical): litúrgico, profano e clássico.

Villa-Lobos por intermédio de seu trabalho e empenho pessoal fazia com que as demonstrações cívico-artísticas, cada vez mais tivessem um grande número de pessoas. Em 1934, concretizou a maior concentração cívico-artística da época no Rio de Janeiro no estádio do Fluminense Futebol Clube, uma demonstração pública para 84 100 pessoas. De acordo com Contier (1998), 64 100 entre soldados, operários, estudantes, policiais, marinheiros, músicos de banda e escoteiros. Este

espetáculo foi presenciado por um público de 20 mil pessoas. Em geral, nestas concentrações, as pessoas ouviam o presidente Getúlio Vargas e também era cantado o Hino Nacional, hinos patrióticos e cantos inspirados no folclore brasileiro.

Ainda em relação à gigantesca população brasileira envolvida, Contier (*Ibidem*, p. 20) relata:

“Na verdade, a propaganda dirigida às massas no sentido de atraí-las para as figuras de Villa-Lobos ou de Getúlio Vargas acabou se tornando um novo recurso bastante eficaz para a sacralização do conceito de ‘brasilidade’ nos campos da música e da política. [...] Durante toda a década de 30, esse novo marketing ou estratégia intimamente associada à propaganda, esses espetáculos ou as declarações de Villa-Lobos às vezes bombásticas ou mentirosas viraram notícia praticamente em todos os jornais e revistas do Rio de Janeiro, São Paulo e outras capitais.”

Estas concentrações conseguiram reunir essa quantidade de pessoas mediante propaganda por meio de prospectos e folhetos lançados por aviões e distribuídos pelas escolas e fábricas, provocando, assim, concentrações públicas gigantescas.

Cada vez mais, o canto orfeônico estava se propagando e abrangendo todo o País. Em julho de 1934, entrava em vigor o Decreto-Lei nº. 24.794, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino do Canto Orfeônico em todos os estabelecimentos escolares da Federação.

Arruda (1964, p. 102), em relação à importância do canto orfeônico, afirma que:

“Adquirindo as primeiras noções de arte por meio do canto orfeônico, os jovens pouco a pouco tomarão interesse pelas audições e pelos assuntos musicais em geral, contribuindo assim para a elevação moral e artística do povo.”

Algumas iniciativas foram realizadas para implementar e tornar viável o projeto educacional. Assim sendo, em novembro de 1942, foi criado por Villa-Lobos o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro mediante o Decreto-Lei nº. 4.993, assinado pelo presidente Getúlio Vargas. Porém, esse conservatório, em 22 de setembro de 1967, através do Decreto nº. 61.400, assinado pelo ministro Tarso Dutra da Educação e Cultura do governo Arthur da Costa e Silva, transforma o

Conservatório Nacional de Canto Orfeônico em Instituto Villa-Lobos, atribuindo a este Instituto duas responsabilidades:

- . Tornar-se Escola de Educação Musical.
- . Centro de Pesquisas Musicais.

Com o Canto Orfeônico em todas as escolas nacionais, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico tinha o intuito de fornecer aos professores a devida capacitação e conhecimento da disciplina.

A partir de 1945, somente os professores formados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico poderiam atuar nas escolas como professores da disciplina. Nestas circunstâncias, para que eles fossem habilitados, houve uma demanda grande para a efetivação de cursos oferecidos pelo Conservatório nos formatos regulares, de treinamento emergencial ou como curso de férias. Porém, com o fim do Estado Novo em 1945, houve a diminuição da prática do Canto Orfeônico nas escolas.

Em virtude disso, recorreu-se ao artigo escrito entre 1944 e 1945 por Koellreutter (1997 *apud* BRITO, 2001, p. 28) que faz a seguinte reflexão:

“A educação musical continua a ser, no Brasil, o mais sério problema do terreno da música. Apesar do trabalho incansável e eficiente de Villa-Lobos, os pais e educadores desconhecem ainda o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais, como a música de conjunto e o canto orfeônico.”

Em relação a esta citação, houve uma preocupação de Hans-Joachim Koellreutter com a música, porém uma contradição a respeito do canto orfeônico proposto por Villa-Lobos, em que as atividades criativas não eram trabalhadas por ele em seu projeto educacional; para Koellreutter, estas são extremamente importantes.

Koellreutter, como um dos nomes do grupo Música Viva¹⁵, em 1946 inicia um movimento chamado Manifesto de 1946, o qual na sua opinião, representa um dos mais expressivos da história da música brasileira. Este movimento defende mudanças no pensamento estético e na prática musical, quando surgiria uma nova forma de se fazer música. Sem focalizar somente o dodecafonismo ensinado por ele nos cursos de composição que representava uma linha de composição baseada na experimentação dos sons, a partir de uma série de doze sons, Koellreutter, na condição de professor e compositor, privilegiava a busca do novo, do diferente, do criar e do experimentar.

Koellreutter tinha necessidade de educar de forma artística e ideológica no tocante ao desenvolvimento humano e não necessariamente a condição específica do ensino. Mariz (2000, p. 292) transcreve um pensamento do próprio Koellreutter, em que ele diz como se deve trabalhar a música nessa nova concepção:

“Acreditava o professor que, com essa maneira de ensinar, desenvolveria a expressão pessoal, eliminando as influências de regras doutrinárias e acadêmicas, às vezes prejudiciais à criação artística e úteis à análise das obras.”

Também nessa época, tem-se Herbert Read, crítico de arte inglês, alinhado ao pensamento contemporâneo de Koellreutter. Foi ele quem influenciou e divulgou um dos movimentos mais significativos do ensino das artes, que denominou de “Educação através da Arte”. Em 1948, no Rio de Janeiro, Augusto Rodrigues (professor e artista plástico), juntamente com um grupo de artistas e educadores, liderou a criação da “Escolinha de Arte”, cuja finalidade precípua era a livre-expressão, ou seja, a expressão criadora da criança.

Para Augusto Rodrigues e os demais representantes das Escolhinhas que defendiam uma educação a partir da valorização da capacidade criadora, por exemplo, da criança, o ensino do canto orfeônico estava em um sentido contrário aos princípios do movimento das escolhinhas de arte. Isto porque, enquanto o canto orfeônico era oferecido à criança mediante uma metodologia repetitiva e rígida, em

¹⁵ Música Viva acredita no poder da música como linguagem substancial, como estágio na evolução artística de um povo. Por outro lado, combate o falso nacionalismo em música, isto é: aquele que exalta sentimentos de superioridade nacionalistas na sua essência e estimula as tendências egocêntricas e individualistas, que separam os homens, originando forças disruptivas. Grupo Música Viva – Manifesto de 1946 (*In*: MARIZ, Vasco, 2000, p. 299).

que o professor era preparado simplesmente para transmissão do conteúdo, encontramos no movimento das escolhinhas de arte o predomínio da livre expressão.

Segundo este movimento tanto a metodologia do ensino do canto orfeônico como a interferência do professor em passar a técnica (também do canto orfeônico) são consideradas negativas, pois inibia a expressão livre da criança.

Silva (1983, p. 23), em relação à expressão livre da criança, faz o seguinte comentário:

“[...] respeitar a expressão da criança, respeitar a sua maneira de experimentar o real e relacionar-se com o mesmo. [...] Expressar-se livremente equivale a expressar-se criativamente, é um fazer-se fazendo.”

Ao corroborar com a autora acima, Barbosa (1972 *apud* SILVA, 1983, p. 21) traz a seguinte contribuição em relação à livre expressão: *“A livre expressão como conceito central da metodologia da arte/educação conduziu a convicção de que o fundamental seria a criança expressar o seu mundo interior.”*

O princípio das escolhinhas de arte era respeitar a expressão da criança, ou seja, entender como ela “enxerga algo” que podia diferenciar de uma pessoa para outra. Convém ressaltar que o modo como a criança se expressa muitas vezes não coincide com o de um adulto de se expressar. No entanto, cabe a estes adultos perceberem e aceitarem a expressão de cada uma delas.

Para tanto, ressalvou-se em Loureiro (2003, p. 65) uma reflexão importante de Augusto Rodrigues em relação à liberdade de expressão quando faz o seguinte comentário:

“Dentre seus princípios fundamentais estavam a crença no potencial de criatividade existente em todo ser humano, o respeito à liberdade de expressão do educando e a consciência de que a prática da atividade artística é fator relevante para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando, contribuindo também para uma inter-relação harmoniosa entre as pessoas e os grupos humanos.”

Cada vez mais verifica-se que o canto orfeônico já não apresentava a mesma grandeza dos anos anteriores, daí a adesão dos professores de música à outra

proposta de ensino. Ou seja, maior identificação deles com essa metodologia, uma vez que ela não exigia tanto de seus professores, não tão bem preparados, um conhecimento muito específico em música.

Desse modo, em 1961 ocorreu o fim do Canto Orfeônico, passando a disciplina a ser denominada por Educação Musical nas escolas de Ensino Primário e Médio, de acordo com a nomenclatura da Lei nº. 4.024/61.

3.2 OS PARQUES INFANTIS DE SÃO PAULO A PARTIR DE 1935

Ao dar início a esta pesquisa, compreendeu-se a necessidade de abordar experiências profícuas na educação da infância no Brasil, sendo um de seus marcos a iniciativa de Mário de Andrade na cidade de São Paulo. Para tanto, realizamos um estudo sobre a proposta desses espaços para a infância a partir de 1935.

A fim de entender o porquê da criação dos parques infantis¹⁶, como já relatado anteriormente, mediante questões sociais que envolviam a cidade de São Paulo por volta dos anos de 1920 e início dos anos 1930, onde mostrava uma cidade que crescia em seu processo de industrialização e urbanização, fazendo com que cada vez mais houvesse a procura de mão-de-obra.

Por essa razão, há interesse pelos imigrantes para atender a demanda de trabalho e, portanto, um grande contingente passa a viver na cidade de São Paulo, que, na época, amplia o seu processo de industrialização. A mulher também começa a deixar o lar e as crianças para complementar o orçamento doméstico. Em 1924, por determinação de Fábio Prado (que será prefeito de São Paulo em 1935), as fábricas teriam de criar creches e escolas maternas para atenderem os filhos de suas funcionárias, para que elas pudessem trabalhar mais “tranquilas”, pois, além de oferecer um local onde as crianças pudessem ficar, deveria ser dada também alimentação.

¹⁶ Sempre que aparecer no tópico (2.2) a palavra PI, lê-se Parque Infantil. Da mesma forma PIs – Parques Infantis, obedecendo o original de cada citação.

Houve um cenário marcado pelo acelerado ritmo de trabalho, na maioria das vezes em condições desumanas, com a exploração do mesmo em jornadas exaustivas e com alto índice de repressões. Por outro lado, tinha-se o alto custo de moradia e alimentação aliado aos baixos salários, crianças sem o cuidado da mãe, ficando expostas na rua com facilidade para adquirir vícios e caminhar rumo à criminalidade, além de outros aspectos negativos, até pelo interesse da mão-de-obra infantil.

Estes problemas faziam com que, constantemente, os operários fizessem greves revelando a insatisfação destas condições de vida, sendo uma das reivindicações espaços (locais) para que as crianças permanecessem durante o horário de trabalho de suas mães.

Suas vidas eram ruins, habitando em casas coletivas, porões, cortiços, sem ventilação nem iluminação, pouca higiene e sem infraestrutura sanitária. Na cidade, as crianças eram as principais vítimas de mortalidade e, muitas vezes, de doenças infectocontagiosas. Diante disso, Kuhlmann (2000) reforça que a sociedade operária estava convivendo com um alto índice de doenças e de mortalidade infantil existente na época.

Quando o autor fez este comentário, ele complementou dizendo que os objetivos da criação de instituições infantis estariam mais voltados às questões de alimentação e cuidados de higiene. Para ele, a instituição infantil teria mais um caráter assistencialista em um cenário conturbado instaurado em São Paulo nas décadas de 1920 e 1930, em que o Estado teria de amenizar os conflitos entre a classe operária e os favorecidos (patrões). As medidas tomadas visavam fazer com que a mulher pudesse trabalhar e as crianças recebessem comida e saíssem das ruas, portanto inicialmente um caráter de assistência, e não pedagógico.

É sabido que o contingente infantil passava muito tempo na rua para que a mãe pudesse trabalhar e automaticamente essa situação trazia problemas para o Estado, como já comentado. Na concepção de Kishimoto (1993, p. 83), a criança que permanecia na rua era vista da seguinte maneira:

“[...] a rua é o meio nocivo por excelência. Ao contacto de companheiros viciosos, adquirindo maus hábitos, perturbando vizinhos, intranqüilizando os adultos, a rua é a

criadora de tendências anti-sociais, a geradora de criminalidade infantil”.

Assim, em 30 de maio 1935, foi criado o Departamento de Cultura, em que Mário de Andrade foi nomeado para assumir a direção desta área. Para Faria (2002), o primeiro objetivo deste Departamento era estimular e desenvolver todas as iniciativas destinadas a favorecer as questões educacionais, culturais e artísticas.

Logo em seguida da sua criação, aconteceram quatro divisões no Departamento: Divisão de Expansão Cultural, Divisão de Bibliotecas, Divisão de Documentação Histórica e Social e Divisão de Educação e Recreio. Nesta última é que estavam inseridos os parques infantis. Sob a responsabilidade desta Divisão estava Nicanor Miranda.

Mário de Andrade criou os parques infantis para atender aos filhos dos operários do Município de São Paulo. A construção destes parques nos bairros operários atendia crianças (meninos e meninas) de 3 a 6 anos. Entretanto, dos 6 anos até os 12, essas crianças poderiam ir aos parques infantis fora do horário escolar, onde eram desenvolvidas atividades semelhantes às realizadas com as crianças pequenas, e não atividades escolares ou até mesmo reforço escolar. O intuito de essas crianças maiores irem aos parques infantis após o horário escolar era tirá-las da rua, onde poderiam ocorrer o vício e a criminalidade.

Nos parques eram desenvolvidas as seguintes atividades, especialmente ao ar livre: jogos, ginástica, desenhos e artesanato, entre outras.

Estes estabelecimentos funcionavam de segunda-feira a sábado, das 7h30' às 18h00 e aos domingos realizavam-se eventos que contavam com a participação também das famílias.

Segundo o documento (DH 026/2954, p. 19), para Fábio Prado, em 1935, então prefeito da cidade de São Paulo, o objetivo dos parques infantis era: “[...] *logradouros públicos onde, pela recreação e pelo jogo organizado, se procura educar a criança, ministrando-lhe simultaneamente toda a assistência necessária.*”

Para Mário de Andrade, a implantação dos parques infantis era uma ação conjunta, proporcionando à criança: o educar, assistir e recrear. Mediante este alicerce formado por este tripé, fica caracterizada, para o intelectual, a preocupação com a criança de maneira mais global e integral.

Quando se menciona “assistir”, se faz referência às questões médicas, dentárias e alimentares, ou seja, despendia-se um cuidado com a saúde corporal e bucal das crianças, uma vez que, por suas condições financeiras precárias, elas eram portadoras de muitos problemas nesta área da saúde. De acordo com a necessidade de cada uma delas, podiam ser submetidas a tratamentos medicamentosos e às medidas profiláticas.

Há um outro problema igualmente sério: a alimentação. Assim, todos os dias era fornecida a merenda constituída de: frutas, doces, pães, queijos e leite. Naquela época, foi realizada uma pesquisa, que apontava que 60% das crianças eram desnutridas, fator que denota a importância de uma merenda saudável diariamente.

Referente à questão “educar”, deve-se fazer uma ressalva, pois, para Mário de Andrade, a criação dos parques infantis não poderia ser a reprodução da educação nos modelos escolares, onde as crianças eram vistas como um aluno que recebia o conhecimento; elas deveriam ser envolvidas e respeitadas como ser humano infantil.

Para finalizar este tripé, a questão “recrear” exprime todas as atividades que visam os desenvolvimentos físico e mental da criança mediante, por exemplo, atividade lúdica praticada de forma espontânea, a criança entrando em contato com o ambiente e se tornando mais objetiva e atenta, aprendendo a manipular os objetos e desenvolvendo o equilíbrio, por exemplo.

No início da implantação dos primeiros parques infantis, as instrutoras eram as profissionais que cuidavam das crianças. Segundo a REVISTA ESCOLA MUNICIPAL (1981, p. 17), estas profissionais tinham de ser:

“[...] professores diplomados pela Escola Normal do Estado com curso de Educação Sanitária no Instituto de Higiene de São Paulo ou de Educação Física Infantil no Departamento de Educação Física do Estado ou Especialização Pré-Primária no Instituto de Educação da USP.”

Após algum tempo, pela ampliação do número de crianças a serem atendidas e em função das necessidades notadas, como: saúde e alimentação, entre outras, foram existindo vários e diversificados tipos de funcionários que atendiam os

referidos estabelecimentos. O documento (DH 034/2959) traz o perfil do profissional dos funcionários que compõem os parques infantis, dividindo da seguinte forma:

- Fixo Permanente – São as educadoras sanitaristas, instrutoras, educadoras recreacionistas, enfermeiras e escriturárias.
- Fixo Periódico – São os médicos, dentistas, nutricionista, educadora de bailado e educadora musical.
- Substituto – Todo funcionário designado para substituir o ausente no dia.

As principais atividades desenvolvidas com as crianças nos parques infantis eram: brincadeiras, jogos infantis, atividades no campo, aulas de música, coral, danças, educação física/ginástica, torneios, desenhos, biblioteca, jornais, teatro, atividades no tanque de areia, trabalhos manuais – como tricô, costura, marcenaria, modelagem –, banho de sol, atividades na piscina, além das comemorações de todas as datas nacionais, para despertar nelas o sentimento de civismo e brasilidade.

Ainda de acordo com a REVISTA ESCOLA MUNICIPAL (1985, p. 28), serão relatados alguns depoimentos de crianças que frequentaram os parques infantis e fizeram comentários em relação às atividades propostas:

“O parque era a nossa alegria.[...] fazíamos muita ginástica: barra, salto em altura. [...] Eu jamais esqueci do maestro. Ele tocava piano, ensinava música e nós cantávamos. [...] O parque tinha poucas salas. Era só o lugar onde serviam o lanche e ensinava os trabalhos manuais. [...] gostava de brincar no tanque de areia e no balanço. Ficava o dia inteiro nisso até a pele descascar do sol.”

Como este estudo trata da educação musical e da criança, dar-se-á ênfase às responsabilidades das educadoras musicais inseridas nos parques infantis; consoante o documento (DH 034/2959, p. 40), elas deveriam:

- valer-se do canto como fonte de recreação;

- praticar o canto orfeônico, principalmente nas canções populares infantis nacionais e nos hinos;
- despertar o civismo, valendo-se dos hinos brasileiros (Nacionais, Bandeira, Independência e da Proclamação da República), ensinando para as crianças o conteúdo das palavras e sentido das frases cantadas;
- aperfeiçoar a dicção da língua nacional tanto a falada como a cantada por meio de exercícios da califasia;
- conseguir com o canto orfeônico manifestações de elevação moral;
- educar a voz pela vocalização, fazendo com que as crianças adquiram expressão rítmica, compreensão da importância do som, domínio das emoções;
- desenvolver na criança (faixa etária menor) a noção do sincronismo entre o som e o movimento, pela mímica ritmada, ensinar a produzir ruído com as mãos ou pés, respeitando o ritmo das músicas executadas;
- orientar a confecção de instrumentos de percussão;
- ministrar conhecimento de monossolfa, entoando e ritmando em uma e duas vozes;
- exercitar a respiração, dificultando gradativamente os exercícios de inspiração e expiração;
- fazer palestras sobre os músicos nacionais e, posteriormente, pela história da música;
- formar pequenos conjuntos orquestrais com instrumentos de fácil manejo;
- entrosar estas atividades com os demais profissionais do parque infantil, criando um ambiente de trabalho favorável à formação integral da criança.

