

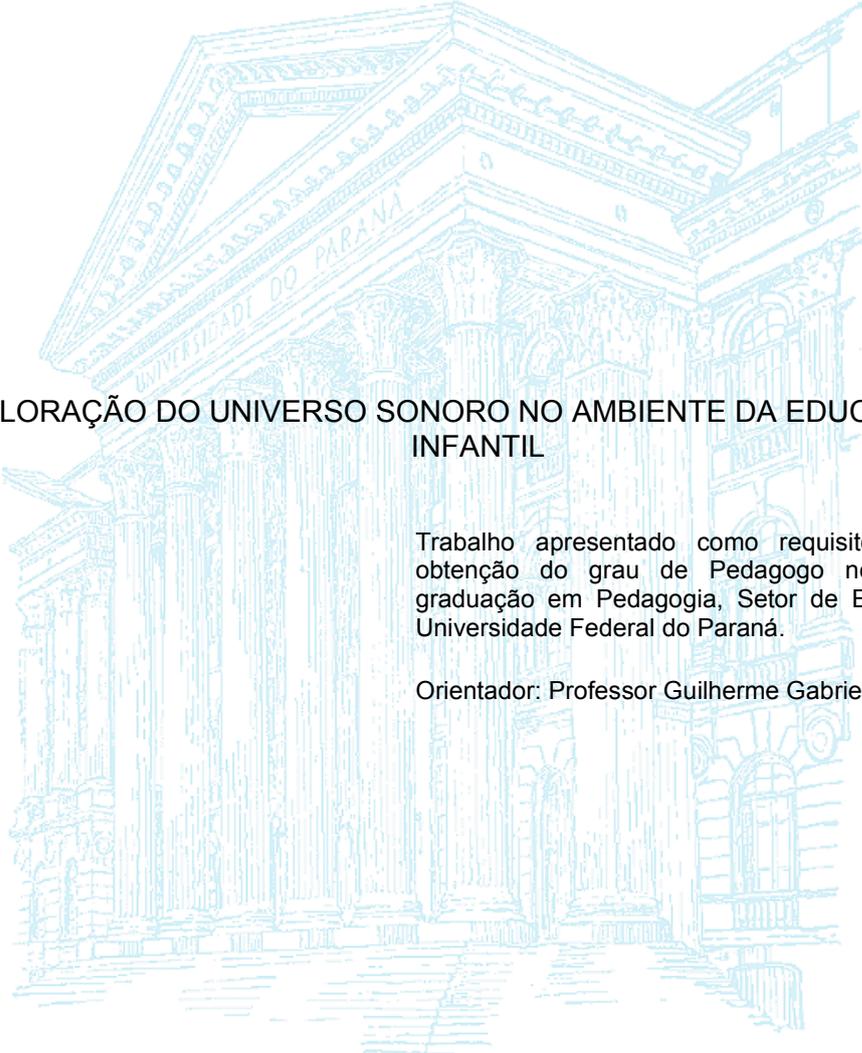
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCINE DOS SANTOS SILVA
MARCELLE LUIZA ALVES DE ARAÚJO

A EXPLORAÇÃO DO UNIVERSO SONORO NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

CURITIBA
2015

FRANCINE DOS SANTOS SILVA
MARCELLE LUIZA ALVES DE ARAÚJO



A EXPLORAÇÃO DO UNIVERSO SONORO NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Pedagogo no curso de
graduação em Pedagogia, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Guilherme Gabriel Romanelli

CURITIBA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCINE DOS SANTOS SILVA
MARCELLE LUIZA ALVES DE ARAÚJO

A EXPLORAÇÃO DO UNIVERSO SONORO NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo no curso de graduação em Pedagogia, pela seguinte banca avaliadora:

Professor Guilherme Gabriel Romanelli
Orientador – Setor de Educação da Universidade
Federal, UFPR

Professor Altair Pivovar
Avaliador - Setor de Educação da Universidade
Federal, UFPR

Curitiba, 17 dezembro de 2015

RESUMO

Esta monografia tem como propósito, discutir e provocar reflexões sobre a prática do ensino de música na educação infantil a partir das observações realizadas em uma escola particular de Curitiba, dando ênfase às experiências de exploração do universo sonoro por crianças que frequentam a Educação Infantil. A fundamentação teórica tem por base textos de Almeida (2001), Brito (2003), Fonterrada (2008), Hummes (2004), Romanelli (2013), entre outros. Sob a luz da teoria e os relatos das práticas, analisa-se como a exploração do universo sonoro na educação infantil pode interferir diretamente na aprendizagem das crianças e os cuidados à serem tomados nesta modalidade de ensino, não apenas para os momentos de música segundo a concepção essencialista, mas para a concepção contextualista também.

Palavras-chave: Educação Infantil; Exploração sonora; Música.

ABSTRACT

This research aims to discuss and reflect on the practice of music education in early childhood education, from the observations carried out in a private school in Curitiba, based on texts by Almeida (2001), Brito (2003), Fonterrada (2008), Hummes (2004), Romanelli (2013), among others. According to the theoretical background and the reports of practices, it was analyzed how the exploration of different sounds ambiances in early childhood education can directly interfere in children's learning and care to be taken in this mode of education, not just within the essentialist conception of music in education, but also as the contextual one.

Keywords: Childhood education; Sound exploration; Music.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	10
3 O ESPAÇO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
3.1 VISÃO ESSENCIALISTA	14
3.2 VISÃO CONTEXTUALISTA	15
4 O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
4.1 MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	18
4.1.1 A EXPLORAÇÃO DO SOM	22
4.1.2 A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS VARIADOS	22
5 METODOLOGIA	25
5.1 DELIMITAÇÕES NO CAMPO	25
5.2 PROCEDIMENTOS DE OBSERVAÇÃO	25
5.3 ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO	26
6 OBSERVAÇÃO DE CAMPO	27
6.1 ESCOLA LUA	27
6.1.1 SITUAÇÕES DE CHEGADA	27
6.1.2 SITUAÇÕES DURANTE ATIVIDADES VARIADAS	28
6.1.3 SITUAÇÕES DURANTE ATIVIDADES DAS AULAS DE MÚSICA	29
7 DISCUSSÃO	31
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
9 REFERÊNCIAS	34
10 APÊNDICE	37

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho, analisam-se literaturas especializadas em educação relacionadas à importância que a música tem no aprendizado de crianças que estão na educação infantil. A música é um fator muito importante na vida do indivíduo. Todos ouvem, apreciam, compartilham, mas poucos sabem de sua importância e em que ela pode contribuir. Ela traz alegria e tristeza, sensação de vitória, recordações e saudades; é lazer. A música é algo que toca. É importante na vida dos seres humanos, sendo assim, a música possui um papel fundamental no processo de socialização.

Brito (2003, p.31), afirma que:

É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música (...): escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. (...) Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente (...).

