

IEDA CAMARGO DE MOURA

ATIVIDADES MUSICAIS E DESEMPENHO
DO PROFESSOR ATUANTE EM
CLASSES DE PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA

1984

ATIVIDADES MUSICAIS E DESEMPENHO DO PROFESSOR
ATUANTE EM CLASSES DE PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO

por

IEDA CAMARGO DE MOURA

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Gra-
duação em Educação, pela Comissão formada pelos
professores:

ORIENTADOR: Lilian A. Wachowicz

Profa. Lilian Anna Wachowicz

Gilda Moreira Weiss

Profa. Gilda Moreira Weiss

Ao Rubídio,

motivo maior de toda a caminhada.

Aos meus pais,

amigos muito queridos.

AGRADECIMENTOS

- Às professoras Lilian Anna Wachowicz e Gilda Moreira Weiss, pelas pertinentes sugestões, paciência e disponibilidade.
- Às amigas Ghisléne e Beatriz, pelo apoio e contribuição valiosa.
- Aos diretores e professores, pela receptividade e colaboração.
- A todos que, de alguma forma, cooperaram para que o presente trabalho fosse realizado.

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
SUMÁRIO	v
LISTA DE TABELAS	vii
RESUMO	ix
SUMMARY	xi
I - INTRODUÇÃO	1
Definição do Problema	8
Objetivo do Estudo	14
Limitações do Estudo	14
Delimitação do Estudo	15
Definição de Termos	15
II - ESQUEMA DE REFERENCIAL TEÓRICO	16
A Música e a Escola	16
A Educação Pré-escolar	30
Possibilidades Educativas da Música na Educação Pré-escolar	32
a) O Canto	35
b) A Educação Auditiva	42
c) Atividades de Ritmo e Movimento	50
d) Experiências Criadoras	55
A Música e os Currículos de Pré-escola em algumas Capitais Brasileiras	59

O Professor e as Atividades Musicais	63
III - METODOLOGIA	72
Seleção dos Sujeitos	74
Instrumentos de Pesquisa	75
Coleta de Dados	77
IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
1. Dados fornecidos pelos Sujeitos	79
1.1. Quanto à sua formação	80
1.2. Por meio de opiniões emitidas	82
2. Dados registrados pelo Observador	90
2.1. Quanto à integração da música nas ati- vidades diárias da classe	90
2.2. Quanto à atitude dos sujeitos e das crianças em relação às atividades musicais..	91
2.3. Quanto à utilização do canto em sala de aula	92
2.4. Quanto à utilização de atividades musicais que permitam a comunicação e a expressão das crianças	94
2.5. Quanto à utilização de atividades musicais ênfatizando o ritmo e a percepção auditiva..	96
2.6. Quanto à utilização de atividades musicais para vivenciar e auxiliar a aprendizagem em outras áreas	98
2.7. Sobre aulas especiais de música	100
V - CONCLUSÕES E SUGESTÕES	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	112

LISTA DE TABELAS

I - Caracterização da amostra.....	74
II - Distribuição dos sujeitos em relação à formação de 2ª e 3ª graus	80
III - Distribuição dos sujeitos em relação à partici- pação em curso de especialização na área pré- -escolar	81
IV - Distribuição dos sujeitos em relação à partici- pação em atividades relacionadas à música	82
V - Respostas dos sujeitos quanto à sua capacitação para o trabalho com música e a necessidade de curso de especialização	84
VI - Respostas dos sujeitos quanto ao repertório in- fantil em termos de variedade e facilidade de utilização	87
VII - Respostas dos sujeitos em relação à formação recebida para o trabalho com música	88
VIII - Integração da música nas atividades diárias	90
IX - Atitude dos sujeitos e de seus alunos em relação às atividades musicais	91
X - Utilização, pelos sujeitos, do canto em sala de aula	93
XI - Utilização, pelos sujeitos, de atividades musicais que permitam a comunicação e expressão das crianças..	95

XII - Utilização, pelos sujeitos, de atividades musicais enfatizando o ritmo e a percepção auditiva....	97
XIII - Utilização, pelos sujeitos, de atividades musicais para vivenciar conceitos e como auxiliares da aprendizagem	98
XIV - Existência de condições físicas e materiais da escola e sua utilização pelo professor de música ..	100
XV - Qualidades pessoais e desempenho do professor de música	101

RESUMO

A noção de importância dos primeiros anos de vida da criança, que vem se difundindo graças aos avanços da psicologia do desenvolvimento, outorga à educação pré-escolar posição de destaque.

Neste período da vida infantil, a música tem sido apontada como elemento capaz de contribuir para enriquecer as conquistas da criança no seu processo de crescimento físico, mental, afetivo e social.

Na pré-escola brasileira, de acordo com a legislação vigente (Lei 5692/71), o trabalho com música tem sido considerado tarefa da competência do professor de classe. Sabe-se, porém, que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961, a música, nos cursos de formação para o magistério, sofreu perda gradativa do espaço que ocupava.

A partir da Lei 5692/71 e das especificações de seu artigo 7º, a música, na escola, passou a integrar a disciplina de Educação Artística. Nesse contexto, nos cursos de formação para o magistério em Curitiba, a música aparece apenas na primeira das três séries, com carga horária de uma aula semanal, tendo como indicação oficial para seu conteúdo a parte de História da Música. Também nos currículos dos cursos de especialização para o magistério pré-escolar, a música, como parte da Educação Artística tem a prática de atividades musicais pouco enfatizada.

Considerando esses aspectos, a presente investigação teve como objetivo verificar de que maneira a pouca ou nenhuma relevância atribuída à música na formação do professor atuante em classes de pré-escolarização, interfere no seu desempenho em atividades musicais com os alunos.

Foram envolvidos nesse trabalho 47 professores atuantes em classes pré-escolares com crianças de 5 e 6 anos de idade, pertencentes a 25 escolas das redes municipal, estadual e particular do município de Curitiba. O registro do desempenho desses docentes em relação à música, bem como informações e opiniões por ele fornecidas em questionário sobre o trabalho que realizam, constituíram o material de estudo para a presente pesquisa.

Os resultados indicaram que os docentes observados não evidenciaram o desenvolvimento efetivo de atividades musicais em seu desempenho. Revelaram, no entanto, que os professores consideram a música como elemento importante na educação da criança e, percebendo como insuficiente a formação recebida nesse campo, mostraram-se dispostos a adquirir ou ampliar suas condições para este tipo de trabalho.

A criação de um núcleo de atividades musicais, a nível oficial, onde pessoal especializado em música se incumbisse da orientação dos professores de classes de pré-escolarização, bem como a inclusão da música nos currículos dos cursos de formação para o magistério e cursos de especialização em pré-escolar, dentro de uma perspectiva de aplicação didática, foram as sugestões apresentadas.

SUMMARY

Due to the progress achieved in the area of Developmental Psychology, the importance of the first years in the child's life has been brought forth and, as a consequence, a great deal of emphasis is being put on the role of education in the preschool years.

During this early stage in child's life music has been regarded as an important element which can contribute to enrich the child's achievements in the process of development involving all aspects: physical, cognitive, emotional and social.

In Brazil, according to the present legislation concerning Education (Lei 5692/71), musical activities in the preschool classes have been regarded as part of the non-musical classroom teacher's task.

As *Diretrizes e Bases* was promulgated (Lei 4024/1961) music gradually lost the importance it used to have in the teacher-training courses.

From 1971 onwards (Lei 5692/71 particularly concerning the content of paragraph 7) music in school has become part of a subject entitled *Educação Artística*. As a result, music is taught in teacher-training courses, in Curitiba, for one hour once a week during only one of the 3 years of the course. The official policy encourages the music syllabus to focus on the History of Music.

In the curriculum of specialized courses for preschool

teachers music is part of *Educação Artística*, and there is little emphasis put on the practice of musical activities.

Considering all these aspects the present research project aims at finding out to what extent the little relevance, if any, in relation to the role of the music in the training courses for preschool teachers, affects the teacher's performance in musical activities in class.

The data used in this research were collected in 25 schools in Curitiba: municipal, state and private schools, and the project involved 47 teachers working with preschool groups of children, age 5 and 6.

The observation of classes and the performance of the preschool teachers when presenting musical activities to the children, the information and personal views provided by those teachers were the object of study for the present dissertation.

As a final result the research indicates that the preschool teachers involved in the investigation did not show effective use of musical activities when performing in class. It also demonstrates that the teachers interviewed consider music as an important element in Child Education and, at the same time, being aware of their insufficient training in this area, they also showed interest and willingness to improve their knowledge in the subject.

Two general suggestions are presented:

1. The creation of an official nucleus of musical activities where a staff specialized in music is available to guide preschool teachers.
2. A different approach towards Music as a subject included in the teacher-training courses and specialized courses for preschool teachers in whose syllabuses music has a pedagogical purpose.

Capítulo I

INTRODUÇÃO

É impossível estabelecer o momento em que a música apareceu na vida do homem.

Sabe-se que, nos atos ligados à religião, para acompanhar trabalhos de grupo, nos cantos de amor, cantigas de ninar, em diversões e brincadeiras, a música sempre se fez presente na história da humanidade.

"A história da música começa com a história do homem, porque o homem sempre organizou sons no tempo, mais ou menos intencionalmente"¹.

A influência da música sobre o ser humano tem sido tema de estudos como os de Licht e Muzak, ambos mencionados por ROSENFELD². Licht, pesquisando sobre os efeitos fisiológicos da música, citou a mudança nas batidas do pulso, no batimento cardíaco, na pressão arterial, respiração e relaxamento dos músculos. No ambiente de trabalho, Muzak constatou significativa relação entre a presença da música e a produção sempre crescente, a redução de erros, tensão e faltas do pessoal.

Na educação, há referências sobre a música desde a antiguidade. Tem-se notícias de atividades musicais realizadas

¹ ARONOFF, F. La música y el niño pequeño. Buenos Aires, Ricordi, 1974. p. 15.

² ROSENFELD, L. Setting the stage for learning. Theory into Practice. 16 (3): 167-73, June 1977.

por escolares gregos, no século V a.C., as quais se constituíam em música instrumental (aprendizado da lira e do aulo), dança e, principalmente, em exercícios de canto coral³.

O educador Comênio, em sua Didática Magna datada do século XVII, incluiu a música nos currículos da escola maternal, escola comum (primária) e latina (secundária), propondo desde o canto de trechos fáceis de melodias conhecidas, até a escrita musical de acordo com cada nível de ensino. Na obra pedagógica *Emílio* (século XVIII), Rousseau faz alusão às canções infantis, recomendando que as crianças deveriam ser levadas a cantar, com voz sonora e flexível, apenas "canções a seu nível, interessantes para sua idade e tão simples quanto suas idéias."⁴

Em 1837, na Alemanha, Froebel, preocupado com a educação pré-escolar, abriu as portas de seu primeiro Kindergarten, onde o canto ocupava lugar de destaque. São de sua autoria os "Mutter und Koeselieder, canções apropriadas ao desenvolvimento da aprendizagem infantil programada."⁵

No início deste século, Maria Montessori destacou a importância da música para a educação infantil. A educação do ouvido, segundo ela, coloca o indivíduo em relação com o meio em movimento. Por isso, exercícios de distinção auditiva englobando o silêncio, a palavra, o ruído, e a música foram propostos em obra pedagógica dirigida à educação pré-escolar, no ano de 1909. Juntamente com Anna Marie Maccheronni, Montessori

³MARROU, H. História da educação na antiguidade. São Paulo, EPU, 1975. p. 212-14.

⁴ROUSSEAU, J. J. Emílio ou Da Educação. 3 ed. São Paulo, Difel, 1979. 569p.

⁵SOUZA, P. N. Pré escola: uma nova fronteira educacional. São Paulo, Pioneira, 1979. p. 3.

criou materiais didáticos especiais, visando treinar a discriminação de sons, a memória tonal e a habilidade de ordenação e classificação de sons. Esses materiais, quando colocados no ambiente, aguçam a curiosidade das crianças, que são tentadas a resolver os problemas propostos, com eles relacionados. Um dos objetivos montessorianos de educação é, pois, "criar um clima capaz de desenvolver um sentido musical, uma inteligência musical."⁶

É sabido que a música tem feito parte dos planos curriculares de muitas escolas, em vários países, nos diversos graus de ensino. Isto se deve ao fato de que, além de possibilitarem a transmissão da herança cultural, as atividades musicais favorecem o atingimento de uma série de outros objetivos educacionais.

O valor estético da música na educação é destacado por GARRETSON⁷ que o julga capaz de auxiliar os alunos a se tornarem, no futuro, consumidores inteligentes de música. Além disso, o autor assegura que a participação coletiva em atividades de música pode propiciar atitudes de cooperação e desenvolver o respeito mútuo entre os colegas.

A inclusão da música no currículo escolar é vista por RAGAN⁸ como importante, no sentido de favorecer a educação geral, principalmente no que diz respeito ao amadurecimento estético, ao uso produtivo do tempo livre e ao desenvolvimento emocional dos alunos.

⁶ MONTESSORI, M. Pedagogia Científica. São Paulo, Flamboyant, 1968. p. 270

⁷ GARRETSON, p. 2.

⁸ RAGAN, W. El curriculum en la escuela primaria. 2 ed. Buenos Aires, Ateneo, 1972. p. 394.

A comunicação, por meio da expressão verbal oral ou escrita é essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Para GARRETSON⁹, porém, existem certos aspectos da natureza humana que somente a arte, a dança e a música podem exprimir.

"A arte [da qual a música é parte integrante], na medida em que permite o acesso a dimensões não reveladas pela lógica e pelo pensamento discursivo"¹⁰, se reveste de alto significado para a vida do homem.

Quase todas as pessoas podem compreender uma canção, bater com palmas um ritmo simples ou reconhecer uma peça musical já ouvida antes. Essa familiaridade com a música leva BAMBERGER¹¹ a considerá-la um elemento "não ameaçador", com o qual todos os indivíduos já tiveram algum tipo de experiência.

Em estudos sobre a relação existente entre o autoconceito acadêmico dos alunos e a percepção de seu desempenho nas tarefas de aprendizagem na escola, BLOOM¹² recomenda a presença da música no currículo. Este tipo de aprendizagem pode levar o aluno a experimentar algum tipo de sucesso, livrá-lo do sentimento de fracasso total em relação à escola.

A música pode auxiliar a criança a descobrir sua capacidade inventiva. E é por oferecer variadas possibilidades de exploração, que sentimentos individuais podem ser por ela expressos, de maneira criativa¹³.

⁹GARRETSON, p. 3.

¹⁰DUARTE JÚNIOR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, 1981. p. 107.

¹¹BAMBERGER, J. Music and cognitive research. Washington, D.C., ERIC, 1979. p. 15.

¹²BLOOM, B. Características humanas e aprendizagem escolar. Porto Alegre, Globo, 1981. p. 164.

¹³GARRETSON, p. 3.

Por considerá-la uma linguagem tão natural para o homem como seu próprio idioma, GAINZA¹⁴ afirma que a música deveria ser o primeiro idioma dominado pela criança depois da língua materna, ou simultaneamente a ela.

A criança, participando de trabalhos formais no período de aula, tem pouca oportunidade de se manifestar livremente. A música, na escola, propiciando a auto-expressão, contrabalança a ordem sistemática das atividades de outras disciplinas¹⁵.

Considerada como elemento útil na formação de crianças normais, a música, na educação de excepcionais, atua como importante meio terapêutico, facilitando a adaptação social destas crianças e auxiliando-as a conseguir mais eficiência nas tarefas escolares¹⁶.

A musicoterapia, uso metódico da função estimulante da música, para a criança deficiente ou inadequada quer no plano motor, intelectual ou afetivo constitui, segundo PORCHER¹⁷, auxílio para a conquista de maior equilíbrio psíquico, maior domínio corporal e intelectual, como também capacidade mais satisfatória de expressão e comunicação.

A música pode ser considerada insubstituível, no que se refere a seu poder de estimular respostas emocionais.

Para a criança deficiente, a experiência musical oferece sentimentos de sucesso e gratificação, permitindo-lhe participar dinamicamente de seus progressos¹⁸.

¹⁴GAINZA, Violeta. Fundamentos, materiales y tecnicas de la educacion musical. Buenos Aires, Ricordi, 1977. p. 3

¹⁵MARGOLIN, E. Young children: their curriculum and learning processes. New York, Macmillan Publishing, Co., Inc., 1976. p. 58

¹⁶PENOVI, L. Entrenamiento ritmico y auditivo para el disminuido mental. Buenos Aires, Daiam, 1971. p. 3-4.

¹⁷PORCHER, p. 27.

¹⁸ILLINOIS STATE OFFICE OF EDUCATION, p. 145.

Quando se verifica a presença constante da música nos currículos de pré-escola, fica ressaltado o seu valor educativo para a criança, desde os primeiros anos de vida.

"Música, artes plásticas e atividades criativas, são parte de quase todos os programas descritos", diz ALMY¹⁹, referindo-se às instituições pré-escolares de vários países do mundo. Em tais instituições, apesar da diversidade de denominações, patrocinadores e propósitos, Almy afirma haverem muitas preocupações comuns e notável unanimidade a respeito das necessidades das crianças pequenas.

Na criança pré-escolar, a necessidade de movimento, a facilidade em participar de jogos de ficção e de imitar sons diversos, a tendência à crescente socialização e a espontaneidade para inventar, são características que favorecem a realização de atividades musicais.

Um dos mais importantes tipos de experiência que a criança tem na fase pré-escolar, para MARGOLIN²⁰, é a música.

Todas as crianças ou a grande maioria delas, afirma GONZÁLEZ²¹, nasce com uma disposição espontânea para o canto, para a música, que, dependendo das oportunidades que encontre para desenvolver-se pode aumentar, mas está sujeita a decrescer ou desaparecer, pela intervenção de fatores negativos.

De um modo geral, a criança participa alegre e ativamente das atividades musicais, levando LANGFORD²² a afirmar que "a música parece ser um fenômeno natural da infância."

¹⁹ALMY, M. Pre-school education. Education abstracts. 12(1): 3-7
Jan. 1960. p. 6

²⁰MARGOLIN. p. 262.

²¹GONZALEZ, M. E. Didactica de la musica. Buenos Aires, Kapelusz, 1974. p. 55.

²²LANGFORD, L. M. Guidance of the young children. New York, John Wiley & Sons, 1960. p. 291.

A natureza da música permite que a criança a ela reaja usando seu intelecto, sua afetividade e seu corpo.

Trabalhando ludicamente a identificação auditiva, a criança poderá fazer o reconhecimento e a discriminação dos sons quanto à duração, intensidade, altura e timbre.

Noções de velocidade, duração e sucessão (relações espaço-temporais) podem ser desenvolvidas quando a criança vive esses conceitos dentro da esfera da música.

Estes tipos de experiência "influenciam a organização do pensamento lógico, a formação das seqüências temporais, a entoação, a pontuação."²³

Percebe-se aí a importância do aproveitamento das atividades de música, na faixa dos 5 e 6 anos de idade, dentro de uma perspectiva pedagógica, uma vez que as atividades rítmico-melódicas fornecem recursos para "incorporar as relações temporo-espaciais de sucessão e duração"²⁴, indispensáveis à prontidão para a subsequente aprendizagem da leitura e da escrita.

A música pode facilitar a comunicação, principalmente nos primeiros contactos da criança com a escola. A repetição de melodias e a participação em brincadeiras cantadas, já suas conhecidas, funcionam como estímulo para que a criança se sinta confiante o que, não raro, ocasiona sua mais rápida integração ao novo ambiente.

Para a criança oriunda das classes sociais de menor poder aquisitivo, a música se constitui, talvez, num dos únicos elos de ligação entre seu ambiente familiar e a escola. Sua utilização, nesse caso, é da maior importância. Ela pode e de-

²³ VIEIRA, A. & CONCEIÇÃO, M.C. Psicomotricidade na escola; manual do professor. Secretaria da Educação e Cultura. Salvador, 1977. p. 54.

²⁴ FRITZSCHE, C. Bases teórico-práticas para la preparación de un currículo pre-escolar de la concepción piagetiana. Educación Hoy, 4 (22):30-40, Julio/Agosto, 1974. p. 39

ve contribuir para a concretização da proposta de KRAMEK²⁵ com relação à educação pré-escolar de crianças desfavorecidas. A autora, além de reivindicar o atendimento pré-escolar a todas as crianças de zero a seis anos, reclama por um tipo de educação adequado à realidade. Uma educação na qual "o trabalho pedagógico venha a ter como ponto de partida a cultura de origem da criança, o que a criança é", para que depois, gradativamente, ela venha a adquirir o saber dominante.

"A música pode estimular o cérebro de maneira espantosa", diz Piaget, citado por BRINGUIER²⁶. Assim, participando de atividades musicais planejadas para sua faixa etária, a criança encontra oportunidades de estímulo tanto para seu crescimento cognitivo, como afetivo, social e motor.