Mediante a descrição das atividades realizadas pelas educadoras musicais, depreendeu-se que a meta era trabalhar ativamente com a criança para desenvolver o nível cultural, indo ao encontro com as idéias do intelectual Mário de Andrade, que pretendia “elevar” a cultura do povo brasileiro.

Também conforme a REVISTA ESCOLA MUNICIPAL (1985, p. 22), segue um depoimento de uma instrutora do parque infantil, Sra. Vitalina, em relação a como se trabalhava a questão do folclore musical com as crianças nos parques infantis:

“Nós recebíamos material nas reuniões, além de exemplos e sugestões. Por exemplo, roda cantada ele (o Maestro Braunwieser, conselheiro de educação musical) dava uma e a gente pesquisava para ampliar o repertório. Era preciso trabalhar com todas as turmas, com números diferentes de acordo com as faixas etárias, adequando o trabalho. E, nessas atividades, ele fazia muita questão que se desenvolvesse o folclore brasileiro porque era um ardoroso amante do Brasil. Dava-se muita música folclórica, cantigas de roda e se fazia muita questão das bandinhas rítmicas. Alguns instrumentos a gente recebia, outros a gente construía com latinha de fermento, cabo de vassoura, tampinha, casca de coco. Nesta bandinha, a gente era orientada para incluir até os pequeninhos, porque era todo um trabalho de desenvolvimento rítmico. A gente ensinava a letra das canções, ritmava e as crianças iam falando. Também desenvolvíamos a percepção auditiva e a linguagem, dentro da Educação Musical. O maestro fazia questão que a gente não aceitasse que dissessem que ‘ensinávamos musiquinhas’, por causa do trabalho que estava por trás”.

Vale realçar, ainda, que, apesar dos depoimentos favoráveis em relação às atividades propostas nos parques infantis, as atividades eram livres, a liberdade não implicava na indisciplina, pelo contrário. Conforme o documento (DH 106/2994, p. 26) “[...] deixar o educando agir assistindo-o, orientando-o, exercendo vigilância sobre ele e ordenando, mesmo o que julgar conveniente.”

Para Mário de Andrade, em 1935, o objetivo da criação dos parques infantis alinhado às atividades exercidas pelas crianças era fazer com que elas fossem “consumidoras” e criadoras de cultura do seu tempo. Através das atividades neles realizadas, as crianças puderam ter a oportunidade de se expressarem das mais diversas formas e os parques infantis como locais para conhecê-las, fazendo com que a criação da cultura infantil aparecesse e aflorasse.

Em relação aos parques infantis, tem-se também a pesquisa de Gobbi (2004, p. 105), que diz:

“Os Parques Infantis eram revelados e revelam-se como territórios da infância, onde meninos e meninas de diferentes idades poderiam conviver construindo suas culturas e deixando-se transbordar em todas as dimensões humanas.”

Em sintonia a esta questão da cultura infantil, o documento (DH 011/2943) menciona, por exemplo, que as músicas e danças tipicamente brasileiras são ensinadas sob várias formas, fazendo com que as crianças tenham amor pelas pessoas e tradições brasileiras, contribuindo, assim, para os sentimentos nacionalistas.

Mário de Andrade deixava claro, entendia e defendia que os parques infantis deveriam estar ligados à cultura-educação-saúde, como dito. Também não queria que o parque infantil fosse visto de maneira assistencial só porque não tinha um cunho escolar, mas sim complementar à educação escolar.

Segundo Faria (2002, p. 160) em relação a um depoimento de Nicanor Miranda, a respeito do caráter complementar do parque infantil transcreve à educação escolar da seguinte maneira:

“A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. [...] prepara homens sem iniciativa, sem vontade, sem idéias. [...] A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela. [...] Este é o parque infantil.”

Diante das condições econômicas precárias dos operários daquela época, Mário de Andrade acreditava que os filhos dos mesmos, permanecendo nos parques infantis, estariam isentos de uma atividade de trabalho (idêntica aos seus pais), sairiam das ruas e, sobretudo, participariam e estariam em contato com as questões culturais brasileiras. Ainda, reforçando a importância da criação dos parques infantis, Gobbi (2004, p. 151) comenta:

“[...] os Parques Infantis, apresentam um caráter inovador: promovem a convivência de crianças de diferentes idades, preocupação com a educação de qualidade para crianças a partir de três anos de idade em diante, compreender a necessidade das mesmas de conviverem em espaços com seus pares e nos quais as manifestações artísticas com caráter não dirigido estivessem presentes tendo o folclore nacional como um de seus eixos condutores.”

Na verdade, o que Mário de Andrade pretendia era a construção da identidade nacional, que se daria por meio de manifestações culturais, folclóricas e artísticas. Para ele, o folclore era visto como fonte de nacionalidade e essência da brasilidade. Com isso, deve-se olhar para a criança como construtora de culturas infantis, cidadãs importantes. É fundamental ressaltar que serão elas que também iniciarão e introduzirão valores para a sociedade.

Em São Paulo, com uma composição étnica bastante sortida (de todas as regiões do Brasil e do exterior), era preciso construir a identidade nacional tanto desejada por Mário de Andrade, no entanto, sem negar a cultura de nenhum outro cidadão. Para que ocorresse a construção de uma identidade nacional, era fundamental englobar toda a população, ou seja, de nada importava a idade, a composição étnica – nacional ou estrangeira –, a raça nem a classe social. Sandroni (1988 *apud* FARIA, 2002, p. 150), no tocante à participação da criança na construção da cultura brasileira, traz a seguinte contribuição:

“E se cuidamos todos na atualidade de abraçar o Brasil e torná-lo uma entidade realmente unida, talvez não haja no país região mais afastada da essencialidade nacional que esta região de SP, a mais cruzada de imigrantes de várias proveniências. Nada mais justo que buscarmos as fontes de nossas tradições, onde elas ainda sobrevivam. O ano passado já as crianças italianas, espanholas, russas, húngaras dos PIs, realizaram o baile tradicional da Nau Catarineta, com elementos nordestinos pertencentes ao já importante acervo conseguido pela Discoteca.”

A diversidade cultural existente em São Paulo fez com que Mário de Andrade respeitasse a cultura familiar de cada criança que estava no parque infantil, por exemplo, a estrangeira, mas também incluísse as tradições brasileiras. Por isso, aos domingos, os parques infantis eram abertos para todas as famílias, pois elas eram fatores importantes como portadoras de uma cultura, contribuindo para um projeto

cultural-educativo idealizado por Mário de Andrade. Segundo Faria (*Ibidem*, p. 137), em relação a esta questão das diversas nacionalidades:

“Para M.A., a criança é portadora de tradições culturais, por isso é fundamental conhecer a nacionalidade de suas famílias como mais um indicador dos elementos constitutivos da cultura brasileira.”¹⁷

Apenas a título de informação, os três primeiros parques infantis criados no Município de São Paulo, na gestão de Mário de Andrade (1935 – 1938), ficavam nas regiões de São Paulo: Parque Dom Pedro, Lapa e no Ipiranga.

Em 1938, foi criado o parque infantil de Santo Amaro. A partir de 1940, houve a difusão dos parques infantis nas esferas internacionais, envolvendo as Américas e Europa, além de um grande avanço no interior do Estado de São Paulo e de diversos Estados brasileiros, como: Bahia, Amazonas, Rio Grande do Sul e Pernambuco.

Somente em 1975, os parques infantis, através do Decreto nº. 12.115, de 29.07.75, transformaram-se em Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis); recebiam crianças na faixa etária de 3 a 7 anos. Os parques infantis criados pelo Estado e idealizados por Mário de Andrade, em 1935, estavam um pouco distantes da nova proposta educacional desta época, que visava o desenvolvimento da prontidão para a alfabetização, ou seja, um caráter preparatório para a escola, o que divergia de seu projeto e dos ideais de Mário de Andrade.

Estes parques infantis tinham um objetivo claro: ver a criança realmente como criança e não como aluno escolar, onde ela pudesse participar de inúmeras atividades, como já mencionado neste tópico, para depois ser um adulto trabalhador. Já em relação ao Estado diante de tantas reivindicações dos operários, seria uma solução para apaziguar os conflitos sociais existentes na época.

Todavia, levanta-se uma outra questão em relação a Mário de Andrade, que era a construção de uma identidade nacional; para isso, ele defendia as diferenças culturais e as distinções extremas, por exemplo, entre as crianças de diferentes

¹⁷ A autora da citação quando menciona M.A. – refere-se a Mário de Andrade, sendo assim obedecido o original (FARIA, 2002, p. 137).

nacionalidades. Fernandes (1979, p. 168), em defesa deste ponto de vista de Mário de Andrade, diz:

"[...] pode-se afirmar, pois, que de modo geral, as relações entre os membros dos grupos infantis se orientam segundo padrões democráticos de conduta, quer com relação à nacionalidade, à classe social e à admissão de novos membros".

Logo, entende-se que Mário de Andrade comandando um Departamento de Cultura, e com a criação dos parques infantis, ficou-se cada vez mais próximo do papel esperado, que era a construção da brasilidade, em que o pilar principal era trazer a família do operário, além de formatar a cultura infantil.

Faria (2002, p. 156), quanto à formação da identidade brasileira e dos parques infantis, comenta:

"Através das manifestações folclóricas, as crianças do PI estavam conhecendo vários tipos de "regras", de sociedades diferentes, momentos históricos distintos, podendo, com isso, ter variadas experiências lúdicas entre as referidas extremidades: da mera obediência disciplinadora, à fantasia ociosa".

Com vistas à construção da brasilidade, Mário de Andrade defendia que o Brasil precisava ser transformado. Segundo ele, a eliminação do atraso cultural deveria acontecer pela Educação, já que cultura e educação possuíam uma ligação intrínseca.

4. ESTUDO DE CASO: UMA PRÁTICA DOCENTE DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a revisão do referencial teórico, este capítulo analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora com as crianças de educação infantil para visualizar exemplos de uma proposta bem-sucedida de educação musical com crianças de 4 e 5 anos.

4.1 CONHECENDO A ESCOLA

A história dessa escola inicia-se em 1869, com a chegada em São Paulo do casal de missionários George Whitehill Chamberlain e Mary Annesley Chamberlain. Em 1870, enquanto o reverendo Chamberlain percorria o interior da Província de São Paulo em suas viagens missionárias buscando adeptos para a fé protestante, sua esposa dedicava-se à área pedagógica, lecionando, inicialmente, para meninas de pais protestantes em sua casa, exatamente em sua sala de jantar. Cunha (2000, p. 61) atribuiu aos aspectos pedagógicos de Mary Annesley Chamberlain os seguintes pontos:

“[...] educadora de sólida experiência, conhecedora dos métodos pedagógicos americanos, preocupava-se com as crianças crescendo na ignorância pela ausência de meios para pagar seus estudos e com os protestantes vítimas de perseguição religiosa nas escolas.”

Rapidamente, sua casa passou a ser pequena para ensinar as meninas, pois começou a incorporar às suas alunas também as filhas de republicanos, abolicionistas e positivistas, que sofriam discriminações dos católicos e monarquistas, além da intolerância religiosa nas escolas públicas¹⁸. Assim, houve a necessidade da mudança de local para um estabelecimento maior que acomodasse adequadamente as alunas. Esse espaço ficou conhecido como “Escolhinha” em que se percebe um sistema “diferenciado” para aquela época, pois, em um mesmo local,

¹⁸ O termo escolas públicas foi utilizado pela professora Inês Manuel Minardi no artigo “A contribuição educacional das missionárias norte-americanas na cidade de São Paulo” na Revista do Mackenzie – Educação, Arte e História da Cultura.

reuniam-se crianças das mais variadas famílias que sofriam discriminação social, étnica e inclusive religiosa.

Mary Annesley Chamberlain estava indignada em relação aos métodos de aprendizagem desenvolvidos no Brasil em que podemos citar a memorização. Este método pautava-se no pronunciamento (leitura) em voz alta, na cópia do que o professor escrevia e no castigo físico. Conforme Cunha (2000), a indignação de Mary Annesley Chamberlain dava-se aos métodos pedagógicos brasileiros que não eram iguais aos desenvolvidos em seu país de origem, Estados Unidos da América do Norte, em que se destacava a importância da leitura em silêncio, estudo intuitivo e, particularmente, a escola era vista como um lugar de desenvolvimento do conhecimento, porém de forma prazerosa e feliz.

Hoje, após 139 anos, o Colégio possui três unidades localizadas, respectivamente, uma no bairro de Higienópolis – centro de São Paulo –, outra fundada em 1981 no município vizinho, Tamboré, e a última em Brasília, fundada em 1993.

É na unidade do colégio no centro de São Paulo que foi realizado esse estudo, sendo que o grupo de educação infantil é formado por 121 crianças (do Maternal até o Jardim II).

4.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Ao falar sobre este projeto, entende-se como um documento no qual a escola apresenta sua intenção relativa ao trabalho pedagógico frente às dimensões política, social e pedagógica; portanto, deve ser representativo das relações entre os corpos docente (instituição) e discente e a comunidade onde a escola está inserida. Logo, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que visa orientar os desafios das ações futuras.

Baffi (2002, p. 2) dá uma definição pontual do que vem a ser Projeto Político Pedagógico ao dizer:

“Não é modismo e nem é documento para ficar engavetado em uma mesa na sala de direção da escola, ele transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, pois é um instrumento de trabalho que indica rumo, direção e construído com a participação de todos os profissionais da instituição.”

Ao corroborar com a citação anterior, é importante que todos se envolvam nesse processo. Desta feita, Veiga e Fonseca (2001, p. 56) fazem o seguinte comentário:

“[...] o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar. [...] uma reflexão coletiva, promove a adoção de uma prática educativa, na medida em que reflete individual e coletivamente sobre ela.”

A partir da constatação da importância do Projeto Político Pedagógico, buscou-se a possibilidade de consultar este documento na escola em que se realizou a pesquisa de campo. Infelizmente, não foi permitido o acesso a esse documento. No lugar dele foi disponibilizada uma carta de intenções da Instituição (Anexo 1).

Essa carta trata de material descritivo onde são encontradas informações aos docentes e aos discentes. Neste documento, disponibilizado pela escola e que se encontra na parte destinada às informações aos docentes, foi feita uma leitura e análise até para tentar entender um pouco como será realmente o Projeto Político Pedagógico desse colégio e, em especial, da educação infantil. Este documento é composto pelas seguintes informações:

- Metodologia pedagógica de ensino.
- Avaliação.
- Sistema de promoção¹⁹.
- Dependência²⁰.
- Código de ética

¹⁹ Consta no documento, porém não há explicações do que vem a ser – conforme documento constante do Anexo 1.

²⁰ Consta no documento, porém não há explicações do que vem a ser – conforme documento constante no Anexo 1.

- Relação escola-professor.
- Relação professor-aluno.
- Relação escola-aluno.
- Alunos com necessidades especiais.
- Objetivos do Ensino Fundamental.
- Áreas do conhecimento com suas respectivas disciplinas.
- Objetivo do Ensino Médio.
- Áreas do conhecimento com suas respectivas disciplinas.

A partir desse momento, seguem algumas reflexões em relação ao documento disponibilizado, que apresenta no início de sua redação assuntos que serão chamados de gerais e depois serão abordados especificamente os Ensinos Fundamental e Médio.

Logo, no primeiro parágrafo do documento pode-se perceber uma pequena intenção em relação à criança quando o mesmo faz a seguinte menção: “[...] *leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente [...]*”²¹, ou seja, o documento composto por onze páginas só faz uma menção à criança nestas três linhas, não havendo menção direta para a educação infantil.

Em praticamente todo o documento é dada ênfase para a confessionalidade da formação oferecida no colégio aos alunos, a qual permeia as atividades educacionais da Instituição. Para comprovar tal assertiva, será mostrada uma passagem entre várias existentes nesse documento: “*A proposta pedagógica do Colégio visa oferecer um ensino fundamentado nos princípios da Palavra de Deus para assegurar ao educando uma formação e desenvolvimento integral.*”²²

Não se pôde ter contato com o documento referente ao Projeto Político Pedagógico da educação infantil, porém mesmo não tendo como comprovar, ficou-se com a impressão de que ele é semelhante ao analisado, onde se encontra um ensino pautado em uma abordagem tradicional com ênfase na confessionalidade.

²¹ Ver o documento na íntegra no Anexo 1.

²² Ver o documento na íntegra no Anexo 1.

4.3 PLANEJAMENTO ANUAL DE ENSINO MUSICAL

Quanto ao planejamento anual de ensino de música (Anexo 2), ele foi solicitado à professora, que imediatamente o enviou. Neste documento, foram identificadas características próprias e diferenciadas, ou seja, enquanto a escola tem uma formatação voltada mais para o ensino tradicional com ênfase na confessionalidade, para essa professora o objetivo do ensino de música tem uma abordagem mais contemporânea; o interesse é desenvolver a linguagem musical onde as crianças possam apreciar a “boa” música e não, por exemplo, aquelas praticadas pela mídia popular, algumas vezes sem qualidade, estimular a escuta, criatividade e a importância do silêncio, ampliar o universo cultural das mesmas pelo regate do folclore brasileiro entre outras características.

Quando se mencionou anteriormente que o planejamento anual apresenta características próprias e diferenciadas, também foi relatado pela própria professora que existem as diretrizes do colégio a serem seguidas, mas dentro do possível e ela estando em sintonia com o coordenador faz ajustes pertinentes ao seu planejamento. A professora informou ainda que o coordenador adota com ela uma postura de liberdade, para que faça as mudanças necessárias no planejamento anual. Melhor dizendo, um conteúdo que não tenha ficado tão claro no ano anterior pode ser modificado, a compra de algum material didático para um melhor desempenho de alguma atividade pode ser adquirido, a introdução de uma certa atividade nova pode ser feita e a inclusão de determinado conteúdo, entre tantas outras mudanças, podem ser realizados.

Mediante esse comentário da professora e em relação à postura do coordenador, acredita-se que ele, além da confiança no trabalho desenvolvido pela mesma, tem necessidade em desenvolver um planejamento que se adeque às características da criança em relação à aprendizagem musical, conferindo à professora essa credibilidade. Essa postura revela alguns pontos primordiais em relação ao processo de planejamento e sua implementação cotidiana. Cada professor tem de estar consciente que o ato de educar deva refletir alguns aspectos, como: para quem, o quê e como lecionar nesse caso em especial junto à criança.

A professora ainda comentou que as reuniões para a formulação do planejamento ocorrem entre os meses de novembro e dezembro do ano corrente

para o ano posterior. Após o período de férias no mês de janeiro, a mesma apresenta ao coordenador a proposta de planejamento para que haja a discussão e por fim a aprovação do mesmo. Soube-se que a discussão que ocorre no mês de janeiro, além de obedecer uma relação hierárquica, tem por fim a troca, ou seja, como já comentado, são verificados os acertos em relação ao planejamento do ano anterior, com o intuito de um melhor desenvolvimento das atividades, além de um resultado mais eficaz em relação ao conteúdo musical e sua sintonia com as crianças.

Em relação ao plano que está sendo trabalhado nesse ano, observou-se que o mesmo apresenta as seguintes informações:

- O que se espera da criança no final do ano em relação à Educação Musical.
- Objetivos gerais do ensino da música.
- Objetivos específicos²³ do ensino da música.
- Conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano.
- Bibliografia a ser utilizada como apoio.
- Avaliação sobre o que se espera da criança no término do ano.