Algumas músicas da prática escolar marcam tanto que às vezes pensa-se que são inseparáveis: parecem não existir as memórias da escola sem as músicas. Mas qual seria a real função da música na educação infantil? O papel da música vai além de delimitar tempos e determinar ações para as crianças. Este trabalho busca dialogar entre os textos que versam sobre Educação Musical e as observações das práticas em sala de aula, buscando referências para discutir formas de atuação dos professores com a música na educação infantil, dando ênfase especial aos procedimentos de exploração do som, considerado aqui uma das instâncias privilegiadas da Educação Musical.

Sendo as crianças as protagonistas na construção da sua formação, é importante ter um olhar dedicado a elas, buscando sempre informações sobre a relação de ensino/aprendizagem que acontece na escola. Assim, o objetivo geral deste trabalho e foi relacionar todas as teorias com as práticas vividas no campo de observação no ano de 2015. O objetivo específico foi analisar a literatura especializada contida nos sites, livros e revistas científicas, verificando qual a contribuição da aprendizagem musical na educação infantil para a educação.

Em termos de estrutura, o trabalho foi apresentando primeiramente o referencial teórico com base na pesquisa bibliográfica. Essa etapa apresenta os aspectos conceituais da música e seu uso como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Depois apresenta-se a metodologia utilizada em pesquisa de campo, delimitando os lugares que foram observados, os procedimentos e roteiros utilizados. Após apresentar os relatos da escola em diversos momentos, apresenta-se uma discussão entre as práticas e teorias, com argumentos baseados nos referenciais teóricos, dialogando com os autores Almeida (2001), Romanelli (2013), Hummes (2004), Fonterrada (2008), Brito (2003), entre outros. Para finalizar o trabalho, apresentam-se as considerações finais a respeito da música na educação, ressaltando sua importância no âmbito pedagógico.

2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A educação musical formal no Brasil tem relação com os modelos originados nas antiguidades clássicas grega e romana. Segundo Fonterrada (2008), a busca pelo valor da música e da educação musical inicia-se na Grécia, que é uma grande referência para o Ocidente. Desde o início da organização social e política grega acreditava-se que a música influenciava no humor e no espírito dos cidadãos. A música de Roma foi inspirada na cultura grega. E depois que a Grécia se tornou província romana, em 146 A.C., a música que cultivavam se perdeu. Esperava-se do indivíduo romano culto aptidão na fala e na escrita grega e que tivesse instrução musical. Não se sabe ao certo se os romanos realmente contribuíram para a difusão da teoria ou prática musical grega, pois também há rumores que a música romana tenha recebido influências egípcias e persas.

A partir do início de processo de colonização, a música do Brasil surgiu mistura de elementos europeus, africanos e indígenas, que foram trazidos pelos colonizadores portugueses, pelos escravos e pelos nativos que habitavam o chamado Novo Mundo. Outras influências foram aparecendo no decorrer do tempo, estabelecendo uma variedade de estilos musicais.

Os primeiros professores formais de música no Brasil foram os jesuítas, nos anos de 1549, no período colonial. A missão dos padres jesuítas era manter a fé entre os colonos e evangelizar os indígenas. No currículo escolar deles, o ensino de música era obrigatório. Com a chegada da família real, em 1808, D. João VI decide seguir a tradição da família e passa a patrocinar o desenvolvimento da cultura musical brasileira, criando a Capela real e trazendo músicos europeus que exerceram grande influência na formação de músicos brasileiros.

Segundo Fonterrada (2008), no Rio de Janeiro, foi criado o Conservatório Brasileiro de Música, em 1845. São Paulo seguiu a esteira dessa tendência mundial e inaugurou o Conservatório Dramático e Musical em 1906. Na época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiavam a formação do instrumentista virtuose e corroboravam a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos.

Até o século XIX, o ensino de composição tinha um caráter prático e ocorria na direta relação entre discípulo e mestre. O Ensino sistemático

teórico/prático de composição somente começou quando o número de não profissionais desejosos de aprender aumentou tanto que a instrução individual tornou-se impossível, dando lugar ao ensino coletivo e à instrução em massa em meados do século XIX. (FONTERRADA, 2008, pág. 81).

A vida musical foi se diversificando. Foram criados clubes e sociedades que promoviam concertos mensais a seus associados, trazendo composições de músicas europeias muito valorizadas da época. A partir daí, o uso da música na educação passou a ser discutido, caminhando para o desenvolvimento de diretrizes para regularizar o ensino da música na educação brasileira. Depois de diversos encaminhamentos legais, no século XXI, é aprovada a Lei 11.769/08, um passo a favor da educação musical, dando importância à necessidade do ensino de música na Educação Básica. A referida Lei modifica a LDB de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do conteúdo de música dentro do componente curricular Arte, em toda a Educação Básica.

Romanelli (2013) destaca a importância do projeto nacional de Educação Musical do Canto Orfeônico, ligado diretamente com o projeto do Estado Novo, organizado por Heitor Villa-Lobos, a convite de Getúlio Vargas. O projeto era uma proposta de ensino de música de amplitude nacional, o Canto Orfeônico, visando atender os ideais nacionalistas e a formação cívica das crianças. Nesse mesmo período já havia a preocupação com as características acústicas das salas de aula onde o canto era lecionado. Em 1971, a LDB reclassificou a música enquanto atividade complementar dentro da Educação Artística, assim a música passou a ser valorizada enquanto instrumento para o desenvolvimento da criatividade, por meio da livre expressão, dividindo a carga horária com as artes plásticas e o teatro, o que caracterizava uma concepção claramente contextualista.

3 O ESPAÇO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Arte¹ na escola é vista, por muitos professores, com um caráter utilitário, em que a música, muitas vezes, passa a ter um papel disciplinador. Em contrapartida, os professores da educação infantil veem as atividades artísticas como um fator importante, pois contribuem para o desenvolvimento social e emocional da criança.

Os professores geralmente não são capazes de explicar o porquê de o ensino das artes fazer parte do currículo escolar, porém sabem que esse ensino não é voltado para a formação do artista. O ensino de artes deve contribuir na formação geral dos alunos e não somente para o desenvolvimento de determinadas habilidades.

Eliot W. Eisner (in HUMMES, 2004) ao justificar a presença das artes no currículo escolar, menciona as seguintes atribuições: desenvolve a autoestima e a autonomia, o sentimento de empatia, a capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível, que levará a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo. Fala ainda que as crianças se tornam pessoas mais sensíveis, sendo capazes de perceber, de modo acurado, as modificações do mundo físico e natural e também de experimentar sentimentos de ternura, simpatia e compaixão.

Ao selecionar o que trabalhar com as crianças, deve-se buscar as mais variadas expressões de arte, e não somente aquelas com que elas já têm contato, avaliando sempre a qualidade daquilo que será ensinado.

Entende-se a partir dos autores acima citados que, para levar um trabalho de qualidade com as Artes, é necessário que os professores explorem propostas que façam sentido para o aluno, levando-o a se desenvolver, e não apenas aplicar propostas mecanicamente o professor não deve fazer pelo aluno, mas deve deixar que ele crie o que queria, dentro do proposto, sem haver a interferência do professor para que o trabalho fique “bonito”. A falta de recursos e matérias para trabalhar artes

¹Quando se trata do termo “Arte”, não se pode deixar passar a discussão da diferença que existe entre “Arte” e “Artes”. Para a Lei de Diretrizes Básicas, assim como para os Parâmetros Curriculares Nacionais, a estrutura para o Ensino Fundamental denomina como “Área de Arte” um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental. E avançam os PCNs ao destacarem as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Assim, Arte é uma área e dentro dela são exploradas Artes Visuais e as outras três linguagens.