De acordo com o que se esboçou até aqui, parece legítimo concluir que não se deve prescindir da música na educação, principalmente na educação pré-escolar.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Observa-se que, apesar da música não ter sido totalmente excluída da escola, houve considerável mudança entre o lugar que já ocupou no currículo e a maneira pela qual hoje vem sendo tratada.

Fontes de informação do final do século passado e do início deste, contêm referências sobre a música na escola, em Curitiba. Em relatório apresentado pelo Secretário dos Negócios

²⁵ KRAMEK, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982. p. 47, 111 e 119.

²⁶ BRINGUIER, J. Conversando com Piaget. Rio de Janeiro, Difel, 1978. p. 173.

do Interior, Justiça e Instrução Pública ao governador Francisco Xavier da Silva, em 31 de agosto de 1895, consta que, nos primeiros quatro anos do ginásio, cuja duração era de sete anos, havia duas aulas semanais de música e, no quinto ano, uma aula semanal. Na Escola Normal (magistério), a música fazia parte do currículo das três séries existentes.

Faz-se alusão, em relatório de 2 de janeiro de 1912, aos dois únicos jardins de infância existentes na Capital, mencionando-se, com destaque, os nomes de Gelvira da Cunha Correia e Maria da Luz Chaves, professoras de Canto e Piano, atuantes uma em cada escola. Nesse mesmo documento, na relação do corpo docente da Escola Normal, em Curitiba, encontra-se o nome de Luiz Bastos, professor de Música.

O Secretário da Instrução Pública do Paraná, Dr. Francisco de Azevedo Macedo, em relatório ao governador, datado de 11 de fevereiro de 1914, considerando que uma das vantagens do canto escolar é tornar atrativa a escola, define como de "inegável valor educativo" o ensino da música e recomenda que este seja constituído de exercícios vocais, completados pelo ensino de noções fundamentais de teoria musical.

Tornada obrigatória para o curso secundário, em todo o território nacional, sob o nome de Canto Orfeônico pelo Decreto-lei nº 4244/42, a música fez parte integrante do currículo desse curso (hoje equivalente ao período do 1º grau que vai da 5ª à 8ª série), durante quase vinte anos. Datam desse período algumas portarias do Ministro Gustavo Capanema, como a de nº 241, de 22 de março de 1943 que fornecia instruções para aulas, exercícios e provas de ensino de Canto Orfeônico, e a de nº 245, de 18 de abril de 1945, que dispunha sobre a exigência

de curso de especialização para professores dessa disciplina.

É certo que a música, na escola, assumia um caráter eminentemente acadêmico. Havia demasiada ênfase no ensino de hinos patrióticos, e a transmissão de noções de teoria musical nem sempre estava associada à prática vocal e instrumental.

De acordo com o Parecer nº 540/77, a música era "limitada em seu alcance, quando não deixava muita margem à criatividade e à auto-expressão dos educandos".

Apesar das limitações mencionadas, o contacto com a música, por meio da simples participação em atividades de canto, propiciava aos alunos oportunidade de desenvolver sua musicalidade.

Afirma GAINZA²⁷ que, na escola, o canto se constitui na atividade musical mais importante. Observa ainda a autora, a vantagem de se iniciar bem cedo a prática vocal para favorecer a musicalização do aluno, pois se ela é postergada pode originar "resistências coletivas" de crianças e jovens em relação ao canto.²⁸

Para CAUDURO, "parece ser evidente que a educação musical em sua expressão mais simples, que é o canto, já assegura um desenvolvimento das habilidades perceptivas musicais de diferenciação da altura tonal e de identificação do movimento melódico".²⁹

Nos cursos de formação para o magistério do Paraná, além da parte teórica e orfeônica, os alunos recebiam subsídios

²⁷ GAINZA, V. La iniciación musical del niño. Buenos Aires, Ricordi, 1977. p. 229

²⁸ _____. Fundamentos... p. 4

²⁹ CAUDURO, V. R. Percepção auditiva musical e a alfabetização. Porto Alegre, 1976. 148p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

para trabalhar com música em sala de aula. Os programas oficiais da Secretaria de Educação e Cultura para as Escolas Normais Secundárias do Estado do Paraná, constantes da Portaria nº 3974, de 2 de outubro de 1957, traziam uma programação de música e canto orfeônico para as três séries, assim dividida:

- I - teoria musical
- II - história da música e apreciação musical
- III - prática orfeônica
- IV - metodologia ou didática da música.

Esta seriação obedecia ao seguinte critério: os conteúdos das seções I e II eram trabalhados nas 1.^a e 2.^a séries; os da seção III nas 1.^a, 2.^a, e 3.^a séries e os da seção IV na 3.^a série. Da seção IV constavam: conhecimento das finalidades e vantagens do Canto Orfeônico no Curso Primário; a música correlacionada com outras matérias, o folclore e a educação, entrosamento da música e da educação física, além de noções de iniciação musical, organização de orfeão, bandinha rítmica e jogos e brinquedos cantados. Também, planos de aula de música, aulas-modelo e prática de regência eram realizados com os alunos de 3.^a série do magistério.

A Lei nº 4024/61 no seu artigo 44, § 2º, fez cessar a obrigatoriedade da música no ensino secundário, tornando-a optativa. Com isto, a música no período escolar que hoje corresponde ao ensino de 1º grau, de 5.^a a 8.^a série, sofreu significativo recesso, que veio a repercutir desfavoravelmente nos cursos subseqüentes, entre os quais os cursos de habilitação para o magistério.

O artigo 7º da Lei 5692/71, faz referência à introdução da Educação Artística nos currículos tanto do 1º como do 2º

grau. Consta, no já citado Parecer 540/77 que "a formação geral estética, indispensável, se completará em cada caso com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim."

O que ocorre, no entanto, é que as atividades de Educação Artística, na maioria das vezes, se resumem a trabalhos relacionados apenas a artes plásticas. Isto parece ser explicável porque o professor, para lecionar Educação Artística, da 1.^a à 8.^a série do 1.^o grau, necessita ter apenas o curso de curta duração (Licenciatura Curta), onde em dois anos, dificilmente consegue se capacitar, principalmente em termos de música, para a polivalência que lhe é exigida.

"O preparo deficiente, a improvisação criminosa de muitos 'professores' de 'educação artística' levam ao descrédito aquilo que nem chegou a ser feito."³⁰

Como resultante da formação inadequada do professor, as atividades realizadas pelos alunos têm sido taxadas de improdutivas para seu desejável desenvolvimento estético.

... nessas condições, terminam os professores de arte por desempenhar um papel decorativo (nas várias acepções do termo) no interior da escola. Terminam por se sentirem, eles mesmos, confusos quanto a seu real valor e necessidade para a formação do indivíduo. 31

Com relação à música, quase sempre o aluno é levado a realizar trabalhos esporádicos de consulta sobre temas folclóricos, biografias de compositores famosos, ou então, encarregado de entrevistar profissionais da área.

³⁰ VIEIRA, L. A arte e a educação. Conferência apresentada ao VII Congresso Brasileiro de Orientação Educacional. Fortaleza, 1982. p. 12.

³¹ DUARTE JÚNIOR, p. 123.

O objetivo fundamental de tais tarefas parece não ficar claro ao estudante, uma vez que tais trabalhos não são, na maioria dos casos, discutidos e/ou analisados em classe. Afiguram-se ao aluno apenas como preenchimento de uma formalidade, qual seja a atribuição de uma nota ou conceito em Educação Artística no boletim.

Os currículos dos cursos de magistério não vêm, igualmente, apresentando a música como elemento de importância para a formação integral do discente nem para a capacitação do futuro profissional.

A partir da Indicação nº 001/79³², a Educação Artística no Paraná figura apenas na primeira das três séries do curso de magistério. E, de acordo com as sugestões desse documento, é o aspecto histórico da música que aparece precipuamente enfocado.

Nos cursos de especialização para professores de pré-escola, dentro do contexto da Educação Artística, a música parece estar sendo pouco enfatizada tanto no que diz respeito à fundamentação teórica sobre sua importância, quanto à sua aplicação didática.

O tema do presente trabalho emergiu do contacto com profissionais atuantes em classes de pré-escolarização, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos mesmos na consecução de atividades envolvendo música.

O exame das sugestões oficiais de atividades para o 1º grau, das diretrizes curriculares para a habilitação do magistério e sugestões de conteúdos curriculares para o curso de

³² PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares para habilitação plena magistério. Curitiba, 1979.

formação de professores de pré-escola a nível estadual, ofereceu subsídios no sentido de justificar as mencionadas dificuldades. Elas constituem a consequência natural da debilidade apresentada na história curricular do docente, em termos de música.

Pode-se, portanto, colocar o problema do presente estudo na indagação:

Considerada a importância educativa das atividades musicais para crianças das classes de pré-escolarização, especialmente na faixa de 5 a 6 anos de idade, até que ponto a formação do professor atuante nessas classes o leva a capacitar-se para um desenvolvimento efetivo dessas atividades com seus alunos?

OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo do estudo foi verificar de que maneira a pouca ou nenhuma relevância atribuída à música na formação do professor atuante em classes de pré-escolarização interfere no seu desempenho ao realizar atividades musicais com os alunos.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações do estudo prendem-se às seguintes relações:

- presença do observador na sala de aula, determinando possíveis modificações no comportamento do professor.
- amplitude do âmbito da observação e generalização dos resultados obtidos.

DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo analisou a situação de classes de pré-escolarização no que diz respeito à atuação do professor no desenvolvimento de atividades musicais com os alunos.

Foram observadas classes da pré-escola do Município de Curitiba, em escolas pertencentes às redes de ensino particular, municipal e estadual.

Escolheu-se classes de crianças na faixa etária de 5 e 6 anos por ser a que permite maior abrangência em termos de observação, uma vez que as redes de ensino estadual e municipal apenas atendem crianças pré-escolares destas idades.

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Definiram-se, da maneira que se segue, os termos centrais deste estudo:

Formação do Professor Atuante na Pré-Escola. Conjunto de aprendizagens previstas no currículo e realizadas pelo docente egresso de curso de magistério, complementado ou não por cursos de treinamento ou cursos adicionais em educação pré-escolar.

Classes de Pré-Escolarização. Classes para a educação pré-escolar, com crianças de 5 e 6 anos de idade.

Desenvolvimento Efetivo de Atividades Musicais. Trabalho estruturado com os alunos em sala de aula, envolvendo vivências relacionadas a som, ritmo, prática vocal e instrumental, apreciação musical e expressão criadora.

Capítulo II

ESQUEMA DE REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo faz referência aos seguintes temas:

- a) a música e a escola;
- b) a educação pré-escolar;
- c) possibilidades educativas da música na educação pré-escolar;
- d) a música e os currículos de pré-escola em algumas capitais brasileiras;
- e) o professor e as atividades musicais.

A MÚSICA E A ESCOLA

Examinando o material disponível sobre a realização de atividades musicais com crianças na rede escolar em vários países, percebe-se que, de um modo geral, existe preocupação em atender às necessidades e interesses dos alunos neste trabalho. Observa-se, também, que fatores como a tradição cultural e a filosofia educacional parecem influenciar a maneira de utilizar a música na escola.

MIALARET¹ divulga que a educação musical na pré-escola do Japão tem como objetivos levar a criança a:
— ter gosto pela expressão, pelo canto ou tocar facilmente um

¹MIALARET, G. A educação pré-escolar no mundo. Lisboa, Moraes, 1976. p. 120.

instrumento musical;

- ter gosto pelo ritmo e pelo movimento;
- familiarizar-se com a música e aceitá-la com interesse;
- tentar exprimir pelo som e pelo movimento o que sente ou o que pensa.

Nas pré-escolas japonesas a atividade com música é intensa, constando de canto, dança, jogos cantados e instrumentos de percussão, segundo HORIUCHI². A presença de um piano nas salas de aula é fato comum, e saber tocar piano e cantar são requisitos exigidos dos professores de classes de pré-escolarização. HORIUCHI relata, também, que as crianças realizam atividades corporais (Radio Taisō), ao som de música gravada em fitas, que são especialmente elaboradas para combinar som com movimentos pré-determinados do corpo.

Em Israel, a educação musical sistemática da criança começa aos 3 ou 4 anos de idade. Segundo AMIRAN-POUGATCHOV³, "quanto mais tarde uma educação musical organizada e dirigida for iniciada, mais difícil será para a criança dominar aquilo que foi negligenciado antes, e muito freqüentemente, a lacuna não pode ser coberta". Nesse país, relata o autor, as atividades de música sugeridas para a fase pré-escolar são: canto individual e em grupo, execução de instrumentos de percussão (incluindo xilofones e metalofones), movimentos rítmicos, jogos musicais, dança organizada e improvisada e apreciação musical. AMIRAN-POUGATCHOV ressalta o cuidado existente na escolha dos métodos de ensino afirmando que mais importante que o tipo de

²HORIUCHI, A. Entrevista concedida a Ieda Camargo de Moura em 10 de outubro de 1983, Curitiba.

³AMIRAN-POUGATCHOV, E. Music education in Kindergarten. In: Music education in the modern world. Moscow, Progress Publishers, 1974. p. 267-68

atividade realizada é a maneira como esta atividade é conduzida.

Segundo informações sobre a educação pré-escolar, mediante o esquema desenvolvido pela União Soviética⁴, as crianças entram em contacto com a música já no primeiro ano de vida. A prática de exercícios musicais desde tenra idade é considerada útil por contribuir para o desenvolvimento da fala e da destreza da criança. O trabalho prossegue com a criança de 2 anos e inclui o estabelecimento de relação entre ações ou objetos com canções que a criança ouve. Por exemplo, ao colocar uma boneca para dormir, o professor canta uma cantiga de ninar; ou, enquanto uma música sobre cachorro é cantada, um cachorro de brinquedo é apresentado às crianças.

Para alunos de 3 a 7 anos, canções, jogos e danças fazem parte da vida diária, pois se considera que o treinamento musical não será bem sucedido se for limitado a períodos programados de atividade. A música está incluída nos exercícios da manhã e outras atividades de educação física, nas quais a criança pratica movimentos ao som do piano, acordeon ou discos. Música, canto e dança representam papel de destaque nas dramatizações e o canto é usado para ilustrar a ação nos teatros de fantoches. Considera-se importante para a efetividade do trabalho que os pais aprendam o repertório de canções das crianças e se familiarizem com seus discos e brinquedos musicados.

Na Hungria, segundo PORCHER⁵, existem escolas nas quais

⁴SOVIET preschool education; teacher's commentary. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969. p. 63, 150, 151.

⁵PORCHER, L. et alii. La educación estética: lujo o necesidad. Buenos Aires, Kapelusz, 1975. p. 27.

os alunos têm um horário musical reforçado de 45 minutos diários, desde a 1.^a série elementar. Investigações revelaram que, em relação a outros alunos, os destes estabelecimentos têm obtido resultados significativamente superiores no que diz respeito a cálculo mental, leitura, escrita, desenho e atividades que utilizam a memória e a imaginação.

O objetivo da educação musical na pré-escola húngara, diz FORRAI⁶, consiste em despertar o interesse pela música em cada criança, desenvolvendo as habilidades musicais e as emoções do aluno por meio da participação no canto. Improvisar canções, escutar rimas e canções folclóricas ou infantis, assim como executar movimentos musicais correspondentes a este tipo de música, são outras formas de trabalho consideradas apropriadas para esta idade. As atividades musicais são desenvolvidas por meio da observação e imitação, bem como por meio da experiência independente da criança. As aulas de canto são dadas pelo professor de classe, duas vezes por semana, tendo as crianças de 10 a 15 minutos diários dedicados à repetição de jogos cantados. Segundo FORRAI, ao ingressarem na 1.^a série, 80 a 90% das crianças são capazes de cantar afinadamente.

A educação musical é uma parte inseparável do programa de treinamento total nas pré-escolas da Polônia, segundo LIPSKA⁷. Ao programa musical para as crianças, cujo objetivo é desenvolver habilidades e interesses musicais com a ajuda do canto, de movimentos corporais relacionados à música e de bandas rítmicas, três abordagens foram recentemente introduzidas. São elas: audição de música, combinação de música com atividades

⁶FORRAI, K. Pre-school music education. In: Music education in the modern world. Moscow, Progress Publishers, 1974. p.258-59.

⁷LIPSKA, E. Current programmes and research in music education in Polish Kindergartens. In: Music education in the modern world Moscow, Progress Publishers, 1974. p. 289-91.

artísticas e desenvolvimento de criação musical com as crianças. Duas sessões musicais com a duração de 15 minutos cada uma são realizadas semanalmente com os grupos mais jovens e a duração da sessão para os alunos maiores é de 30 minutos.

Estudos sobre a memória musical, as capacidades perceptivas e capacidade de concentração das crianças foram realizados e, afirma LIPSKA, seus resultados têm servido para orientar as atividades de apreciação musical. Além de ouvirem música executada pelo professor ou com o auxílio de discos, as crianças assistem a concertos ao vivo organizados especialmente para pré-escolares, pela Sociedade Musical de Varsóvia. Estes concertos são apresentados nas pré-escolas, uma vez por mês.

Na República Federal da Alemanha o ensino da música nas escolas é centrado na pessoa e na realidade do aluno, devendo englobar e tomar como objeto toda a música com a qual ele (o aluno) tem contacto. Recomenda-se, em uma publicação de diretoras sobre a educação musical⁸, que o ensino não deve ser baseado somente em técnicas tradicionais (técnicas vocale instrumental clássicas ou notação musical tradicional), mas novos caminhos que se apresentam nesse campo devem ser aproveitados.

A aula de música deve:

- desenvolver a capacidade auditiva relacionada à música;
- tornar o aluno apto a observar, analisar e, conscientemente, afeiçoar-se a seu mundo musical;
- levar o aluno a colaborar com sua própria produtividade musical;

⁸ NORDRHEIN-WESTFALEN. Kultusminister des Landes. Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule; Musik. Köln, Greven Verlag, 1980.

- tornar o aluno apto a examinar e entender as variadas relações entre a música e o homem.

Por meio de visitas a instituições de música e a pessoas e grupos ligados à arte musical, os alunos ficam a par da vida da comunidade sob este aspecto. Estudam a história dos instrumentos musicais, sua fabricação, formas de tocar e transformações que os instrumentos sofreram através do tempo. Fazem, também, experiências com sons e utensílios cotidianos; constroem instrumentos com os quais executam música e trabalham com notação musical que eles próprios criam. Alunos de pouca idade praticam o canto, o acompanhamento de canções com instrumentos (piano, bateria, acordeon, violão, flauta doce, gaita de boca e instrumental Orff). Ênfase é dada a atividades criativas como: fazer paródias, criar novas estrofes para músicas apresentadas, pintar de acordo com a música ouvida, acrescentar ruídos de fundo adequados a cenas, representar canções por meio de danças e pantomimas.

Na pré-escola da Alemanha Ocidental é o professor de classe quem realiza as atividades musicais com os alunos, segundo KLASSEN⁹. Para isso ele foi preparado durante dois anos de seu curso com duas aulas de música e duas aulas de rítmica, semanalmente. A existência de farto material especializado constando de livros com canções, com dramatizações musicadas, com jogos de dedos e exercícios de rítmica com música, contribui para auxiliar o trabalho do professor. A música é utilizada como motivação para introduzir matéria nova, em jogos e brincadeiras, funcionando, também, como ponte entre uma ativi-

⁹KLASSEN, W. Entrevista concedida a Ieda Camargo de Moura em 24 de janeiro de 1984, Curitiba.

dade e outra. Porém, os objetivos principais da música na pré-escola são: despertar e estimular o prazer da criança pela audição de música e promover, por meio de jogos e exercícios, sua educação auditiva.

Para as crianças pré-escolares da Suíça, como ocorre na maioria dos outros países, o canto é a atividade musical principal, segundo WIRTH¹⁰. Além de cantar, as crianças aprendem, por meio de jogos e brincadeiras musicais, a ouvir e reproduzir sons isolados, seqüências de sons e ritmos, assim como trabalham ativamente os conceitos de altura, intensidade e timbre. Canções são acompanhadas com xilofone ou metalofone, triângulo, prato, como também com instrumentos confeccionados pelas próprias crianças (latas com arroz, pregos em barbantes, entre outros).

Nas aulas de rítmica, diz WIRTH, as crianças se movimentam ao som de um ritmo ou melodia, interpretando com o corpo a dinâmica e o andamento do estímulo musical ou sonoro ouvido. A audição de obras musicais consagradas como Bolero, de Ravel; Pedro e o Lobo, de Prokofieff; Carnaval dos Animais, de Saint-Saëns, enseja às crianças aprenderem diferenciar e reconhecer os vários instrumentos da orquestra.