Ao analisar o planejamento de ensino dos Jardins I e II (crianças de 4 e 5 anos, respectivamente), foram encontrados alguns pontos, que serão tratados na sequência.

Os planos são praticamente iguais, ou seja, há pequenas mudanças, no planejamento do Jardim II em relação ao I, podendo ser comprovado no (Anexo 2). Quando se menciona a existência dessas mudanças, nota-se uma pequena inclusão de conteúdo no Jardim II em relação ao estágio anterior. Também foram identificadas durante as observações que quando as atividades eram iguais, tanto para o Jardim I quanto para o II, o que existia era um pouco mais de dificuldade e complementação para o Jardim II no tocante ao desenvolvimento das atividades, pois se entende que haja um maior entendimento do conteúdo por essas crianças de 5 anos em relação às menores.

²³ No tocante aos objetivos específicos encontram-se os seguintes aspectos: Distribuição, dos conteúdos seguindo suas características: conceitual, procedimental e atitudinal. Essa classificação refere-se às tipologias dos conteúdos desenvolvidos por Antoni Zabala.

Na escrita do planejamento de educação musical não fica tão explícita a questão da interdisciplinaridade entre a música, por exemplo, com as outras linguagens artísticas ou mesmo com outra área do conhecimento. Todavia, verificou-se no instrumento de pesquisa desse estudo (entrevista com a professora – Anexo 3) na questão de nº. 1 e principalmente presenciamos constantemente durante as observações o quanto são utilizados por essa professora os aspectos relativos à interdisciplinaridade, proporcionando e facilitando a oportunidade da construção do conhecimento para as crianças.

Portanto, registra-se aqui que a interdisciplinaridade é também relevante para a construção do conhecimento, mas deve ser calcada em uma atitude que supere a visão fragmentada de cada área do conhecimento. De acordo com Fazenda (2002, p. 86), interdisciplinaridade:

“[...] é muito mais do que um conjunto de disciplinas, é uma libertação de modelos predeterminados, é saber usar a utilidade do tempo; é uma relação entre pessoas, que começa a partir de um olhar, que pode gerar um momento único de interação, um momento de aprendizagem.”

Ao complementar o pensamento da autora em relação à interdisciplinaridade, compreende-se como sendo uma postura globalizante, integrada e coerente. Assim sendo, durante as atividades desenvolvidas pela professora pesquisada, sempre havia um “olhar” para outras linguagens, tais como: oral, matemática, a dança e artes plásticas, entre outras.

4.4 O COTIDIANO MUSICAL DAS CRIANÇAS

No colégio pesquisado da unidade de São Paulo, as crianças matriculadas nos Jardins I (4 anos) e II (5 anos) estão distribuídas em um total de seis salas (entre os períodos da manhã e tarde). No Jardim I estão matriculadas trinta crianças, sendo vinte delas no período da manhã e dez no da tarde. Já no Jardim II estão matriculadas cinquenta, sendo dezessete no período da manhã e trinta e três no da tarde.

As observações foram realizadas com os Jardins I e II do período da manhã e a pesquisa de observação foi feita com trinta e sete crianças. É oportuno nesse momento esclarecer que as observações foram realizadas na primeira semana de fevereiro, ou seja, o ano letivo já havia iniciado no final de janeiro e ainda pôde-se observar a entrada de crianças novas nesse início de ano letivo.

As aulas tinham uma duração 30 minutos e eram ministradas uma vez por semana em cada estágio. O ritual era sempre igual, ou seja, as crianças eram encaminhadas pela professora de classe da educação infantil para a sala de música, onde eram aguardadas para o início da aula pela professora de educação musical.

A pesquisadora desse estudo não fez nenhum contato com a direção, houve somente um encontro com o coordenador, porém ocorreu uma excelente receptividade pela professora de música e pelas crianças das duas salas (Jardins I e II – período da manhã) pesquisadas. A observação deu-se de forma atenta e silenciosa; desde o primeiro contato. Ocorreu um comentário com a professora que, se fosse necessário, poderia contar com a ajuda da pesquisadora para a realização de algum trabalho. No entanto, essa ação não ocorreu.

As atividades ocorreram em um espaço preparado para a educação musical, local silencioso, claro, sala decorada com motivos musicais, tamanho adequado para a quantidade de crianças; foram disponibilizados materiais para o desenvolvimento das atividades, tais como: instrumentos musicais, sucata, objetos do cotidiano, brinquedos, CDs e materiais preparados artesanalmente, dentre outros.

Este leque de oportunidades (espaço e variedade de materiais) pode facilitar o andamento da aula como também a aprendizagem das crianças. Gardner (2001, p. 169) tem o mesmo ponto de vista quando manifesta que um local rico em variedade de itens e oportunidades é considerado um ambiente favorável, estimulante, podendo facilitar a aprendizagem. Com respeito à ambiente favorável, este autor comenta: “[...] criamos um ambiente com recursos convidativos e deixamos a criança demonstrar a sua inteligência da forma mais natural possível.”

Em relação à professora, pôde-se observar a sua participação e envolvimento constantemente com as crianças e com as atividades propostas. Além do afeto comum entre professora e crianças, percebeu-se que a mesma tinha o cuidado em escutar, observar, conhecer melhor cada uma delas, mas sem ter uma atitude

invasiva, fazendo com que em cada aula houvesse uma aproximação cada vez maior e de maneira entusiasmada, incentivando a criança a todo momento a ter curiosidade e interesse pela linguagem musical.

Um outro aspecto que merece ser ressaltado é em relação às comemorações, como: Dia das Mães e Dia dos Pais, dentre tantas outras. Conforme relato da professora, acontecem essas homenagens no colégio, porém é a professora de educação infantil que prepara juntamente com a respectiva classe algum tipo de celebração, podendo ser uma poesia, uma encenação teatral, um espetáculo de dança ou até uma música. Caso a preferência seja por música, como forma de comemoração, a professora de educação infantil poderá solicitar um auxílio à professora de educação musical. Entretanto, durante a pesquisa, não ocorreu a solicitação descrita anteriormente.

Conforme comentário da professora de educação musical, somente há uma apresentação, especificamente, musical. Trata-se do encerramento do ano letivo que coincide com o Natal.

A seguir, serão relatadas as observações realizadas, destacando o objetivo e descrevendo a atividade proposta pela professora e realizada pelas crianças. Conforme já comentado no planejamento anual, em relação ao conteúdo comprovou-se que as atividades propostas tanto para o Jardim I como para o II eram basicamente as mesmas apenas acrescentando algumas características mais específicas ou complexas para o Jardim II.

Objetivo da Atividade 1	Descrição da Atividade 1
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimulada a se expressar corporalmente. • Incitada a desenvolver a percepção auditiva. • Estimulada a ter concentração e foco nas atividades propostas. • Provocada a exercitar os parâmetros do som – intensidade (forte e fraco). 	<p>A professora iniciou esta atividade contando uma história que havia um personagem principal: “O índio”, onde eram importantes por parte das crianças a concentração e o foco para contribuírem com a formação da história.</p> <p>Após esse momento da história, elas cantaram e interpretaram a música, seguindo as representações textuais, além de variar a intensidade do som (forte e fraco) na música.</p> <p><i>Música</i></p> <p><i>“O indiozinho tocou o seu tambor (repetir duas vezes).</i></p> <p><i>O indiozinho pulou, pulou</i></p> <p><i>Bateu palminhas e depois girou (repetir duas vezes).”</i></p>

A professora começou a contar uma história em que o personagem principal era o índio. Frequentemente, as crianças eram solicitadas a contribuírem durante o contar da história. De modo espontâneo, davam sugestões e novos arranjos para a definição da forma final. De maneira positiva, foi possível perceber a criatividade e participação da maioria das crianças da sala em formular a história. Brito (2003, p. 161) faz a seguinte reflexão:

“Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala.”

Após essa etapa da formulação final da história, a professora pega o seu violão e começa, juntamente com as crianças, a cantar a música – O indiozinho.

Como a maioria delas já conhecia (do ano anterior) esta música, imediatamente começaram a cantar.

Passado este momento, a professora orientou e estimulou que as crianças fossem para o centro da sala interpretar e criar gestos e movimentos em relação ao que estavam entendendo da letra da música. Dava-se início a um trabalho de expressão corporal.

Quando se fala interpretar a letra da música, pode-se inferir que para as crianças representa também o conceito de movimentar o corpo. Por intermédio da escuta, elas poderão expressar o que ouviram mediante movimentos, gestos e sons, entre outras expressões. Dalcroze estava muito à frente de seu tempo quando, em 1890, desenvolveu um sistema de educação musical que chamou de *“Rythmique”* (Rítmica), em que ocorria o desenvolvimento integral da criança através da música e do movimento corporal.

Assim, Dalcroze buscava em seu sistema de ensino trabalhar com a criança a escuta, o movimento, o sentido rítmico e a expressão entre outras. Gardner (1994, p. 96), concordando com tal assertiva, fez a seguinte reflexão: *“As crianças pequenas certamente relacionam de forma natural, a música e o movimento corporal achando virtualmente impossível cantar sem engajar-se em alguma atividade física acompanhante”*.

No decorrer das observações das atividades ficou notória essa reflexão de Gardner do envolvimento da criança juntamente com a música e a movimentação corporal.

Objetivo da Atividade 2	Descrição da Atividade 2
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimulada a desenvolver a percepção auditiva. • Incitada a perceber o corpo na expressão musical. • Estimulada a desenvolver a criatividade. 	<p>A professora coloca um CD com vários estilos musicais representando diversos países / culturas. A atividade consiste em que as crianças ouçam, utilizando elementos musicais (ritmo e melodia) e façam a criação de movimentos relacionados à música (percebendo andamento e fraseado musical).</p>

Durante o desenrolar dessa atividade, a professora emite o seguinte comentário: *“Como essas crianças são criativas na elaboração de seus movimentos e gestos!”* O objetivo dessa atividade é que cada criança criasse o seu movimento e gesto conforme a música que estava ouvindo, o que ocorreu de maneira tranquila; cada uma delas fazia seu próprio gesto, movimento, sua dança, sem a preocupação de se apresentarem para um público, e sim por estarem envolvidas na atividade, trabalhando de forma coletiva. Os andamentos musicais foram respeitados por todos, os movimentos eram diferentes, mas havia uma sintonia enquanto grupo.

Nesta atividade, como já mencionado, o foco era a criatividade, o inovar, a descoberta e não o imitar de maneira simplista, ou seja, apenas copiando. Contudo, deve-se comentar que a imitação, simplesmente pelo ato de copiar, por exemplo, uma coreografia de uma música da mídia, nunca aconteceu com essa professora.

Mafioletti (*In*: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.), 2001, p. 133) faz um alerta para o seguinte ponto de vista: *“É preciso que as imitações deixem espaço para evocar, pensar e criar meios próprios de expressão, para que realmente representem o movimento interior de compreensão das situações vivenciadas.”* Caracteriza-se o que realmente foi observado, pois, durante essa atividade, as crianças criaram seu “estilo” em relação ao que estavam ouvindo.

Em momento algum a professora colocou-se à frente para ensinar uma forma padronizada de se expressar, preservando, neste sentido, o entusiasmo e a criatividade das crianças. Assim sendo, acredita-se ser um fator positivo a questão da liberdade de ação de cada criança, ou seja, a criatividade em seus movimentos.

Convém aqui uma ressalva: nem todas as crianças criavam movimentos e gestos, o que leva a pensar que uma criança pode ser criativa em um campo de interesse e não em outro, ou simplesmente naquele momento não desejava criar nenhum movimento ou gesto, ou, ainda, preferiu não se manifestar.

Objetivo da Atividade 3	Descrição da Atividade 3
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despertada para a socialização em grupo. • Convidada a respeitar regras de convivência em grupo. 	<p>A professora acompanhando a música ao violão e as crianças sentadas em círculo cantavam e, ao mesmo tempo, uma por vez ia acariciando um brinquedo de pelúcia (gata) e depois passava para o colega do lado.</p> <p><i>Música</i></p> <p><i>“Ai minha gatinha parda que em janeiro fugiu.</i></p> <p><i>Quem achou a minha gatinha?</i></p> <p><i>Você sabe, você sabe.</i></p> <p><i>Você viu, você viu.</i></p> <p><i>Quem achou a minha gatinha?</i></p> <p><i>Você sabe, você sabe.</i></p> <p><i>Você viu, você viu.”</i></p>

A professora explicou como seria o desenvolvimento dessa atividade proposta. As crianças, sentadas em círculo no chão, cantariam a música (gatinha) e, ao mesmo tempo, deveriam acariciá-la e entregá-la na mão do próximo colega de classe e assim sucessivamente.

Estas crianças, que também já conheciam a música do ano anterior, a cantaram com facilidade e demonstravam um carinho especial pelo brinquedo.

Em uma primeira rodada da realização dessa atividade, algumas delas não queriam entregar a gata ou extrapolavam em seu tempo de “carinho”. Após o término dessa rodada, a professora explicou novamente a importância em saber dividir o brinquedo (a gata, no caso), a questão do tempo (que ela deveria respeitá-

lo, para que todos pudessem desfrutar do brinquedo), o respeito ao colega e a disciplina entre outras regras de convivência e também de socialização.

Começa a segunda rodada. Todas desenvolvem a atividade normalmente, respeitando as regras de socialização explicada pela professora e acordada pelas crianças anteriormente. Neste momento, houve no grupo uma integração maior.

O intuito dessa brincadeira era mostrar para as crianças que seus interesses e desejos eram tão importantes quanto os dos outros colegas de sala, por intermédio do canto.

Constantemente, foram observadas posturas e falas da professora em suas aulas em relação à importância da convivência e socialização em grupo, que é aqui tida como positiva. Estes pontos (convivência e socialização) são frequentemente abordados e estão explícitos nos objetivos específicos em relação aos conteúdos atitudinais.

Ao se traçar um paralelo em relação ao momento em que a professora falou sobre as regras de convivência em grupo desencadeadas a partir do canto e vinculadas ao brincar, recorreu-se ao RCNEI (1998, vol. 3, p. 71), que faz a seguinte interpretação em relação ao brincar:

“Brincar [...] são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo”.

Ainda, em se tratando dessa atividade, reparou-se que, a partir do brinquedo (gata) e dessa brincadeira, as crianças lidaram com a possibilidade de aprender ou entender melhor o conceito de regras de convivência. Portanto, brincar é uma “ferramenta” essencial ao processo de desenvolvimento humano.

Objetivo da Atividade 4	Descrição da Atividade 4
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimulada a reconhecer e diferenciar os sons. • Provocada a explorar e produzir os parâmetros²⁴ do som (intensidade e altura). • Despertada a valorizar as práticas musicais pessoais e do grupo. 	<p>Por intermédio de dois instrumentos musicais (surdo e caixa) ocorreu uma identificação dos sons (forte / fraco / grave / agudo – parâmetros do som).</p> <p>Depois foram trabalhados estes conceitos dos parâmetros do som (forte / fraco / grave / agudo) em sintonia com cada um dos dois instrumentos.</p>

Inicialmente, a professora trabalhou os instrumentos (surdo e caixa) abordando as características de cada um deles. Em seguida, foram apontadas as diferenças de cada som emitido pelos instrumentos, indicando a altura, ou seja, aquele que tem o som mais grave e o outro que tem o som mais agudo. A professora também trabalhou a intensidade, situando o que vem a ser um som forte e fraco.

Passada esta fase, que se pode chamar de conceitual, que ocorreu mediante um diálogo entre a professora e as crianças, estas puderam tocar cada instrumento identificando o que foi comentado em relação às qualidades do som. À medida que se desenrolava a segunda fase dessa atividade, que era o manuseio dos instrumentos, concluiu-se que trabalhar ou explorar os instrumentos musicais, por exemplo, pode facilitar a aprendizagem dos conceitos que estão sendo abordados. Assim, Maffioletti (*In*: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.), 2001, p. 130) compactua com esse tipo de pensamento afirmando que:

“As crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros. O manuseio de objetos sonoros cria situações em que será possível agrupar ou separar sons, classificar e seriar.”

²⁴ Segundo Brito (2003, p. 18), parâmetro significa o conjunto de características do som, ou de agrupamentos de sons, física e objetivamente definíveis.

Em relação à citação anterior, o processo ensino-aprendizagem pode ter um maior nível de eficácia quando associado entre a teoria e a prática. Nessa atividade em especial, a teoria foram os conceitos de parâmetros e trabalhados pela professora e a prática foi a possibilidade do manuseio dos instrumentos para a identificação dos sons.

Objetivo da Atividade 5	Descrição da Atividade 5
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimulada a perceber e valorizar o silêncio como ferramenta de produção sonora. 	<p>Ao utilizar o CD “Canto dos Pássaros” (coletânea produzida por Corciolli), a professora solicita que as crianças identifiquem cada novidade sonora que aparece na música. A sua intenção foi fazer com que as crianças parassem para ouvir e não necessariamente acertassem cada novo som ou instrumento.</p>

De maneira bem tranquila, a professora começou a aula explorando com as crianças o seguinte assunto: O que é o som? Que tipo de sons vocês conhecem? Ou seja, foi desenrolando conceitualmente o que vem a ser o som, comentando que os mesmos são ouvidos e produzidos em todos os lugares entre outras explicações a respeito do som. Neste momento da pesquisa, recorreu-se a Wisnik (1989, p. 15) para definir o que vem a ser som:

“[...] é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos”.

Wisnik (*Ibidem*, p. 27), para completar seu pensamento, menciona que: “[...] a música ao longo de sua história identifica que o som e o ruído não aparecem como opostos, mas como uma passagem gradativa que as culturas irão administrar”. Ao comungar com essa reflexão sobre a música contemporânea, Schafer (2001, p. 20) traz a sua contribuição dizendo: “Hoje, todos os sons fazem parte de um campo

contínuo de possibilidades, que pertence ao domínio compreensivo da música. Eis a nova orquestra: o universo sonoro.”

Durante a observação dessa atividade, algumas crianças comentaram que não haviam ainda identificado os diversos sons contidos na música, como: do pássaro, de objetos e dos instrumentos, entre outros. Mais uma vez, a professora solicita silêncio e explica a relevância do mesmo para ter um aproveitamento maior naquele momento, ou seja, ter uma escuta mais atenta em relação ao que se está ouvindo. Neste instante, far-se-á um paralelo entre a recomendação da professora com as crianças (escuta mais atenta), recorrendo novamente a um pensamento de Schafer (*Ibidem*) quando relata a importância da escuta cuidadosa, ou seja, da escuta que pensa o que ouve e não passa simplesmente por um processo comum.

Ao interpretar este pensamento de Schafer, confirmou-se a importância da escuta, pois somente mediante uma escuta atenta se pode ser capaz de perceber, sentir, pensar e comunicar, entre outros, com qualidade.

Objetivo da Atividade 6	Descrição da Atividade 6
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incitada a reconhecer a importância do silêncio como elemento complementar do som. • Convidada a identificar os diversos sons. 	<p>No centro da sala de aula, as crianças ficam sentadas em círculo e fazem silêncio para observarem os sons ao seu entorno.</p>

A professora lhes solicita que fiquem sentadas em círculo na sala de aula e pede silêncio para a realização da atividade proposta. Em seguida, para salientar que o silêncio é fundamental, solicita que todas elas fechem os olhos, para que possam perceber os diversos sons e depois comentem a variedade de sons que existem ao seu entorno e reflitam sobre o silêncio.