é um grande problema nessa área, mas isso não pode servir como desculpa para que o professor se acomode.

Segundo vários trabalhos atuais de investigação na área de educação musical, a música está presente nos lugares mais variados possíveis, e, as novas tecnologias passam a influenciar a educação musical no sentido pedagógico, estético, funcional e também na valorização da própria música.

Merriam (in HUMMES, 2004) aponta uma diferença entre “usos” e “funções” da música. Ele diz que a maneira com que ela é usada pode determinar sua função, mas isso não quer dizer que ela tenha sido elaborada para essa função. Ele elaborou também concepções sobre as funções da música na sociedade, quais sejam: função expressão social, função do prazer estético, função de divertimento, função de comunicação, função representação simbólica, função reação física, função impor conformidade às normas sociais, função validação das instituições sociais e rituais religiosos, função contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, função contribuição para a integração da sociedade.

Freire (in HUMMES, 2004) também já investigou essa articulação existente entre música e sociedade, onde confirma que a música tem papel transformador na sociedade e na escola e, por isso, deve assumir um papel definido no ensino escolar.

Além de Freire e Merriam, outros autores também fizeram trabalhos e reflexões a respeito das funções atribuídas à música na escola. Tourinho (in HUMMES, 2004) relata um estudo em que a música tem a função de preencher os “tempos” e “espaços” na educação escolar. Bresler (in HUMMES, 2004) descreveu o ensino de artes em três escolas americanas listando as orientações para as quatro áreas das artes: música, teatro, dança e artes visuais. Gifford (in HUMMES, 2004) lista as funções que a música pode assumir na escola. Essas categorias listadas por esses autores, assim como outras pesquisas relacionadas ao assunto, deixam claro que a música exerça várias funções na escola e na sociedade.

Como, tradicionalmente, não há uma formação musical específica para os professores de Educação Infantil (EI), a prática da educação musical se dá através da cultura e dos saberes dos próprios professores. Os cursos de formação de professores geralmente não possuem a disciplina de música, o que acontece é que

os professores passam a trabalhar a música por conta própria, por entender a importância e a contribuição que ela oferece no desenvolvimento da criança.

A música é usada frequentemente nas salas de aula, sendo em músicas de comando, em chamadas, ajudando na socialização e favorecendo o lúdico, a memória e a criatividade. Levando em conta a relação da criança com a música entende-se a necessidade de sempre trazer a música ao cotidiano da EI. Nesse ponto, além de induzir a utilização da música, também deve-se deixar que as crianças tenham contato com a música de forma espontânea, quando estão brincando e explorando determinado objeto, que é quando elas criam sons e músicas.

Existem formas variadas em que a música pode fazer parte do cotidiano da educação infantil, sendo de forma espontânea ou de maneira proposital.

3. 1 VISÃO ESSENCIALISTA

Célia Almeida (in ROMANELLI, 2013) definiu como *essencialista* a forma sistematizada que a arte ocupa no cotidiano escolar. É o ensino propriamente dito como uma área do conhecimento que tem especificidades que devem ser ensinadas. Quando essa forma de mediação se refere à música, pode ser denominada musicalização ou educação musical. É quando a música é trabalhada como área de conhecimento, sem estar subordinada a outras funções, geralmente o que acontece em escolas de música, conservatórios, que são estabelecimentos destinados ao ensino da música, do canto e matérias relacionadas a ela.

Segundo Penna (2007) na educação infantil, a música constitui um dos eixos de trabalho do campo de experiências relativo ao “conhecimento de mundo”. Por sua vez, em todos os documentos dos Parâmetros, a música integra a área de Arte – ao lado de artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), teatro, dança, e, especificamente no ensino médio, as artes audiovisuais. No entanto, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, aos quais cabe “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB (Lei 9394/96 – Art. 12; Brasil, 1999, p. 42). Por outro lado, nem a LDB, nem os vários documentos curriculares mencionados indicam com clareza qual deve ser a formação de quem ensina arte ou música nos diversos níveis da educação básica.

3.2 VISÃO CONTEXTUALISTA

Segundo Romanelli (2010), a música como estratégia de ensino, ou como mecanismo facilitador da aprendizagem, em relação à tradição encontrada na presença dessa linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como exemplo, o ensino de alguma área do conhecimento por meio da música, ou para desenvolver a criatividade e possibilitar a socialização (entre outros aspectos) (FIGUEIREDO, in ROMANELLI, 2010). Referindo-se ao ensino da arte de forma geral, essa concepção é denominada *contextualista* por Célia Almeida (in ROMANELLI, 2013).

Nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, é muito evidente a prevalência da concepção *contextualista* do ensino da arte, especialmente por causa da falta de formação específica em arte dos professores dessa fase escolar, que não se sentem suficientemente preparados para trabalhar com as especificidades dessa linguagem e preferem pensar nas contribuições “tangenciais” da arte. Nesse ponto é necessário destacar que, segundo Vicent Lanier (in ALMEIDA, 2001), os benefícios de uma visão *contextualista* de ensino da arte (como a socialização e o desenvolvimento da criatividade), não são uma atribuição exclusiva das linguagens artísticas, mas estão presentes em diversas outras áreas do conhecimento abordadas na escola. Esse autor destaca ainda que a principal justificativa da presença da arte na escola deve se pautar nos benefícios que não podem ser trazidos por nenhuma outra área. (ROMANELLI, 2013, pág. 12).

Borges (2003, p.115) ressalta que “se a música for utilizada apenas com o objetivo de ensinar conceitos matemáticos, reforçar hábitos de higiene, cumprimentar ou despedir de visitantes ou anunciar o momento do lanche ou da história, se estará desvirtuando a sua função primeira”. Isso porque, segundo Rosa (1990):

A presença da música nas datas comemorativas deve ser muito bem analisada e adequadamente aproveitada, evitando que seja vista apenas como recreação, passatempo ou demonstração superficial de um trabalho realizado em classe. As festas comemorativas devem resultar de um trabalho mais profundo, isto é, devem ser a culminância de outros objetivos trabalhando com as crianças. Não convém ensinar uma canção sem considerá-la como uma atividade ampla rica, abrangente e expressiva. As músicas comemorativas constituem um recurso didático interessante e dinâmico, pois através delas muitos assuntos podem ser trabalhados, com integração de várias disciplinas. (ROSA, 1990, pág. 32).