Além das crianças terem uma aula semanal de rítmica, a música é integrada nas atividades diárias e dada pelo professor de classe.

Em uma comunicação apresentada em Miami, BRANDT¹¹ afirma que a música (assim como as artes plásticas e a educação fí-

¹⁰ WIRTH, C. Entrevista concedida a Ieda Camargo de Moura, em 28 de junho de 1983, Curitiba.

¹¹ BRANDT, K. Music, art and phy are basic. Washington, D.C., ERIC, 1980. p. 4.

sica) dá suporte e enriquece as habilidades consideradas básicas das aulas de leitura, escrita e aritmética. Além disso, se for apropriadamente ensinada, melhora a qualidade de vida e o clima de qualquer escola. BRANDT lamenta que a música seja talvez a área mais freqüentemente negligenciada na educação da criança. Apesar de constantes observações como esta, pode-se considerar que a educação musical nas escolas norte-americanas é assunto que preocupa as autoridades educacionais, tendo em vista os esforços realizados no sentido de ampliar e melhorar sua implementação. Existem conferências, congressos e vasta bibliografia sobre o assunto; os livros, geralmente, divulgam listas de outras publicações no gênero, endereços de livrarias, de bibliotecas especializadas, de lojas de discos, instrumentos e equipamentos musicais e distribuidoras de filmes sobre música.

Segundo GARRETSON¹² a educação musical norte-americana contemporânea sofre a influência de métodos específicos, destacando-se o método Orff, o método Kodaly e o MMCP (Manhattanville Music Curriculum Program).

A abordagem do compositor alemão Carl Orff está baseada no desenvolvimento da capacidade de improvisação musical da criança. Para isso, um instrumental especial constando de jobs de sinos, metalofones, xilofones e tímpanos de vários tamanhos é utilizado nas atividades. Outros instrumentos como blocos de madeira, triângulos, guizos, flautas doce e jogos de copo também podem ser usados.

O método de Zoltan Kodaly, compositor húngaro, preconiza

¹²GARRETSON, R. Music in childhood education. 2 ed. New Jersey, Prentice-Hall, 1976. p. 258-68.

a educação musical precoce (a partir dos 3 anos de idade) e oferece canções pentatônicas (canções com ausência de semitons) de pulsação regular, visando facilitar a entoação infantil. A parte rítmica, além de abranger a marcha, as batidas de palmas e movimentos de corpo, inclui sílabas para designar valores (por ex.: ♩ =ta e ♪ =ti-ti), facilitando a leitura e a escrita da música para a criança.

Criado sob a direção de Ronald Thomas,¹³ o currículo do MMCP não é uma metodologia aplicável a um grau ou nível determinado, mas deve servir como um resumo de atividades de aprendizagem. Baseia-se em princípios que enfocam:

- a descoberta (por meio de experimentação ativa com sons e estruturas);
- conceitos e habilidades (o objetivo primordial é a compreensão de uma espiral de conceitos musicais);
- o atual (os sons da música atual e os conceitos que as regem são os mais importantes);
- a totalidade (há interdependência entre os elementos: a altura é relativa ao timbre, a harmonia à duração e assim por diante).

Visando contribuir para o intercâmbio de experiências e conseqüente enriquecimento da atividade musical nas escolas, trabalhos realizados por equipes de professores de música nos vários estados norte-americanos são impressos e têm grande divulgação.

O programa de música das escolas públicas de Montgomery¹⁴

¹³ ILLINOIS STATE OFFICE OF EDUCATION. Elementary music; guidelines for elementary music education in Illinois. Washington, D.C., ERIC, 1975. p. 58-9.

¹⁴ MONTGOMERY COUNTRY PUBLIC SCHOOLS. Programs of studies, aesthetic education: music, K-8. Washington, D.C., ERIC, 1979. p. 8-9.

(que vai da pré-escola à 7.^a série), enfatizando a aprendizagem por meio da experiência, apresenta três componentes: o geral, o coral e o instrumental. O programa geral, obrigatório até a 6.^a série, é focalizado no processo de fazer e criar música; os programas coral e instrumental — eletivos — enfatizam a aquisição de habilidades técnicas. Recomenda-se para os alunos até a 5.^a série, uma carga semanal de 100 minutos de instrução geral de música, com participação em atividades que incluam cantar, ouvir, mover-se, compor, reger, tocar instrumentos e ler notação musical. Muitas escolas, além disso, proporcionam oportunidades para instrução individual e de pequenos grupos, mediante aulas de flauta doce, violão e prática de conjunto com instrumentos Orff. No programa instrumental, os alunos têm possibilidade de evoluir a níveis mais altos de desempenho, em classes de instrumentos de banda e instrumentos de corda (violino, viola, violoncelo e contrabaixo).

Em muitas das escolas públicas dos Estados Unidos, nas classes de instrumentos de corda, têm sido usadas algumas idéias do método de Educação do Talento¹⁵. Neste método japonês, da autoria de Shinichi Suzuki, a criança aprende a tocar de cor, "de ouvido", à semelhança de como desenvolve sua habilidade para a linguagem oral — com base na imitação. A consequente eliminação de estantes de música e da música impressa, permite ao aluno se concentrar na audição e execução.

O programa de música para crianças, desde a pré-escola até a 5.^a série, divulgado pelo Departamento de Educação de Ma-

¹⁵KENDALL, J. The Suzuki violin method in American music education. Reston, Music Educators National Conference, 1978. p. 15,20.

nitoba¹⁶, descreve como objetivos gerais da aprendizagem para o estudante:

- fazer música sozinho ou com outros;
- usar vocabulário e notação musical;
- responder à música de várias maneiras, tais como movimento expressivo e expressão verbal;
- compreender o papel que a música exerce na sociedade atual;
- entender o desenvolvimento histórico da música;
- perceber o valor da música de outras culturas.

Para a faixa de 5 e 6 anos é descrito um programa de participação plena em que as crianças são envolvidas no canto, na execução de instrumentos e de movimentos com música. Atividades e experiências abrangendo noções de ritmo, melodia, harmonia, forma e qualidades do som são pormenorizadamente descritas e acompanhadas da indicação de peças musicais adequadas para a realização do trabalho.

Na parte de fundamentação teórica de um guia de indicações para a educação musical em Illinois¹⁷, registra-se que a falsa dicotomia existente entre a aprendizagem cognitiva e a afetiva pode aleijar o desenvolvimento sadio do pensamento e do sentimento, influenciando a qualidade da educação. A música provoca reações de aprendizagem afetiva a qual pode ser elevada à aprendizagem cognitiva. No que se refere à pré-escola, afirma-se que a música deveria ser o assunto essencial do currículo já que "esses anos representam um período crucial no desenvolvimento musical da criança". O currículo de música na

¹⁶ MANITOBA DEPT. OF EDUCATION. K-6 Music. Washington, D.C., ERIC, 1978. p. 11-34.

¹⁷ ILLINOIS STATE OFFICE..., p. 10, 16, 17, 55.

pré-escola deve ter, pois, dois grandes objetivos:

- desenvolver ao máximo as potencialidades musicais da criança pequena;
- contribuir para o desenvolvimento total da criança.

Nesse currículo, cinco áreas são enfatizadas:

- o processo criativo (descoberta de novos sons, idéias, significados de elementos, materiais e possibilidades expressivas da música);
- sensibilidade auditiva (exploração de sons em uma estrutura musical);
- conceitos musicais (participação na descoberta de conceitos básicos da organização e manipulação do som);
- desenvolvimento de habilidades (aquisição de habilidades básicas de desempenho, regência, discriminação auditiva e tradução de notação musical);
- atitudes (desenvolvimento, pela criança, de atitudes positivas a respeito de si mesma).

Um modelo de currículo visando o desenvolvimento musical da criança pré-escolar, organizado por especialistas de Oklahoma¹⁸, orienta o professor de classe a:

- proporcionar experiências diárias com música e/ou desenvolvimento de conceitos musicais;
- enfatizar a alegria e a participação ativa nas atividades musicais;
- proporcionar um centro de música e materiais apropriados;
- planejar, executar e avaliar no mínimo cinco experiências de aprendizagem em música;

¹⁸ EASTERN OKLAHOMA STATE COLL. Child development associate;
musicology. Washington, D.C., ERIC, 1976. p. 5-6.

- executar e avaliar no mínimo cinco experiências de aprendizagem casual;
- utilizar música como uma técnica para guiar o comportamento das crianças e ajustar o nível de ruído da classe;
- utilizar música como um recurso para ensinar habilidades e conceitos em outras áreas;
- proporcionar atividades de música para desenvolver habilidades auditivas e motoras das crianças. Audição, canto, movimentos rítmicos, execução de instrumentos e criação em música são as atividades musicais recomendadas.

Referindo-se à utilização de novos recursos para a educação musical nas escolas americanas, BAIRD¹⁹ relata que desde a década de 60 está disponível a instrução computadorizada em música, que permite ao aluno interagir com o computador, do qual recebe, com eficiência, informações sobre as lições.

Outros recursos da moderna tecnologia existem para enriquecer as aulas, como a máquina de escrever música, que imprime uma pauta musical (incluindo a clave, fração de compasso e barras divisórias), onde se pode fazer a notação de melodias.

Segundo BAIRD, um número cada vez maior de escolas está sendo contemplado com aparelhos para gravação de vídeo-tape (de utilidade na análise de desempenho e avaliação), os quais também existem para empréstimo nos Centros de Materiais de Instrução. Referindo-se ao uso de vídeo-cassetes, GORDON & FALK, mencionados por BAIRD, opinam que "é quase certo que os vídeo-cassetes se tornarão o instrumento padrão principal para a apresentação tanto de material auditivo como visual, nas bibliotecas do futuro".

¹⁹ BAIRD, J. Using media in the music program. New York, The Center for Applied Research in Education, 1975. p. 24,54,55.

Observa-se, na Argentina, acentuado interesse pela educação musical dos estudantes. A vasta bibliografia existente sobre o assunto no país, confirma esta realidade. Além da publicação de obras nacionais especializadas, existe grande número de livros de autores estrangeiros traduzidos, que são difundidos por todo o país.

À educadora musical Violeta de Gainza foi solicitada, pelo Ministério e Cultura e Educação, a organização das bases do currículo musical para o primeiro ciclo, que vem sendo aplicado desde 1972. Segundo GAINZA²⁰ a criança, na escola, deverá ter a oportunidade de viver e apreciar conscientemente a música de duas maneiras diferentes, mas integradas: "música-linguagem" e "música-arte". De um lado a criança usará a música para expressar sensações e sentimentos, desafogar tensões e promover sua ligação afetiva com o grupo e a comunidade. Paralela e progressivamente irá aperfeiçoando sua sensibilidade e equilibrando sua personalidade pelo contacto com a arte musical, por meio de experiências funcionalmente encadeadas. As atividades musicais básicas para o trabalho são: apreciação musical, expressão musical (imitação e improvisação por meio da voz, de movimentos corporais, dos diferentes instrumentos) e leitura e escrita musical.

Programas oficiais²¹ enfatizam que a educação musical na fase pré-escolar visa o desenvolvimento total das potencialidades da criança permitindo a manifestação da criatividade do aluno, facilitando a sua adaptação e a compreensão de si mes-

²⁰ GAINZA, V. Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical. Buenos Aires, Ricordi, 1977. p. 74, 84.

²¹ SANTA FE. Dirección general de educación preescolar. Educación musical. Santa Fe, 1982. 10p. mimeografado.

mo e dos demais. Tendo como base as idéias e conceitos do pedagogo musical Edgar Willems, as atividades constantes do programa argentino visam a educação do ouvido, o desenvolvimento da motricidade, a educação rítmica, a educação melódica, a educação harmônica (percepção simples de acordes) e o desenvolvimento da criatividade. Estas atividades estão divididas em atividades áudio-perceptivas (aspectos melódico, rítmico e apreciativo) e atividades de educação vocal e canto.

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Principalmente depois que resultados sobre o desenvolvimento da inteligência infantil ressaltaram a importância dos primeiros anos de vida da criança, minuciosos trabalhos sobre a educação pré-escolar têm sido publicados. Por esse motivo, no presente estudo que enfatiza o aspecto musical na pré-escola, apenas algumas considerações sobre a parte geral da educação neste período serão colocadas.

O período pré-escolar hoje está sendo entendido como todo aquele que antecede à entrada da criança para a 1.^a série escolar, isto é, todo o período que abrange a faixa etária de zero a 6 anos.

Com as necessidades e imposições dos dias atuais a criança está sendo colocada na escola quando ainda muito nova, seja em função de necessidades econômico-sociais que afastam a mãe de casa para o trabalho, ou para que sua socialização venha a lhe proporcionar um sadio desenvolvimento da individualidade. Em ambos os casos existe, quase sempre, a intenção dos pais de que a criança seja convenientemente preparada para o

ingresso na aprendizagem formal.

É preciso observar, porém, que nem todas as instituições que se ocupam de crianças pré-escolares têm a ação educativa como finalidade. Um estabelecimento de educação pré-escolar possui, segundo MIALARET²², uma originalidade específica: "é aquele cujo principal objetivo é facilitar o desenvolvimento geral da personalidade sob todos os seus aspectos e promover a educação". Para HERON²³, um dos objetivos da educação pré-escolar é "assegurar que a provisão seja de tal qualidade que venha a promover o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança em grau maior do que seria conseguido pelo trabalho isolado de educação no lar."

PIAGET²⁴ afirma que a educação pré-escolar deveria pre-ocupar as autoridades escolares e se tornar acessível à maioria das crianças. Além de enfatizar as responsabilidades da sociedade para com as crianças, em seus trabalhos PIAGET delinea orientações para as diretrizes de uma pré-escola adequada à sua população²⁵.

Às pessoas envolvidas com a educação da criança pré-escolar faz-se imprescindível um conhecimento profundo desta. O Parecer nº 1600/75 do Conselho Federal de Educação que se refere à formação de magistério para a pré-escola, enumera as necessidades do pré-escolar, das quais o professor precisa es-

²² MIALARET, p. 22.

²³ HERON, A. Cuidado e educação pré-escolar nos países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, 38:50-86, Agosto 1981

²⁴ PIAGET, J. Educación y instruccion. Buenos Aires, Proteo, 1968. p. 97.

²⁵ CASTRO, A. Prefácio. In: _____ . Piaget e a pré-escola. São Paulo, Pioneira, 1979.

tar ciente: "suas características físicas (como o desenvolvimento muscular, a coordenação auditiva-motora-visual); condições de saúde, sócio-emocionais (como o egocentrismo, o gregarismo, a frustração, a necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade natural em se localizar no tempo e espaço)".

Coincidindo com um período ímpar no que se refere às possibilidades de desenvolvimento da criança, é preciso velar não só pela disponibilidade mas também pela qualidade da educação pré-escolar. Segundo PIAGET, "quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério"²⁶.

POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

"Toda a pessoa que observe a uma criança normal notará que a música a atrai."²⁷

"Basicamente as crianças sentem grande prazer cantando e correspondendo à música."²⁸

"Quando se pede a uma criança para escutar, imitar, se movimentar com a música, isso pressupõe prazer e alegria."²⁹

O poder motivador das atividades musicais na infância se confirma em afirmativas desta natureza, as quais, sendo co-

²⁶PIAGET, J. Para onde vai a educação? 6 ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1978. p. 26

²⁷RAGAN, W. El curriculum en la escuela primaria. 2 ed. Buenos Aires, El Ateneo, 1972. p. 395

²⁸STANT, M. El niño preescolar: actividades creadoras y materiales para juegos. Buenos Aires, Guadalupe, 1974. p. 96.

²⁹MARGOLIN, p. 81.

muns na literatura especializada, revelam a convicção de que a música é um elemento importante na educação da criança pequena.

Para FABRE³⁰, "o problema da educação é essencialmente um problema de motivação". Afirma, ainda o autor que uma das ordens de motivação para a criança, na escola, é aquela suscitada pela atividade organizada que corresponda às suas necessidades e possibilidades, em cada nível de desenvolvimento.

Segundo o pensamento piagetiano, mencionado por KAMII & DEVRIES³¹, o conhecimento da criança é construído pela própria atividade desta, pelas relações que ela estabelece entre ações e efeitos. Porém, afirmam, somente quando "há algo de real e interessante em que pensar", é que estas relações se dão. As atividades musicais (assim como a pintura, a culinária, a jardinagem, entre outras) são citadas por Kamii & Devries³² como atividades que fazem apelo intrínseco aos interesses da criança pré-escolar. Tais atividades não favorecem apenas aptidões específicas, segundo as autoras, mas constituem "veículos através dos quais a criança desenvolve o seu quadro cognitivo de base".

Uma das funções da música no currículo é proporcionar alegria e prazer às crianças. Segundo RAGAN³³, não se deve "frustrar a diversão que se associa à música". Na educação pré-escolar, no entanto, observa-se muitas vezes a tendência a se considerar o efeito positivo da música apenas em relação às e-

³⁰ FABRE, A. A escola ativa experimental. São Paulo, Difel, 1975 p. 48-9.

³¹ KAMII, C. & DEVRIES, R. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Lisboa, Socicultur, s.d., p. 85.

³² Idem, p. 127.

³³ RAGAN, p. 395.

moções infantis: as atividades musicais são empregadas com o objetivo único de recrear a criança.

A superficialidade das realizações musicais durante a primeira infância, segundo ARONOFF³⁴, demonstra o desconhecimento de educadores que, não compreendendo as possibilidades de aprendizagem destas experiências limitam-nas, em grande parte à área afetiva.

O objetivo da realização de atividades relacionadas à música na pré-escola não é, obviamente, formar músicos, mas explorar o potencial de possibilidades que a música oferece para enriquecer todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

Pedagogos musicais como Carl Orff, Zoltan Kodaly, Emile Dalcroze e Edgar Willems têm baseado seus métodos na idéia de que a música só é significativa, em termos de educação, se ela for vivida pelo aluno.

Não basta, por exemplo, na tentativa de dar noções sobre altura do som, levar a criança a identificar ou desenhar animais ou objetos que emitam ou produzam sons agudos ou graves. É necessário propiciar oportunidades em que a criança trabalhe a realidade -ouça esses tipos de som e faça a distinção entre eles.

Tomando-se as necessidades, o contexto social (condição determinante para a adequação de conteúdos), os interesses e a participação ativa da criança como pontos principais para guiar o trabalho com música, pode-se estabelecer o canto, a educação auditiva, as atividades de ritmo e movimento e as experiências criadoras como indispensáveis em um programa pré-escolar.

³⁴ ARONOFF, p. 15.

A despeito de as atividades musicais constituírem um todo no qual os tópicos antes citados se interdependem, seguir-se-á, para seu melhor detalhamento, a abordagem de cada um em separado.

a) O CANTO

Por ser considerada a mais simples e espontânea atividade musical, na maioria dos programas pré-escolares o canto aparece como atividade fundamental. Afirma FORRAI³⁵, que "o canto é o tipo mais universal das atividades musicais".

Referindo-se aos valores emocional e social da canção, LANGFORD³⁶ evidencia a popularidade das canções de ninar as quais, "se constituem numa das primeiras formas de comunicação entre a criança e seu ambiente".

O fato de escutar canções em casa estimula a criança a cantar. Segundo o educador musical WILLEMS³⁷, "como expressão do dinamismo sonoro livre e como reflexo de elementos afetivos o canto é acessível para a criança antes que a palavra".

É certo que a maioria das crianças já entra para a escola sabendo cantar algumas canções, porém sua repetição e o simples acréscimo de outras tantas recomendadas no programa, não basta. É preciso conhecer quanto e como o canto pode auxiliar na educação da criança.

A pesquisa tem revelado a importância do desenvolvimen-

³⁵FORRAI, p. 257.

³⁶LANGFORD, p. 290.

³⁷WILLEMS, Edgar. La preparación musical de los mas pequeños. Buenos Aires, Eudeba, 1962. p. 26.

to das capacidades vocais básicas durante os anos pré-escolares. Participando de um programa vocal efetivo, crianças entre as idades aproximadas de 3 e 6 anos apresentam, mais tarde, um grau mais alto de exatidão e mais interesse no canto do que aquelas que não tiveram oportunidade de cantar como pré-escolares³⁸.

O valor educativo da canção, para MÁRSICO³⁹, reside no fato de que, por meio dela a criança adquire experiências rítmico-melódicas, desenvolve a percepção e a memória musical, ao mesmo tempo em que trabalha sua respiração.

A criança aprende a cantar a partir da melodia ouvida. Assim, é importante que o professor emita com fidelidade as curvas melódicas da canção, pois sua afinação será tomada como modelo pelos alunos. No caso de ter dificuldade na reprodução de melodias o professor deverá contar com o auxílio de um instrumento melódico (flauta, piano, escaleta) ou de uma gravação da música para ensinar as crianças. Do contrário, o canto tenderá a se tornar uma conversa rítmica, perdendo o seu mais importante elemento — a melodia.