Vários depoimentos de crianças foram dados. Todavia, o que mais chamou a atenção foi o de uma delas, que fez o seguinte comentário: “– Nossa! Dá para ouvir qualquer coisa”. Foi muito oportuna esta frase dessa criança, porque em um instante de silêncio dá realmente até para ouvir a nossa própria respiração.

Em relação à importância do silêncio recorre-se ao RCNEI (1988, vol. 3, p. 60) que argumenta o seguinte: “*A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial á organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é também música.*”. No entanto, em nenhum momento deve ser interpretado como uma condição impositiva, mandatária, mas sim como elemento essencial que permite escutar os sons que estão ao nosso entorno e entendê-los.

Indo ao encontro do RCNEI, Schafer (1991, p. 130) retrata um pensamento de Cage, que diz: “*O silêncio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som.*”

Para reforçar esse pensamento anteriormente citado entre a importância do silêncio e o som, Cage (1985 *apud* CAMPOS, 2000, p. 8) diz:

“[...] o objetivo mais alto da música é o nosso envolvimento com os sons de maneira que sejamos capazes de, sem partituras, sem executantes, simplesmente ficando sentados, ouvir estes sons que nos cercam como música, E diz que a essa altura já não mais precisaremos de salas de concerto.”

Ao comprovar esse pensamento de Cage, entende-se que no passado o silêncio na música tradicional era considerado ausência de som, porém na música contemporânea, percebe-se o silêncio como som do ambiente. Sobre este ponto de vista, Schafer (2001, p. 358) fundamenta-se assim: “*O silêncio, na verdade, é a notícia para os que possuem clariaudiência .*”²⁵

²⁵ Segundo Schafer (2001, p. 363) clariaudiência “[...] é a audição clara. [...] refere-se à excepcional habilidade auditiva, tendo em vista particularmente o som ambiental. A capacidade auditiva pode ser treinada, para se chegar ao estado de clariaudiência por meio de exercícios de *Limpeza de Ouvidos*”

Objetivo da Atividade 7	Descrição da Atividade 7
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direcionada a reconhecer e conhecer alguns instrumentos de orquestra. • Exposta a identificar alguns parâmetros sonoros nos instrumentos apresentados no filme. 	<p>A atividade foi realizada mediante a exibição de um trecho do filme “Pedro e o Lobo”, clássico da animação e uma fábula musical repleta de aventura, do compositor Sergei Prokofiev. Este conto sinfônico foi criado especialmente para as crianças mediante uma história de aventura em que Pedro captura o lobo.</p>

Essa atividade foi realizada em duas aulas. Foi extraído um trecho do final deste filme em que existiam alguns personagens: a própria criança chamada Pedro, seu avô, alguns pássaros, patos, gatos, caçadores e um lobo. Cada um deles é representado por um instrumento musical em que a narrativa da história é complementada com o som referente ao personagem quando este está naquele momento da história. Vale esclarecer que para as crianças entenderem o trecho do filme, a professora, anteriormente à exibição, relatou e as situou no contexto inicial da história.

Após a apreciação desse trecho, houve um momento de entendimento e compreensão das mensagens nele exibidas e contidas e somente a partir dessa etapa foi trabalhada a importância dos diversos instrumentos que compõem os sons dos respectivos personagens: cada personagem da história é representada por um instrumento, a saber:

- Pedro: Quarteto de cordas (dois violinos, viola e violoncelo).
- Avô: Fagote.
- Lobo: Três trompas.
- Pássaros: Flauta transversal.
- Gatos: Clarinete.
- Patos: Oboé.
- Caçadores: Tímpanos.

A professora utiliza um recurso do próprio DVD que permite mostrar quem tocava e qual era o instrumento que compunha cada personagem. Neste momento, o intuito era que as crianças associassem os sons de cada instrumento com o respectivo personagem.

Posteriormente, lhes foi solicitado que ouvissem atentamente, o som, e relacionassem o que estavam ouvindo com o personagem do filme. Em seguida, algumas delas imediatamente já conseguiam fazer o reconhecimento entre o som e o personagem do filme, embora outras sequer se posicionaram. Nesse particular, merece uma ressalva com respeito à professora quanto ao processo individual de aprendizagem, ou seja, para ela cada criança tem o seu momento e é necessária a compreensão do professor.

Antes de finalizar essa atividade, deve-se informar que a mesma foi interessante e atrativa para as crianças. Durante algumas aulas posteriores, elas comentavam sobre o filme. Segundo Brito (2003), a cena assistida permite uma série de trabalhos que podem ser desenvolvidos com as crianças, por exemplo: dramatização da situação junto à música, criação de uma nova história e realização musical da história usando outros instrumentos.

Foi neste contexto que houve o interesse de algumas crianças em conhecer mais sobre o instrumento flauta. Assim, foi a atividade da próxima aula.

Objetivo da Atividade 8	Descrição da Atividade 8
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidada a conhecer os diversos tipos de flauta. • Provocada a reconhecer as diferenças sonoras entre cada modelo de flauta apresentada. 	<p>Mediante a flauta doce: soprano em madeira e de resina de plástico, contralto em plástico; foram realizadas demonstrações pela professora e as crianças puderam perceber as diferenças do som.</p>

Após terem conhecido a flauta transversal no filme “Pedro e o Lobo”, uma criança no final da aula em que foi apresentado o filme fez a seguinte pergunta à professora: “*Professora, existe flauta de madeira?*” Ela respondeu que sim e explicou

que, inclusive, foi o início deste instrumento de sopro e que também foi responsável pela origem das composições de outros materiais, como: prata, metal e plástico.

Após esse parecer, algumas crianças disseram que gostariam de conhecer alguns tipos de flauta. A professora prontamente informou-lhes que na aula seguinte o assunto a ser trabalhado seria a flauta e que mostraria alguns de seus tipos.

As crianças não esqueceram, pois, mesmo se passando uma semana, logo ao chegarem na sala de aula cobraram os diversos tipos de flauta. Elas encontravam-se ansiosas por essa aula e ficaram atentas e curiosas o tempo todo, fazendo diversas perguntas sobre o referido assunto. Nesse sentido, recorreu-se a Brito (2001, p. 31), quando relata a importância do momento certo para ensinar algo, enfatizando o seguinte pensamento de Koellreutter:

“ É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar. [...] Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções.”

Pôde-se presenciar o pensamento de Koellreutter no decorrer e realização dessa atividade ao ver o interesse das crianças em relação a este assunto desenvolvido nesta aula, ou seja, houve um entrosamento naquele momento em que as crianças queriam entender e conhecer sobre o instrumento flauta, porém de maneira séria, como foi abordada pela professora.

Além de conhecerem pessoalmente cada tipo de flauta, foram introduzidos: um pouco de sua história, comentários e características inerentes a cada modelo; puderam também, por meio de uma escuta bastante apurada e atenta, reconhecer ou tentar identificar qual tinha um som mais grave ou agudo de um modelo em relação ao outro.

Objetivo da Atividade 9	Descrição da Atividade 9
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidada a conhecer e explorar o instrumento musical – guizo (percussão). • Provocada a tocar o instrumento de acordo com o andamento musical (rápido e lento). 	<p>As crianças sentadas no centro da sala de aula e a professora mostra o instrumento musical chamado guizo e apresenta os diversos tipos de som que podem ser produzidos pelo instrumento (fraco, forte). Após essa etapa, houve a complementação da atividade mediante o CD “Abra a roda – Ti dô lê lê”, de Lydia Hortélio, em que a professora trabalhou o conceito de pulso.</p>

A professora primeiramente apresenta o instrumento guizo (conforme comentários emitidos pelas próprias crianças, verificou-se que a maioria delas não conhecia o instrumento). Ainda sobre este assunto, salientou que o mesmo pode ter um som mais fraco ou forte. Cada uma das crianças pôde ter contato direto com o instrumento, além de identificarem a possibilidade da diferenciação do som. Após esta etapa, a professora colocou um CD de música e lhes solicitou através do que elas estavam ouvindo (música mais lenta ou mais rápida) que acionassem o instrumento acompanhando a respectiva música com movimentos regulares, seguindo o pulso²⁶ da música.

Como já comentado, foi nessa aula que a maioria delas teve o primeiro contato com o instrumento. Em todo o momento da realização da atividade houve uma facilitação da professora em relação à exploração do instrumento pelas crianças, sem a utilização de restrições, deixando-as bem à vontade com o mesmo.

Durante esta atividade lembrou-se do pensamento de Gardner (1984), quando menciona que, primeiramente, a criança sente prazer em fazer funcionar o instrumento, para que depois esse prazer seja transferido para a música.

Com este comentário de Gardner, presenciou-se que, inicialmente, as crianças se entusiasmaram com o manuseio, exploração e conhecimento do

²⁶ Segundo Brito (2003, p. 204) é a unidade fundamental de medida, regular ou irregular, perceptível ou não, da velocidade do decurso musical (andamento). Serve como referencial para a organização das relações temporais da partitura.

instrumento e, em um segundo momento, a relação do mesmo inserido na música, ou seja, no acompanhamento da música e da pulsação.

Objetivo da Atividade 10	Descrição da Atividade 10
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instigada a criar movimentos e gestos. • Estimulada para a socialização e prática musical em conjunto. 	<p>A professora faz uso das músicas contidas no CD “Abra a Roda – Ti dô lê lê”, de Lydia Hortélio, em que as crianças deveriam fazer uma roda e criar movimentos conforme o que estavam ouvindo.</p> <p><i>Música</i> <i>“Abra a roda – ti dô lê lê</i> <i>E vai andando – ti dô lê lê</i> <i>Bate palma – ti dô lê lê</i> <i>De uma requebradinha – ti dô lê lê</i> <i>E de trenzinho – ti dô lê lê</i> <i>De marcha ré – ti dô lê lê</i> <i>E bem baixinho – ti dô lê lê”</i></p>

Este foi um momento durante a realização dessa atividade bastante envolvente, com alegria, entusiasmo e a participação ativa das crianças, que estavam motivadas, porque eram músicas repletas de movimentos, requebros, palmas e saltos, entre outros. Entende-se que o aprender relaciona-se ao brincar de uma criança.

É essencial ressaltar que a brincadeira de roda, além de ser mais uma possibilidade de brincar, pode também ser responsável por trazer a influência de diversas culturas, como: a italiana, africana e portuguesa entre outras, favorecendo, assim, a ampliação da cultura infantil.

Hortélio (1977, *apud* BRITO, 2003, p. 95), educadora e pesquisadora de música, jogos e brincadeiras da cultura infantil, faz a seguinte reflexão em relação à cultura infantil:

“Entendendo-se cultura infantil como a experiência, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança – teremos que buscar a compreensão da música da cultura infantil dentre deste mesmo contexto, como parte que é de um mesmo corpo de conhecimento, de um mesmo conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e inteireza. [...] É preciso desenvolver uma inteligência sensível, encontrar caminhos para a alegria e afirmar a vida na interligação. E se quisermos verdadeiramente fazer justiça às crianças, teremos que desafiá-las em sua graça e poder, através de sua própria cultura.”

Um outro destaque que carece mais uma vez de comentário é quanto à postura da professora, que, a todo o momento, incentivava as crianças a criarem movimentos. Sua participação foi efetiva durante todo o decurso da atividade, estando, sobretudo, inserida na roda, cantando e criando gestos. Este tipo de comportamento da professora, inserida no processo, é de suma importância perante as crianças. Em relação ao relacionamento professora e criança, Campos (2000, p. 67) faz o seguinte comentário:

“Tanto o professor quanto aluno, mantendo a intenção de se expor um ao outro, colocando-se mutuamente de maneira sincera e plena durante o momento presente, experienciarão a troca e a aceitação, culminando na afetividade vibrante da verdadeira aprendizagem. Não haverá medo, mas disposição à pesquisa durante a experiência de vida, além do crescimento individual e do relacionamento entre professor e aluno.”

Ao se enfatizar esta reflexão de Campos, entende-se que em um clima onde haja liberdade e participação, as crianças podem se expor para o grupo, demonstrando seus sentimentos e idéias, além da criação de movimentos.

Koellreutter sempre foi favorável a essa linha de pensamento, em que o professor deve estimular seus alunos a criarem. Durante o desenvolvimento dessa atividade, a maioria das crianças revelava cada vez mais novas descobertas em relação aos movimentos criados.

Objetivo da Atividade 11	Descrição da Atividade 11
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provocada a praticar a concentração e atenção. • Estimulada para a criação de movimentos. • Despertada para a prática da socialização. 	<p>Por intermédio de músicas contidas no CD “Mundo Ancestral” (Coletânea produzida por Corciolli), a professora trabalha a expressão corporal por meio de diversos movimentos produzidos pelas crianças.</p>

Essa atividade foi dada no final de uma aula. As músicas contidas nesse CD inspiram e equilibram o corpo. Durante as músicas, as crianças reproduziam os movimentos e gestos desenvolvidos por uma criança que iniciava a brincadeira. Os movimentos podiam ser com pernas, braços, cintura, ombro, andar, saltitar e gestos com as mãos, entre outros movimentos. Uma criança criava os movimentos citados anteriormente e as demais – com concentração, atenção e foco – reproduziam o que viam.

Posteriormente, escolhia-se outra criança que criava outros movimentos e gestos. As demais seguiam, assim, sucessivamente, até que todas tivessem criado os seus próprios movimentos e gestos.

O propósito dessa atividade, além da criação de gestos e movimentos, era estimular o movimento da criança, sem, no entanto, estabelecer critérios de certo ou errado, e sim ressaltar que é imprescindível trabalhar conjuntamente som e movimento, até porque algumas crianças criavam, por exemplo, movimentos de ombro extremamente difíceis de reproduzir. Sobre isso, Campos (2000, p. 9) relata o seguinte: *“O som é movimento em forma de energia vibratória. O movimento sempre gera um padrão sonoro e vice-versa.”*

Diante da reflexão de Campos, recorreu-se ao RCNEI (vol. 3, 1998, p. 61), que assim destaca o quanto são imprescindíveis o som e o movimento:

“A realização musical implica tanto gesto como movimento porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc. e os movimentos de locomoção, como andar, saltar,

correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros.”

Objetivo da Atividade 12	Descrição da Atividade 12
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposta a praticar o parâmetro do som: intensidade. 	<p>Por intermédio da brincadeira “Detetive”, as crianças trabalharam o parâmetro do som – intensidade. A classe esconde um objeto e inicia a brincadeira com a escolha de uma criança que gostaria de ser o detetive. Conforme ela vai se aproximando do local onde está escondido o objeto, acontece a manifestação das demais crianças mediante a voz. Em outras palavras, quando o detetive se aproxima do objeto escondido, a voz das crianças vai ficando cada vez mais alta, grave, forte e quando o detetive se afasta do objeto acontece o oposto com as suas vozes; e assim transcorre a brincadeira até que o detetive encontre o objeto escondido. Finalizada a brincadeira, a criança que o representou, escolhe uma outra para ser o detetive.</p>

Foi uma atividade rica e interessante em relação ao conceito trabalhado (intensidade) na medida em que o som podia ser percebido como forte ou fraco.

A professora deixou claro que o parâmetro do som deve ser ouvido e percebido, pois ele está presente em qualquer ambiente, como os sons da natureza.

Essa atividade trouxe um resultado final importante em termos do entendimento do conceito, porque, como já dito, a música mantém uma forte ligação com o brincar. As crianças estavam muito envolvidas durante o processo de desenvolvimento dessa atividade, que, ao mesmo tempo com característica lúdica,

também desenvolvia conceito referente à linguagem musical – forte / grave e fraco / agudo.

Houve um outro fator positivo no desenrolar dessa atividade, que foi perceber que o jogo estimula a criança no sentido de ela estar atenta à escuta, discriminar o som e estar focada a um gesto de um colega de classe que possa dar uma “dica” onde esteja o objeto, entre outras características.

Por conseguinte, a música vincula-se à atividade lúdica e ao jogo propriamente; partindo dessa premissa Delalande (1984 *apud* BRITO 2003, p. 36) relacionou as características das produções musicais aos modos de jogos propostos por Jean Piaget em três pontos, a saber:

“Jogo sensório-motor - estariam relacionados à etapa da inteligência sensório-motora, prática, quando o corpo exercita seu funcionamento no sentido da conquista de autonomia, exploração do som e o gesto.

Jogo simbólico – corresponderia o desenvolvimento de um cérebro próprio a sistemas dotados de maior flexibilidade, valendo-se do sentimento e da emoção, referente ao valor expressivo à significação mesma do discurso musical.

Jogo com regras – a presença de regras prescritas e estabelecidas que focam resultados e visam a um fim, com a organização e à estruturação da linguagem musical.”

A partir da análise dos diversos tipos de jogos propostos por Jean Piaget, o pesquisador Delalande, classificou as categorias de condutas musicais em exploração, expressão e construção referentes ao jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo com regras, respectivamente.

Ainda seguindo esse pensamento, Brito (2003) noticia que Delalande relata que os diversos tipos de jogos, abarcando as características das etapas de construção do conhecimento de Piaget (sensório-motor, simbólico e regras), convivem internamente em uma mesma obra musical, porém um predomina em relação aos outros.

Um outro ponto que contribui para a realização dessa atividade é o posicionamento da professora no início, esclarecendo todas as regras do jogo (qual seria a música escolhida, quando o “detetive” chegasse perto do objeto escondido pelas crianças da classe as mesmas deveriam cantar a música em som grave, forte

e quando o detetive se afastasse deveriam realizar o oposto e não poderia haver outro tipo de indicação para facilitar a descoberta do objeto, entre outros combinados ocorridos entre a professora e as crianças).

O jogo desenvolvido nessa atividade envolveu positivamente todas as crianças que se mantinham atentas para transmitir corretamente o parâmetro do som combinado. Para a professora, também foi mais uma vez um momento de destaque, pois observou o comportamento musical das crianças acompanhando e estando junto com elas.

Objetivo da Atividade 13	Descrição da Atividade 13
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidada a perceber que o seu corpo é “produtor” de som. • Estimulada a praticar a percussão corporal. • Estimulada a participar de forma criativa na construção da história. 	<p>A professora contou uma pequena história em que houve também a participação das crianças. Depois começaram a cantar uma música em que a professora e as crianças tocam uma parte do próprio corpo.</p> <p><i>Música popular</i></p> <p><i>“Beatriz olhou para cá</i> <i>Beatriz olhou pra lá</i> <i>quando viu o Zé Bochecha</i> <i>começou a bochechar.</i> <i>Sabe o que ela fez?</i> <i>Bochecha, bochecha,</i> <i>bochecha, bochecha.”</i></p>

Era a primeira aula daquele dia, ou seja, 8 horas. O Jardim I (crianças com 4 anos) entra em sala de aula; as crianças estavam um pouco agitadas. Quando se faz referência ao termo “agitada”, o que se quer dizer é que era um dia atípico. Era uma manhã muito quente e as crianças, após a aula de Educação Musical, iriam para a piscina (improvisada pela escola). Além desse fato, havia uma criança que estava chorando dizendo que queria ir embora para ficar com a mãe. Também estava presente um aniversariante que faria uma comemoração na hora do lanche.

Assim sendo, neste dia, as crianças não estavam tão presentes na aula de Educação Musical.

As observações em sala de aula já estavam acontecendo aproximadamente há um mês e meio e foi a primeira vez que se pôde observar, e a professora confirmou após a aula, que se utilizou da ferramenta pedagógica musical denominada de “improvisação”, em um primeiro momento para resgatar a participação das crianças para a aula de Educação Musical. Esta improvisação jamais se afastou da sua questão principal, que era atender os objetivos musicais, ou seja, discutir o que vem a ser música. A prática docente dessa professora vai ao encontro do pensamento de Koellreutter quando ele defende a improvisação como “algo sério” e não como “qualquer coisa serve”.