4 O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Romanelli (2010), a relação da arte com a escola é muito frequentemente simplificada ao seu caráter utilitário, ou seja, a arte torna-se comumente um elemento decorativo de trabalhos e atividades escolares, ou é apenas relacionada com a ampliação de habilidades, tais como: desenvolvimento motor, disciplina ou organização, entre outras (ALMEIDA, in ROMANELLI, 2010). A arte tem um papel muito mais profundo na constituição do homem. Célia Almeida (2001) cita as considerações de Eliot Eisner sobre os benefícios que essa linguagem traz ao crescimento humano: desenvolvimento da auto-estima, autonomia, capacidade simbólica, competência de fazer julgamentos, além da constituição de um pensamento flexível. O desenvolvimento dessas aptidões possibilita a formação de um indivíduo com maiores capacidades de expressão e mais sensibilidade. Os benefícios da arte na educação infantil são tão fundamentais quanto as demais disciplinas do currículo das escolas públicas e particulares. É uma linguagem completa, podendo participar de projetos com objetivos amplos, deixando de lado apenas a função recreativa. O autor ainda afirma que:

É importante destacar que o estudo dessa área do conhecimento permite principalmente, entender que a arte é uma linguagem com especificidades que permite fazer uma leitura diferente de mundo, estabelecendo relações que não acontecem por meio de outras linguagens. No que se refere ao ensino da música, Sérgio Figueiredo (2002) também apresenta distintas formas de abordar a música na escola, destacando suas funções recreativas, sociais, disciplinares, cívicas, morais e como área de conhecimento. (ROMANELLI, 2010, pág.11)

Para Romanelli (2010), a música tem um papel fundamental na escola, pois é por meio da educação musical que se forma um sujeito autônomo diante do mundo sonoro no qual vive, capaz de fazer suas escolhas musicais, além de se tornar sensível aos estímulos que essa arte pode oferecer. Essa visão vai de encontro com um conceito ampliado, que entende a cultura como um processo e não como algo concluído, numa relação dialética entre cultura e sociedade.

O livro “Fazendo Música com Crianças” (MADALOZZO et al. 2011), documenta um pouco do dia a dia do Curso de Musicalização Infantil da UFPR, além de trazer atividades e propostas a serem trabalhadas com as crianças. Este livro

apresenta algumas canções e músicas que pais e professores podem compartilhar com as crianças, servindo para ampliar seus repertórios, auxiliar na autoexpressão e comunicação interpessoal e contribuir para a construção de uma “autonomia musical”.

Romanelli e Beatriz Ilari (in MADALOZZO, et al, 2011) questionam se a música infantil é música simples, pois para muita gente a música feita pelas crianças parece ser algo pouco elaborado, mais simples que as produções adultas. Entretanto, os dois autores defendem a originalidade e complexidade dessa música que é difícil de ser compreendida. Essa visão da música infantil como algo simplificado talvez tenha surgido da observação do próprio adulto. Ao ver a criança fazendo música, explorando objetos diferentes, o adulto não vê a criação como diferente, mas sim como simples, pois não se encaixa dentro dos padrões de criação e acaba subestimando a capacidade da criança.

Muitas pesquisas apontam a naturalidade que a criança tem para se relacionarem com a música nos variados momentos do cotidiano, e, descobriu-se que a música faz parte integral da vida das crianças. Em todas as situações da vida eles usam uma música, que são inventadas e aprendidas na escola, e que ajudam a construir o que alguns especialistas chamam de cultura musical infantil.

Segundo especialistas, o que caracteriza a cultura musical infantil são as canções, brinquedos cantados e parlendas e suas diferentes funções, e as características musicais e estéticas das interpretações do repertório. Além disso, há também o repertório criado e inventado pelas crianças, mas que acabam desaparecendo quando elas crescem e as esquecem, e também por falta do interesse dos adultos, que não atribuem nenhum valor nessas criações.

Hanus Papousek (in PARIZZI 2006) enfatiza que segundo os estudos realizados no contexto sócio cultural das crianças, os pais e cuidadores têm um papel importante como “professores competentes” da língua materna e como mediadores das influências culturais.

Segundo Parizzi (2006), as crianças a partir dos três de idade já adquirem a capacidade de reproduzir ou de imitar inteiramente canções da sua cultura, o ritmo e o contorno melódico são apreendidos mais rapidamente.

Brito (2003) cita a importância de trabalhar com as crianças a questão do som e o silêncio, definindo como SOM tudo que soa, ou seja, tudo que o ouvido percebe

sob a forma de movimentos vibratórios. Já o silêncio é entendido como a ausência do som, mas na verdade ele se caracteriza como os sons que já não podemos ouvir normalmente, já que são de baixa intensidade. Sons e silêncios são portadores de informações e significados. Brito também define as qualidades do som que podem ser trabalhadas com as crianças, como altura: um som pode ser grave ou agudo, duração: um som pode ser medido pelo tempo de sua ressonância e classificado como curto ou longo, intensidade: um som pode ser medido pela amplitude de sua onda e classificado como forte ou fraco, timbre: é a característica que diferencia, ou “personaliza”, cada som, densidade: é um parâmetro que se refere a um grupo de sons, caracterizando-se pelo menor ou maior agrupamento de sons, caracterizando-se pelo menor ou maior agrupamento de sons num lapso, ou seja, pela rarefação ou adensamento.

Para a educação infantil é muito importante trabalhar um rico repertório, como Brito (2003) afirma:

A escolha do repertório de canções deve privilegiar a adequação da melodia, do ritmo, da letra e da extensão vocal, ou seja, a tessitura. É aconselhável aproveitar as contribuições que as próprias crianças trazem, o que não significa trabalhar apenas com as músicas veiculadas pela mídia. (BRITO, 2003, pág. 109)

Cada região do país tem suas próprias tradições e a cultura popular, especialmente, é rica em produções musicais que podem e devem ser trabalhadas nas creches e pré-escolas. Acalantos, brincos e parlendas, brincadeiras de roda, canções de nossa MPB, inventar canções, integrar som e movimento, escuta sonora e musical devem estar presentes na rotina da educação infantil, afirma Brito (2003).

A criação e/ou construção de objetos sonoros/instrumentos musicais é a atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. É importante sugerir ideias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais.

A educação infantil está sempre vinculada á imaginação e ao faz-de-conta, as crianças inventam histórias e as colocam em prática. Brito (2003) afirma que a importância da história no cotidiano é inquestionável, pois, ouvindo e criando histórias, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações enfim, a musicalidade da própria fala.

O educador pode contar e sonorizar sua história ou realizar a atividade com a ajuda das crianças, quando isso é possível. Convém analisar previamente a história com a qual se pretende trabalhar, para valorizar e destacar os momentos mais importante, sendo preferível trabalhar com histórias não muito longas, com textos simples, que permitam que se dê atenção à sonorização. (...) Podemos experimentar os mais diversos sons vocais: imitar as vozes de animais, o barulho da água, do trovão, o som de instrumentos musicais, o ruído de portas abrindo ou fechando, o ronco de motores... (BRITO, 2003, p. 163)

Também é possível sonorizar histórias usando objetos e materiais sonoros sem que elas vejam quais estão sendo utilizados. Assim, estimulando a atenção e curiosidade das crianças em relação aos sons que ouvem, fazendo com que elas criem hipóteses dos materiais e instiguem a imaginação.