Cantar estimula as habilidades de discriminação e reconhecimento auditivos. CAUDURO⁴⁰ fez essa constatação empregando o canto para treinar a percepção auditiva musical em crianças com baixo nível desse tipo de percepção.

BRANDT⁴¹ afirma que ouvir canções inteiras ajuda as

³⁸ ILLINOIS STATE OFFICE OF EDUCATION. p. 16.

³⁹ MÁRSICO, Leda. A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979. p. 44.

⁴⁰ CAUDURO, V. R. Percepção auditiva musical e a alfabetização. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 118.

⁴¹ BRANDT, p. 4.

crianças a aprender o ritmo da língua, enquanto cantá-las implica em saber qual nota ou palavra vem em seguida, o que contribui para a obtenção de habilidades de seqüenciação e organização. Esse encadeamento de seqüências temporais que o canto encoraja, leva KAMII & DEVRIES⁴² a enfatizarem a sua utilidade para o desenvolvimento da linguagem.

Por meio do canto pode ser desenvolvida a audição interior, a qual, segundo WILLEMS⁴³, é a base da inteligência auditiva. GAINZA⁴⁴ sugere para tanto o jogo em que se simula "ligar ou desligar o rádio": todas as crianças começam a cantar juntas uma canção conhecida e, a um sinal, o canto é interrompido. Devem, porém, continuar a ouvi-lo interiormente sem perder o ritmo, até que, a uma nova indicação, possam reiniciá-lo.

Para BRANDT⁴⁵, o fato de ouvir notas musicais "na cabeça" contribui, ainda, para desenvolver habilidades de imagem.

O canto auxilia crianças tensas a relaxar, podendo também ser usado entre atividades. MARGOLIN⁴⁶ faz referência à utilidade de cantar enquanto uma parte da turma tem que esperar pela outra, evitando que as crianças se tornem inquietas e comecem a perturbar os colegas.

Exercitando a memória (principal condição para a parti-

⁴²KAMII & DEVRIES, p. 127

⁴³WILLEMS, p. 26

⁴⁴GAINZA, Violeta. La iniciación musical del niño. Buenos Aires, Ricordi, 1964. p. 210.

⁴⁵BRANDT, p. 4.

⁴⁶MARGOLIN, p. 263.

cipação no canto, segundo BENTLEY)⁴⁷, o canto, na pré-escola não deve se resumir a uma atividade mecânica praticada em momentos determinados pela rotina da classe, nem apenas ser reservado a aulas especiais de música. Além das canções na hora da entrada, higiene e lanche e aquelas relacionadas a conhecimentos, de outras áreas ou datas comemorativas, a criança pode aprender outros tipos de canção e deve ser estimulada a cantar canções conhecidas, na sala de aula, enquanto se entrega a atividades manuais.

A participação em brincadeiras e jogos cantados (por exemplo: Matatiro, Bom barqueiro, Pau rolou) pode facilitar a desinibição das crianças e aumentar a cooperação entre elas.

GAINZA⁴⁸ opina que apesar das crianças pequenas gostarem do canto coletivo, apreciam, também, a oportunidade de cantar sozinhas. Nas canções que contêm estribilho, este pode ser cantado pelo grupo de alunos, enquanto as estrofes ficam a cargo de um solista.

Aproveitando o gosto pela repetição, que a criança pré-escolar apresenta, mudanças de tonalidade, intensidade, velocidade, acompanhamentos com percussão corporal (palmas, batidas de pé, estalo de dedos), sons de boca (estalidos, sibilos) e "bocca chiusa" (canto com a boca fechada) devem ser adicionados a canções conhecidas.

O interesse e a concentração das crianças são aumentados quando um colega faz a regência das canções, utilizando variações agógicas (de velocidade), dinâmicas (de intensidade) e

⁴⁷ BENTLEY, A. La aptitud musical de los niños y como determinarla. Buenos Aires, Editorial Vitor Leru, 1967. p. 23.

⁴⁸ GAINZA. p. 210.

cortes bruscos na execução. Outra forma de variação consiste em pedir-se à criança para cantar a mesma canção de diversas maneiras (alegre, triste, preguiçosa, entre outras), adequando movimentos corporais ou escolhendo instrumentos de percussão para acompanhar as diferentes emoções.⁴⁹

A apresentação de uma nova canção à criança deve, de preferência, se originar de situações que estão sendo vividas em classe, de histórias que a criança ouve. FROMBERG⁵⁰ cita como um dos principais objetivos do canto o "sentimento de participação que as crianças experimentam, mais do que o domínio das palavras exatas". Por isso, entende que jamais se deveria ensinar uma canção nova, linha por linha, mas "contaminar" a criança com ela.

A questão da escolha do repertório musical para a criança é da maior relevância.

A criança, ao redor de seis anos de idade já consegue cantar uma boa quantidade de canções do repertório folclórico infantil com as respectivas letras, diz MÁRSICO⁵¹. Esta autora sugere que o repertório para crianças seja abrangente (canções de vários gêneros musicais) e selecionado de acordo com os interesses da faixa etária dos alunos⁵².

GONZÁLEZ⁵³ alerta para os perigos da "deformação constante do sentimento estético" que a criança pode sofrer, como resultado da influência das canções divulgadas pelos meios de

⁴⁹ALEXANDER, C. & KOTLUS, E. What do we do today? Ann Arbor, University of Michigan, 1980. p. 254.

⁵⁰FROMBERG, D. Early childhood education: a perceptual models curriculum. New York, John Wiley & Sons, 1977. p. 205.

⁵¹MÁRSICO, L. A criança e a música. Porto Alegre, Globo, 1982. p. 83.

⁵²MÁRSICO, L. A voz infantil... p. 40

⁵³GONZÁLEZ, p. 37.

comunicação. MÁRSICO⁵⁴ afirma que, de um modo geral, estas canções têm textos e tessituras inadequados à idade e possibilidades vocais da criança.

No Brasil, nos últimos três anos, tem sido lançada uma quantidade razoável de gravações com músicas dedicadas à população infantil. Como geralmente, além do rádio, programas especiais de televisão concorrem para a divulgação de cada disco, estas músicas ficam bastante conhecidas das crianças, tornando-se, não raro, as prediletas de seu repertório. Apesar da existência de canções adequadas às crianças em termos de letra, melodia e ritmo às vezes o fato de serem cantadas por adultos dificulta que a criança cante simultaneamente à gravação (coisa que ela aprecia fazer). A altura cômoda para a voz adulta geralmente é difícil para a voz infantil e, infelizmente, muitas crianças como resultado desta imitação imprecisa se habitam a cantar desafinadamente. Por isso, para este tipo de atividade, canções gravadas com vozes infantis são as mais indicadas.

O efeito contraproducente do uso de materiais musicais pobres e inadequados na educação infantil, segundo GAINZA⁵⁵ pode ser atenuado com a presença de materiais folclóricos musicais, pela força e pureza que estes oferecem.

Levando-se em conta que os folguedos e brincadeiras de roda tradicionais, outrora praticados nos quintais e nas ruas, inexistem para a maioria das crianças, cabe à escola assumir o papel de transmissora do folclore infantil.

⁵⁴MÁRSICO. A voz infantil... p. 39.

⁵⁵GAINZA, p. 32.

É preciso, contudo, evitar o uso abusivo de certas melodias folclóricas, as quais têm sido apresentadas às crianças com letras variadas, sobre diferentes assuntos, não só pelos meios de comunicação, como na própria sala de aula. Para a melodia de Ciranda, cirandinha, por exemplo, muitas vezes são criadas letras sobre o dia das mães, higiene, primavera e para exercícios caligráficos. Este procedimento, além de restringir o repertório musical do aluno, pode acarretar um desvirtuamento das canções folclóricas, cuja verdadeira letra, às vezes, nem chega ao conhecimento da criança.

ARONOFF⁵⁶ faz referência à atração que as canções com palavras sem sentido exercem sobre as crianças; o fato de reproduzir sons sem significado parece dar a elas a sensação de estarem falando outro idioma! Estas canções favorecem, nas crianças, principalmente a capacidade para a articulação de palavras.

São estimulantes, ao mesmo tempo em que contribuem para o enriquecimento do vocabulário, as canções em que a criança, a partir de pequeno refrão auxilia na composição da letra, citando palavras pertencentes a determinadas classes (frutas, flores, animais, brinquedos). Pode-se, por exemplo, com uma melodia simples cantar: O leão é um animal, o leão é um animal, é um animal o leão... e as crianças seguem, sugerindo outros nomes de animais.

Segundo MÁRSICO⁵⁷ as crianças pré-escolares se sentem atraídas por canções que tratam de seus personagens prediletos; gostam, também, de canções cujos temas possibilitam dramatiza-

⁵⁶ ARONOFF, p. 66.

⁵⁷ MÁRSICO, L. A voz infantil... p. 40

ções, assegura GONZÁLEZ⁵⁸.

Não se pode esquecer de incluir no repertório das crianças desta idade canções que contenham onomatopéias e canções acumulativas (Na loja do mestre André, o galo quebrou o bico, entre outras).

De uma síntese de diretrizes metodológicas organizada por MÁRSICO⁵⁹ para nortear o trabalho vocal com crianças, destacam-se como de maior importância para a faixa etária enfocada neste estudo, as seguintes:

- o respeito à tessitura da voz infantil (que, nesta idade, geralmente não ultrapassa a uma oitava, a partir do dó central;
- o uso de canções adequadas em termos de intervalos, extensão e prosódia;
- a reprodução das curvas melódicas (respeitando a capacidade das crianças);
- a escolha alternativa de repertório pelas crianças;
- o hábito de cantar com frequência;
- a entoação suave (nunca permitir que as crianças cantem "forte");
- a interpretação daquilo que se canta.

b) A EDUCAÇÃO AUDITIVA

O desenvolvimento auditivo que começa antes do nascimento deve ser estimulado depois que a criança nasce para promover

⁵⁸ GONZÁLEZ, p. 39.

⁵⁹ MÁRSICO, A voz infantil... p. 46.

a audição acurada e a discriminação de sons⁶⁰.

A educação auditiva é de importância capital para a criança pequena, nesta fase em que ela está se apropriando das realidades objetivas do ambiente para organizar sua personalidade.

Para WILLEMS⁶¹, há distinção entre ouvir e escutar. Ouvir significa receber sons e faz parte da sensorialidade auditiva. Escutar é prestar atenção ao som ouvido, implicando na afetividade e na inteligência auditivas.

A criança, portadora de aparelho auditivo em perfeitas condições para ouvir, deve aprender a escutar. E essa capacidade de concentração para a escuta atenta, sem dúvida tenderá a repercutir de maneira benéfica em todas as áreas de sua aprendizagem.

ABBADIE & GILLIE⁶² consideram a educação auditiva como "um meio insubstituível para realizar uma parte importante da educação total". Afirmam que a audição infantil é, a um só tempo, superficial, global, fragmentária e subjetiva. Quando convidada a ouvir os sons da rua e relatá-los em seguida, por exemplo, a criança geralmente revela que "ouviu automóveis" (audição global), sem detalhar se o ruído ouvido procedia do motor, freio, buzina (audição superficial). Se dentro desta audição ouviu a sirena do carro de bombeiros se referirá somente a isto, pois retém apenas os sinais de maior intensidade (audição fragmentária). A audição é subjetiva, no sentido de que

⁶⁰ EASTERN OKLAHOMA STATE COLL, p. 15.

⁶¹ WILLEMS, E. Las bases psicologicas de la educación musical. Buenos Aires, Universitaria, 1961. p. 56.

⁶² ABBADIE, M. & GILLIE, A. El niño en el universo del sonido. Buenos Aires, Kapelusz, 1976. p. 60.

a criança somente pode interpretar estímulos sonoros de sua experiência, referentes a situações já vivenciadas por ela (por exemplo, nem todas as crianças reconhecem com facilidade o ruído da máquina de escrever).

Pesquisando a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de identificação auditiva em pré-escolares, com base em atividades lúdicas, KOFF & BONAMIGO⁶³ obtiveram diferença significativa de resultados entre os sujeitos do grupo experimental e os do grupo de controle .

A criança deve ser estimulada pelo professor a escutar, para depois relatar aos companheiros, desde os sons e ruídos mais característicos de sua vida diária até aqueles que exigem maior concentração para a audição. É útil que, ao mencionar os sons, ela procure imitá-los. Também, selecionando e trazendo para a sala de aula objetos com os quais produza sons diversos e originais, a criança poderá ter sua sensibilidade e interesse auditivos desenvolvidos.

Para ABBADIE & GILLIE⁶⁴, o pauperismo da audição das crianças vem sendo agravado pelo excesso de ruído a que estão expostas e pela desproporção entre os estímulos visuais e auditivos causada, principalmente, pelo uso exagerado da televisão. As autoras sugerem que os professores se convertam em "caçadores de sons", documentando, por meio de gravações, padrões sonoros de interesse para os alunos. Afirmam KAMII & DEVRIES⁶⁵, porém, que multiplicar a quantidade de estímulos sensoriais ou melhorar a acuidade de percepção não basta: é mais importante

⁶³KOFF, E. & BONAMIGO, E. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (34):21-7, Agosto, 1980. p. 21.

⁶⁴ABBADIE & GILLIE, p. 22, 25.

⁶⁵KAMII & DEVRIES, A teoria... p. 128

a ação da criança sobre os objetos, para que os conhecimentos físico e/ou lógico-matemático se efetivem em relação a eles.

A partir da informação sensorial auditiva a criança deve ser levada a trabalhar mentalmente. Para tanto, são úteis exercícios básicos envolvendo a orientação quanto à localização do som (em termos de direção e distância), diferenciação de intensidade (forte, suave, crescendo, decrescendo), diferenciação de altura (identificação de movimento ascendente ou descendente, de sons repetidos e de sons graves, agudos e médios); diferenciação de duração (sons longos e curtos), discriminação de timbres (reconhecimento de vozes de colegas, instrumentos e objetos conhecidos; de ações, como abrir gavetas, varrer, entre outras; do conteúdo de caixas ou latas em termos de tipo de material e quantidade).

É excitante para a criança pré-escolar, segundo ANDRESS⁶⁶, participar de experiências nas quais possa:

- manipular objetos sonoros;
- imitar sons ouvidos;
- discriminar sons ouvidos;
- classificar sons;
- ordenar sons;
- improvisar com instrumentos;
- organizar sons para comunicar idéias e sentimentos.

KÜNTZEL-HANSEL⁶⁷ propõe, para exercitar o ouvido, que a criança seja levada a explorar as diversas possibilidades de sonoridade dos instrumentos musicais e de sua voz. Recomenda,

⁶⁶ ANDRESS, B. Music experiences in early childhood. New York, Holt, Rinehart and Wilson, 1980. p. 128.

⁶⁷ KÜNTZEL-HANSEL, M. Educación musical precoz y estimulación auditiva. Barcelona, Editorial Médica y Teórica, 1981. p. 67.

também, a distinção da repetição de determinados temas musicais (motivos principais dentro da melodia), pelas crianças.

Para treinar auditivamente a percepção de figura-fundo, GÉNERO⁶⁸ sugere a superposição de um som instrumental ou vocal (figura) em determinado momento, sobre uma melodia ouvida (fundo). A criança deverá identificar o tipo de som superposto e reproduzi-lo depois, no mesmo momento em que foi escutado anteriormente.

A criança em sua educação auditiva deverá ter oportunidade de se sensibilizar com o silêncio. GAINZA⁶⁹ oferece sugestões para representar o silêncio (as pausas) na música. Em silêncios bem evidentes de uma frase musical, as crianças, se estiverem se movimentando, deverão ficar imóveis; se estiverem acompanhando a música com instrumentos de percussão, nos silêncios poderão apenas simular tocá-los, para que não soem.

Para GIBSON, mencionada por CAUDURO⁷⁰, no desenvolvimento da atividade perceptual a discriminação e o reconhecimento são aspectos importantes. A discriminação, consistindo num processo de comparação de dois ou mais estímulos apresentados em curto intervalo de tempo, é mais simples, para a criança, que o reconhecimento. Este implica no confronto de um elemento novo, presente, com outro elemento já conhecido, mas, no momento, ausente.

Por isso, por exemplo, a criança terá mais facilidade em, ouvindo duas vezes a mesma frase musical, dizer se elas foram ou não executadas da mesma maneira do que em reconhecer

⁶⁸ GÉNERO, M. Actividades musicales para niños en edad preescolar. Buenos Aires, Kapelusz, 1978. p. 76.

⁶⁹ GAINZA, Fundamentos... p. 220.

⁷⁰ CAUDURO, p. 5.

uma frase musical de uma melodia conhecida.

Ao afirmar que "a voz reproduz somente o que ouve o ouvido", ABBADIE & GILLIE⁷¹ evidenciam a importância da audição para a linguagem. Julgam de utilidade que se coloque a criança, por meio de jogos e exercícios, em situações onde seja levada a descobrir diferenças e semelhanças sonoras cada vez mais sutis. Isto evitará confusão, tanto na expressão oral como na escrita, entre palavras com semelhanças fonéticas.

A apreciação musical deve fazer parte da educação auditiva da criança.

PORCHER⁷² crê que o trabalho sistemático de educação estética, baseado na apreciação de discos, deve ser empreendido desde os primeiros anos de escolaridade, visando a superação do "analfabetismo sensorial e do consumo chão".

Ao desenvolver habilidades de escutar a criança progride nas habilidades para perceber.

A transformação da percepção sincrética inicial da criança em uma percepção cada vez mais diferenciada e seletiva é, segundo MARSICO⁷³, propiciada pelas atividades perceptivas de diferenciação e identificação resultantes da atenção que ela emprega para receber impressões sonoras.

A criança, porém, precisa ser preparada para escutar conscientemente. MARGOLIN⁷⁴ crê ser necessário que o processo de audição obedeça a estágios: a criança primeiro deverá se

⁷¹ ABBADIE & GILLIE, p. 25.

⁷² PORCHER, p. 4.

⁷³ MARSICO, A criança... p. 55

⁷⁴ MARGOLIN, p. 267.

familiarizar com a música para depois fazer discriminação de timbre, dinâmica e estilo.

Como condição para o prazer sensorial de escutar música é necessário que se tenha, segundo PORCHER⁷⁵ "um mínimo de marcos de referência destinados a permitir o trabalho de reconhecimento e apropriação (assimilação e acomodação)".

Na faixa pré-escolar, o desenvolvimento da linguagem oral pode ser favorecido pelas atividades de apreciação musical.

GIANNEO & SCIARRILLO⁷⁶ recomendam que comentários sobre a música ouvida quanto a seu movimento (lento, rápido), caráter (alegre, triste) e gênero (erudito, folclórico, popular), sejam feitos com a intervenção vital dos alunos (a partir de seis anos de idade), que deverão expressar seu juízo crítico, de acordo com sua sensibilidade e percepção auditiva.

A criança de cinco ou seis anos, diz GAINZA⁷⁷, após uma audição tranqüila em atitude de repouso, consegue descrever as sensações que determinada música nela despertou.

Melodias de caráter descritivo são as que melhor se prestam à apreciação quando esta é dirigida às emoções da criança.

O repertório para apreciação musical deve incluir muitos tipos diferentes de música e ser constantemente renovado, pois nem todas as crianças gostam das mesmas melodias. MARGOLIN⁷⁸ considera imprescindível expor as crianças à música e-

⁷⁵PORCHER, p. 74.

⁷⁶GIANNEO, R. & SCIARRILLO, C. La educación musical en la escuela primaria. Buenos Aires, Victor Leru, 1979. p. 73.

⁷⁷GAINZA. La iniciación musical... p. 222

⁷⁸MARGOLIN, p. 276.

xistente nos diversos países do mundo, bem como acha importante ajudar as crianças a compreender que está certo pessoas gostarem de canções e gravações diferentes.

A extensão das melodias escolhidas deve corresponder ao nível de atenção demonstrado pelas crianças. Segundo AMIRAN-POUGATCHOV⁷⁹ as peças devem ser curtas, simples e bem executadas. GLOTON & CLERO⁸⁰ afirmam que a música contemporânea pode ser apresentada com mais facilidade às crianças do que aos adultos. "A única referência útil é a do comportamento e das impressões da maioria das crianças, quando ouvem uma determinada obra musical".

Pesquisas sobre este assunto foram feitas com crianças pré-escolares na Polônia⁸¹. Indicaram que, com a audição musical sistemática, a capacidade de concentração dos alunos em atividades de apreciação foi sensivelmente ampliada.

JONES⁸² afirma que, para minimizar os abusos da utilização da música como ruído de fundo, a escuta ativa, suscetível de contar com experiência criadora deve, mais do que nunca, ser cultivada.