E foi o que exatamente aconteceu: uma improvisação séria, planejada e atenta aos objetivos musicais. Para atingir esse resultado positivo, a professora tem de ter criatividade e conhecimento.

Objetivo da Atividade 14	Descrição da Atividade 14
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimulada à percepção auditiva. • Exposta a identificar a diferença do parâmetro do som – altura (grave ou agudo). 	<p>A professora conversou com as crianças em relação aos conceitos: sons grave e agudo. Mediante uma brincadeira, interpretaram o que seria, para elas, um som grave e agudo.</p>

Depois da explicação do que vem a ser um som grave e agudo, a professora propôs para a classe uma brincadeira: cada criança recebeu dois cartões, um verde e o outro azul. Enquanto a professora tocava uma música ao piano, elas deveriam andar pela classe e prestar atenção ao som emitido pelo piano. Quando o som fosse grave, teriam de apresentar o cartão verde e quando o som emitido pelo piano fosse agudo, o cartão seria o azul.

Após algum tempo do decorrer da atividade, todas haviam entendido as instruções, principalmente o conceito de grave e agudo para apresentar o devido cartão. Mais uma vez, o brincar proporcionou um ambiente descontraído e alegre, não se distanciando do objetivo da aprendizagem musical. Para confirmar o que

presenciamos na observação dessa atividade, encontramos em Moyles (2002, p. 21) a seguinte definição “[...] o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.”

Ao se analisando o desenrolar dessa atividade, ficou presente o pensamento de Brito (2003), quando manifesta que as crianças, por intermédio de um jogo, ao se expressarem musicalmente, podem dar subsídios aos professores para que estes verifiquem como elas percebem, ouvem, exploram e criam, entre outras características, a música.

Objetivo da Atividade 15	Descrição da Atividade 15
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposta a perceber a variedade sonora – timbre. • Provocada a classificar os sons – iguais e diferentes. • Estimulada a desenvolver a percepção auditiva. 	<p>Através de um passeio pelo colégio (parque, cantina, biblioteca e outras dependências), as crianças notaram os sons ao seu entorno.</p>

Era uma manhã de outono bastante ensolarada. Durante o período de observações foi a primeira vez, que a professora fizera uma atividade externa. Por regras do Colégio, para que a mesma pudesse sair com as crianças para fora da sala de aula, deveria solicitar a ajuda de dois funcionários, a fim de que pudesse realizar uma atividade externa.

Primeiramente, solicitou que as crianças passeassem pela parte externa; explicou-lhes que era importante fazerem silêncio para que pudessem ouvir todos os sons existentes. Após algum tempo, a professora lhes solicita que sentem em círculo embaixo de uma árvore; a partir daí, começa a exploração da atividade em que a professora conduz e pergunta o que as elas ouviram?

Foi uma sensação interessante, pois comentaram que ouviram diversos tipos de sons, como: carros, buzinas, avião, pessoas falando, gargalhadas e passarinhos, entre outros.

O que mais chamou a atenção foi quando uma delas comentou que havia escutado vários ruídos. Neste momento, a professora explicou que realmente existem ruídos que fazem parte dos sons que estão ao nosso entorno e que em cada lugar há seus sons característicos e precisamos ouvi-los. A pergunta desse aluno e a explicação da professora fizeram lembrar uma interpretação de Cage (1976, *apud* SANTOS, 2006, p. 54) quando diz: “[...] *os ruídos são tão úteis para a nova música quanto os chamados tons musicais, pela simples razão de serem sons.*”

E ainda corroborando com o pensamento de Cage, recorreu-se a Alfaya e Parejo (1997, p. 47) que trazem a seguinte complementação: “[...] *ruído é uma combinação de grande variedade de sons diferentes. A vida cotidiana nos imunda de exemplos de ruídos: o trânsito, a porta batendo etc.*”

Para contribuir com os pensamentos acima, Schafer (1991) tem a percepção e comenta que se até 1913 o mundo sonoro podia ser dividido em musical e não-musical, hoje percebe-se que a música e a paisagem sonora estão totalmente imbricadas.

Objetivo da Atividade 16	Descrição da Atividade 16
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidada a participar de forma criativa na construção de um instrumento musical. • Exposta a identificar a classificação sonora. • Incitada a desenvolver a percepção auditiva. 	<p>As crianças construíram o instrumento musical chamado ganzá. Após a etapa da confecção, decoração do instrumento, haverá a classificação sonora em que as crianças acompanharam a seguinte música:</p> <p><i>“Rei Capitão. Soldado Ladrão. Moço bonito do meu coração.”</i></p>

Na aula anterior a essa em que foi realizada a confecção do instrumento musical, a professora enviou um comunicado aos pais e comentou com as crianças que para a próxima aula elas deveriam trazer os seguintes materiais: copos de

iogurte, minigarrafas de refrigerante, rolo de papelão (aquele que envolve filme plástico ou fita), uma xícara de arroz, feijão, milho, pedrinhas, conchas, botões e moedas. O objetivo dessa variedade de materiais solicitados era para produzir diferentes timbres de sons produzidos pelo instrumento ganzá.

Na respectiva aula da confecção do instrumento, as crianças trouxeram os materiais solicitados e disponíveis em suas casas. A confecção, decoração do instrumento e exploração da atividade em relação à classificação sonora produzida pelo instrumento tiveram uma duração de duas aulas.

A professora inicia explicando como confeccionar o instrumento musical ganzá e as crianças começam a construção do mesmo. Nitidamente, elas estavam curiosas e interessadas.

Após essa etapa, iniciou-se a decoração do mesmo. Notou-se que foi um momento também importante, pois as crianças personalizando o seu instrumento sentem-se mais motivadas e integradas para fazer música, pois foram elas que estiveram presentes em todo o processo de construção.

Em seguida, a professora solicitou que cada uma delas ouvisse o som de seu próprio instrumento. Todas acataram o pedido. No início da atividade, várias crianças comentaram que o seu som era diferente de alguns colegas. E essa foi a explanação na aula pela professora, comentando que, conforme o material inserido no interior do pote de iogurte, do rolo de papelão ou da garrafa de refrigerante, ter-se-ia um som diferente (timbre).

Ela continua sua explicação dizendo que o timbre é como a voz humana, ou seja, cada pessoa possui um timbre de voz diferente do outro.

Imediatamente, a professora lançou uma idéia que foi prontamente aceita pela classe, ou seja, seriam montados dois grupos: um com o som do ganzá que fosse mais agudo e o outro aquele que fosse o som mais grave, e as crianças deveriam identificar qual o tipo de som emitido pelo seu instrumento e se dirigir ao respectivo grupo (agudo ou grave).

No final da aula, a professora e todas as crianças cantaram a música. Em um primeiro momento, acompanharam tocando os seus próprios instrumentos somente as crianças do grupo “agudo” e pela segunda oportunidade, as do grupo “grave”.

Essa divisão aconteceu para que fosse mais uma vez reforçado o conceito de grave e agudo.

As crianças estavam felizes, pois tinham dado “vida” ao instrumento e, principalmente, porque puderam acompanhar uma música por intermédio da construção do seu próprio instrumento. Convém lembrar aqui um pensamento de Jeandot (1993, p. 30), que reforça a visão aqui tratada quando se pronuncia:

“A utilização de instrumentos construídos por elas mesmas desperta-lhes o desejo de explorá-los musicalmente, isto é, de fazer experiências para obter todas as sonoridades possíveis. O resultado sonoro da construção também desmistificam o prestígio dos instrumentos prontos, muitas vezes difíceis de adquirir.”

Gainza (1988, p. 109), corroborando com Jeandot, traz a seguinte complementação:

“Papéis, pedras, vidros, bolas, madeiras, tubos, couros, darão lugar a imaginativos instrumentos que as crianças projetam e constroem na aula de música. [...] Com eles executam estranhos sons ou compõem música adequada para acompanhar suas danças, contos, poesias criações dramáticas e audiovisuais.”

Percebe-se nitidamente nas observações feitas em sala de aula que os pensamentos de Jeandot e Gainza são atuais, porque não só os instrumentos industrializados emitem sons e fazem a música, como também aqueles produzidos artesanalmente, são importantes, pois as crianças podem também se relacionar de maneira integrada com a música.

Objetivo da Atividade 17	Descrição da Atividade 17
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provocada a explorar os diferentes instrumentos musicais utilizados. • Estimulada a reconhecer a importância da organização – do fazer em grupo. • Incitada a perceber que a música é uma sequência organizada de sons. 	<p>A classe foi dividida em quatro grupos. Cada um deles acompanharia uma música do cancioneiro popular. Cada criança que formasse um determinado grupo teria o mesmo instrumento, ou seja:</p> <p><i>Grupo 1: Vermelho</i> – Música: “Boi da Cara Preta” – Instrumento: reco-reco;</p> <p><i>Música</i> “Boi, boi, boi, boi da cara preta, pega esse menino que tem medo de careta. Boi, boi, boi, boi do Piauí, pega esse menino que tem medo de dormir.”</p> <p><i>Grupo 2: Azul</i> – Música: “Nana nenê” – Instrumento: Chocalho</p> <p><i>Música</i> “Nana nenê que a cuca vem pegar, papai foi à roça e mamãe já volta já. Bicho-papão sai de cima do telhado, vem ver se esse menino dorme um sono sossegado.”</p>

Grupo 3: Amarelo

– *Música: “Serra, serra, serrador”*

– *Instrumento: Caxixi*

Música

“Serra, serra, serrador

serra o papo do vovô.

O vovô está cansado,

deixa a serra descansar.”

Grupo 4: Verde

– *Música: “Um, dois, feijão-com-arroz”*

– *Instrumento: triângulo*

Música

“Um, dois, feijão-com-arroz,

três, quatro, feijão no prato,

cinco, seis, feijão inglês,

sete, oito, comer biscoito,

nove e dez comer pastéis.”

Coro: Todas as crianças

– *Música: “Escravos de Jô”*

– *Instrumentos: Todas elas deveriam tocar os seus próprios instrumentos em conjunto.*

Música

“Escravos de Jô

jogavam caxangá

tira, põe,

deixa ficar,

guerreiros com guerreiros

fazem ziguezigue e zá.” (Bis)

Cada criança, ao chegar à sala de aula, recebeu um papel conforme a cor citada. Elas deveriam sentar em círculo no local indicado com a respectiva cor e

neste local já teria o instrumento indicado. Por exemplo, uma criança recebeu o cartão vermelho, então deveria compor o Grupo 1. Ela deveria sentar-se no local onde estava demarcado na sala de aula com a cor vermelha e nesse local já estavam os instrumentos, neste caso, o reco-reco.

Antes de iniciar a atividade proposta e explicada pela professora, uma criança do Grupo 3 falou que não conhecia aquele instrumento. A professora fez a seguinte pergunta: *“Quem conhece o instrumento chamado caxixi? E todos responderam que não o conheciam. “Uma criança fez o seguinte comentário: Nem parece instrumento, e sim um objeto para enfeitar a casa”.*

Para existir um envolvimento mais gratificante entre o instrumento e as crianças, é importante fazer como essa professora fez: explicou primeiramente as características do instrumento. Uma criança ou mesmo um adulto quando quiser, por exemplo, tocar um instrumento antes de ir para a técnica, é necessário ter contato com o mesmo primeiramente; além do mais, é o que preconiza a música atualmente.

Moraes (1997 *apud*, CAMPOS, 2000, p. 60) faz o seguinte relato:

“A ênfase deverá estar na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na instrução. A aprendizagem resulta da relação sujeito-objeto, que, solidários entre si, formam um único todo. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas. E o importante é a interação entre ambos.”

Após essa etapa de exploração desse instrumento, a professora explica a atividade e começa cantando uma música, por exemplo: *“serra, serra, serrador [...]”* e todas acompanham cantando a música, porém somente as crianças do Grupo 3 tocam o instrumento (no caso, caxixi). Em seguida, a professora muda novamente de música, todos cantam, mas apenas o grupo da música respectiva cantada acompanha com o instrumento. Em certo momento, a professora começa a cantar *“Escravos de Jô”* e todas as crianças deveriam cantar junto e, simultaneamente, tocar seus instrumentos.

Após o término desta atividade, a professora faz a seguinte pergunta: *“Como fica melhor a música: cada um tocando o seu instrumento ou todos tocando simultaneamente os seus instrumentos, porém sem uma ordem e principalmente harmonia?”*. E a classe entendeu que todos tocando ao mesmo tempo não daria

uma harmonia / equilíbrio. Surgiram comentários de algumas crianças que disseram que havia “virado uma bagunça”.

Nesse particular, recorreu-se a Alfaya e Parejo (1987, p. 46) que fazem o seguinte comentário: *“Não há música sem ordem, música sem ordem não se comunica”*.

Para complementar essa atividade, a professora ainda esclarece dizendo que, por exemplo, em uma orquestra muitas vezes os instrumentos tocam em conjunto, mas com organização/ordem/disciplina. Esse foi o sentido dessa atividade quando ela indicou que sem ordem, disciplina e organização, não há música na concepção de harmonia e também se pode perceber que o entendimento de organização/ordem/disciplina está exatamente ao encontro do pensamento das autoras citadas anteriormente.

Por fim, encerrou-se essa atividade dizendo que ela também foi desenvolvida em duas aulas.

Objetivo da Atividade 18	Descrição da Atividade 18
<p>A criança será:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimulada a participar de forma Criativa. • Convidada a interpretar uma história associando os sons produzidos pelos objetos sonoros e aqueles também produzidos pelo seu próprio corpo. 	<p>A professora contou a seguinte história²⁷:</p> <p><i>Os diferentes sons:</i></p> <p>Rafael nunca tinha ido ao Jardim Zoológico. Chegara o grande dia. Arrumou as suas coisas, pegou sua lancheira e correu para o portão para esperar o ônibus da excursão.</p> <p>O dia estava maravilhoso! Não havia uma nuvem no céu e o sol brilhava demais.</p> <p>O primeiro bicho que ele quis ver quando chegou ao Zoológico foi o leão. <i>“Mas que rugido forte e grosso tem o leão!”</i></p> <p>Logo mais à frente, encontrou com os chimpanzés. <i>“Como eles gritam com aquela voz fina! Pulam de um galho para o outro sem parar! Parecem até crianças.”</i></p> <p>Quando a turma se aproximou da toca do urso polar, o animal estava acordando e deu um bocejo bem grosso e preguiçoso. Ao lado da sua toca, veio se aproximando uma banda de música.</p> <p>Rafael percebeu que os instrumentos também faziam sons diferentes: a flauta tinha um som fino e longo, no tambor eram batidas curtas e grossas, já do</p>

²⁷ Esta história foi retirada do livro *Era uma voz*, de Gisele Gasparini, Renato Azevedo e Mara Behlau – p. 28.

	<p>violão vinha um som nem muito grosso, nem muito fino.</p> <p>Foi assim que Rafael descobriu que as pessoas também têm vozes diferentes. O papai é grande e forte e tem uma voz grossa. A mamãe delicada tem a voz fina e suave; mas quando está brava, sua voz fica forte. Ele também lembrou que a voz da vovó é trêmula.</p> <p>Depois de passar por todos os animais, a turma toda foi para o ônibus e todos voltaram contentes para casa. A mãe de Rafael perguntou o que ele mais tinha gostado na excursão. E ele respondeu:</p> <p>- o que eu mais gostei é que hoje eu descobri que todas as coisas fazem sons e que eles são diferentes!</p>
--	--

O início da aula de hoje foi em outra dependência do colégio: biblioteca. A professora retirou um livro da prateleira e as crianças sentadas começaram a ouvir uma história atentamente contada por ela.

Neste primeiro momento em que a professora contava a história, ela não se utilizava somente de sua voz, e sim procurou deixar mais expressiva e sonora a história. Ao término, ela solicitou que as crianças comentassem o que haviam entendido da mesma. Foi um momento rico, pois demonstraram sua capacidade inventiva quando complementavam ou davam outra interpretação à história. Além da ampliação do vocabulário, ocorria a interpretação da história e faziam perguntas pertinentes.

Essa atividade teve continuidade na outra aula, quando a professora comentou com as crianças que elas realizariam a sonoplastia da história. Para isso, foram colocados no centro da sala instrumentos e objetos sonoros, além do

comentário da professora que as crianças poderiam usar os sons vocais e corporais para dar sentido e “vida” à história.

Foi um momento “relativamente tumultuado”, porque todas, ao mesmo tempo, queriam fazer todos os sons, conforme a professora narrava a história. Por outro lado, depreendeu-se o quanto elas são criativas, pois evitavam repetir os materiais colocados no centro da sala, preocupando-se sempre com a variedade e utilização do próprio corpo e a voz. Elas foram criativas na sonoplastia da história.

Um fato ocorreu nessa atividade que chamou a atenção: no início da história, a professora disse: “*O primeiro bicho que ele quis ver quando chegou ao Zoológico foi o leão.*” “*Mas que rugido forte e grosso tem o leão!*” Uma criança não utilizou os materiais que estavam no centro da sala nem a voz, e sim o “abrir e fechar” da porta da sala de aula, que possuía um som forte. Realmente, o que a criança fez foi associar o som da porta da sala de aula ao rugido do leão.

Em relação a esse episódio e em toda a atividade, a criatividade das crianças foi bastante utilizada. Nesse contexto, recorreu-se ao pensamento de Hermann e Bovo (2005, p. 239), pois é um fundamento que acreditamos e se presenciou no decorrer da atividade, que diz: “[...] *a criatividade não precisa ser desenvolvida, mas sim libertada.*”. May (1982, p. 39), complementando essa citação anterior, também contribui esclarecendo que a criatividade é “[...] *o processo de fazer, de dar a vida.*”. E foi exatamente o que aconteceu nessa atividade e, em especial, no exemplo dado pela criança que associou o som da porta ao rangido do leão.

4.5 ENTREVISTA COM A PROFESSORA – ANÁLISE DOS DADOS

A entrevista com a professora foi realizada e gravada em 14.3.2009 e, posteriormente, transcrita na íntegra o seu conteúdo (Anexo 3). Optou-se em gravar a entrevista, pois é importante ter todas as informações fornecidas pela professora para que não se perca ou passe despercebido algum dado ou fique alguma dúvida.