4.1 MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Fonterrada (2008), em seu trabalho “De tramas e fios”, apresenta os métodos ativos em educação musical. Na passagem do século XIX para XX houve mudanças nos contextos sociais ocidentais, assim como também foram traçadas novas perspectivas e métodos na educação musical Nas décadas de 50 e 60 alguns destes métodos foram introduzidos no Brasil, mas por uma série de fatores, como por exemplo, a substituição do ensino de Música por Educação Artística nos currículos escolares em 1971, muitas dessas abordagens ficaram esquecidas.

No séc. XIX o foco era a formação de intérpretes musicais, pois havia na história muitos compositores e obras de grande importância que precisavam ser apresentadas para grandes plateias. Dessa forma, nas escolas técnicas de música a prioridade era o ensino instrumental, contrariando assim os educadores musicais da época, que visavam primeiro o bem-estar e desenvolvimento da criança, ensinando-os a técnica instrumental somente depois do ensino.

Dentre os músicos educadores mais significativos para o Brasil estão Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki. Eles fazem parte da primeira geração.

DALCROZE (1865-1950)

Constatou que os alunos do conservatório não imaginavam o som dos acordes escritos. Estabeleceu para a sua Educação Musical uma sistematização das condutas: Música, Escuta e Movimento. Se preocupou muito com o novo século, e em sua responsabilidade de promover a educação das massas, dos órgãos educacionais, professores, artistas. Para ele a educação do povo deveria ser liderada por uma elite de artistas, pois líderes interessados apenas em progresso não teriam a capacidade de conduzir o povo.

Muitas das conclusões de Dalcroze foram frutos de sua intuição e não diretamente da experimentação. Ele foi combatido no meio musical. Fato que o forçou a aprofundar suas pesquisas com argumentos sólidos e trabalho experimental.

Foi uma época de enfraquecimento da igreja, que era responsável por muita utilização da música.

EDGAR WILLEMS (1890-1978)

Foi aluno de Dalcroze. Tinha a necessidade de ensinar música a toda a população, introduzindo a humanidade na educação musical. Queria operar em bases racionais e encontra as relações entre a música e o homem. Foi defensor da causa na qual a cultura auditiva deveria ser para todos, e não apenas para pessoas talentosas a educação musical. Esse educador relacionava o homem com a música assim: Instinto-ritmo; emocional- melodia; intelecto-harmonia.

Foi defensor na causa na qual a cultura auditiva deveria ser para todos, e não apenas para pessoas talentosas a educação musical. Enfatizava que é necessário, antes do ensino musical propriamente dito, o trabalho prático.

ZOLTAN KODÁLY (1882-1967)

Para Kodály a composição musical, a pesquisa científica e a educação musical possuem igualdade de condições. Uma de suas metas era ensinar o espírito

do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical.

As atividades partem de abordagens através de jogos e improvisação, entre outros. O método Kodály inicia-se em canções com poucas notas e facilidade rítmica em que gradativamente se amplia as dificuldades.

No Brasil, o sistema Kodály é difundido pela Sociedade Kodály do Brasil, em São Paulo, que oferece cursos regulares e de curta duração, e busca no folclore brasileiro equivalências às constantes encontradas nas canções húngaras.

CARL ORFF (1895-1982)

Não deixou textos que explicassem sua filosofia e os princípios de sua abordagem, mas como houve grande difusão da abordagem Orff pelos países da Europa e América, há um grande material secundário que pode aprofundar o entendimento de suas propostas.

Ele priorizava em seus métodos a escala pentatônica, utilizando-a como base para o aprendizado de música. Isso pelo motivo de que o modelo pentatônico surgiu historicamente antes do tonalismo, e possui caráter circular, não direcional e comporta a superposição de todos os seus componentes sonoros.

SHINICHI SUZUKI (1898-1998)

Para Suzuki, assim como as crianças aprendem sua língua materna cedo, pelo fato de ter a companhia dos pais tentando se comunicar desde que elas estão na barriga da mãe, o mesmo acontece com a música.

O método Suzuki pressupõe que as pessoas são produto de seu meio. E o meio pode ser fabricado artificialmente de modo a proporcionar o que for ideal para as crianças.

O meio que proporciona o desenvolvimento musical da criança é aquele em que os pais estão tocando e cantando na mesma frequência em que se comunicam verbalmente.

Entre diversas instruções, Suzuki afirma que a criança já deve tocar de ouvido para só depois então ter contato com a leitura e teoria musical.

Por mais que o período de vida desses educadores musicais coincidissem com a produção musical de vanguarda, o material utilizado por eles nas aulas de música

foi mais tradicional do que inovador. Só no final da década de 1950 e 60 que os procedimentos das aulas se alinharam aos da vanguarda musical.

Na Segunda Geração, os educadores musicais privilegiam a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitam a reprodução vocal e instrumental que denominam “música do passado”. Faziam parte dessa nova geração: George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer.

GEORGE SELF (1921- 1967)

Não é a favor do Ensino de música voltado ao passado: “adestramento musical dos alunos”.

Nas ciências e em outras formas de arte, os alunos trabalham com a linguagem contemporânea e estão alinhados às mais recentes descobertas científicas ou às últimas produções artísticas, enquanto na aula de música, em seu país, sucede justamente o contrário.

Ele era a favor de que os alunos fossem estimulados a ouvir, criar e inventar novas escritas de partituras. Classificação dos instrumentos: Instrumentos que produzem sons curtos, sons de extinção gradual e sons sustentados, dando importância aos instrumentos artesanais e aos confeccionados pelos próprios alunos.

JOHN PAYNTER (1931-1996)

A grande marca do século foi a valorização da experiência individual e não a manutenção das tradições, pois acreditava que era por causa da educação musical na música do passado que suas características se distanciavam da vida cotidiana.

Para ele, a música é possível a todos, pois oferece diversas possibilidades para trabalhar atividades e não precisa ser um especialista para isso.

Segundo Paynter para ensinar música não precisa de método, pois ele considerava os métodos a “antítese da mente criativa”. Ao invés de criar um método, propôs a construção de uma rede de relações de estudos diversificados que geram outros estudos diversificados por meio das experiências pessoais.

Para John Paynter existem quatro procedimentos centrais na prática musical: os sons na música, as ideias musicais, o pensar e fazer música e os modelos de tempo.

BORIS PORENA (1927)

Compositor e educador musical italiano, trabalha com diferentes materiais: flauta doce, voz, pequenos instrumentos de percussão, orquestras, gravadores, aparelhos de rádio. O foco da abordagem do fenômeno musical é o procedimento lúdico, independente da faixa etária. O educador defende aulas abertas, caráter de “oficina”, com ênfase na criatividade. Foi o responsável na Itália pela formação de pedagogos musicais que respondem atualmente pela educação musical em vários níveis.

MURRAY SCHAFER (1933)

Acredita mais na qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, e no estímulo a atividade criativa do que em teorias de aprendizagem musical e métodos pedagógicos.

A criança, isenta de atitudes preconceituosas em geral encontradas entre os adultos, tem capacidade para apreciar tanto a música do passado quanto a de vanguarda, e deve ser estimulada a tomar contato com produções de vários estilos e épocas.