As atividades de audição e apreciação, para que surtam o efeito pretendido, devem ser realizadas em condições ambientais propícias. MARGOLIN⁸³ adverte que tudo aquilo que distrai

⁷⁹ AMIRAN-POUGATCHOV, p. 270.

⁸⁰ GLOTON, R. & CLERO, C. A atividade criadora na criança. São Paulo, Estampa, 1973. p. 185.

⁸¹ LIPSKA, p. 290.

⁸² JONES, T. P. El educador y la creatividad del niño. Madrid, Narcea, 1973. p. 103.

⁸³ MARGOLIN, p. 267.

a atenção das crianças deve ser evitado, a fim de que elas possam escutar respeitosa e inteligentemente, tirando da experiência o máximo proveito.

c) ATIVIDADES DE RITMO E MOVIMENTO.

A necessidade rítmica da criança é facilmente observável, uma vez que, segundo GAINZA⁸⁴, "o ritmo preside a maior parte dos jogos infantis na primeira infância".

Pode-se notar que, desde muito novas, quase todas as crianças são capazes de responder a um ritmo ouvido, acompanhando-o com movimentos.

"... acompanhar o ritmo com o corpo é o primeiro sinal de que as crianças estão apreciando a música", afirma WILLS & STEGEMAN⁸⁵.

O ritmo, para WILLEMS⁸⁶, é um elemento necessário e indispensável à música, já que constitui sua base e apoio material.

Observa-se que o fato da criança bater o ritmo de palavras e melodias repercute de maneira favorável na sua compreensão de silabação e acentos das palavras.

MÁRSICO⁸⁷ opina que os primeiros exercícios rítmicos da criança deverão ter o professor como modelo e serão realizados por imitação, fazendo-se uso da percussão corporal.

⁸⁴GAINZA, La iniciación musical..., p. 68


⁸⁵WILLS, C. & STEGEMAN, W. A vida no jardim de infância. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1967. p. 190.

⁸⁶WILLEMS, El ritmo musical. Buenos Aires, Universitária, 1964. p. 54.

⁸⁷MÁRSICO, A criança..., p. 74.

Este tipo de exercício requer atenção, memória, e capacidade motora por parte das crianças, que conseguem, com treinamento, progressos no seu desempenho.

A criança de 5 e 6 anos, além da execução imitativa de esquemas rítmicos contendo valores básicos (semínima, colcheias sempre aos pares, e pausa de semínima), poderá se comunicar usando um tipo especial de notação que JONES⁸⁸ convencionou denominar de "notação aproximada", uma espécie de taquigrafia funcional.

A representação gráfica constituída de sinais, relacionados ou não a palavras de referência, deve ser significativa e comum para o professor e os alunos. Por meio dela se possibilita às crianças a leitura (de seqüências rítmicas vistas), o ditado (escrita de seqüências ouvidas) e a composição (escrita de seqüências criadas). Por exemplo, ao esquema rítmico  poderão corresponder os sinais (----/) ou outros quaisquer. Efeitos de intensidade (—■—/) ou altura (—_—/) ficam bastante concretos para a criança neste tipo de representação.

O tipo de trabalho rítmico exposto pode iniciar ou ajudar a criança em atividades referentes à alfabetização (leitura, escrita, ditado); facilita, também, a aquisição da noção de direção na leitura e escrita; da esquerda para a direita e de cima para baixo.

A vivência musical em termos de sucessão, duração e velocidade auxilia a estruturação da noção de tempo na criança, à qual a idéia de ritmo está diretamente vinculada.

⁸⁸JONES, p. 102.

De acordo com GAINZA⁸⁹, a experiência do ritmo com crianças pré-escolares se efetuará por meio de ecos rítmicos (imitação de ritmo ouvido), da execução espontânea de ritmos, da linguagem (refrões, rimas), de movimentos corporais (danças, percussão corporal) e da percussão com instrumentos. Esta, tanto pode constar da experimentação livre com os instrumentos como da aplicação de ostinato (esquema rítmico ou melódico que se repete, usado para acompanhamento) e elementos rítmicos à melodia. Por elementos rítmicos se entende pulso (tempos regulares ou "coração" da música) e acento (pulsões periódicas de apoio). A aplicação de ostinato e de elementos rítmicos pode ser feita nas próprias canções aprendidas em classe.

MARGOLIN⁹⁰ assegura que a participação na banda rítmica alegra as crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de se sentirem produtivas.

Na prática instrumental com as crianças podem ser utilizados além dos instrumentos de percussão convencionais (pandeiros, reco-recos, guizos, tambores, triângulos, chocalhos, pratos, cocos, clavas, blocos de madeira), instrumentos simples confeccionados pelas próprias crianças e objetos não convencionais (colheres, tampas de panela, ferraduras, campainhas de bicicleta, entre outros).

A substituição da regência do professor pela regência de um aluno pode contribuir para a desinibição deste, ao mesmo tempo em que aumenta o entusiasmo da turma pela atividade.

Crianças de 5 e 6 anos ao participarem de prática instru-

⁸⁹GAINZA, La iniciación..., p. 222

⁹⁰MARGOLIN, p. 263.

mental organizada devem opinar sobre a escolha de instrumentos mais adequados para acompanhar determinada melodia e sobre como fazer o arranjo instrumental.

FROSTIG, citada por BRANDT⁹¹, afirma que 80% das crianças com problemas de aprendizagem tem deficiência de coordenação motora.

Tanto a constituição do esquema corporal, da qual dependem o equilíbrio e a coordenação motora, como a definição da lateralidade na criança, implicam em que ela adquira plena consciência de seu próprio corpo. Desse modo, é preciso fazê-la sentir o corpo inteiro na execução dos mais diversos movimentos⁹².

Afirma WILLEMS⁹³ que o ritmo musical está em relação direta com "o sentido direto do tempo que transcorre" e que, pelo movimento corporal há uma união mais concreta entre o sentido do tempo e o sentido do espaço.

O trabalho com movimentos corporais pode ser estimulado e facilitado pela música. Diz LANGFORD⁹⁴ que, em se tratando de crianças pequenas, "a música é apreciada não apenas por meio do ouvido, da mente e das emoções, mas por meio de todo o corpo".

Na pré-escola, danças com coreografias simples devem ser realizadas. Todos os movimentos executados devem abranger ritmos básicos, adequados para crianças desta faixa de idade,

⁹¹BRANDT, p. 3.

⁹²RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Iniciação escolar e alfabetização. In: Reformulação de currículos. Rio de Janeiro, 1981. p. 26, 29.

⁹³WILLEMS, La preparaci3n... p. 82.

⁹⁴LANGFORD, p. 290.

os quais, segundo WILLS & STEGEMAN⁹⁵, são: andar, correr, pular, saltar, galopar, escorregar e saltitar.

As atividades que envolvem música e movimento podem, também, oportunizar a aquisição de conceitos abstratos pela criança.

Para MARGOLIN⁹⁶, é necessário que as crianças tenham experiências de primeira mão para dar suporte à compreensão abstrata de um conceito ou generalização. Ressalta ARONOFF⁹⁷, que, depois de uma série de experiências similares pelo menos em um aspecto de um conceito, a criança deve perceber o que o conceito "não é".

Estímulos sonoros suscitam respostas gestuais e corporais. Assim, de acordo com CALVO⁹⁸, contrastes como alto-baixo, longo-curto, forte-fraco, rápido-lento, som-silêncio, movimento-inércia, entre outros, depois de vivenciados pela criança tornam-se mais facilmente intelectualizados por ela.

Inspirado nos princípios da relação música e movimento, Jacques Dalcroze, mencionado por ARONOFF⁹⁹, criou já no início deste século um sistema de educação rítmica, no qual o corpo deveria ser utilizado como "instrumento musical". Para COMPAGNON & THOMET¹⁰⁰, adeptos das idéias de Dalcroze, a educação do sentido rítmico constitui, para a criança até os 6 anos

⁹⁵ WILLS & STEGEMAN, p. 181.

⁹⁶ MARGOLIN, p. 82.

⁹⁷ ARONOFF, p. 30.

⁹⁸ CALVO, E. Crear jugando. Cordoba, TAPAS, 1980. p. 108.

⁹⁹ ARONOFF; p. 162.

¹⁰⁰ COMPAGNON, G. & THOMET, M. Educación del sentido rítmico. Buenos Aires, Kapelusz, 1975. p. 11.

de idade, "um fator de formação e equilíbrio para o sistema nervoso".

Descobrindo as possibilidades de seu corpo, a criança poderá utilizá-lo para se expressar livremente, criando movimentos espontâneos, como se vê a seguir.

d) EXPERIÊNCIAS CRIADORAS

O som e a música funcionando como estímulo ao movimento anímico da criança podem levá-la a atividades de expressão corporal as quais, segundo STOKOE & HARF¹⁰¹ utilizam o corpo como "veículo expressivo". As autoras crêem ser conveniente a introdução de atividades de expressão corporal na fase pré-escolar, de vez que estas possibilitam à criança o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da comunicação com o outro e da criatividade. Assinalam que, dentre os objetivos da expressão corporal, o estímulo à criatividade latente do indivíduo é fundamental.

Materiais como fitas, lenços, arcos de vime ou madeira, podem enriquecer as atividades de expressão com o corpo.

As atividades de expressão corporal, de acordo com KAMII & DEVRIES¹⁰² favorecem a representação mental da criança, ao mesmo tempo que necessitam de um raciocínio espacial (por exemplo, no momento em que a criança imita uma determinada posição).

O professor deve incentivar a criança, nesta fase em

¹⁰¹STOKOE, P. & HARF, R. La expresión corporal en el jardín de infantes. Buenos Aires, Paidós, 1980. p. 15, 18, 27.

¹⁰²KAMII & DEVRIES, A teoria de Piaget... p. 125.

que ela é, geralmente, desinibida para executar movimentos, a interpretar animais, personagens ou situações que a música ouvida sugere.

A criança de seis anos, afirma GESELL¹⁰³ tem uma grande capacidade de expressão dramática. Poderá representar tanto um animal, como uma princesa, um bombeiro ou um padre. Segundo o autor, a criança está caminhando para a total compreensão do seu próprio sentido de personalidade quando pratica ser algo ou alguém diferente.

Atesta MARGOLIN¹⁰⁴ que as representações mentais suscitadas pela música, sendo traduzidas pela expressão do corpo, auxiliam a criança a estruturar seu pensamento, uma vez que para isso ela tem que combinar "imagem mental com ação coordenada".

AMIRAN-POUGATCHOV¹⁰⁵ recomenda para a fase pré-escolar, danças espontâneas e improvisadas. Por meio deste tipo de dança, da "dança criativa", segundo TRAVIS & DICKINSON¹⁰⁶, as crianças escapam da imitação do estilo de dança do adulto, descobrindo sua própria individualidade, aumentando seu repertório de movimentos e vocabulário não-verbal.

Apropriando-se da música ouvida, as crianças podem, ainda, se expressar por meio do desenho, da pintura e modelagem¹⁰⁷.

¹⁰³ GESELL, A. El niño de 5 a 10 anos. Buenos Aires, Paidós, 1958. p. 116.

¹⁰⁴ MARGOLIN, p. 264.

¹⁰⁵ AMIRAN-POUGATCHOV, p. 270.

¹⁰⁶ TRAVIS, F. & DICKINSON, L. Movement as dance. Theory into practice. 16(3): 211-14, June 1977, p. 214.

¹⁰⁷ AMIRAN-POUGATCHOV, p. 270.

Atividades de exploração da voz e de instrumentos, onde a improvisação espontânea permite a expressão livre da criança, são úteis no sentido de aumentar a sua auto-confiança quando for solicitada a criar visando algum objetivo.

A concepção pré-escolar estética na União Soviética, segundo ZAPORZHETS, mencionado por KASSAR¹⁰⁸, é fundada na convicção de que "a capacidade de criação é uma condição anterior a toda a verdadeira formação estética". Porém, nesse país, promove-se a interligação dos aspectos instrucional e criativo da educação: a instrução sistemática em música e artes plásticas é considerada essencial para o desenvolvimento da capacidade criativa da criança.

Para MÁRSICO¹⁰⁹, por meio da improvisação em música a criança pode exercitar sua imaginação, no momento em que utiliza a linguagem musical e, por meio dela, se expressa. A autora aconselha que exercícios de imitação precedam a improvisação musical e que esta seja estimulada coletivamente, a princípio, para evitar inibições.

Em um estudo feito com crianças pré-escolares, NORTON¹¹⁰ observou que o desenvolvimento da conservação na criança pode ser impulsionado por experiências com sons, focalizadas na criatividade. Por exemplo, a criança ao compor uma canção para um ritmo que acaba de aprender, concentra sua atenção na invariante rítmica enquanto tem que criar uma melodia para encobrir essa invariante.

¹⁰⁸ KASSAR, S. As mutações do ensino pré-escolar. Tecnologia Educacional. 6(18):15-31, set/out 1977. p. 22.

¹⁰⁹ MÁRSICO, L. A criança... p. 76

¹¹⁰ NORTON, D. Relationship of music ability and intelligence to auditory and visual conservation of the kindergarten child. Journal of Research in Music Education. 27(1):3-13, Spring 1979. p. 11.

Improvisações rítmicas e melódicas com voz, instrumentos de percussão e percussão corporal, envolvendo ecos, perguntas e respostas; criação de ostinato, composição de letras para frases musicais e vice-versa, de melodias sobre seres e objetos que a criança gosta; agregação de novas quadrinhas a canções conhecidas e invenção de pequenas canções para acompanhar histórias dramatizadas, são exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas com pré-escolares de 5 e 6 anos.

O professor deve criar na sala de aula um clima estimulante em que a criança se sinta encorajada a inventar. Nas primeiras tentativas de experiências criadoras com música, o professor terá que conduzir o trabalho das crianças; à medida, porém, que elas se tornarem mais auto-confiantes, essa direção deverá ser moderada.

Nesses tipos de atividade o resultado é o menos importante: o principal é fazer com que todas as crianças se sintam bem sucedidas.

Para GUAZELLI¹¹¹, "a atividade criadora produz ação libertadora. Tranqüiliza, exige esforço, leva à concentração, estimula as faculdades sensoriais, afetivas e intelectuais."

MARGOLIN¹¹² aponta a música como uma das áreas mais importantes do desenvolvimento das crianças pequenas. Permitindo tanto a participação em grupo como a expressão individualista, a música "dá um tipo diferente de oportunidade para a criança obter um senso de identidade na escola".

Na educação pré-escolar, a participação em atividades

¹¹¹ GUAZELLI, E. A criança marginalizada e o atendimento pré-escolar. Porto Alegre, Globo, 1979. p. 107.

¹¹² MARGOLIN, p. 279.

que impulsionam a iniciativa criadora, pode ter maior alcance. MIALARET¹¹³ enfatiza a sua importância no sentido de que, em extensão, a criança venha a conquistar criatividade em termos de conduta, descobrindo soluções para os problemas da vida cotidiana.

De acordo com as considerações apresentadas neste estudo, verifica-se que o desenvolvimento efetivo de atividades musicais com pré-escolares de 5 e 6 anos de idade pode beneficiar a criança no que se refere a: memória, atenção, socialização, percepção auditiva, linguagem oral, capacidade de concentração, sensibilidade, senso rítmico, estruturação têmporo-espaial, esquema corporal, lateralidade, formação de conceitos, auto-expressão, representação mental, desenvolvimento da conservação e criatividade.

A MÚSICA E OS CURRÍCULOS DE PRÉ-ESCOLA EM ALGUMAS CAPITAIS BRASILEIRAS

Propostas oficiais de currículo para a educação pré-escolar de algumas capitais brasileiras como Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, serão examinadas nesta seção. O acesso aos currículos de Porto Alegre, Salvador e Belo Horizonte, apesar de tentativas feitas nesse sentido, não se viabilizou, impedindo uma análise de maior amplitude.

Em volume publicado em Brasília¹¹⁴ sobre o trabalho com o pré-escolar, sugestões são apresentadas ao professor sobre:

¹¹³ MIALARET, p. 80.

¹¹⁴ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. Atendimento ao pré-escolar. 4 ed. Brasília, 1982. p. 132-39.

- confecção de instrumentos musicais com material de sucata;
- o uso de gravador para realizar experiências com sons e ritmos;
- a pesquisa de sons.

Na mesma obra é ressaltada a liberdade que deve ser concedida à criança na interpretação livre de cantos e danças, na exploração de instrumentos e aprendizagem de novas canções. É aconselhado o uso da música em vários momentos do dia, "porém não de forma rotineira e automática". As atividades musicais são consideradas como meios para ajudar a criança a desenvolver:

- a expressão criadora, não verbal, mediante o uso do ritmo e da música;
- o gosto pela música;
- a coordenação motora;
- a orientação espacial;
- a percepção auditiva.

Na publicação anteriormente citada, em item relativo à expressão corporal, recomenda-se a música para acompanhar as atividades e o uso de instrumentos para a marcação de ritmos. Em outra seção, interessantes experiências são sugeridas, objetivando levar as crianças a conhecerem os sons e descobrirem como são eles produzidos e transmitidos.

Sugestões específicas para o uso da música são bastante consistentes em documento que propõe a reformulação de currículos pré-escolares do Rio de Janeiro¹¹⁵.

¹¹⁵RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Iniciação Escolar e Alfabetização. In: _____. Reformulação de currículos. Rio de Janeiro, 1981. p. 87-92.

Nessa publicação, a música é encarada como uma atividade comparada à linguagem, "que precisa ser vivenciada através da prática e da audição, em meio a situações de inventiva e de uso de material sonoro, especialmente o folclórico, matéria-prima do repertório a ser usado na escola".

Estabelecem os autores do documento anteriormente citado que todas as atividades por ele sugeridas devem ser adaptadas, de acordo com a realidade de cada escola. A maioria das atividades propostas tem caráter de jogo, englobando exercícios livres e organizados de ritmo e som, realizados primeiramente a partir de movimentos corporais da criança. São exercícios de orientação espacial, de atenção, imaginação, de concentração, visando principalmente o desenvolvimento da percepção auditiva da criança.

No mesmo texto as atividades sugeridas são detalhadamente explicadas, contudo sua aplicação parece tornar-se difícil se o professor, ele mesmo, não as tiver vivenciado.

Percebe-se, na proposta em questão, a preocupação de criar uma "relação afetiva" entre a criança e a música. Evidencia-se, também, o uso de terminologia específica de música corretamente aplicada e a sugestão de exercícios mais diretamente musicais, envolvendo o nome de notas, o canto de escalas, o trabalho com pausas, a identificação de temas musicais e a apreciação musical.

No modelo pedagógico para a educação pré-escolar oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo¹¹⁶, fica estabelecido que, para realizar atividades de expressão mu-

¹¹⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Modelo pedagógico para a educação pré-escolar. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1979. p. 86.

sical não há necessidade de que o professor seja especializado e nem é preciso que a escola tenha um conjunto completo de instrumentos musicais. Essa publicação, que praticamente se restringe a sugestões sobre o uso de instrumentos musicais na escola, sugere que "as pesquisas de possibilidades sonoras e rítmicas do próprio corpo, de objetos e da natureza, devem preceder à experiência com instrumentos musicais propriamente ditos".

Não há, no modelo anteriormente citado, propostas pormenorizadas de atividades musicais, porém existe a recomendação de que as atividades de expressão musical, assim como as de expressão corporal, sejam desenvolvidas de forma contínua e em períodos de curta duração.

As últimas publicações oficiais sobre o currículo na pré-escola de Curitiba, datam de 1978. Tanto as diretrizes curriculares para as escolas municipais¹¹⁷, como a proposta estadual de trabalho¹¹⁸, após esse ano não voltaram a ser divulgadas.

A parte de música no documento municipal anteriormente referido é pouco desenvolvida, sendo que a preocupação maior nas atividades sugeridas é a manutenção de "unidade rítmica".

A música, dentro da proposta estadual paranaense, aparece, na parte referente à percepção auditiva, como recurso para auxiliar a discriminação de altura, intensidade, timbre e duração do som. Atividades rítmicas envolvendo o uso de instrumentos de percussão, convencionais e não convencionais são

¹¹⁷ CURITIBA. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Plano curricular; diretrizes curriculares para as escolas municipais. Curitiba, 1978. p. 16-7.

¹¹⁸ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de 1º Grau. Educação pré-escolar; uma proposta de trabalho. Curitiba, 1978. p. 78-84.

GAINZA¹¹⁹ estabelece que o professor, para trabalhar proveitosamente com crianças de pouca idade, deve aliar certas condições e conhecimentos musicais à sua sensibilidade e inteligência. Como condições necessárias, enumera: ouvido sensível, boa voz, sentido rítmico, imaginação musical e instinto pedagógico. Para a autora, os conhecimentos musicais (noções elementares e práticas de melodia, ritmo, harmonia e forma musical), facultarão ao professor planejar as atividades musicais, eleger canções, inventar jogos e exercícios rítmicos, como também obter melhores resultados de exercícios vocais e instrumentais.