Também não se pode deixar de ressaltar que, por indicação da própria Banca de Qualificação, a entrevista foi realizada exatamente na metade do período das observações de sala de aula. Cabe esclarecer que foi oportuno e excelente esse

momento; sabe-se que haveria ainda mais um tempo para comprovar as informações fornecidas na entrevista, fazendo um paralelo com as observações entre a professora e as crianças. Assim, Ludke e Menga (1986, p. 34) relatam:

“[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A entrevista foi composta de dezessete questões e foram subdivididas em três grupos, cuja ênfase foi estabelecida conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 Entrevista realizada com a professora pesquisada

Grupo	Questões	
Questões relativas à escola	• Questão 1:	Como a escola compreende a música como linguagem de expressão?
	• Questão 2:	Como acontece a elaboração do Planejamento das atividades da Educação Musical neste colégio?
	• Questão 3:	Qual a participação da direção e coordenação para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?
	• Questão 13:	Dê exemplos dos recursos disponíveis na sala de aula e como você os utiliza para desenvolver suas atividades?
Questões relativas à formação docente	• Questão 7:	Como professora que atua com crianças, você constatou uma aproximação entre os saberes adquiridos pela universidade com suas práticas pedagógicas? Explique?
	• Questão 8:	Como você aprendeu a ensinar música?
	• Questão 10:	O que você faz para manter sua atualização profissional?
Questões relativas à prática docente	• Questão 4:	Você se orienta pelo RCNEI. Caso sua resposta seja positiva de que maneira utiliza o RCNEI como orientador para suas atividades musicais?
	• Questão 5:	Enquanto professora de música na educação infantil, como você entende a importância da linguagem musical para a formação das crianças.
	• Questão 6:	O que significa para você ser uma professora de música que atua na Educação Infantil, ou seja, atua com crianças nos dias atuais?
	• Questão 9:	Em sua opinião, quais os pontos que contribuem para a sua prática pedagógica?
	• Questão 11:	Como você trabalha as diferenças individuais em relação à linguagem musical das crianças?
	• Questão 12:	Na sua percepção como ocorre a construção do conhecimento musical das crianças?
	• Questão 14:	Dê exemplo, de como você trabalha as paisagens sonoras que acontecem no cotidiano de suas aulas?
	• Questão 15:	É comentado que a melhor hora para se ensinar um conceito, é aquele que a criança deseja saber. No seu cotidiano, na sala de aula, quais são estes momentos? Como eles acontecem? Como você observa tal situação?
	• Questão 16:	Como acontece no dia-a-dia de suas aulas o desenvolvimento e o aproveitamento das atividades com as crianças?
	• Questão 17:	Em sua opinião, o que as crianças aprendem e o que elas ensinam?

Fonte: Entrevista realizada com a professora em 14.3.2009 pela pesquisadora desse estudo.

Grupo 1 Questões relativas à escola

Neste grupo, foram colocadas quatro questões por estarem relacionadas às diretrizes instituídas pela escola, tais como: planejamento anual, os profissionais que atuam na instituição (direção, coordenação e professora), além dos recursos didáticos que a professora utiliza e tem ao seu alcance para o desenvolvimento de suas atividades.

Durante as observações em sala de aula e conforme relato na entrevista, identificou-se que o contato da professora com a direção do colégio parece ser pequeno, pois em uma estrutura hierárquica escolar existe o cargo de coordenador, que acaba tendo um maior envolvimento e contato com os professores. Assim, em relação a ele, percebe-se uma aproximação dele com a professora pesquisada, já identificado quando da elaboração do planejamento anual, além de ser, conforme a mesma mencionou, uma das fontes de troca de conhecimento. Ela também comentou que o coordenador frequentemente fornece dicas de leituras para que haja um maior conhecimento, além de sugerir atividades que podem ser realizadas em sala de aula. Pode-se notar esse cenário participativo na resposta da questão de nº 10, quando ela diz: *“Troco sempre informações e até conhecimento com a minha coordenação que sempre se mostra disposta a ensinar”*.

Também se considerou positiva a liberdade da professora, dispensada pelo coordenador, em formular o planejamento anual. Essa é uma atitude madura, pois permite uma autonomia para a realização do trabalho da professora. Assim, rumo a este mesmo pensamento, Masetto (2003) relata a importância do planejamento quando define como sendo um instrumento da prática pedagógica que se faz em função dos objetivos a serem alcançados, e não exclusivamente em razão dos conteúdos a serem transmitidos.

Além de atribuir a função de coordenador nesse colégio, o mesmo também é professor do Ensino Fundamental, mais especificamente 5º ano. Certa vez, a professora comentou em sala de aula que ele considera importante sua participação como professor, para que tenha a oportunidade de ficar mais perto e em contato com a realidade dos alunos.

Destaca-se também como positivo a diversidade de recursos materiais que compõem as aulas dessa professora. O colégio dispõe de uma variedade de

materiais, para que a professora possa desenvolver as suas atividades; por exemplo: instrumentos musicais dos mais conhecidos e caros, como o piano, e instrumentos mais baratos e não tão conhecidos, como caxixi, ou instrumentos artesanais, aparelho de som e imagens, sucatas e jogos, entre outros.

Juntamente com a experiência e dedicação de cada profissional neste caso e, em especial, dessa professora, associado à variedade de materiais, há possibilidade de existirem melhores e maiores condições de ministrar aulas. Com isso, não se quer dizer nem afirmar, em hipótese alguma, que caso o professor não tenha essa variedade de recursos ele não alcance o seu objetivo de aprendizagem em música; mas com uma vasta quantidade de materiais didáticos, ele consegue atingi-lo com um pouco mais de facilidade, e desde que caminhe junto com a qualidade de seu trabalho.

Grupo 2 Questões relativas à formação docente

Nesse item foram atribuídas três questões que estão direcionadas às formações acadêmica e continuada da professora pesquisada.

Conforme a própria professora comentou na entrevista em relação à sua formação e como se percebe no colégio, através do documento que foi entregue como sendo o Projeto Político Pedagógico, identificou-se que há o predomínio de uma abordagem tradicional de ensino. Porém, durante as observações ocorridas em sala de aula, constatou-se que a professora aborda a música de maneira que propõe a participação ativa da criança. Campos (2000, p. 40) contribui dizendo:

“A música passa a ser feita pela criança, dando-lhe a oportunidade do manuseio do som, da mesma maneira com que ela trabalha com as cores no desenho livre ou com o movimento expressivo e criativo na dança e no teatro. Qualquer criança se expressa com liberdade natural através da tinta e do lápis de cor. Por que não fazer o mesmo com os sons?”

Mesmo tendo uma formação e atuando profissionalmente em sistemas mais tradicionais, a professora pesquisada trabalha a educação musical com as crianças

de maneira mais inovada, participativa, por exemplo, mediante a criatividade, a brincadeira e o jogo, entre outras.

Também se inseriu nesse grupo a questão do inter-relacionamento entre o “educar e o cuidar”, pois entende-se que estão associados à formação profissional. Pôde-se presenciar, nas atitudes da professora com as crianças quando destaca a importância da interlocução desse binômio (educar e cuidar) na prática educativa, pois verificou-se como sendo questões indissociáveis para a Educação Infantil. Foi perceptível tanto na entrevista como nas observações esse inter-relacionamento que, além de ensinar música, existe uma preocupação com o cuidar. Craidy (s/d, p. 3), indo ao encontro desse inter-relacionamento, complementa em relação à formação quando faz a seguinte reflexão:

“O educador da nova infância deverá entender que toda a relação humana é transformadora e que, em decorrência, ao cuidar uma criança ele a estará educando. [...] Daí as exigências educacionais de que o novo educador infantil tenha formação específica para a tarefa. Não são outras as exigências da LDB.”

Nesse momento, é oportuno informar que essa professora tem sua formação em Música Sacra, depois concluiu o curso de Pedagogia e efetua o curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura.

Não se pode deixar de considerar a questão dessa professora em ter um empenho com a sua formação continuada. Para contribuir com a importância da formação continuada, Pimenta (2002, p. 38), se pronuncia da seguinte maneira:

“[...] a formação contínua não deve ser, apenas, para certificar, mas é a formação contínua que tenha o lócus escolar e seus problemas como ponto de reflexão e como análise das teorias, como possibilidade de ajudar o fazer o enfrentamento dos problemas na escola.”

Recorreu-se à autora acima por acreditar que vai ao encontro da postura e do trabalho realizado por essa professora observada. Cabe ainda mais uma informação: além de sua formação acadêmica, percebeu-se na entrevista a existência de grande interesse em se atualizar constantemente. Fica clara essa postura da importância da formação continuada na resposta da questão nº 10 quando a professora diz: “[...]”

participo de diversos congressos, cursos (de longo e curto prazo), oficinas na área de Educação, Educação Musical.”.

Outra possibilidade de aprendizado a professora atribui em aprender com as próprias crianças. Ao fazer este comentário, presenciou-se que foi um item presente nas observações, pois houve essa troca, não de conhecimento, mas de oportunidade a cada dia de melhorar suas aulas trazendo alternativas novas, como brincadeiras, jogos e metodologias diversas, entre outras. Da questão nº 8 destaca-se um trecho em relação a aprender com a criança quando diz “[...] ouvir o que elas estão dizendo verbalmente ou por meio de atitudes e gestos.”.

É sabido que em sala de aula não deve prevalecer somente o que o professor traz, até porque as crianças trazem consigo conhecimentos diversos, cultura, formações, além de criarem suas próprias músicas. É importante respeitar a sua “bagagem”, deixá-la também no centro do processo e o professor como mediador e não como “ator principal”.

É oportuno salientar que a troca entre professores e alunos é um processo importante e rico na aprendizagem. Nesse sentido, levando em conta a resposta da questão nº 8 e por intermédio das observações, comprovou-se essa troca. Assim, recorreu-se a Masetto (2003, p. 14), que traz a seguinte contribuição:

“[...] os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude.”

Entretanto, toda essa troca deverá estar alinhada a uma postura crítica e reflexiva do professor para que aconteça um trabalho interessante e rico, contribuindo para a construção do conhecimento do aluno, nesse caso em especial das crianças.

Grupo 3 Questões relativas à prática docente

Para este grupo foram formuladas dez questões. Para a análise desse estudo, a prática docente pode dar maior visibilidade e mesmo fornecer

esclarecimentos da experiência de uma professora. Esta prática é um “alicerce”, além de um item muito presente nas observações realizadas em sala de aula entre professora e crianças.

As pessoas em geral, mais especificamente nesse estudo as crianças, são atraídas pelo que lhes dá prazer: felicidade e acolhimento, entre outras sensações de bem-estar. Ficaram nítidas essas sensações no cotidiano da professora com as crianças e na entrevista quando ela relata, por exemplo, na questão nº 9: “[...] *divertir-me com as crianças sempre*”.

São prazerosas as aulas ministradas por essa professora mediante a variedade de atividades desenvolvidas, recursos didáticos utilizados, metodologias diversas em aula e também merece destaque o brincar. Entende-se que o brincar pode distanciar de uma rotina cansativa, desestimulante e sem diálogo. Quanto mais ricas e entusiasmadas forem as aulas, mais propensas as crianças estarão para descobrir e ampliar o seu conhecimento. Identificou-se tanto nas atitudes e posturas em sala de aula como também na entrevista que a professora tem a intenção de propiciar alegria e que essa seja vivida plenamente pelas crianças.

Sempre foi mencionado pela professora que o foco central da educação musical era fazer e compreender música em seus materiais sonoros, valorização do caráter expressivo, importância do silêncio e o significado da música como arte. Em suma, o objetivo era fazer com que as crianças entrassem em contato com a música, porém de maneira feliz. Também é preciso ressaltar nesse momento a postura da professora em respeitar o aprendizado de cada criança, até porque se está falando de crianças em que cada uma tem o seu tempo próprio.

Para reforçar o objetivo dessa professora, Jeandot (1993, p. 132) faz a seguinte reflexão:

“[...] não é tanto transmitir a técnica particular, mas sim desenvolver no aluno o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo.”

Nesse momento em que se enfatiza um ambiente de felicidade, é necessário, mais uma vez, salientar a importância do brincar. Considera-se favorável na educação infantil e é possível presenciar na prática pedagógica desenvolvida por

essa professora como na entrevista a realização de diversas brincadeiras. O brincar pode auxiliar o processo de aprendizagem, o que é bem diferente de como a própria professora aprendeu em uma escola tradicional, onde não era permitido brincar. Por sua vez, ela acredita que, por intermédio do brincar, o retorno em relação ao conhecimento e à aprendizagem é mais significativo.

Como prática pedagógica musical, também carece destacar a qualidade de improvisar e a criatividade dessa professora. Em relação à improvisação, foi identificado claramente na observação de atividade nº 13, porém nada garante que não tenha ocorrido em outras vezes.

Para Brito (2003, p. 57) “[...] *improvisar é criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios.*”. Essa qualidade de improvisar identificada nessa professora é um ponto favorável em sua prática e entende-se que isso acontece mediante seus conhecimentos acadêmicos e por sua formação continuada, além de sua experiência como docente. Atua como professora de música nesse colégio há quase quatro anos, além de outras experiências profissionais adquiridas ao longo de sua vida.

Já em relação à criatividade, identifica-se nas observações ocorridas em sala de aula como na entrevista tal facilidade para criar. Verificou-se que a professora utilizou a criatividade notadamente na formulação e condução de suas atividades, como também quando procurava estimular a criatividade nas crianças. Pode-se citar uma passagem, por exemplo, na resposta da questão nº 11, quando a professora comenta: “[...] *as crianças podem criar, improvisar, se tocar, se olharem entre outras características.*”. Então, é conveniente deixar a criança livre, explorar, criar para depois aprofundar-se ao conceito. E era o que acontecia no cotidiano dessas crianças em sala de aula.

Entende-se que para um adulto ou uma criança ser criativa, é essencial ter uma condição de liberdade para explorar o seu “mundo”. Esse conceito de liberdade ficou explícito na questão nº 12, quando a professora comenta que a construção do conhecimento pode aparecer mediante a liberdade da criança em descobrir o que ela deseja.

Para complementar esse pensamento da professora, recorreu-se a May (1982, p. 62) que traz a seguinte contribuição: “[...] *a mente deve libertar-se dos rígidos controles internos, soltar-se em devaneios ou fantasias para que as idéias*

originais apareçam.”. As observações presenciadas em relação ao despertar da criatividade com as crianças iam ao encontro do pensamento de May.

Para finalizar, ressalta-se positivo o envolvimento da professora com todas as crianças e em todas as atividades, que, além do intuito de verificar como elas estão em relação à compreensão da música, fica nítida a integração entre professora e crianças. Também se confirmou tanto nas observações como na entrevista, como no planejamento anual um conceito muito abordado hoje em relação à música que vem a ser o som e silêncio. A música é mais uma forma de linguagem que a criança tem para expressar e comunicar suas sensações, sentimentos e pensamentos, entre outros. Nesse contexto, apesar de já se ter citado nesse estudo o pensamento de Schafer (1991, p. 120) – “[...] *música são sons, sons a nossa volta que estejamos dentro ou fora das salas de concerto*”, – julga-se oportuno trazer novamente esse pensamento do autor por ter presenciado constantemente nas observações que o que as crianças produzem (som / ruído e silêncio) está próximo das composições contemporâneas e deve ser aceito como música e o foi por essa professora.

Encerrando este tópico é importante ressaltar e foi notado em relação a essa professora um sentimento admirável no tocante à sua profissão e pelas crianças. Ela tem a certeza de que precisa constantemente se atualizar, mesmo agora fazendo o Mestrado, em paralelo realiza cursos mais rápidos para adquirir novos conhecimentos. Comentou estar satisfeita em relação ao coordenador e a esse colégio, principalmente no que se refere à variedade de recursos materiais, lamentando que tal cenário não é tão presenciado em muitos colégios espalhados pelo Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vontade de realizar esse estudo aconteceu para tentar entender o porquê que algumas escolas ou até professoras de Educação Infantil não utilizam a música como uma das linguagens de expressão, ficando, muitas vezes, em um patamar secundário, ou seja, na ocorrência de situações festivas, ou colocar uma música para dançar ou até não percebendo a mesma como área do conhecimento tão importante quanto às demais. Assim, durante essa dissertação, o intuito foi destacar o quanto a música pode contribuir para a educação infantil de maneira que ocorra o desenvolvimento da criança. Pesquisou-se uma prática pedagógica musical desenvolvida por uma professora infantil, em especial nesse estudo, para os Jardins I e II da rede particular de ensino. É cabível aqui um esclarecimento: essa prática musical desenvolvida por essa professora teve como objetivo indicar como a música pode ser abordada na educação infantil para tentar se obter ou mesmo facilitar o desenvolvimento das crianças.

Considerando essa prática apresentada como sendo uma prática de sucesso, identificou-se um ponto que pode ser melhorado. Na verdade, caracteriza-se como sugestão. Trata-se do tempo das aulas, ou seja, 30 minutos apenas uma vez por semana, o que, se pode dizer, é muito pouco. Segundo a professora, há um projeto para que haja um aumento de carga horária passando a ser ministrada duas vezes por semana com duração de 45 minutos cada aula.

Mesmo existindo esse ponto que pode ser melhorado, a professora realiza um trabalho muito bom em relação à música, assim como com as crianças.

A partir desse momento e por intermédio dessa prática musical, aqui considerada, como sendo de sucesso, pontuar-se-á o seguinte: a professora aborda a música de modo diferente, se comparado a algumas escolas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

A professora observada possui formação em Música onde se destaca um predomínio de cunho técnico, por exemplo, em tocar vários instrumentos, além de sua outra formação em Pedagogia, o que lhe propicia conhecer melhor os aspectos do desenvolvimento da criança, bem como a utilização de estratégias específicas para a faixa etária em questão. Tanto o curso de Música como o de Pedagogia

reúnem características específicas. Igualmente, entende-se que uma professora de Educação Infantil que tenha as duas formações (Música e Pedagogia) terá mais e melhores condições de abordar a música com as crianças da Educação Infantil.

Porém, tem-se consciência da dificuldade de encontrar uma professora de Educação Infantil tanto da rede pública como da particular de ensino que agregue as duas formações acadêmicas citadas, como é o caso dessa professora pesquisada. Sabe-se que para trabalhar na educação infantil, é necessária a formação em Pedagogia, porém, para se abordar a música de forma adequada com a criança, é necessário pelo menos que a professora de Educação Infantil tenha uma formação musical básica, adquirida por intermédio de cursos, participação em congressos, oficinas, “troca” de experiências com outros profissionais da área e mediante leituras especializadas.

É importante esclarecer também que para a educação musical infantil não é necessário ter professores que se restrinjam à transmissão de conhecimento técnico, mas sim a existência de profissionais que tenham a preocupação com o desenvolvimento musical da criança de forma ampla. Para compreender melhor o ambiente sonoro que está ao entorno, comprovar-se o quanto é importante a paisagem sonora produzida pela criança, aceitá-la como uma produção legítima, além de perceber a importância da arte e, em especial, da música na educação infantil.

Entende-se que existe um despreparo de alguns professores de Educação Infantil que fazem o curso de Pedagogia e não têm condições suficientes de abordar a música com a criança. Tal constatação prende-se ao fato de que a maioria dos cursos de Pedagogia não desenvolve conteúdos relacionados à música para formação dos professores, em especial os que atuarão na educação infantil.

Nesse momento em que estamos considerando importante a formação acadêmica do professor de educação infantil, não se deve deixar de ressaltar a importância da formação continuada de cada profissional. Entende-se que a formação continuada do professor de educação infantil deve ser integrada na vida das escolas. Assim, é uma característica preponderante na professora pesquisada. Deixa-se aqui como sugestão para professores de Educação Infantil, como para qualquer outro profissional, a questão de ter uma postura de inovar conceitos e conhecimentos, como também aprendê-los constantemente.

A elaboração da presente dissertação constatou na prática pesquisada uma variedade de atividades, tais como: as brincadeiras e os jogos infantis, um repertório vasto incluindo as músicas dos cancioneros populares, acalantos e parlendas, entre outras. Estas possibilidades citadas acima foram trabalhadas pela professora. Tal fato leva à reflexão da necessidade de elas estarem presentes no cotidiano da educação infantil.

Quando se pensa em brincar, lembra-se, automaticamente, de crianças. A música está relacionada com o brincar, viabilizando a criança de desenvolver o gosto pela linguagem musical, ter a oportunidade de conhecer os sons que estão ao seu entorno, valorizar e entender a importância do silêncio e ser capaz de construir sua própria paisagem sonora, entre outros. A criança, ainda, quando inserida em uma atividade lúdica consegue com mais facilidade aprender, ou seja, nesse contexto musical, ela desenvolve e amplia o seu universo sonoro. Assim, deve-se destacar a importância da professora brincar com a música e as crianças.