4.1.1 A EXPLORAÇÃO DO SOM

Dulcimarta Lino (2011), em seu trabalho “Barulhar: A Música das Culturas Infantis” fez pesquisas em um Maternal sobre a música nas culturas da infância. Segundo Lino, em sua escuta sensível da música na infância, as crianças deram estado de existência às sonoridades do mundo, expressando poeticamente a sua música. Nesse momento, ela sentiu a avassaladora complexidade e pluralidade revelada nas múltiplas e instigantes maneiras de brincar com sons dispostas espontaneamente no contexto escolar. Nessa brincadeira e jogos com os sons e a música, as crianças entravam em contato umas com as outras e com os adultos também, experimentando a interdependência entre a música, a escuta, o corpo e as paisagens sonoras do seu entorno. Servindo ao jogo e a diversão, o barulhar constitui a ordem social instituidora da música nas culturas infantis e lhes permitiu compreender que existe um funcionamento social na escala de indivíduos socializados (LAHIRE in LINO, 2011)

A autora também fala que as crianças são sempre aprendizes por inteiro, que aprendem um pouco de cada coisa cada vez que têm oportunidade, assim como assimilam os sons oriundos do processo de aprendizagem da linguagem, elas também aprendem os sons musicais experimentando-os como parte do ambiente onde estão. Ela fala que estar atento aos diferentes sons, dos diferentes lugares, pode ser um exercício importante para a criança estar atenta a tudo o que acontece à sua volta, desenvolvendo o senso crítico para aquilo que lhe diz respeito ou não.

4.1.2 A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS VARIADOS

No processo de aprendizagem musical, toda criança usa e deve ser estimulada a usar a própria voz. Mas isso não quer dizer que não se possa fazer uso de instrumentos variados para estimulá-los e instigá-los a criar novos sons e músicas. Esses instrumentos podem ser tanto os tradicionais quanto o uso do próprio corpo.

Os instrumentos Orff são os instrumentos que são utilizados em sala de aula². Foram pensados e adaptados pelo compositor e pedagogo Carl Orff para que as crianças fizessem música com mais facilidade. Ele adaptou esses instrumentos para as crianças e jovens, de modo que eles dessem continuação para seu próprio corpo. Por isso se chamam instrumentos de sala de aula. Os instrumentos da sala de aula, à exceção da flauta de bisel, são instrumentos de percussão e costumam dividir-se em três famílias, de acordo com o material que é percutido: Madeiras, Metais, Peles.

O pedagogo Edgar Willems teve um papel importante no desenvolvimento da audição. Ele propõe um trabalho com o movimento sonoro integral, chamado Pancromatismo, que, segundo ele, é encontrado na vida humana, como na voz dos animais, nos ruídos dos ventos, do mar, no canto dos pássaros, etc...

Nesse trabalho de desenvolvimento auditivo sensorial inicial, Willems preconizou o uso de ferramentas, começando pela voz, utilizando flauta de êmbolo, abrindo para a criança um mundo acústico mais amplo do que o utilizado costumeiramente.

² Nesta monografia utilizar-se-á o termo “sala de aula” para o contexto da EI, mesmo que haja discussões atuais sobre o tema, uma vez que são atividades e não ‘aulas’ propriamente ditas.

O Método Suzuki de ensino na música foi criado pelo músico e pedagogo japonês Shinichi Suzuki. Conhecido fora do Japão, o método poderia ser chamado “Método da Língua Materna” pela eficiência, rapidez e conforto no aprendizado dos instrumentos musicais por crianças a partir dos primeiros anos de vida. Considerado um dos melhores meios para aprender a tocar um instrumento, até mesmo o canto, o método é composto de um intenso programa destinado a desenvolver a percepção estética da música, somada à habilidade de execução do instrumento musical, autodisciplina e integração social.

No que diz respeito do corpo e o som, há a percussão corporal, que é uma prática que pode ser utilizada como recurso sonoro e musical, e isso pode ser observado em várias culturas. Em cada lugar, ela é desenvolvida dentro de um estilo. Em atividades de cultura popular, dança e música trabalham quase sempre juntas, e nesses ambientes pode-se encontrar vários tipos de percussão corporal.

Barbatuques, é o nome de um grupo que se tornou o nome da sua própria técnica, trabalhada e desenvolvida inicialmente por Fernando Barbosa (“Barba”), criador e diretor do grupo. O grupo desenvolveu ao longo da sua trajetória uma abordagem única da música corporal através de suas técnicas, exploração de timbres e procedimentos criativos. A técnica começou a ser pesquisada a partir da transposição dos sons da bateria para o corpo e se desdobrou em uma pesquisa, de níveis bastante sensíveis, da ampla variedade de timbres corporais, desde os percussivos até os vocais.

5 METODOLOGIA

Segundo Yin (2010) o estudo de caso é apenas uma das várias maneiras de realizar a pesquisa de ciência social. Em geral, os estudos de casos são o método preferido quando:

- a) as questões “como” ou “por que” são propostas;
- b) o investigador tem pouco controle sobre os eventos
- c) o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida social.

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado para contribuir no conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.

A necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos. O método de estudo de casos permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Neste trabalho utilizou-se o método de estudos de casos múltiplos. Depois da análise de dados que se pode tirar um conjunto único de conclusões. O instrumento de coleta de dados foi feita por observação participante. Nela pode-se assumir vários papéis na situação do estudo de caso e participar realmente nos eventos estudados.

5.1 DELIMITAÇÕES DO CAMPO

O estudo de caso foi feito em uma turma com crianças de 3 a 4 anos, em uma escola particular da cidade de Curitiba. A escola será chamada Lua, nome fictício para manter o anonimato. Escolheu-se fazer essa análise nessa turma pois uma das autoras desta monografia trabalha nessa escola, ficando responsável por observar a sua turma, no próprio horário de trabalho.

5.2 PROCEDIMENTOS DE OBSERVAÇÃO

A pesquisa foi feita de forma anônima, sem falar o nome da escola e das crianças. Foi utilizado caderno para anotações de campo, não foi filmado ou

fotografado, para manter o anonimato. Acompanhamos³ as crianças durante todo o período da tarde, da entrada às 13 horas até a saída, às 18 horas. Como realizamos as observações enquanto trabalhávamos, não anotamos na hora os acontecimentos, mas assim que havia oportunidade, passamos para o caderno os momentos que chamaram a atenção em relação às crianças e aos sons por elas produzidos e explorados.

5.3 ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO

Apontamos nosso olhar para a relação da criança com os diversos sons, instrumentos e objetos. Observamos o momento em que a criança está explorando o som, dentro e fora da sala de aula, como nas aulas de artes, culinária, inglês, música, educação física, no momento de realizar atividades, brincadeiras, recreio e na entrada e saída da sala de aula. Relatamos, também, sobre o olhar das crianças em relação ao som/música.

³ Opção pela redação do texto em primeira pessoa, já que o relato diz respeito às experiências das autoras.

6 OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Observamos a turma ao longo do ano de 2015 e fizemos recortes das observações feitas, escolhendo as partes mais relevantes para o tema do nosso trabalho. Todos os registros feitos em que a exploração do universo sonoro na educação infantil está presente, foram transcritas para nossa monografia a fim de ilustrar nossas discussões entre a teoria e a realidade empírica observada.