ABBADIE & GILLIE, citadas por MÁRSICO¹²⁰, referindo-se à importância do canto na educação, afirmam que se o professor não recebeu formação suficiente para guiar a educação musical das crianças precisa completá-la, pois é absolutamente necessário que "saiba o que é cantar, o que é uma criança que canta e como canta". GONZÁLEZ¹²¹ ratifica a necessidade do professor saber cantar com voz natural e agradável, ainda que de pequeno volume, pois sua voz será imitada pelas crianças. Esta autora defende a importância do trabalho do professor especialista para orientar as crianças em atividades musicais, o qual além da preparação técnica (incluindo teoria musical, educação do ouvido, até o domínio de um instrumento musical), deve ter conhecimento de psicologia infantil.

¹¹⁹ GAINZA, La iniciación... p. 201, 202.

¹²⁰ MÁRSICO, A voz infantil... p. 45

¹²¹ GONZÁLEZ, p. 12, 56.

Na opinião de ANDRESS¹²², o professor, para trabalhar com música, precisará dos seguintes atributos:

- convicção de que a música é importante para a criança;
- vontade de melhorar as habilidades musicais pessoais;
- emoção pessoal e amor pela música;
- habilidade para responder a uma pulsação simples ou padrão simples de ritmo;
- voz afinada para cantar;
- habilidade para escutar diferenças em sons;
- recursos e materiais musicais.

ARONOFF¹²³ considera importante que o professor de classe, a quem deve caber a tarefa da educação musical das crianças, especialmente nos anos anteriores à 1.^a série, tenha "uma sólida fundamentação da aprendizagem musical." Aos professores que se consideram pouco preparados, a autora recomenda que se dediquem: a atividades de audição e apreciação musical, à experimentação de músicas com movimentos corporais e instrumentos simples, ao cultivo da sensibilidade para escutar sons que os rodeiam e à exploração de instrumentos, como flauta doce e violão.

Na Hungria, segundo FORRAI¹²⁴, estudantes que pretendem se matricular no Instituto de Treinamento de Professores para a fase pré-escolar, são submetidos a um exame de admissão em música. Recebem, posteriormente, no próprio Instituto, um treinamento de alto nível que os torna totalmente qualificados para ensinar música às crianças.

¹²² ANDRESS, B. Music in early childhood. Washington, D.C., Music Educators National Conference, 1973, p. 20.

¹²³ ARONOFF, p. 14, 55, 56.

¹²⁴ FORRAI, p. 259.

A exigência de aprovação em exame de música para estudantes que pleiteiam o ingresso em cursos de formação para professores pré-escolares, existe também na Suíça, declara WIRTH¹²⁵. As atividades musicais obrigatórias constantes desses cursos são: técnica vocal, teoria musical, aulas de rítmica, expressão corporal, instrumentos de acompanhamento (flauta e violão), assim como o fabrico de flautas de bambu. Como atividades facultativas, contam-se: participação em canto coral, análise de canções infantis e trabalho com o método Orff de musicalização.

Para MARGOLIN¹²⁶ os professores não precisam ser músicos consumados para trabalhar com música, mas apenas precisam se sentir obrigados a expor as crianças à maior quantidade possível de música apropriada ao nível de interesse dos alunos. LANGFORD¹²⁷ afirma que a atitude do professor em relação à música é muito mais importante do que suas habilidades para o desempenho musical. Referindo-se às crianças na faixa pré-escolar, a autora diz que o principal objetivo é encorajá-las a gostarem de música. GLOTON & CLERO¹²⁸ reforçam esta posição, estabelecendo que, para a educação musical das crianças até o final da escola elementar, é "verdadeiramente suficiente que o educador ame e sinta a música e que mantenha com os alunos uma relação aberta, autêntica e entusiasta".

¹²⁵ WIRTH.

¹²⁶ MARGOLIN, p. 271.

¹²⁷ LANGFORD, p. 300.

¹²⁸ GLOTON, & CLERO, p. 187

Constatada a existência de diferentes e até controversas abordagens, parece oportuno verificar quem tem sido ou deveria ser a pessoa responsável pela promoção de atividades musicais com as crianças: o especialista em música ou o professor de classe?

Referências sobre o ensino da música no Renascimento fazem alusão a este assunto. Segundo RAYNOR¹²⁹, os professores de classe das escolas particulares religiosas da Alemanha recebiam preparação para ensinar canto e elementos de música a seus alunos, quando não fosse possível contar com a presença de um especialista em música.

GARRETSON¹³⁰ fazendo considerações sobre a pessoa encarregada do ensino musical na escola elementar norte-americana, relata que as escolas têm tido diferentes respostas a esta questão. Os tipos de arranjo mais comuns são: 1) o professor de classe é o responsável; 2) o professor especialista de música (exclusivo da escola ou itinerante) é o responsável; 3) o consultor de música e o professor de classe trabalham juntos. Ressalta ainda, o referido autor, que esta última solução tem sido usada com sucesso, desde que fique cuidadosamente esclarecida a natureza das responsabilidades, no trabalho, tanto do professor como do consultor. A função do consultor é ajudar e assistir os professores de classe em seu crescimento e competência profissional. Suas atividades principais são: auxílio no planejamento, sugestões de materiais apropriados, realização de aulas-demonstração e organização de oficinas de trabalho para o ensino de música aos professores.

¹²⁹ RAYNOR, H. História social da música. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p. 135.

¹³⁰ GARRETSON, p. 12, 14.

Em relação à faixa pré-escolar, afirma LIPSKA¹³¹, que, nas grandes cidades da Polônia, a atividade musical docente, é efetuada por professores graduados em escolas secundárias de música e especialistas em rítmica. Nas cidades menores, são os professores de classe que realizam as atividades musicais com as crianças, tendo recebido, para esse fim, treinamento musical e de educação rítmica (sistema de Jacques Dalcroze).

Na educação pré-escolar soviética¹³², o aspecto musical da educação fica a cargo tanto do professor de classe como do instrutor de música. O instrutor prepara as crianças para participar de celebrações especiais e organiza os concertos das crianças. O professor trabalha em estreito contacto com o instrutor de música, assumindo o seu lugar quando ele não está disponível.

Segundo ANDRESS¹³³, o ensino de música no nível pré-escolar não é complicado e, por isso, não deveria ser enfrentado com sentimentos de insegurança pelo professor de classe; as atividades realizadas, porém, precisam ser cuidadosamente planejadas e desenvolvidas. O professor especialista é considerado pela autora como fonte valiosa de recursos para o professor de classe, principalmente no que se refere à assistência no planejamento e ajuda na seleção de materiais.

Um estudo para investigar em que proporção os alunos da escola elementar de Palm Beach, Florida, recebiam instrução musical de professores especialistas, foi realizado por LOCKE¹³⁴.

¹³¹LIPSKA, p. 289.

¹³²SOVIET preschool education, p. 152.

¹³³ANDRESS, Music experiences... p. 19-21.

¹³⁴LOCKE, W. Development and implementation of a sequential music program for the kindergarten teacher. Washington, D.C., ERIC, 1979. p. 15,29,30,33,65.

Os resultados revelaram que 68% dos estudantes não recebiam instrução de especialista em música e que a clientela beneficiada com educação musical (10.718 alunos), contava com apenas 17 professores (cerca de 630 alunos para cada professor). LOCKE e outros autores por ele mencionados, como PIERCE, MYERS, GREENBERG, sem descartar a utilidade da presença de um especialista na escola, enfatizam a necessidade do professor de classe desenvolver atividades musicais, para que todas as crianças sejam por elas atingidas.

LOCKE descreve detalhadamente o desenvolvimento e implementação de um programa de música executado em Palm Beach e dirigido aos professores de classes pré-escolares. A idéia do autor é reorganizar especialistas de música existentes, a fim de trabalhar mais com professores do que com alunos: "esta estratégia, embora pouco popular é menos cara e proporciona uma experiência mais abrangente em termos de música para a criança".

No Brasil, como a regulamentação da Lei nº 5692/71 prevê o estabelecimento do currículo por atividades de 1.^a a 4.^a séries, cabe ao professor de classe responder pelo desenvolvimento estético dos alunos. A não obrigatoriedade de um horário especial de música, gerou o fato de que poucas são as escolas privilegiadas com o ensino musical a cargo de um especialista. Quando este existe, segundo MARSICO¹³⁵, muitas vezes apenas uma aula semanal é dada para turmas compreendendo de 35 a 45 alunos, fato este que concorre para limitar as atividades quase somente ao canto. A autora defende a necessidade de ampliação

¹³⁵ MARSICO, A voz infantil... p. 66,67.

da carga horária destinada à educação musical e a inclusão de atividades musicais extra-classe, como coro escolar, conjuntos instrumentais e atividades criadoras para as crianças. MÁRSICO¹³⁶ recomenda, dada a falta de professores de música, especial atenção à formação do professor regente de classe, para que este possa ser incumbido da educação estética e musical de seus alunos. Contudo, entende como necessária e insubstituível a presença de um professor especialista para orientar e supervisionar o trabalho de música e realizar periodicamente treinamento em serviço com os professores de classe.

Parece claro que a situação ideal requereria, também na educação pré-escolar, a existência de um elemento capacitado para partilhar com o professor de classe a responsabilidade da educação musical das crianças. Observa-se, porém, em algumas pré-escolas, que o simples fato de existir um horário semanal destinado à aula de música com professor especialista, se constitui em motivo para o professor de classe se abster de trabalhar com tal atividade. E o que é pior, não permitir que as crianças sequer cantem ou assobiem na sala fora desse horário. É indispensável que principalmente o professor da pré-escola seja conscientizado de que deve se empenhar para realizar atividades musicais com seus alunos. Para isso, existem pelo menos três motivos: 1) a música, nesta fase, deve estar correlacionada a quase todas as atividades do currículo; 2) alguns minutos semanais de música com o professor especialista constituem tempo insuficiente para a realização de um programa efetivo; 3) o trabalho isolado do especialista, por melhor que

¹³⁶MÁRSICO, A criança... p. 149.

seja, dificilmente consegue a eficiência desejada.

Convivendo grande parte do dia com a criança, o professor de classe ocupa um lugar estratégico na sua vida e, segundo LOCKE¹³⁷, "está numa posição muito melhor para sentir as necessidades físicas, sociais, emocionais, estéticas e intelectuais e ajudar no treinamento musical desta criança."

Além dos motivos expostos, fatalmente o professor de classe deverá responder pelo trabalho musical com seus alunos, uma vez que a realidade da escassez de elementos especializados não lhe permite delegar esta tarefa.

Este estudo se propôs a verificar até que ponto a formação do professor, atuante em classes de pré-escolarização, em relação à música, interfere no seu trabalho nesse campo.

¹³⁷LOCKE, p. 16.

Capítulo III

METODOLOGIA

O presente estudo se constitui em uma investigação sobre o desempenho do professor atuante em classes de pré-escolarização (com crianças de 5 e 6 anos), no que se refere a atividades musicais.

Tratando-se de um trabalho que envolveu a observação do currículo em ação, optou-se pelo método de avaliação iluminativa, defendido por PARLETT & HAMILTON¹, cuja finalidade principal é "a descrição e a interpretação e não a mensuração e a predição." Utilizado com mais freqüência para estudar um programa inovador, este tipo de avaliação pode, também, ser empregado em relação ao ensino tradicional. A avaliação iluminativa procura saber os aspectos mais importantes do programa analisado, seus efeitos colaterais, pontos vulneráveis e a opinião dos participantes ou pessoas interessadas sobre vantagens ou desvantagens de sua adoção. Na avaliação iluminativa, tanto o conceito de sistema de ensino como o de contexto da aprendizagem precisam ser redefinidos. Os autores argumentam que uma avaliação de atingimento de objetivos de um programa, quando realizada sem a observação e descrição de sua implementação,

¹PARLETT, M. & HAMILTON, D. Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: MESSICK, R. et alii. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p. 80-100.

perde muito de seu valor. Isto porque cada sistema de ensino atribui mais ou menos relevo a seus elementos, de acordo com o contexto social onde é aplicado.

Na avaliação iluminativa, portanto, a fase mais importante é a observação "in loco", asseguram PARLETT & HAMILTON. A profundidade no registro e documentação das atividades diárias se torna indispensável para que tudo o que for significativo seja considerado. Entrevistas e questionários dos tipos aberto e fechado são utilizados pois, segundo os autores, auxiliam na obtenção de dados quantitativos, podem conter comentários interessantes e a abstenção a todas ou determinadas respostas é, muitas vezes, profundamente esclarecedora.

Assim, parece haver entre a avaliação iluminativa e o estudo proposto, afinidade principalmente no que se refere a três aspectos:

- 1) na preocupação principal: interesse do investigador não em medir, mas iluminar a realidade de vários contextos de aprendizagem;
- 2) nos procedimentos selecionados: ênfase dada à observação direta na avaliação do processo e utilização de entrevistas e questionários.
- 3) na finalidade: divulgação dos resultados obtidos após o estudo e interpretação dos fatos, visando, se necessário, a proposição de alternativas para a situação encontrada.

O registro sobre a observação do desempenho de 47 professores pré-escolares pertencentes às redes municipal, estadual e particular de ensino, bem como as respostas por eles apresentadas em questionário com perguntas abertas, constituíram o material para o estudo do problema.

SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Para a seleção dos sujeitos da amostra deste estudo recorreu-se ao Sistema de Informações Educacionais da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR). Com os dados obtidos, fez-se o levantamento do número de estabelecimentos de ensino, na zona urbana de Curitiba que em 1981, mantinham classes de pré-escola. Constatou-se o funcionamento de 247 pré-escolas, dentre as quais sortearam-se aleatoriamente 25 (cerca de 10% do número total). Nestes estabelecimentos sorteados realizaram-se estágios para a observação dos professores de classes de pré-escolarização, com crianças de 5 e 6 anos, como já foi anteriormente mencionado.

Foram observados 47 professores em 49 classes (isto porque, em duas escolas particulares, o mesmo professor trabalhava em dois turnos).

A amostra do presente estudo segue explicitada na TABELA I.

TABELA I

Caracterização da Amostra

Caracterização das escolas	Número de escolas	Escolas Sorteadas	Professores observados
Pré-escolas municipais	32	3	7
" " estaduais	87	9	18
" " particulares	128	13	22
TOTAL	247	25	47

Assim, 47 professores pertencentes a 25 pré-escolas da Capital, constituem a amostra do presente estudo.

Embora a avaliação iluminativa não atribua suas decisões aos aspectos quantitativos da questão a ser avaliada, é importante que o conjunto dos dados observados forme uma parte representativa do total, de forma que o significativo possa estar contido nesse conjunto.

A consideração de 10% do total de escolas, pretendeu captar tal possibilidade. Assim, o quantitativo apenas cria condições para que o significativo seja apreendido, sem se constituir em fator determinante das conclusões.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Visando coletar dados para a realização do estudo e dada a natureza da avaliação efetuada, que impede o aproveitamento de material padronizado para esta finalidade, mesmo que ele exista, três instrumentos de pesquisa foram construídos. Dois desses instrumentos, um protocolo de observação sobre as atividades musicais em classe e um protocolo de observação sobre aulas de música, tiveram seu preenchimento a cargo do pesquisador. O terceiro instrumento, um questionário de perguntas abertas, foi respondido pelos professores observados.

Entrevistas não estruturadas foram realizadas com três professores especialistas em música, atuantes em pré-escolas de estabelecimentos não sorteados, com o objetivo de recolher assuntos considerados significativos, que constituíram as categorias de interpretação utilizadas para a elaboração dos instrumentos.

Nestas entrevistas foram abordados os seguintes aspectos:

- significado da música para o desenvolvimento infantil;
- integração da música nas atividades diárias da pré-escola;
- tipos de atividades musicais adequadas;
- possibilidades do professor de classe em relação à música;
- uso de recursos e materiais didáticos;
- trabalho conjunto do especialista em música com o professor de classe.

O protocolo de observação das atividades musicais em sala de aula, abrange itens sobre:

- posição ocupada pela música no programa diário;
- atitude do professor em relação às atividades musicais;
- atitude da criança em relação às atividades musicais;
- tipos de atividades musicais existentes;
- conteúdos e estratégias empregados.

Este protocolo de observação foi constituído de 16 questões e está apresentado no ANEXO I.

O protocolo de observação das aulas especiais de música foi composto de 10 itens relativos às condições físicas e materiais da escola, às qualidades pessoais e ao desempenho do especialista neste trabalho e encontra-se no ANEXO II.

O questionário com perguntas abertas endereçado ao professor de classe, constou de duas partes: na primeira, figuravam questões sobre a formação do docente e sua eventual participação em atividades relacionadas à música. Na segunda parte, as perguntas se referiam principalmente à opinião do professor quanto à:

- importância da música na pré-escola;

- sua atuação (do professor) em atividades musicais na sala de aula;
- sua capacitação para trabalhar com música;
- necessidade ou não de receber auxílio para o trabalho com música.

Numa primeira etapa, a segunda parte deste questionário constou de 26 perguntas. Feita a aplicação experimental desse instrumento em cinco professores atuantes em classes de pré-escolarização de estabelecimentos não sorteados, observou-se a necessidade de suprimir algumas perguntas. Além de extenso, o questionário apresentava questões técnicas que escapavam ao domínio do professor de classe. Após esta eliminação a segunda parte do questionário ficou reduzida a 10 perguntas.

Este questionário se encontra no ANEXO III.

COLETA DE DADOS

Os 25 estabelecimentos sorteados foram visitados pelo pesquisador para verificar a possibilidade da realização dos estágios de observação. Em duas das escolas particulares sorteadas a autorização para o trabalho não foi obtida, fato este que implicou na substituição das mesmas.

As observações foram realizadas pelo próprio pesquisador, que além do preenchimento dos protocolos de observação sobre atividades relacionadas à música, pôde registrar, dos eventos ocorridos em classe, aqueles passíveis de repercussão na área em estudo.

Tendo em vista que a presença de um especialista em música pudesse se tornar motivo de inibição para o professor de

classe na realização de atividades musicais com os alunos, procurou-se não revelar a natureza específica da pesquisa, a fim de que seus resultados não ficassem comprometidos.

O critério para a determinação do tempo de duração do estágio em cada classe surgiu logo após as primeiras observações. Constatou-se que, apesar da possibilidade de uso da música em quase todas as atividades da pré-escola, sua utilização fica, quase sempre, limitada ao arbítrio do professor. Se este tem consciência da importância do trabalho e segurança no seu desempenho, pelo menos a frequência da música na classe está assegurada. Do contrário, praticamente inexistente. O tempo de observação em cada classe, portanto, variou de 1 a 3 dias, dependendo do interesse do observador pelo trabalho desenvolvido pelo professor. Cada estágio teve aproximadamente 4 horas de duração, ou seja, correspondeu ao tempo de um período normal de aulas. O pesquisador acompanhou, também, as turmas observadas em atividades especiais, dentro da sala e no âmbito da escola. Além de aulas de música, aulas de artes, inglês, religião e educação física foram observadas.

Concluído o estágio de observação, foi entregue aos professores de classe o questionário já citado, para posterior preenchimento.

Capítulo IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa foi organizada em duas seções: a primeira se refere aos dados fornecidos pelos sujeitos, por meio de instrumento elaborado para essa finalidade. A segunda seção está relacionada com os resultados obtidos na observação efetuada pelo investigador, em salas de aula e em aulas específicas de música.

1. DADOS FORNECIDOS PELOS SUJEITOS

Os sujeitos constituintes da amostra foram caracterizados: a) quanto à sua formação e b) por meio de opiniões emitidas sobre o trabalho com música na pré-escola.

Na formação dos sujeitos foram identificados: curso de 2º grau, curso de 3º grau, curso de especialização em pré-escolar (Estudos Adicionais), e participação em atividades relacionadas à música.

As respostas dos sujeitos aos 10 itens do questionário solicitando suas opiniões foram, para efeito de análise, distribuídos em cinco grupos, como será descrito no decorrer deste capítulo.

1.1. Quanto à sua formação.

A maioria dos sujeitos é egressa de curso de Magistério a nível de 2º grau e, a nível de 3º grau, foi encontrado maior número de professores oriundos do curso de Pedagogia. Os outros cursos superiores mencionados pertencem à área de ciências humanas e, na sua maioria, podem ser relacionados ao trabalho pedagógico, conforme mostra a TABELA II.