No que se refere à construção do conhecimento musical, a variedade de recursos materiais disponíveis para serem utilizados pode facilitar a aprendizagem. Contudo, vale destacar que a condição financeira desfavorável de algumas escolas, por exemplo, não pode ser entendida como o motivo para que não se trabalhe adequadamente com a criança e a música, pois para que haja o bom desenvolvimento de uma atividade musical, pode-se usar materiais com um custo pequeno ou até sem custo. Materiais estes como sucatas, instrumentos produzidos pelas próprias crianças, objetos sonoros e até utilizando o nosso corpo, incluindo a voz.

Esta dissertação, agora em sua fase conclusiva, não esgota o assunto. Também não era essa a pretensão, o que sugere a continuidade desse assunto. Por outro lado, deixa-se uma reflexão para as escolas, assim como para os professores de Educação Infantil que não abordam de forma adequada a música, como linguagem de expressão integrada às demais no sentido de se conscientizarem e saírem do abandono, do comodismo, da superficialidade, do vazio, do “faz-de-conta”, ou seja, a idéia de que qualquer atividade proposta pode ser eficaz para uma postura mais ativa, participativa, criadora e envolvente. Um trabalho pedagógico musical deve auxiliar o desenvolvimento da criança. Para isso, deve ser realizado

em contextos educativos que abordem a música como processo contínuo e consistente na construção do conhecimento.

Assim, por conta de toda a pesquisa realizada, encerra-se esse estudo dizendo que a música exerce um importante papel na educação infantil, podendo proporcionar o desenvolvimento da criança. Para tanto, é necessário que tanto as escolas, como, principalmente, os professores de Educação Infantil, posição desencadeada nesse estudo pela professora pesquisada, façam com que a criança aprenda com prazer e alegria, despertando o interesse por novas descobertas musicais, desenvolvendo a escuta sonora musical e a expressividade mediante os sons, o silêncio e a criação.

BIBLIOGRAFIA

ALFAYA, Mónica; PAREJO, Enny. **Musicalizar... uma proposta para vivência dos elementos musicais**. São Paulo: Musimed, 1987.

ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRADE, Mário de. **Literatura comentada**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **O banquete**. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

ARRUDA, Yolanda de Quadro. **Elementos de canto orfeônico**. São Paulo: Irmão Vitale S/A, 1964.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917 – 1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

BLOOM, Benjamim. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vols. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo de educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação.** Tese Comunicação, Semiótica. PUC, São Paulo, 2007.

BRZEZINSKY, Iria (Org.). **L.D.B. interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação infantil:** o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 101, 1997

_____. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos:** modelos em debate. Educação & Sociedade. Vol. 20, nº 68. Campinas, 1999.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas.** Educação & Sociedade. Vol. 23, nº 80. Campinas, 2002.

CONTIER, Arnaldo D. **Passarinhada do Brasil:** canto orfeônico, educação e getulismo. Bauru: Edusc, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius. **Ideário e imagens da educação escolar**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2000.

DEPARTAMENTO DE CULTURA / DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E RECREIO. **Parque infantil – final da década de 1930**. Documento Histórico 011/2943, s/d.

_____. **Legislação do parque infantil – década de 1930**. Documento Histórico 024 / 2953, s/d.

_____. **Parque e centro: boletins mensais do Departamento de Educação e Recreio – maio a dez. de 1969**. Documento Histórico 085/2981, ano I.

_____. **Parque infantil**: uma solução para o problema social dos grandes centros. Documento Histórico 101/2990, 1970

_____. **O parque infantil e seu valor na educação popular**. Documento Histórico 106/ 2994, s/d.

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO, ASSISTÊNCIA E RECREIO. Regulamento da Divisão de Educação, Assistência e Recreio na Década de 1930. Documento Histórico 034/2959, s/d.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, Osmar. **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J.E.M.M. Editores Ltda, s/d.

FONSECA, João Pedro da. **Educar, assistir, recrear**: um estudo de objetivos da pré-escola. Dissertação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Educação musical**: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final. Dissertação em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

_____. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade, ano XX, n.68, dez., 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Mentes que criam**: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Inteligência**: múltiplas perspectivas. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Inteligência**: um conceito reformulado. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GASPARINI, Gisele; AZEVEDO, Renata; BEHLAU, Mara. **Era uma voz**. São Paulo: Thot Cognição e Linguagem, 2006.

GIACOMO, Arnaldo Magalhães de. **Villa-Lobos**: alma sonora do Brasil. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

GIORGI, Cristiano Di. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1992.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade. Tese em Educação – Unicamp, Campinas, 2004.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HERMANN, Walter; BOVO, Viviani. **Mapas mentais**: enriquecendo Inteligências – seleção, organização, síntese, criação e gerenciamento de informação. Campinas: Join Bureau, 2005.

HORTA, Luiz Paulo. **Villa-Lobos: uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1987.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838 – 1971**. Tese em Educação, História, Política e Sociedade – PUC, São Paulo, 2008.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1993.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Caderno Sinapse, nº 3, 24.09.2002.

_____. São Paulo, Caderno Fovest, especial nº 1, 21.10.2008.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel, NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2006.

KIEFER, Bruno. **Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira**. Porto Alegre: Movimento, 1981.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A história da pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **Política de formação profissional para a educação infantil:** pedagogia e normal superior. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 69, 1999.

LAFETÁ, João Luiz. **1930: a crítica e o modernismo.** São Paulo: Duas Cidades, 1974.

LOUREIRO, Alicia Moreira Almeida. **O ensino da música na escola fundamental.** São Paulo: Papyrus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Célia. **Heitor Villa-Lobos:** tradição e renovação na música brasileira. Rio de Janeiro: Edit. (UFRJ) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

MACHADO, Maria Lucia A. **Pré-escola é não é escola:** a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil.** Cadernos de Pesquisa. nº 110. São Paulo, 2000.

_____ (Org.). **Encontro e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MAY, ROLLO. **A coragem de criar.** Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MEC / Museu Villa-Lobos. **Presença de Villa-Lobos**. Rio de Janeiro: 1970.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspectiva. Vol. 14 nº 1. São Paulo, 2000.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Cia Melhoramentos de São Paulo, 1998.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NISKIER, Arnado. **LDB: a nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA NETO, Alvim Antônio de. **Metodologia da pesquisa científica: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OSTETTO. Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2004.

PESCUMA, Derma; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Trabalho acadêmico – o que é? Como fazer?: um guia para a sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIRES, Nair. **As licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor**. Dissertação em Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? percussão? barulho? ruído?** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2006.

PORCHER, Louis (Org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

REGO, Luis do. **Teoria completa da música.** Porto Alegre: Globo, 1955.

RIBEIRO, João Carlo. **O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos.** São Paulo: Martin Claret Editores Ltda, 1987.

REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas. Vol. 27, nº 96, 2006.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL. São Paulo: Secretaria Municipal de São Paulo, ano XIV, nº 10, 1981.

_____. São Paulo: Secretaria Municipal de São Paulo, ano 18, nº 13, 1985.

REVISTA MACKENZIE EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA. São Paulo: ano 3/4, 2003 e 2004.

REVISTA PRÁXIS EDUCATIVA. Ponta Grossa: vol. 3, nº 1, 2008.

REVISTA VEJA. São Paulo: Abril, ano 40, nº 29, 2007.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma escuta nômade:** a música dos sons da rua. São Paulo: Educ, 2004.

_____. **A paisagem sonora, a criança e a cidade:** exercícios de escuta e de composição para a uma ampliação da idéia de música. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2001.

SILVA, Walburga Arns. **Cala-boca não morreu**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1983.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.

SUBPREFEITURA DE SANTO AMARO. **O significado de um parque infantil em Santo Amaro – 1938**. Documento Histórico 026 / 2954 s/d.

TANURI, Leonor Maria. **História de formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de São Paulo. Nº 14, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURINHO, Irene. **Educação musical**: parte integrante do currículo no ensino básico. Anais do 11º Congresso Nacional da FAEB. Brasília: Federação de Artes. Educadores do Brasil, 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

TURRA, Clodia Maria Godoy; ENCONTE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1982.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. São Paulo: Papirus, 2001.

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Campinas: Papirus, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

AZEVEDO, Fernando de. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 65, 1984. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acesso em 5.7.2008.

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. **Projeto Pedagógico: um estudo introdutório**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm> Acesso em 26.4.2009.

CRAIDY, Carmem Maria. **A formação de Educadores para a educação infantil: Exigências, desafios e realidade.** s/d. Disponível em:

<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/06.pdf> Acesso em 3.4. 2009.

DECRETO 3276/99 Disponível em:

<http://www.010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3276.htm>

Acesso em 3.1.2009.

DECRETO 3554/2000 Disponível em:

<http://www.preg.ufms.br/DIAP/ESTAGIO/Parecer-CNE-092001.htm>

Acesso em 3.1.2009.

KUHLMANN, Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira.** Revista Brasileira de Educação, 2000. Disponível em:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501402.pdf> Acesso em 2.8.2008.

HENTSCHKE, Liane. **A educação musical como forma de inclusão social.**

Disponível em: <http://www.movimento.com> Acesso em 28.9.2008.

Lei nº 4.024/61. Disponível em:

<http://www.6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action> Acesso em

2.10.2008.

Lei nº 5.692/71. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L562.htm> Acesso em 28.10.2008.

Lei nº 11.114 de 16.05.2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf

Acesso em 18.10.2008.

Parecer CNE/CEB 03/2003. Disponível em:

http://www.fiep.org.br/PARECER_CNE-CEB_N_03-2003.pdf Acesso em 2.1.2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Disponível em:

<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a3.htm> Acesso em 19.9.2007.

_____. Palestra: **A formação de professores e o lugar da universidade.** Realizada na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB em Campo Grande – MS em 03.10.2008. Disponível em:

http://noticias.ucdb.br/index.php?menu=noticias&cod_not=31449

Acesso em 15.10.2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Projeto Político Pedagógico

A proposta pedagógica do Colégio visa oferecer um ensino fundamentado nos princípios da Palavra de Deus para assegurar ao educando uma formação e desenvolvimento integral nos aspectos físico, intelectual, emocional, espiritual, social e moral preparando-o para sua vocação e para cumprir o propósito de sua existência e, leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Deliberação nº 01/99 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Metodologia Pedagógica de Ensino: adota a Teoria Cognitivo Interacionista.

Visa:

- Envolver o aluno e o professor numa interação dinâmica ao desenvolver a aprendizagem empregando a metodologia exploratória e explanatória, valorizando o aprender contínuo, investigativo e problematizador.

- Promover a cooperação, o respeito mútuo, à tomada de consciência, o empenho e a prontidão para superar desafios.

- Desenvolver atividades práticas que estabeleçam a integração com a doutrina bíblica.

- Comunicar uma determinada verdade e orientar os alunos para que possam descobrir de que maneira Deus deseja que respondam a esta verdade.

Avaliação:

A avaliação do processo ensino-aprendizagem será contínua e cumulativa devendo ser trabalhada como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino visando à intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma possível, desenvolva a autonomia e o autoconhecimento e permita uma análise do processo quanto aos avanços dificuldades e possibilidades.

- de forma qualitativa – deve desafiar o aluno a usar o pensamento crítico para examinar o mundo em que vivemos sob o prisma da Palavra e aprender para o resto da vida.

- de forma quantitativa – uso de instrumentos diversificados, realizados individualmente ou em grupos, de forma que o professor possa avaliar o aprendizado e determinar quaisquer mudanças necessárias no método de ensino.

- **Sistema de Promoção:** Vide Informativo

- **Dependência:** Vide Informativo

Currículo:

Prevê trabalhar as diferentes áreas do conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos clássicos e à realidade social e política fundamentados nos valores cristãos promovendo o pensamento criativo e o interesse dos alunos.

Propõe o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e enfatiza a formação geral para que o aluno, ao terminar a educação básica, possa continuar estudando e/ou entrar para o mercado de trabalho

Ao aprender espera-se que os alunos saibam..., façam... e valorizem... .

Código de Ética:

- Tornar os alunos indivíduos éticos e não apenas pessoas que obedecem às ordens, levá-los a construir significado moral.

- Ajudá-los a entender, por si mesmos e com a ajuda uns dos outros, de que maneira devem agir.

- Levar os alunos a participarem de um processo de criação e justificação de princípios éticos.

Relação Escola-Professor:

Desenvolver uma educação cristã de qualidade pois prestamos conta não somente aos homens mais a Deus. Ajudar o aluno a fazer a conexão da vida com a aprendizagem; O professor deve desenvolver um trabalho educativo coerente com a proposta da escola que confessa a fé cristã; ser equilibrado e integrado em todas as áreas de sua personalidade para que possa transmitir segurança aos alunos; deve possuir as melhores qualificações profissionais e acadêmicas.

Relação professor-aluno:

O professor deve organizar a aprendizagem para cada objetivo; fornecer perguntas e estimular o pensamento; preocupar-se com desenvolvimento moral e do caráter, visando transformar vidas; preparar as atividades dos alunos de modo a relacionar o conhecimento novo com aquilo que já sabem; oferecer atividades planejadas para levar os alunos a processarem informações, classificarem, categorizarem, inferirem ou usarem as informações dentro de situações reais.

O aluno deve ouvir, fazer anotações, falar, escrever, ler para descobrir algo, pesquisar a fim de resolver um problema ou entender uma generalização; fazer inferências sob a orientação do professor e com base nas informações recebidas; expressar aquilo que processar a fim de verificar se suas idéias estão corretas e receber feedback para dar continuidade à aprendizagem.

Relação Escola-aluno:

A escola procura ajudar o aluno a conhecer a verdade, crer e amar a Deus; levar o aluno a se voltar para a família, os amigos, a comunidade e até mesmo grupos de outras culturas; preparar o aluno para crescer em força e caráter e ser capaz de resistir às adversidades do mundo; preparar o aluno intelectualmente.

Relação Escola-família:

Buscar a integração com a família valorizando esta parceria como essencial para a formação integral do aluno.

Alunos com necessidades especiais:

A escola reconhece a sua responsabilidade em atender aos alunos com necessidades especiais; busca adaptar-se às questões de acesso e procedimentos especiais; oferece serviços de apoio e especialistas para o acompanhamento.

O Ensino Fundamental visa:

- Promover um ensino de qualidade baseado no desenvolvimento das habilidades integrais do aluno, sua autonomia, responsabilidade, formação de valores, consciência crítica, conhecer-se e aprender a conviver estabelecendo relações emocionais, cognitivas e sociais.
- O compromisso com um modo de viver Cristão.
- Ser capaz de servir a Deus, ao próximo e à sociedade.
- Formar o indivíduo ser pensante, crítico, reflexivo, cidadão e participante.
- Gerar autonomia intelectual e moral para trabalhar de forma interdisciplinar.
- Realizar uma abordagem pré-disciplinar e integrada ao conhecimento do meio físico, social e cultural incorporando a aquisição das habilidades necessárias.

1.Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. A linguagem cultural prevê o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos significativos utilizando-se novas maneiras de se expressar e de se relacionar como por exemplo meios gráficos, audiovisuais e multimídia proporcionando novas formas de comunicação. Que o aluno:

- Cresça no conhecimento de Deus através do estudo da criação divina e reconheça a posição e o lugar que Deus deu ao homem – superior a todas as outras coisas

criadas, exercendo o domínio sobre elas, responsável diante de Deus e dependente Dele.

- Aprenda cada vez mais a distinguir a verdade do erro no que se refere ao mundo criado.

- Compreenda como as coisas e os organismos funcionam a fim de tomar decisões que honrem ao Senhor.

- **Língua Portuguesa:**

Visa desenvolver as habilidades e competências lingüísticas do aluno, levando-o a observar, descobrir, refletir sobre o mundo além de interagir com seu semelhante, adequando o seu discurso às várias situações comunicativas.

- **Inglês:**

Desenvolver habilidades lingüísticas que irão possibilitar aos alunos se comunicarem de maneira correta; entender e aplicar regras da gramática inglesa; ler e entender uma variedade de tipos de textos.

- **Espanhol:**

Adquirir conhecimentos lingüísticos necessários para a compreensão e a expressão oral e escrita; colaborar com o desenvolvimento de atitudes e valores que envolvam os pluralismos cultural e lingüístico, aceitação e a valorização positiva da diversidade e do respeito mútuo.

- **Artes e Música:** compreender e apreciar a arte como importante meio de expressão e comunicação; desenvolver o gosto estético e os aspectos físicos, intelectual, emocional e perceptivo através de atividades artísticas.

- **Educação Física:** participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e desempenho e si próprio e dos outros sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.

2.Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:

Colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo; dar condições para o aluno identificar problemas a partir de observações sobre um fato, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso, trabalhando de forma a tirar conclusões sozinho.reconhecer a importância social do saber matemático; organizar seu pensamento e articular idéias de forma coerente, estabelecer relações, fazer analogias, comparações, deduções e induções. Que o aluno:

- Cresça no conhecimento de Deus através do estudo da criação divina e reconheça a posição e o lugar que Deus deu ao homem – superior a todas as outras coisas criadas, exercendo o domínio sobre elas, responsável diante de Deus e dependente Dele.

- Aprenda cada vez mais a distinguir a verdade do erro no que se refere ao mundo criado.

- Compreenda como as coisas e os organismos funcionam a fim de tomar decisões que honrem ao Senhor.

- Matemática:

Perceber que a matemática estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; observar a realidade em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos, com o uso dos conteúdos matemáticos; resolver situações problema adotando estratégias, desenvolvendo formas de raciocínio e processos como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa.

- Desenho Geométrico:

Permitir ao educando comunicar-se através das representações gráficas da Geometria; desenvolver o raciocínio lógico, a visão espacial, as habilidades manuais, a acuidade visual, a construção dos significados de medidas e relações, atenção e concentração, a capacidade de interpretar, analisar, planejar e resolver problemas.

- Ciências e Programa de Saúde:

Buscar compreender a natureza, gerar representações do mundo como se entende o universo, o espaço, o tempo, a matéria, o ser humano, a vida – descobrir e explicar novos fenômenos naturais, organizar e sintetizar o conhecimento em teorias, trabalhadas e debatidas pela comunidade científica e religiosa.

3. Ciências Humanas e suas Tecnologias:

Compreender as diferentes formas como as Ciências Humanas contribuem para o conhecimento da história da terra e da sociedade atual; conhecer e entender as causas das desigualdades e dos problemas sociais e como estes problemas estão inseridos no espaço, para que se possa, então, assumir uma postura consciente em relação à necessidade de transformações sociais. Que o aluno:

- Cresça no conhecimento de Deus através do estudo da criação divina e reconheça a posição e o lugar que Deus deu ao homem – superior a todas as outras coisas criadas, exercendo o domínio sobre elas, responsável diante de Deus e dependente Dele.

- Aprenda cada vez mais a distinguir a verdade do erro no que se refere ao mundo criado.

- Compreenda como as coisas e os organismos funcionam a fim de tomar decisões que honrem ao Senhor.

- Aceite a responsabilidade de conservar os recursos naturais que foram colocados sob o controle do homem.

- Geografia:

Tornar o mundo dinâmico e possível de transformações, compreensível para os alunos; mostrar que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado, constantemente em transformação, analisando as partes que o compõem reconhecendo seus aspectos econômico, social, político, histórico, natural e como esses elementos interagem entre si.

- História:

Aprimorar a capacidade do aluno de raciocinar historicamente, de ampliar conceitos e de analisar a realidade social, mostrando que, mais importante do que conhecer os fatos é aprender a refletir sobre eles.; desenvolver condições para questionar o mundo, reconstruir a si mesmo e as suas relações com os outros seres humanos; adquirir a consciência de que a história estudada é construída juntando as mais diversas fontes e que a descoberta de um fato novo poderá gerar uma reinterpretação dos acontecimentos.