6.1 ESCOLA LUA

A escola é de grande porte, com público-alvo de classe média alta e alta. São seis turmas de nível Pré-1, porém selecionamos uma turma para acompanhar, observar e relatar no período da tarde. São 11 crianças que completaram 4 anos em 2015.

As crianças podem entrar na escola a partir das 13 horas e ficam na sala de aula com a professora auxiliar até às 13h30min, quando a professora regente chega e inicia a escrita a rotina do dia no quadro e iniciar as atividades. Até esse momento um repertório de sons e músicas já se faz presente, pois há caixas de som no pátio que tocam músicas infantis variadas para o momento da entrada. A sugestão da seleção destas músicas é realizada pela gestora da Educação Infantil, mas quem as coloca para tocar é a recepcionista. São músicas do grupo vocal da escola, do Cd “Arca de Noé 2”, com participação do Caetano Veloso, Ivete Sangalo, entre outros, ou do Mundo do Toquinho para crianças, etc. É uma cultura da escola a música na entrada. Depois, no horário de tocar o sinal, além da campanha tocada, o hino da escola adaptado também é tocado quando encerra a hora da entrada, assim como no início e final do lanche e as 18 horas, quando a aula acaba. Quando a professora regente entra em sala, é de costume pedir o silêncio para iniciar as atividades.

6.1.1 – SITUAÇÕES DE CHEGADA

No dia 11 de março, Vanessa da Mata⁴ chegou correndo em sala de aula, estava ansiosa para mostrar o instrumento que trouxe, disse: “Olhem, trouxe um reco-reco”. Logo a professora respondeu: “Mas hoje não é sexta-feira, não é dia do brinquedo, tem que guardar na mochila!”. Vanessa, guardando na mochila o reco-reco, disse baixinho: “Este não é um brinquedo, é um instrumento...”.

Em abril, no dia 28, o Caetano Veloso levantou a camisa e começou a bater na barriga acompanhando o ritmo do sinal da escola, inventando uma letra de música: “Guardem os brinquedooooos, a professoora vaaaaaaai chegar... Essa música é tãooo lindaaaaaa...’ Chico Buarque, estou inventando uma música!” Então, Chico, levantou a camisa também e acompanhou o batuque dando risada. Gilberto Gil adorou aquele som e foi contribuir, batendo as forminhas de massinha na mesa. Mesmo depois do sinal parar de tocar, a música continuou, só parou quando a professora chegou em sala e pediu que todos sentassem em suas cadeiras.

Tim Maia e Lulu Santos chegaram juntos na sala de aula. Neste dia a música de entrada era a que a professora de Inglês havia ensinado. Os dois se abraçaram para cantar a música: “*Octopus, octopus, swimming, swimming, octopus...*”, fazendo a coreografia, se divertiram na sala até a música acabar.

Era sexta-feira, dia do brinquedo. Rita Lee trouxe sua boneca que cantava a música do filme Frozen, da personagem Elsa. Ela mostrou para sua amiga Maria Rita e as duas pediram para colocar o vídeo da música para elas dançarem na sala. Assim foi feito, mas quando os meninos chegaram, também quiseram uma música para eles e escolheram a música “Happy – Pharrell Williams”. Empurramos as mesas para o canto da sala e todas as crianças dançaram e cantaram. Questionei o significado da música e o Caetano Veloso sabia dizer que é a música tema do filme Minions, mas não sabia o que significava, apenas que era uma música legal.

6.1.2 – SITUAÇÕES DURANTE ATIVIDADES VARIADAS

Ao final da aula, as crianças guardaram o material na mochila e foram guardar as mochilas para o lado de fora da sala. O Lulu Santos estava demorando para

⁴ Os nomes das crianças são fictícios e foram substituídos por nomes de músicos para substituí-los. A lista dos nomes, incluindo breves dados sobre sua trajetória musical está no apêndice desta monografia.

voltar à sala quando a professora foi ver o que estava acontecendo. O Lulu estava observando os pássaros no bosque e tentando reproduzir o som que eles emitiam. Foi a primeira vez que conseguiu assobiar e logo foi correndo contar para seus amigos. Um sopro fraco saindo por um bico determinado fez ele perceber que conseguiria fazer mais forte caso continuasse praticando.

Maria Gadú e Preta Gil, no dia 22 de outubro, questionaram porque a professora não cantava mais músicas enquanto as crianças estavam na fila indo de uma aula para outra. A professora respondeu perguntando qual músicas elas queriam cantar. Sem pensar muito já responderam que queriam *Marcha Soldado*, dizendo que fazia muito tempo que não a cantavam. Assim já começaram a cantar e toda a turma deu continuidade, seguindo em fila com a professora.

6.1.3 – SITUAÇÕES DURANTE ATIVIDADES DAS AULAS DE MÚSICA

No começo de toda a aula, a professora canta com as crianças músicas de acolhimento. São as mesmas músicas desde o começo do ano, determinando uma certa rotina padrão, onde são realizadas descobertas com o próprio corpo para reproduzir som, incluindo palmas e batiques no corpo, também são feitas diferenciações de som alto e baixo. No segundo semestre as crianças já chegam cantando as músicas antes que a professora comece, mostrando que sabem fazer o que ela vem ensinando. Neste momento todas as crianças ficam sentadas em almofadas no chão formando um círculo, o que causa certa inquietação, pois as crianças não conseguem ficar sentadas por muito tempo. Certo dia o Cazuzza questionou porque todas as aulas de música são sempre na sala de música. A professora respondeu que o nosso espaço para música era aquela sala.

As crianças construíram um pau de chuva coletivo durante a aula de música, com o auxílio da professora. Esse material foi escolhido porque as crianças estão aprendendo sobre o clima em seu material didático e este tornou-se um tema interdisciplinar. As crianças participaram de cada processo, martelando os pregos no cano, colocando as sementes, fechando, vedando as extremidades e colorindo o instrumento. Ao fim da construção dele, o som reproduzido encantou todos os alunos. No final do mês foi realizada uma apresentação aos pais e uma das músicas que cantaram, foi da Margareth Darezzo:

“Às vezes a chuva começa mansinha
Chuviscando, chuviscando gotas fininhas
E vai virando chuva criadeira, que molha com calma a roça inteira!
Mas alguém já viu um céu de assustar?
Com nuvens escuras cobertas de chuva
Lá vem tempestade, raios e trovões
Que molha e treme o chão”

As crianças usaram vários instrumentos de paisagem sonora⁵ para acompanharem a letra e, ao final, para os “raios e trovões”, chacoalharam radiografias, fornecidas pela professora, para reproduzir o som. Todas as crianças ficaram empolgadas com o material, pois identificaram que o som era muito similar ao que eles ouvem quando chove. Gal Costa relatou: “Eu tenho medo de trovão de verdade e sempre fecho o olho quando ouço, mas esse de mentirinha eu gosto de fazer”.

No dia 21 de outubro, no meio da atividade de música, a Maria Rita começou a bocejar e quase dormiu. Talvez isso tenha acontecido porque as crianças estão todas sentadas no chão sem muito espaço para se movimentar.