TABELA II

Distribuição dos sujeitos em relação à formação de 2º e 3º graus

CURSO	FREQUÊNCIA
de 2º grau:	
Magistério	44
Outros	3
Total	47
Superior:	
Pedagogia	11
Psicologia	1
Filosofia	1
Letras	1
Estudos Sociais	2
Comunicação Social	1
Serviço Social	1
Jornalismo	1
Nenhum curso superior	28
TOTAL	47

Entre os sujeitos citados como não possuidores de curso superior existem 5 frequentando o 3º grau, nos seguintes cursos: Pedagogia, Psicologia, Letras, Educação Física e Direito.

Pode-se observar, por meio dos dados obtidos, que quase a metade do número dos sujeitos analisados (todos atuantes em classes de pré-escolarização) não possui curso de especialização nesta área. (TABELA III)

TABELA III

Distribuição dos sujeitos em relação à participação em curso de especialização na área pré-escolar.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO	FREQUÊNCIA
Têm curso	25
Sem curso	22
TOTAL	47

Poucos professores entrevistados têm ou tiveram contato com alguma atividade relacionada à música, como mostra a TABELA IV. Dentre estes, além disso, a maior parte revelou ter participado de coral escolar, atividade esta que, na maioria dos casos, não requer de seus integrantes noções sobre música.

TABELA IV

Distribuição dos sujeitos em relação à participação em atividades relacionadas à música.

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA
Estudo de piano	3
Estudo de violão	1
Estudo de balé	2
Curso de musicalização	1
Participação em coral escolar	6
Nenhuma participação	34
TOTAL	47

1.2. Por meio de opiniões emitidas.

As respostas apresentadas permitiram identificar a percepção dos sujeitos:

1.2.1. Quanto à importância das atividades musicais na pré-escola e a receptividade das mesmas pelas crianças.

Analisando as respostas aos itens 1 e 3 do questionário que se referem a este assunto, constatou-se unanimidade de opinião em relação à contribuição positiva da música no desenvolvimento da criança pré-escolar. Para justificar esta posição, os sujeitos fazem afirmativas, dentre as quais as mais citadas estabelecem que a música:

- facilita a aprendizagem;
- contribui para a socialização e desinibição;
- permite a integração de conteúdos;
- concorre para a disciplina;
- auxilia no desenvolvimento da percepção auditiva, da linguagem, da memória, do ritmo, da sensibilidade e criatividade;
- permite o extravasamento de energias;
- contribui para o desenvolvimento da coordenação sensório-motora;
- facilita a expressão de sentimentos;
- diverte;
- motiva.

Um dos respondentes declarou ser necessária a conscientização de todos sobre a importância da música na pré-escola "porque bastante pessoas pensam que a música é um passatempo na vida das crianças e da professora que não quer trabalhar". Esta resposta reflete o aspecto da desvalorização que a música sofre, o qual pode repercutir negativamente em sua utilização dentro do currículo.

O depoimento de todos os sujeitos pesquisados ratifica a realidade da participação natural e entusiasta da criança em atividades musicais, conforme referências anteriormente feitas.

1.2.2. Quanto à sua capacitação para o trabalho com música e a necessidade de curso de especialização para executá-lo; informação sobre existência ou não de aula especial de música na escola em que atuam.

Os sujeitos forneceram, nas respostas dadas aos itens

4, 5 e 6 do questionário, subsídios para a análise destas questões.

Constatou-se que a grande maioria dos sujeitos julga ter condições de trabalhar com música em sua classe, conforme mostra a TABELA V. Alguns destes mesmos docentes (4), porém, confessaram sua limitação nesse aspecto.

TABELA V

Respostas dos sujeitos quanto à sua capacitação para o trabalho com música e a necessidade de curso de especialização.

OPINIÕES	FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS		TOTAL
	Afirmativas	Negativas	
Julgam-se capazes de realizar atividades musicais com os alunos	44	3	47
Consideram necessário ter curso de especialização para o trabalho com música	22	24	46*

*Um dos sujeitos não respondeu à pergunta.

A elevada quantidade (quase 50%) de respostas afirmativas sobre a necessidade do professor possuir curso de música para realizar atividades musicais com os alunos, ao mesmo tempo em que praticamente a totalidade dos docentes se revelou capaz desta tarefa, pode parecer incongruente (TABELA V). Porém, respostas tais como, "pelo menos uma base musical", "seria interessante", "seria bom, o professor teria maior segurança", "seria o ideal, mas nem sempre é possível", e outras semelhantes, levam a crer que os sujeitos encaram essa formação específica não como absolutamente indispensável, mas desejável para a realização de um trabalho efetivo.

As informações recebidas dos sujeitos quanto à existência de aula especial de música nas escolas em que trabalham, revelaram que os estabelecimentos particulares são os únicos a oferecer este tipo de atividade. Dois fatores parecem ser os responsáveis por esta realidade: 1) a proposta legal, nas escolas municipais e estaduais, do currículo por atividades, onde está previsto que o professor, polivalente, se incumba da classe em todos os momentos; 2) a divulgação pública que as pré-escolas particulares fazem de currículos enriquecidos com atividades especiais (entre as quais, a música figura com destaque), objetivando manter e/ou ampliar a clientela. Mesmo assim, somente 13 sujeitos pertencentes a 6 das 13 pré-escolas particulares sorteadas para este estudo, confirmaram a existência de aula especial de música para seus alunos.

1.2.3. Quanto à realização de atividades musicais em sua classe.

O canto é a atividade musical fundamental no trabalho com o pré-escolar, segundo se pôde apurar pelas respostas ao item 2 do questionário. Todos os sujeitos (47) declararam cantar com os alunos. Conforme foi considerado no Capítulo II, esta é uma realidade universal, que, neste estudo se confirmou. Porém, os dados obtidos revelaram que além de básica, é praticamente a única atividade existente no trabalho com música. Pelas respostas fornecidas, observou-se que chega a existir entre alguns sujeitos (8), identificação entre os termos música e canto. No intuito de responder à pergunta "Quais as atividades musicais presentes em sua classe", respostas como "músicas

de recreação e músicas comemorativas", "músicas infantis e juveninas", mostraram que é ao canto destas músicas que os entrevistados se referiam. Há algumas respostas (15) em que o sujeito chega a suprimir o tipo de atividade musical realizada e dar uma resposta direta para a pergunta formulada, sobre em que momentos o canto ocorre na sala de aula, como se verificou em respostas do tipo "higiene e exercícios de coordenação motora", "hora do lanche, entrada e saída".

Outras atividades musicais tiveram a seguinte distribuição:

- atividades com instrumentos musicais, mencionadas por 5 sujeitos;
- audição de discos para acompanhamento do canto, mencionada por 4 sujeitos;
- dança, mencionada por 3 sujeitos;
- música de fundo para relaxamento, mencionada por 2 sujeitos;
- música de fundo associada à pintura, mencionada por 2 sujeitos.

1.2.4. Quanto ao repertório musical infantil disponível, em termos de variedade e facilidade de utilização.

Depois de analisar os itens 7 e 8 do questionário, constatou-se que a maioria dos sujeitos considera variado o repertório musical disponível para o trabalho com as crianças. As respostas evasivas "nem sempre" e "às vezes", encontradas, se referem à pouca variedade do repertório em determinados assuntos. (TABELA VI).

TABELA VI

Respostas dos sujeitos, quanto ao repertório infantil, em termos de variedade e facilidade de utilização.

OPINIÕES	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS			
	Positivas	Negativas	Evasivas	TOTAL
Consideram variado o repertório musical disponível	33	10	4	47
Têm facilidade para utilizar este material	24	18	5	47

Dos 18 sujeitos que se manifestaram negativamente quanto à facilidade em utilizar o material de música, como mostra a TABELA VI, poucos (2), evidenciaram em respostas como "não, pois são melodias desconhecidas" e "só vem a letra, não se sabe a melodia", sua conscientização da dificuldade encontrada.

Dos 5 sujeitos que responderam evasivamente a esta pergunta, 4 atuam em pré-escolas particulares e declaram que o problema da facilidade ou não para utilizar o material de música é da competência do professor especialista.

1.2.5. Quanto à formação recebida para o trabalho com música; sugestões.

O exame das respostas aos itens 9 e 10 do questionário indica que elevado número de sujeitos considera insuficiente o preparo recebido em sua formação, para o trabalho com música, conforme a TABELA VII.

TABELA VII

Respostas dos sujeitos em relação à formação recebida para o trabalho com música.

OPINIÕES	FREQUÊNCIA
Consideram insuficiente a formação recebida	36
Não consideram insuficiente	10
TOTAL	46*

*Um dos sujeitos não respondeu a esta questão

Dentre os sujeitos que não consideram insuficiente a formação recebida para desempenhar este trabalho, convém salientar que a maioria (7) pertence a estabelecimentos particulares onde existe professor especial para aulas de música. Este dado vem confirmar o que já se mencionou no Capítulo II, a respeito do professor de classe e atividades musicais: a presença do especialista na escola, muitas vezes, parece transmitir ao professor a sensação de estar desobrigado destas atividades. Mais ainda, parece desinteressá-lo de discutir sobre aspectos deste assunto, uma vez que, no presente estudo, respondendo negativamente a esta pergunta o sujeito ficou liberado de contribuir com sugestões.

Embora concordem com a necessidade de haver melhor preparação para os professores, em relação à música, grande parte dos sujeitos não apresentou contribuições. Visando minimizar os efeitos desta formação considerada insuficiente, as sugestões oferecidas foram as seguintes:

- cursos de treinamento sobre música;
- reuniões e palestras;
- presença de um professor especialista em música na escola para orientar o professor de classe;
- ênfase ao trabalho com música nos currículos dos cursos de Magistério e cursos adicionais em educação pré-escolar.

A realização de cursos de treinamento sobre música foi a sugestão que apareceu com maior frequência(12). Percebeu-se o desejo dos sujeitos de obter, principalmente, orientação sobre o trabalho com instrumentos de percussão e de gravar fitas com músicas novas nestes cursos. Reuniões e palestras "mensais" ou "bimestrais" foram, também, pleiteadas por alguns sujeitos (3), as quais "respondessem a todo e qualquer tipo de pergunta relacionado com música-educação", possibilitando "embasamento" ao docente. A orientação de um professor especializado foi sugerida por 2 sujeitos, enquanto 4 outros preconizaram inclusão da música nos cursos específicos de formação do professor. Um dos interrogados chegou a sugerir a criação de "uma Faculdade de Pedagogia Pré-Escolar específica, onde haveria uma matéria muito abrangente em relação à música".

Observou-se que os sujeitos, cômicos da precariedade de sua formação no campo musical, manifestaram em suas sugestões, preocupação tanto a favor de reparar a situação presente (cursos, palestras, auxílio do especialista), como de resolver o problema para o futuro (ênfase da música no currículo dos cursos de habilitação para o magistério).

2. DADOS REGISTRADOS PELO OBSERVADOR

Os dados coletados e registrados no protocolo de observação usado nas 49 salas de pré-escola, com 47 professores, foram reunidos em seis grupos para facilitar a análise. Os resultados foram analisados em função dos sujeitos (com exceção do tópico 2.7), uma vez que a verificação do desempenho dos docentes, em sala de aula, por meio da observação, foi o objetivo primordial deste estudo.

2.1. Quanto à integração da música nas atividades diárias da classe

Entendeu-se por integração da música nas atividades diárias de classe, neste estudo, o aproveitamento e a criação de oportunidades, pelo professor, que favorecessem o contacto da criança com a música. Não se incluiu, neste caso, o uso rotineiro do canto em momentos habituais, conforme já foram feitas referências no Capítulo II.

A análise do ítem 1 do protocolo revelou que a maioria dos sujeitos observados, não integra a música nas atividades diárias com seus alunos, conforme mostra a TABELA VIII.

TABELA VIII

Integração da música nas atividades diárias

OBSERVAÇÕES	FREQUÊNCIA
Integram a música	8
Não integram	39
TOTAL	47

Constatou-se que, nas escolas bem providas de material, as crianças, muitas vezes, chegam a reclamar de cansaço pelo excesso de atividade gráfica que lhe oferecem (folhas de tarefa, pintura de figuras impressas, recorte, colagem, entre outras). Ao contrário, em escolas carentes de recursos, geralmente se observa a existência de longo tempo ocioso entre as atividades. Em ambos os casos, parece existir, portanto, espaço ideal para o trabalho com música.

2.2. Quanto à atitude dos sujeitos e das crianças em relação às atividades musicais

Esta questão abrange os itens 2 e 3 do protocolo de observação. Foram consideradas e analisadas neste tópico, cinco situações diferentes ocorridas em sala de aula, como mostra a TABELA IX.

TABELA IX

Atitude dos sujeitos e de seus alunos em relação às atividades musicais

OBSERVAÇÕES	FREQUÊNCIA
Professor desinibido e participação entusiasta das crianças em atividades musicais	22
Professor inibido e pouca participação das crianças	7
Professor desinibido e pouca participação do aluno	3
Professor inibido e participação entusiasta dos alunos	2
Ausência total de música	13
TOTAL	47

Observou-se correspondência significativa na Tabela entre a atitude desinibida dos sujeitos e a participação entusiasta dos alunos em atividades de música. O professor que canta animadamente, estimulando as crianças para as atividades musicais consegue, quase sempre, reação favorável dos alunos. O inverso também ocorre. No caso de não correspondência entre a atitude desinibida do professor e a pouca participação dos alunos, a indisciplina destes pode ser apontada como a causa principal. Na situação oposta, a timidez e a insegurança do professor para cantar (que podem ter sido momentâneas em razão da presença do observador), não influenciaram o entusiasmo natural das crianças.

Considera-se bastante elevado o número de sujeitos com ausência total de música em suas classes (nem mesmo os cantos de entrada, higiene e lanche foram registrados).

2.3. Quanto à utilização do canto em sala de aula

Para analisar este dado, examinou-se o resultado da observação, no que se refere aos itens 4, 5, 6, 7 e 8 do protocolo. A utilização do canto na classe foi observada em cinco aspectos, como se vê na TABELA X.

TABELA X

Utilização, pelos sujeitos, do canto em
sala de aula

OBSERVAÇÕES	FREQUÊNCIA DOS REGISTROS		TOTAL
	Positivos	Negativos	
Utilizam o canto como atividade musical predominante	34	-	34*
Estimulam as crianças a seguir a linha melódica da canção	18	16	34*
Levam as crianças a cantar sem gritar	28	6	34*
Trabalham com repertório variado	18	16	34*
Trabalham com repertório adequado	31	3	34*

*Nesta observação, 13 sujeitos ficaram excluídos pelo fato de não terem utilizado o canto com seus alunos, conforme se observou na TABELA IX.

Coincidindo com a declaração dos professores ao questionário, mencionada na página 85, a atividade musical predominante observada em sala de aula é o canto, com frequência preponderante das canções de higiene e merenda. Nota-se, porém, que em quase metade do número das classes incluídas nesta observação, as crianças não são levadas a cantar seguindo a linha melódica da canção: cantam fora da melodia, quase falando as palavras da música ao invés de cantar, e isso parece não ser percebido ou considerado pelo professor. Em alguns casos, ocorre que o professor sentindo a música incorreta e não sabendo identificar o problema, pede às crianças que cantem mais

forte, o que, evidentemente, agrava a situação. Em outras turmas, constatou-se que algumas crianças cantam forte como que para se sobressair (há evidentes sinais de esforço prejudicial no pescoço das mesmas) e não são advertidas deste fato pelo professor.

A falta de variedade no repertório, acusada em quase metade das classes não confere com a declaração dos professores como foi visto na TABELA VI. Talvez ocorra que o professor embora tendo variedade para optar, utilize deliberadamente poucas e repetidas canções. O uso de melodias folclóricas com letras sobre os mais diversos assuntos, já citado anteriormente, foi uma constante.

A adequação do repertório à faixa etária dos alunos, conforme os critérios também citados no Capítulo II, se fez sentir na maioria das classes dos sujeitos observados.

2.4. Quanto à utilização de atividades musicais que permitam a comunicação e a expressão das crianças

Englobando os itens 9 e 12 do protocolo de observação, a análise da utilização das atividades musicais, revelou que momentos passíveis de permitir a comunicação entre as crianças, oportunizando cooperação e sociabilidade foram realizados apenas por um restrito número de sujeitos observados (7). As principais atividades desenvolvidas pelos referidos sujeitos constituíram-se de jogos e brincadeiras, envolvendo canto e dança.

Atividades musicais que permitissem a expressão da criança por meio de gestos espontâneos, opiniões sobre músicas e a criação envolvendo música, não foram constatadas na observa-

ção dos sujeitos, conforme se observa na TABELA XI.

TABELA XI

Utilização, pelos sujeitos, de atividades musicais que permitam a comunicação e expressão das crianças.

OBSERVAÇÕES	FREQUÊNCIA DOS REGISTROS		TOTAL
	Positivos	Negativos	
Utilizam atividades musicais que propiciam o exercício da cooperação e sociabilidade	7	40	47
Utilizam atividades musicais que possibilitam a expressão espontânea da criança	-	47	47

Considerando que "a criatividade pode ser derivada das atividades musicais, no currículo da criança pequena"¹ e que, como afirma ANDRESS², "é mais natural para a criança pequena inventar, porque ela é desinibida e imaginativa; ela pode perceber, reagir e criar como um artista", os dados obtidos no presente trabalho dão uma dimensão da gravidade da ausência de atividades musicais como meio para o desenvolvimento da expressão espontânea.

¹EASTERN OKLAHOMA STATE COLL. Child development associate; musicology. Washington, D. C., ERIC, 1976. p. 5

²ANDRESS, B. Music in early childhood. Washington, D. C., Music Educators National Conference, 1973. p. 10.

2.5. Quanto à utilização de atividades musicais enfatizando o ritmo e a percepção auditiva

O exame dos itens 10, 11, 13 e 14 contido no protocolo de observação, permitiu verificar que raros sujeitos (3) praticam atividades rítmicas com as crianças. Entre as atividades registradas apareceram: marcha pela sala (acompanhada pelo canto), ecos rítmicos de algumas frases e dança ao som de discos. Um exercício de muito agrado das crianças, consistindo na leitura de cartazes para os quais havia um código especial, foi aplicado por um dos sujeitos: quando o professor apontava um cartaz em que havia um desenho de mão, as crianças batiam palmas; quando a gravura continha um cachorro, diziam au e assim por diante. Sentiu-se que a falta de preparo rítmico do professor o impediu de explorar convenientemente esta atividade.

Segundo observação efetuada, constatou-se que, de um modo geral, apenas as pré-escolas municipais possuem atividades de educação física. As atividades motoras fundamentais da criança (correr, andar, saltar) na escola, ficam na maioria das vezes, apenas ligadas às brincadeiras livres das crianças nos pátios e parquinhos. Em sala de aula, o fato das crianças serem pouco estimuladas a se movimentar, mesmo nas atividades que envolvem música, prejudica o desenvolvimento do aspecto rítmico dos alunos. O corpo da criança pré-escolar, portanto, parece estar sendo pouco trabalhado de acordo com as necessidades psicomotoras dessa fase, tal como já foi evidenciado anteriormente.

Embora neste Capítulo, na página 86 haja referência de que 5 sujeitos faziam uso de instrumentos de percussão com seus alunos, nenhuma atividade desta natureza foi observada.

TABELA XII

Utilização, pelos sujeitos, de atividades musicais enfatizando o ritmo e a percepção auditiva

OBSERVAÇÕES	FREQUÊNCIA DOS REGISTROS		TOTAL
	Positivos	Negativos	
Utilizam atividades musicais visando o desenvolvimento do senso rítmico da criança	3	44	47
Utilizam atividades musicais que exercitam a percepção auditiva	-	47	47

Nenhum registro de atividade enfatizando a educação auditiva, como exercícios de discriminação e identificação (relacionados ou não à música), se efetuou, como mostra a TABELA XII. Este dado implica em que os alunos dos sujeitos observados, cuja proximidade da alfabetização é evidente, estão sendo privados de exercícios de percepção auditiva que a música poderia proporcionar, tal como é afirmado pela literatura, não só aquela relacionada com a importância da música, mas também por todos aqueles que abordam o desenvolvimento infantil.

2.6. Quanto à utilização de atividades musicais para vivenciar conceitos e auxiliar a aprendizagem em outras áreas

As informações obtidas no exame dos itens 15 e 16 do protocolo de observação, evidenciaram que, embora a prática de atividades musicais facilite a aquisição de conceitos para a criança, de acordo com o que já foi anteriormente mencionado, no Capítulo II, uma quantidade inexpressiva de sujeitos utilizou a música (o canto) para esse trabalho, como se observa na TABELA XIII.

TABELA XIII

Utilização, pelos sujeitos, de atividades musicais para vivenciar conceitos e como auxiliares da aprendizagem

OBSERVAÇÕES	FREQUÊNCIA DAS Respostas Positivas	RESPOSTAS Negativas	TOTAL
Utilizam atividades musicais para levar as crianças a vivenciar conceitos	2	45	47
Fazem uso da música para facilitar a aprendizagem em outras áreas	9	38	47

Um dos dois sujeitos que empregou a música para vivenciar conceitos com as crianças, fixou as noções de forte/fraco e rápido/lento em canções com letra apropriada para esse fim.