- Ensino Religioso e Ética:

Mostrar como Deus se manifesta nos acontecimentos do mundo e que nós fazemos parte desta ação; conhecer e praticar as normas que regem a conduta aceita nos âmbitos social, cultural e político; saber como atuar autônoma e criticamente em uma sociedade democrática valorizando a ética cristã, o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade e o diálogo; despertar os alunos para a necessidade de se descobrir, de compreender os próprios sentimentos, aprimorar as atitudes e conseqüentemente construir a própria vida; visa ajudar.

Anexo 2 – Planejamento Anual de Ensino de Música

JARDIM 1 - 2009

A criança deverá:

- ✓ Perceber diferentes fontes sonoras.
- ✓ Perceber diferentes andamentos.
- ✓ Expressar-se através do canto e da dança com maior naturalidade.
- ✓ Perceber-se como ferramenta de expressão musical (facial e corporal).
- ✓ Perceber diferentes propriedades sonoras.

Objetivos Gerais do Ensino de Música

- ✓ Levar a criança a ter prazer em ouvir e fazer música.
- ✓ Estimular a criança a articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias etc. Explorar gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, pular e movimentar-se acompanhando uma música.
- ✓ Desenvolver a capacidade de concentração, atenção, bem como desenvolver habilidades motoras grandes e pequenas.

Objetivos Específicos do Ensino de Música

Conceitual:

- ✓ Classificar sons em iguais ou diferentes.
- ✓ Reconhecer diferentes fontes sonoras.
- ✓ Reconhecer e diferenciar fontes instrumentais.

Procedimental:

- ✓ Manipular diferentes instrumentos musicais.
- ✓ Participar de jogos e brincadeiras cantadas e rítmicas.
- ✓ Explorar e produzir o som e o silêncio por meio de instrumentos e objetos sonoros.
- ✓ Interpretar diversas músicas do cancioneiro nacional.
- ✓ Perceber o corpo na expressão musical.
- ✓ Utilizar o som e o silêncio na hora do canto e da dança.

- ✓ Perceber os diferentes andamentos através de movimentos com e sem locomoção.

Atitudinal:

- ✓ Respeitar regras de convivência em grupo tocando e cantando.
- ✓ Valorizar as práticas musicais sua e de seus colegas de classe.
- ✓ Valorizar o silêncio como ferramenta da produção sonora.
- ✓ Expressar-se com mais naturalidade e confiança.
- ✓ Perceber a necessidade da organização para produção musical.
- ✓ Sensibilizar-se e envolver-se em atividades musicais coletivas.

Conteúdos

- ✓ Classificação dos sons:
 - Sons iguais e diferentes
 - Sons ascendentes e descendentes
- ✓ Percepção espacial.
- ✓ Propriedades do som.
- ✓ Canto coletivo
 - Representação do texto.
 - Estímulo para o canto e a fala.
 - Exercícios de psicomotricidade e dança.
 - Foco e concentração.

Material de Apoio Utilizado (bibliografia)

- ✓ BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil – Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Peirópolis, 2004.
- ✓ EISENBERG, Arlene. MURKOFF, Heidi. HATHAWAY, Sandee. O que esperar dos primeiros anos. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- ✓ SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. 4ª reimpress. São Paulo: Unesp, 1992.

Avaliação

Qualitativa - avaliando o desenvolvimento artístico da criança.

- ✓ Participação efetiva nas aulas.
- ✓ Assimilação dos conteúdos apresentados.

JARDIM 2 – 2009

A criança deverá:

- ✓ Perceber diferentes fontes sonoras.
- ✓ Perceber diferentes andamentos.
- ✓ Expressar-se através do canto e da dança com maior naturalidade.
- ✓ Perceber-se como ferramenta de expressão musical (facial e corporal).
- ✓ Perceber diferentes propriedades sonoras.

Objetivos Gerais do Ensino de Música

- ✓ Levar a criança a ter prazer em ouvir e fazer música.
- ✓ Estimular a criança a articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias etc. Explorar gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, pular e movimentar-se acompanhando uma música.
- ✓ Desenvolver a capacidade de concentração, atenção, bem como desenvolver habilidades motoras grandes e pequenas.

Objetivos Específicos do Ensino de Música

Conceitual:

- ✓ Classificar sons em iguais ou diferentes; Ascendentes e descendentes.
- ✓ Reconhecer diferentes fontes sonoras.
- ✓ Reconhecer elementos básicos musicais: frases, repetição de partes.
- ✓ Reconhecer aspectos musicais das diferentes culturas regionais.

Procedimental:

- ✓ Manipular diferentes instrumentos musicais.
- ✓ Participar de jogos e brincadeiras cantadas e rítmicas.
- ✓ Explorar e produzir o som e o silêncio por meio de instrumentos e objetos sonoros.
- ✓ Interpretar diversas músicas do cancioneiro nacional.
- ✓ Perceber o corpo na expressão musical.
- ✓ Utilizar o som e o silêncio na hora do canto e da dança.
- ✓ Perceber os diferentes andamentos através de movimentos com e sem locomoção.

- ✓ Criação de pequenas canções.
- ✓ Realizar audições musicais comentadas (cancioneiro nacional e internacional).

Atitudinal:

- ✓ Respeitar regras de convivência em grupo tocando e cantando.
- ✓ Valorizar as práticas musicais sua e de seus colegas de classe.
- ✓ Valorizar o silêncio como ferramenta da produção sonora.
- ✓ Expressar-se com mais naturalidade e confiança.
- ✓ Perceber a necessidade da organização para produção musical.
- ✓ Perceber-se parte de um grupo.
- ✓ Perceber-se como agente criador do fazer musical.

Conteúdos

- ✓ Percepção auditiva
 - Andamento e expressão corporal.
 - Andamento e acompanhamento com instrumentos musicais.
 - Relação som e silêncio.
 - Imitação, criação e memorização.
- ✓ Percepção espacial
 - Andamento e acompanhamento com instrumentos musicais.
- ✓ Iniciação de Banda Rítmica.
- ✓ Propriedades do som.
- ✓ Canto coletivo
 - Representação do texto.
 - Estímulo para o canto e a fala.
 - Exercícios de psicomotricidade e dança.
 - Foco e concentração.

Material de Apoio Utilizado (bibliografia)

- ✓ BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil – Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Peirópolis, 2004.

- ✓ EISENBERG, Arlene. MURKOFF, Heidi. HATHAWAY, Sandee. O que esperar dos primeiros anos. Rio de Janeiro: Record, 1998.

- ✓ SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. 4ª reimpress. São Paulo: Unesp, 1992.

Avaliação

Qualitativa, avaliando o desenvolvimento artístico da criança.

- ✓ Participação efetiva nas aulas.
- ✓ Assimilação dos conteúdos apresentados.

Anexo 3 – Entrevista com a Professora de Educação Infantil Musical

1. Como a escola compreende a música como linguagem de expressão?

Tanto a escola como eu entendemos da seguinte maneira: como em toda linguagem o interlocutor se comunica por meio de códigos que são compreendidos pelo receptor. A música tem especificidades na sua comunicação e é abrangente, pois envolve o universo dos sons e dialoga com outros “mundos” como, por exemplo, o das artes visuais e do movimento.

Na Escola não entendemos que o ensino de música seja um fato isolado, mas que transcenda a modalidade na intersecção com as outras artes e com o intercâmbio com os outros campos do saber.

Percebemos que não é possível ensinar música sem conceitos de matemática quando dividimos os sons e o silêncio em espaço e tempo. Também não é possível cantar e apreciar sem viver os fatores biológicos que estão implícitos nestes momentos vivenciais.

O expressar-se artisticamente é uma oportunidade que as crianças, na educação infantil, têm na Escola. Para tanto, é importante que conheçam os códigos e suas relações e estejam ambientados nos universos musical textual e contextual. Sabemos que em alguns locais e em alguns momentos a música é o pretexto para o aprendizado de outro conteúdo disciplinar. Porém, acreditamos que nesses momentos as crianças estão vivenciando a arte como “subsídio” ou de maneira supérflua, como ponte para o aprendizado.

Para nós desse colégio a arte, ou mais especificamente, a música está presente na Escola de uma maneira marcante. Nem sempre estamos fazendo ou ensinando arte para as crianças, mas, procuramos sempre sensibilizá-las por meio da arte para toda e qualquer vivência escolar e também para uma reflexão pessoal.

Meu coordenador em Arte e Educação diz uma frase que não sei se é de alguém ou dele que possui a seguinte mensagem: “Deixar os poros abertos para a percepção de tudo e do todo”.

2. Como acontece a elaboração do Planejamento das atividades da Educação Musical neste colégio?

As atividades de Educação Musical são pautadas no Planejamento Anual que é elaborado em parceria com o coordenador da área. Todo e qualquer evento (desde as atividades realizadas em classe como até mesmo os eventos festivos – que também são comemorados), são sempre pensados e analisados concomitantemente com as demais áreas de conhecimento.

3. Qual é a participação da direção e coordenação para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?

O trabalho mantém uma participação maior com a coordenação. Esta pessoa bastante experiente em arte e, principalmente em música, faz um trabalho muito bom para que haja um maior proveito tanto para as crianças quanto para os profissionais envolvidos. Contamos com o suporte no que se refere ao conteúdo musical propriamente dito, na música em seu contexto artístico-educacional e também na questão pedagógica do desenvolvimento da criança.

4. Você se orienta pelo RCNEI. Caso sua resposta seja positiva de que maneira utiliza o RCNEI como orientador para suas atividades musicais?

Sim. Como o próprio nome diz o RCNEI é um referencial para a educação infantil. E como referencial verificamos a importância da imersão da criança no ambiente sonoro, assim sendo, vivenciamos em sala de aula diversas atividades onde as crianças cantam, tocam, ouvem diversas fontes sonoras com o objetivo da construção do conhecimento. Perceber o universo sonoro é também se perceber como agente desse universo.

Além disso, acredito que seja necessário um profissional da área para poder lidar com a música nos seus ditames, para verificar as pertinências filosóficas e artísticas da música enquanto arte na formação da criança.

Também trabalhamos a música como mecanismo de afetividade e não como um produto pronto e acabado para ser consumido. Entendemos como linguagem para expressão, em que a criação deve ser construída em conjunto.

5. Enquanto professora de música na educação infantil, como você entende a importância da linguagem musical para a formação das crianças?

Entendo e percebo a música como uma ferramenta cultural e também como um “mecanismo” que proporciona uma formação de uma melhor auto-estima, um veículo para o autoconhecimento e equilíbrio emocional. Vejo ainda na música um meio para a formação de um sujeito histórico que age, reage e interage com seu ambiente social.

6. O que significa para você ser uma professora de música que atua na Educação Infantil, ou seja, atua com crianças nos dias atuais?

Para mim, significa ter um espaço para olhá-las como pessoas, que amam e precisam ser amadas. É estar, muitas vezes, na contra cultura de uma sociedade predatória que olha as crianças como fonte de renda sem o mínimo escrúpulo. É aproveitar cada encontro para dizer, seja em atitudes, olhares ou palavras: “Quero que vocês sejam felizes!”.

Sei que estou em um espaço privilegiado, pois possuo boa assessoria para desenvolver o meu trabalho e é um lugar “recheado” de materiais didáticos musicais. Lamento pela maioria das crianças do nosso país que ainda estão aquém de muita formação e informação educacional.

7. Como professora que atua com crianças, você constatou uma aproximação entre os saberes adquiridos pela universidade com suas práticas pedagógicas? Explique?

Não. Tive minha formação em uma escola bastante tradicional, ou seja, aprendia o que fazer, mas não aprendia o que fazer com o que havia aprendido. O conhecimento era para um fim específico: passar de ano. Isso é necessário, mas não pode morrer em si mesmo, pois lidamos com pessoas que precisam viver bem e não viver sob o estigma de se sustentar.

Porém, preciso ressaltar que na universidade participei de saberes que me mostraram a importância e a necessidade de enxergar o outro como uma pessoa, como um indivíduo que constrói e não apenas mais um que precisa ser educado. Ao contrário de minha formação, hoje posso proporcionar um conteúdo técnico, porém que visa um proveito humano seja coletivo ou individual. Também os saberes acadêmicos me aproximaram da importância de respeitar cada fase da criança, digo, no seu desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo entre outros.

Outra característica que defendo é à importância de se aprender fazendo, principalmente no âmbito musical. Sou da premissa que primeiro fazemos/executamos e depois verificamos como poderia ser sua escrita musical.

8. Como você aprendeu a ensinar música?

A academia contribuiu muito em minha formação técnica. Entretanto dois fatores foram e continuam sendo preponderantes para o bom desenvolvimento do meu trabalho: Em primeiro lugar conhecer o público (crianças) qual me relaciono. Suas alegrias, tristezas, suas etapas de desenvolvimento, formação, enfim, ouvir o que elas estão dizendo verbalmente ou por meio de atitudes e gestos. Em segundo lugar, sempre procurei aprender com profissionais sérios, zelosos por suas atividades e pelo público com o qual trabalha. Mesmo assim, acredito que ainda não aprendi tudo, mas percebo que estou em um caminho que tem mostrado boas surpresas.

9. Em sua opinião, quais os pontos que contribuem para a sua prática pedagógica?

Saber que:

- 1. Pessoas precisam de pessoas;*
- 2. Preciso aprender sempre - atualização;*
- 3. Trabalhar em grupo é bem melhor que sozinho (pela soma e pela troca de conhecimentos entre as pessoas);*
- 4. Divertir-me com as crianças sempre.*

10. O que você faz para manter sua atualização profissional?

Troco sempre informações e até conhecimento com a minha coordenação que sempre se mostra disposta a ensinar. Também participo de diversos congressos, cursos (de longa e curta duração), oficinas na área de Educação, Educação Musical, Gestão e também na área de Neurociências na Educação.

Atualmente estou cursando o Mestrado na área de Educação, Arte e Cultura que acredito que será um ganho fabuloso para mim, para minhas crianças e para as minhas aulas.

11. Como você trabalha as diferenças individuais em relação a linguagem musical das crianças?

A escuta musical tem se mostrado um grande recurso para trabalhar algumas diferenças. Tenho crianças que sequer chegaram a ouvir uma música bem construída, por outro lado, existem outras crianças que já pontuam alguns elementos bibliográficos a respeito de algum compositor. O trabalho de escuta me permite fazer proposições de maneira que as próprias crianças contribuem para a descoberta dos elementos da linguagem musical. Fazemos isso por meio de pequenas audições, momentos de dança (onde as crianças podem criar, improvisar, se tocar, se olharem entre outras características), filmes ou mesmo da vivência com instrumentos musicais ou não.

Também é importante ressaltar que em todo momento, a conversa é um recurso que nos permite ver e ser visto, e gradativamente, pontuamos as necessidades para tentar equalizar as diferenças, ou mesmo as possíveis defasagens existentes na linguagem musical.

12. Na sua percepção como ocorre a construção do conhecimento musical das crianças?

Em minha opinião através da liberdade que a criança dispõe para agir, colocar suas impressões, de experimentar,, de produzir tanto o som como o silêncio, de apreciar diferentes obras musicais de maneira que ela desenvolva prazer no que está fazendo. Assim, cada criança, poderá refletir juntamente com o grupo seus conhecimentos adquiridos e gradativamente se apropriar desses conhecimentos.

13. Dê exemplo dos recursos disponíveis na sala de aula e como você os utiliza para desenvolver suas atividades?

Tenho vários recursos que contribuem para a eficácia das minhas aulas, tais como: mídia visual (filmes, fotos, imagens e gravuras de pintores), auditiva (CDs), livros, instrumentos musicais, objetos sonoros, brinquedos e jogos, entre outros.

Poderia demonstrar vários exemplos. Porém destaco um em que o objetivo foi trabalhar os parâmetros do som, ou seja, a intensidade do som: fraco, forte e crescendo mediante uma percepção de escuta musical. Essa atividade pode ser desenvolvida através de uma brincadeira muito conhecida pelas crianças que se chama “batata quente”.

Desenvolvimento: um objeto é escondido (normalmente que tenha uma relação sentimental para as crianças). Uma criança deve encontrá-lo seguindo as orientações sonoras emitidas pelas outras crianças da classe. Escolhe-se uma música de trabalho e a criança começa a procurar o objeto. Quando ela estiver longe do objeto procurado todos, ao mesmo tempo, cantam fraco. À medida que ela se aproxima desse objeto a intensidade vocal vai aumentando até o momento que ela

encontra definitivamente o que procurava - objeto. A criança que encontrou o objeto escolhe outra criança da classe e continua o jogo.

Devemos esclarecer que além do objeto desejado, esse tipo de atividade permite o trabalho de concentração, foco, controle vocal, cantar junto, fazer parte de um grupo, “ter” solidariedade, socialização e acima de tudo diversão.

14. Dê exemplo, de como você trabalha as paisagens sonoras que acontecem no cotidiano de suas aulas?

Verificamos algum elemento sonoro dessa paisagem, seja através da mídia, sons do ambiente, ou mesmo alguma trilha sonora de algum filme que elas possam assistir.

Caso seja uma trilha sonora, tento recuperá-la e trago para a sala de aula. Nós ouvimos juntos e todas tentam colocar suas impressões tais como: se o som assusta, se dá vontade de chorar, se emite felicidade, entre outros. Vou relatar um exemplo que aconteceu recentemente durante uma aula. Aconteceu um grito que veio de fora da sala de aula proferido por um homem. A discussão foi sobre o que ele (homem) estava pensando quando gritou?

Estava bravo?

Estava distraído?

Ou como uma criança falou:

“Professora, eu acho que ele estava meio maluco para fazer isso. Era melhor ele ter cantado” - (um garoto de 5 anos fez esse comentário).

Entendo e procuro colocar em minhas aulas e em contato com as crianças que os processos sonoros são formas de expressão de todos os povos, e que a música é uma forma de se “conversar” também.

15. É comentado que a melhor hora para se ensinar um conceito, é aquele que a criança deseja saber. No seu cotidiano, na sala de aula, quais são estes momentos? Como eles acontecem? Como você observa tal situação?

Normalmente no meio de alguma atividade seja tocando, cantando, entre outros. Algumas crianças param e falam o que “descobriu” durante esse momento da

atividade. Outras percebem e não comentam. Vivenciam o momento e seguem com a atividade. Procuo comentar o que as crianças gostaram na atividade, ou melhor, como elas se sentiram naquele momento. As crianças são surpreendentes a todo o instante, sendo assim faço algumas proposições para tentar descobrir algum fato acontecido.

16. Como acontece no dia-a-dia de suas aulas o desenvolvimento e o aproveitamento das atividades com as crianças?

A relação ainda é mais forte comigo. Acredito que seja ainda um resquício da educação tradicional centralizada no professor. Ciente disso procuro me envolver ao máximo para trazer as contribuições de todas as crianças e percebo que tem sido muito gratificante. É um momento proveitoso, pois as crianças trazem a responsabilidade de umas para com as outras, e elas se sentem responsáveis pelo que já sabem e pelo que estão aprendendo.

17. Em sua opinião, o que as crianças aprenderam e o que elas ensinam?

As crianças aprendem brincando, aprendem com prazer. Acredito que o fator mais importante para elas é o prazer em ouvir e fazer música. Descobrem que é bom saber das coisas, e que compartilhar é melhor ainda. Ensinam que é bom ter um lugar (universo) sonoro, musical para se expressar.