Na outra classe, o sujeito aplicou os conceitos de for-

te/fraco a canções comuns, já conhecidas pelas crianças. Em nenhuma das situações o canto foi acompanhado por movimentos e/ou deslocamentos das crianças. A movimentação neste caso é positiva pois, segundo ANDRESS³, pelo fato da percepção nesta faixa de idade ser sinestésica (os sentidos trabalham em conjunto), para a criança o movimento alto pode soar alto, e assim por diante .

A importância de expandir a música no currículo, integrando-a a outras atividades na programação pré-escolar é defendida por TORT⁴, "desde que este uso tenha sentido".

Como mostra a TABELA XIII poucos sujeitos usam a música (o canto) como auxiliar na aprendizagem das crianças. Canções referentes à localização das partes do corpo, orientação espacial, nomes dos dedos e exercícios de rima foram utilizados por um mesmo sujeito durante a observação. Os outros registros do observador tiveram a seguinte distribuição:

- 4 sujeitos utilizaram canções ligadas à alfabetização;
- 1 sujeito utilizou canção sobre lateralidade;
- 1 sujeito utilizou canção referente a data cívica;
- 2 sujeitos utilizaram canções relacionadas à matemática.

As canções sobre higiene, merenda e outras rotineiras não foram consideradas neste item. Considerou-se que, embora úteis na aprendizagem dos assuntos que tratam, pela sua repetição habitual (e mecânica, na maioria dos casos), tornam-se para a criança quase que exclusivamente marcos de referência para determinados momentos do dia.

³ANDRESS, B. Music in early... p. 8.

⁴TORT, C. Educación musical en el jardín de niños. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978. p. 6

2.7. Sobre aulas especiais de música

Neste tópico foram analisados 6 protocolos de observação sobre aulas especiais de música, nos estabelecimentos sorteados que desenvolvem este tipo de atividade.

O número de aulas de música em 5 das referidas escolas era, em todas elas, de uma aula semanal para cada classe. Em apenas uma das escolas constatou-se a realização de 2 aulas semanais de música. A duração média destas aulas era de 30 minutos, sendo que em apenas uma das escolas o professor de classe participou das referidas aulas. A participação do professor de classe nas aulas de música é de suma importância para que se continue em classe o trabalho do professor de música, mesmo que seja a simples recapitulação de canções novas aprendidas. Além destas informações obtidas nos itens 1, 2, 3 e 7 do protocolo de observação, os demais itens foram reunidos em duas partes, com o fito de facilitar a análise dos dados: a) a existência e utilização de condições físicas e materiais da escola (TABELA XIV); b) qualidades pessoais e desempenho do especialista (TABELA XV).

TABELA XIV

Existência de condições físicas e materiais da escola e sua utilização pelo professor de música

OBSERVAÇÕES	FREQÜÊNCIA DAS RESPOSTAS		TOTAL
	Positivas	Negativas	
Existência de local adequado para as aulas	4	2	6
Uso de toca-fitas e/ou gravador	5	1	6
Uso de instrumento de percussão pelos alunos	5	1	6
Uso de cartazes	1	5	6

Para a organização da TABELA XIV ora apresentada, foram utilizados os dados obtidos nos itens 3, 4 e 6 do protocolo de observação e a análise dos itens 5, 8, 9 e 10 permitiu a elaboração da TABELA XV, a seguir:

TABELA XV

Qualidades pessoais e desempenho do professor de música

OBSERVAÇÕES	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS		TOTAL
	Positivas	Negativas	
Executam instrumento musical	4	2	6
Tornam o clima da aula agradável	2	4	6
Realizam as atividades propostas	2	2	4*
Possuem atributos essenciais (afinação, senso rítmico, capacidade de improvisação)	5	1	6

*Entre os professores observados, 2 deles só conseguiram realizar parte das atividades propostas para a aula.

No que se refere à execução de instrumentos musicais (aqui os instrumentos de percussão não foram computados), observou-se que:

- 2 professores tocaram violão;
- 1 professor tocou flauta;
- 1 professor tocou piano;
- 1 professor tocou acordeon.

Um dos professores observados tocou violão também acordeon na aula, enquanto outro, apesar da existência de um piano na sala, não fez uso dele.

Uma atmosfera alegre e descontraída para a aula de música foi criada por 2 dos professores observados. Nas outras classes, ainda que as crianças demonstrassem não estar preocupadas com a presença do observador, os professores pareceram ansiosos com este fato, ocorrendo, pois, um clima tenso nas aulas.

Quanto à realização das atividades propostas, percebeu-se que em 2 salas só em parte isto se deu: logo após o início da aula o professor conseguiu realizar o que pretendia, isto é, ensinar uma canção nova, fazer uma brincadeira com música. Depois de algum tempo, porém, não houve mais condições de trabalho porque as crianças se tornaram dispersas e indisciplinadas. Nas duas outras salas, desde o início das aulas, os professores tiveram dificuldades em trabalhar efetivamente com as crianças, em virtude da indisciplina das mesmas. Isto parece evidenciar que novas formas de trabalho (em termos de adequação ao nível de interesse e atenção da criança), devem ser buscadas.

Visto que a maioria dos sujeitos, segundo a observação, possui qualidades essenciais para o trabalho com música (à exceção de um professor bastante desafinado), supõe-se que a conquista de melhores resultados nessas atividades está ligada a questões metodológicas.

Capítulo V

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A análise e a interpretação dos resultados obtidos na investigação realizada, mantidas as devidas precauções já assinaladas quanto às possibilidades de generalização, levam a concluir que os professores atuantes em classes de pré-escolarização:

- consideram a música como elemento importante na educação da criança;
- percebem como insuficiente, a formação recebida em termos de música;
- mostram disposição de adquirir ou ampliar suas condições para este tipo de trabalho;
- não evidenciam o desenvolvimento efetivo de atividades musicais em seu desempenho.

Partindo-se de tais constatações, as seguintes sugestões são apresentadas:

- realização de novas pesquisas relacionadas ao desempenho do professor de classe em atividades musicais, utilizando diferentes metodologias de avaliação;
- criação e implantação de um núcleo oficial de atividades musicais para a pré-escola. Neste trabalho que teria como principais finalidades: promover cursos específicos de fundamentação e prática, auxiliar no planejamento de ativi-

- des, ministrar aulas-demonstração nas escolas e reunir e divulgar material de instrução, os professores seriam orientados por pessoal especializado em música;
- inclusão da música nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus, possibilitando a vivência musical do aluno;
 - inclusão da música nos currículos dos cursos de habilitação para o magistério, com ênfase, principalmente, na aplicação didática de atividades musicais;
 - inclusão da música nos currículos dos cursos de especialização em pré-escolar (Cursos Adicionais) ou habilitação em nível superior, destacando a prática de atividades musicais e possibilitando a troca de experiências entre os alunos - professores;
 - cumprimento da exigência de que, para atuar em classes pré-escolares, o docente seja egresso de curso de especialização nesse nível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBADIE, M. & GILLIE, A. El niño en el universo del sonido. Buenos Aires, Kapelusz, 1976. 47p.
- ALEXANDER, C. & KOTLUS, E. What do we do today? Ann Arbor, University of Michigan, 1980. 307p.
- ALMY, M. Pre-school education. Education abstracts, 12(1):3-7, Jan. 1960.
- AMIRAN-POUGATCHOV, E. Music education in kindergarten. In: Music education in the modern world. Moscow, Progress Publishers, 1974.
- ANDRESS, B. Music experiences in early childhood. New York, Holt, Rinehart and Wilson, 1980. 198p.
- _____. Music in early childhood. Washington, D. C., Music Educators National Conference, 1973. 54p.
- ARONOFF, F. La musica y el niño pequeño. Buenos Aires, Ricordi, 1974. 178p.
- BAIRD, J. Using media in the music program. New York, The Center for Applied Research in Education, 1975. 64p.
- BAMBERGER, J. Music and cognitive research. Washington, D. C., ERIC, 1979. 27p.
- BENTLEY, A. La aptitud musical de los niños y como determinarla. Buenos Aires, Vitor Leru, 1967. 127p.
- BLOOM, B. Características humanas e aprendizagem escolar. Porto Alegre, Globo, 1981. 306p.
- BRANDT, K. Music, art and phy ed are basic. Washington, D. C., ERIC, 1980. 8p.

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. Atendimento ao pré-escolar. 4 ed. Brasília, 1982. v. 1.
- BRINGUIER, J. Conversando com Piaget. Rio de Janeiro, Difel, 1978.
- CALVO, E. Crear jugando. Cordoba, TAPAS, 1980. 135p.
- CASTRO, A. Prefácio. In: _____. Piaget e a pré-escola. São Paulo, Pioneira, 1979. 63p.
- CAUDURO, V. R. Percepção auditiva musical e a alfabetização. Porto Alegre, 1976. 148p. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- COMPAGNON, G. & THOMET, M. Educación del sentido rítmico. Buenos Aires, Kapelusz, 1975. 127p.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. Plano curricular; diretrizes curriculares para as escolas municipais. Curitiba, 1978. 25p.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, 1981. 128p.
- EASTERN OKLAHOMA STATE COLL. Child development associate; musicology. Washington, D. C., ERIC, 1976. 63p.
- FABRE, A. A escola ativa experimental. São Paulo, Difel, 1975. 149p.
- FORRAI, K. Pre-school music education. In: Music education in the modern world. Moscow, Progress Publishers, 1974.
- FRITZCHE, C. Bases teórico-práticas para la preparación de un curriculum preescolar de la concepción piagetiana. Educación Hoy; 4(22):30-9, Jul./Ago. 1974.
- FROMBERG, D. Early childhood education: a perceptual models curriculum. New York, John Wiley & Sons, 1977. 342p.

- GAINZA, V. La iniciación musical del niño. Buenos Aires, Ricordi, 1964. 245p.
- Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Buenos Aires, Ricordi, 1977. 85p.
- GARRETSON, R. L. Music in childhood education. 2 ed. New Jersey, Prentice-Hall, 1976. 298p.
- GÉNERO, M. Actividades musicales para niños en edad preescolar. Buenos Aires, Kapelusz, 1978. 92p.
- GESELL, A. El niño de 5 a 10 años. Buenos Aires, Paidós, 1958. 427p.
- GIANNEO, R. & SCIARRILLO, C. La educación musical en la escuela primaria. Buenos Aires, Vitor Leru, 1979. 147p.
- GLOTON, R. & CLERO, C. A atividade criadora na criança. São Paulo, Estampa, 1973. 219p.
- GONZÁLEZ, M. E. Didáctica de la música. Buenos Aires, Kapelusz, 1974. 149p.
- GUAZELLI, E. A criança marginalizada e o atendimento pré-escolar. Porto Alegre, Globo, 1979. 141p.
- HERON, A. Cuidado e educação do pré-escolar nos países em desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa. 38:50-86, Agosto 1981.
- ILLINOIS STATE OFFICE OF EDUCATION. Elementary music; guidelines for elementary music education in Illinois. Washington, D.C., ERIC, 1975. 171p.
- JONES, T. El educador y la creatividad del niño. Madrid, Narcea, 1973. 158p.
- KAMII, C. & DEVRIES, R. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Lisboa, Socicultur, s. d. 203 p.
- KASSAR, S. As mutações do ensino pré-escolar. Tecnologia Educacional. 1977, 18, 15-31.

- KENDALL, J. The Suzuki violin Method in American music education. Reston, Music Educators National Conference, 1978. 32p.
- KOFF, E. & BONAMIGO, E. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares. Cadernos de Pesquisa. 1980, 34, 21-7.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982. 13lp.
- KÜNTZEL-HANSEN, M. Educación musical precoz y estimulación auditiva. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1981. 154p.
- LANGFORD, L. M. Guidance of the young child. New York, John Wiley & Sons, 1960. 349p.
- LIPSKA, E. Current programmes and research in music education in polish kindergartens. In: Music education in the modern world. Moscow, Progress Publishers, 1974.
- LOCKE, W. Development and implementation of a sequential music program for the kindergarten teacher. Washington, D. C., ERIC, 1979. 108p.
- MANITOBA DEPT. OF EDUCATION. K-6 Music. Washington, D. C., ERIC, 1978. 270p.
- MARGOLIN, E. Young children; their curriculum and learning processes. New York, Macmillan Publishing Co., 1976.
- MARROU, H. História da educação na antiguidade. São Paulo, EPU, 1975. 645p.
- MÁRSICO, L. A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979. 124p.
- _____. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Porto Alegre, Globo, 1982. 152p.

- MIALARET, G. A educação pré-escolar no mundo. Lisboa, Moraes, 1976. 177p.
- MONTESSORI, M. Pedagogia Científica. São Paulo, Flamboyant, 1965.
- MONTGOMERY COUNTY PUBLIC SCHOOLS. Program of studies aesthetic education: music k-8. Washington, D. C., ERIC, 1979. 21p.
- NORDRHEIN-WESTFALEN. Kultusminister des Landes. Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule; musik. Köln, Greven Verlag, 1980. 51p.
- NORTON, D. Relationship of music ability and intelligence to auditory and visual conservation of the kindergarten child. Journal of Research in Music Education. 27(1):3-13, Spring 1979.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 2º Grau. Diretrizes Curriculares para habilitação plena magistério. Curitiba, 1979.
- _____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de 1º Grau. Educação pré-escolar; uma proposta de trabalho. Curitiba, 1978. 170p.
- PARLETT, M. & HAMILTON, D. Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: MESSICK, R. et alii. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. 162p.
- PENOVI, L. Entrenamiento ritmico y auditivo para el disminuido mental. Buenos Aires, Daian, 1971. 94p.
- PIAGET, J. Educación y instrucción. Buenos Aires, Proteo, 1968.
- _____. Para onde vai a educação? 6 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1978. 79p.
- PORCHER, L. et alii. La educación estética: lujo o necesidad. Buenos Aires, Kapelusz, 1975. 221p.

- RAGAN, W. El curriculum en la escuela primaria. 2 ed. Buenos Aires, El Ateneo, 1972. 506p.
- RAYNOR, H. História social da música. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. 434p.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Iniciação Escolar e Alfabetização. In: _____. Reformulação de currículos. Rio de Janeiro, 1981. 131p.
- ROSENFELD, L. Setting the stage for learning. Theory into Practice. 16(3):167-73, June 1977.
- ROUSSEAU, J. J. Emílio ou Da Educação. 3 ed. São Paulo, Difel, 1979. 569p.
- SANTA FÉ. Dirección general de educación preescolar. Educación musical. Santa Fé, 1982. 10p. mimeografado.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Modelo pedagógico para educação pré-escolar. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1979. 154p.
- SOUZA, P. N. Pré-escola: uma nova fronteira educacional. São Paulo, Pioneira, 1979. 100p.
- SOVIET preschool education; teacher's commentary. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969. v. 2.
- STANT, M. El niño preescolar: actividades creadoras y materiales para juegos. Buenos Aires, Guadalupe, 1974. 191p.
- STOKOE, P. & HARF, R. La expresión corporal en el jardín de infantes. Buenos Aires, Paidós, 1980. 140p.
- TORT, C. Educación musical en el jardín de niños. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978. 87p.
- TRAVIS, F. & DICKINSON, L. Movement as dance. Theory into Practice. 16(3):211-14, June 1977.
- VIEIRA, A. & CONCEIÇÃO, M. C. Psicomotricidade na escola; manual de orientação ao professor. Salvador, Secretaria de Educação e Cultura, 1977.

VIEIRA, L. A arte e a educação. Conferência apresentada no VII Congresso Brasileiro de Orientação Educacional. Fortaleza, 1982. 14p.

WILLEMS, E. La preparación musical de los mas pequeños. Buenos Aires, Eudeba, 1962. 103p.

. Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires, Universitária, 1961. 199p.

. El ritmo musical. Buenos Aires, Universitária, 1964. 348p.

WILLS, C. & STEGEMAN, W. A vida no jardim de infância. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1967.

DEPOIMENTOS ORAIS

HORIUCHI, A. Entrevista concedida a Ieda Camargo de Moura em 10 de outubro de 1983, Curitiba.

KLASSEN, W. Entrevista concedida a Ieda Camargo de Moura em 24 de janeiro de 1984, Curitiba.

WIRTH, C. Entrevista concedida a Ieda Camargo de Moura em 28 de junho de 1983, Curitiba.

ANEXO I

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO SOBRE ATIVIDADES
MUSICAIS NA PRÉ-ESCOLA

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO
SOBRE
ATIVIDADES MUSICAIS NA PRÉ-ESCOLA

Particular

Municipal

Estadual

ESTABELECIMENTO: _____

DATA: _____

FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS: _____

NÚMERO DE ALUNOS: _____

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
1) A música está integrada nas atividades diárias da classe?			
2) A professora de classe demonstra se sentir à vontade nas atividades de música?			
3) As crianças participam com entusiasmo das atividades musicais?			
4) O canto é a atividade musical predominante no trabalho?			

SIM NÃO

OBSERVAÇÕES

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
5) As crianças são estimuladas a cantar seguindo a linha melódica da canção?			
6) As crianças são levadas a cantar com voz natural, sem gritar?			
7) O repertório de canções é variado?			
8) O repertório é adequado à faixa etária das crianças?			
9) As atividades musicais oportunizam o exercício da cooperação e sociabilidade entre as crianças?			
10) As crianças têm oportunidade de exercitar seu senso rítmico por meio de atividades motoras fundamentais (correr, andar, saltar) e exercícios de imitação e improvisação (ecos rítmicos)?			
11) Há instrumentos de percussão ou instrumentos não convencionais disponíveis para os alunos, na sala?			
12) Nas atividades de música a criança é estimulada a se expressar (por meio de opiniões e gestos espontâneos) e criar (letras, pequenas melodias e batimentos rítmicos)?			

SIM NÃO OBSERVAÇÕES

13) A música é aproveitada em exercícios de discriminação e identificação auditivas?			
14) A apreciação musical está incluída entre as atividades musicais das crianças?			
15) A música é usada para a criança vivenciar conceitos de contraste como forte/fraco, curto/longo, rápido/lento, entre outros?			
16) Há utilização de música para auxiliar a aprendizagem em outras áreas de ensino?			

ANEXO II

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO SOBRE AULAS
DE MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA

PROCOLO DE OBSERVAÇÃO
SOBRE AULAS DE MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA

Estabelecimento: _____

Faixa etária dos alunos: _____

Nº de alunos: _____

1) Qual o número de aulas semanais de música?

2) Qual a duração de cada aula?

3) A escola possui local de tamanho suficiente para a realização das atividades musicais?

4) Existe toca-discos ou gravador para auxiliar nessas atividades?

5) A professora de música executa algum instrumento musical nas aulas?

6) A professora de música faz uso de cartazes, instrumentos de percussão e instrumentos não convencionais nas atividades?

7) A professora de classe participa das aulas de música com sua turma?

8) A professora de música cria um ambiente favorável à realização das atividades pretendidas?

9) Consegue, a professora de música, realizar as atividades a que se propôs?

10) A professora de música demonstra possuir qualidades essenciais (afinação, senso rítmico, capacidade de improvisação) para realizar o seu trabalho?

ANEXO III

A MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA

A MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Prezado Colega:

Estamos solicitando sua ajuda no sentido de esclarecer alguns aspectos sobre a posição ocupada pela música na pré-escola.

Suas respostas serão da maior valia para a concretização do nosso trabalho.

Uma vez preenchido o questionário anexo, pedimos entregá-lo na diretoria ou secretaria desse estabelecimento de ensino, até o dia, quando viremos apanhá-lo.

Agradecemos imensamente a sua colaboração.

Curitiba, abril de 1983.

Ieda Camargo de Moura

Aluna do Curso de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal do Paraná

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

DATA: _____

a) Assinale o curso de 2º grau que completou:

Magistério

Científico

Clássico

Outros (Especifique): _____

b) Tem curso de especialização em pré-escola (Estudos Adicionais)?

Sim

Não

c) Tem curso Superior?

Sim

Indique: _____

Não

d) Você participa ou participou de algum tipo de atividade relacionada à música (coral, balé, estudo de algum instrumento, etc.)?

Sim

Não

Especifique: _____
.....

1) Considera importante a música na pré-escola?

Justifique.

.....

.....

.....

2) Quais as atividades musicais presentes em sua classe?

3) Acha que as crianças participam com prazer das atividades de música? Comente.

4) Julga que tem condições de trabalhar com música em sua classe?

5) Acha necessário que o professor de classe de pré-escolarização tenha curso de música para desenvolver atividades musicais com as crianças?