⁵ A expressão “paisagem sonora” foi criada pelo compositor e educador canadense Murray Schafer para referir-se a todos os sons, de qualquer procedência, que fazem parte do ambiente sonoro de determinado lugar.

7 DISCUSSÃO

Diversos autores importantes nas pedagogias conhecidas como métodos ativos (FONTERRADA, 2008) destacam a necessidade da criança vivenciar a música com todo o corpo. Nas observações foi possível notar que, de fato, quando a atividade limitava a movimentação das crianças, elas tendiam a perder o interesse na atividade musical, com foi o caso da Maria Rita no dia 21 de outubro que começou a bocejar e quase dormiu. Nota-se nesse caso a importância da afirmação Fonterrada sobre a relação entre criança e o movimento.

Durante as observações nunca foi questionado o que as crianças gostariam de aprender, sempre são impostos à elas as aulas planejadas pela professora. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999) o planejamento é visto geralmente como uma rotina que deve ser seguida passo a passo. Em outro momento, é percebido como um instrumento que o professor guarda até que alguém precise dele. Todavia, ambas as concepções não contemplam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o planejamento não deve ser algo rígido, pois deve ser construído no decorrer do processo, e não permanecer “engavetado”. As autoras enfatizam também a necessidade de considerar as características do aluno na elaboração do planejamento, associado aos conteúdos que configuram essa etapa, exigindo do docente uma postura dinâmica e crítica. Assim, a intenção e atuação do professor devem partir do interesse do aluno, da vontade do que ele tem de aprender e não daquilo que é senso comum, que não fazem sentidos para ele.

As aulas de música foram sempre executadas no mesmo lugar, na mesma sala. As salas de aula são espaços convencionais de ensino, e quando as aulas são feitas em outros espaços, segundo Xavier e Fernandes (2008), esses espaços são classificados como não-convencionais de ensino. Xavier e Fernandes afirmam que a sala de aula é um espaço físico dinamizado pela relação pedagógica, mas não é o único espaço da ação educativa. Portanto, se a mesma aula for dada em outro espaço, não afetará a qualidade, mas sim trará um novo olhar da criança sobre ela, sendo uma experiência nova e que sai da rotina.

Ao observar a brincadeira entre Caetano Veloso e Chico Buarque, no dia 28 de abril, nota-se que eles estão explorando a percussão corporal, onde há integração entre música e corpo. Santiago (2008), fala sobre a necessidade de usar

o corpo não de forma mecânica e inexpressiva, mas considerá-lo “como agente musical, que cria ações musicorporais”: [...] podemos entendê-lo [o corpo] como agente do nosso trabalho artístico, como parte integrante da Gestalt ser humano, Corpo-Mente-Espírito, entendendo o corpo enquanto corporeidade e partindo de uma abordagem libertadora. (TOURINHO; SILVA, 2006, apud SANTIAGO, 2008, p. 46). Essas situações são muito ricas em informações e aprendizagem, devendo ser trabalhadas durante a metodologia da professora. Rosa (1990, p. 22-23), também, enfatiza que em espaço escolar: A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento. As crianças mostram o interesse pela música nesses momentos de distração e curiosidade, quando exploram seu próprio corpo e isso facilita para que o professor utilize a música em variados momentos. Conforme diz Jeandot (1990), as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos corporais, como palmas, sapateados, danças, etc. Assim o professor pode construir a aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa para a criança.

Vanessa da Mata, no dia 11 de março, ao chegar com o instrumento na sala é logo boicotada pela outra professora, que o pede que guarde-o na bolsa. O professor, sendo o mediador na relação dos alunos com os objetos de conhecimento, bloqueia esse momento que seria de exploração de um novo objeto, encerrando ali um momento que se tornaria de uma nova descoberta e prazeres dos alunos. Diante dessa cena, cabe a indagação da Antunes (2001):

Se a escola não serve para ensinar a dialogar, a negociar, a converter problemas em oportunidades, a aprimorar no aluno a defesa de seus interesses a lucidez de seus argumentos, a lidar com signos, dados e códigos na expressão de suas relações, para que serve a escola? (ANTUNES, 2001, pág. 13)

Sendo assim, é necessário compreender o papel que a escola tem para oferecer ao aluno a compreensão da realidade e daquilo que está ao seu redor.

No dia 22 de outubro a Maria Gadú e Preta Gil demonstraram sentir falta de músicas na sua rotina. A criança brinca voltando-se para aquilo que faz apelo à sua atividade lúdica e a sua sensibilidade. O brinquedo musical liberta e afirma,

socializa, equilibrando e fortalecendo sua personalidade. Essa recreação pode acontecer com brincadeiras, jogos, histórias, danças, bandinha rítmica (conjunto de percussão), canto e movimentos corporais. E, através da improvisação de ritmos e melodias, o aluno desenvolve sua criatividade. O primeiro passo objetiva estimular a socialização das crianças. Para isso, canções que fazem parte de sua herança musical são utilizadas como, por exemplo, *Ciranda cirandinha* e *Marcha soldado*.

Paz (2000, p.63) nos mostra que a partir desses momentos,

[...] o professor começa a observar o senso rítmico de cada criança. Desde os primeiros contatos, a criança é levada a *cantar bonito* e não a gritar. Observando sempre a extensão das vozes infantis, o professor vai acrescentando, aos poucos, outras músicas.

No dia 28 de abril, quando as crianças inventaram sua música, foi um momento de criação sem interferência de um mediador. Brito (2003, p. 135) afirma que:

A partir dos três ou quatro anos, as crianças costumam inventar canções. Na maior parte dos casos eles improvisam, cantando e contando histórias, casos, etc. Algumas vezes, no entanto, podem ficar e repetir muitas vezes a mesma "invenção". É importante estimular a atividade de criação, e, a princípio, é preferível deixar que a criança invente – letra e melodia- sem a interferência do adulto.

Assim, esse momento rico de criação e invenção deve sempre ser incentivado pelos adultos, e até mediado pelo professor, sugerindo temas, ajudando a organizar as ideias e com cuidado não conduzir a composição para o modo adulto de perceber e expressar.

Borges (2003) ressalta que a música é arte. E deve estar ligada às emoções, beneficiando o sujeito em diferentes aspectos de sua personalidade: promovendo varias emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais. Segundo Rosa (1990), conclui-se que "a aprendizagem está ligada ao ambiente e se o professor proporcionar um ambiente agradável e favorável para o aprendizado musical, os alunos terão bons resultados no desenvolvimento".

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não pretende esgotar a investigação sobre o tema da exploração de sons como instância da educação musical da criança. Durante o trabalho tivemos inquietações a respeito do referencial sobre essencialista e contextualista, que vem das artes visuais e não da música, e também sobre a dificuldade em encontrar fontes que falassem sobre o assunto. Pode-se constatar, através desta pesquisa que, no período de busca, há poucos artigos que falam sobre a importância da música para as nossas crianças, ou seja, há poucos trabalhos publicados, se pensarmos na existência da música na história da humanidade, estando ela desde as primeiras civilizações, no entanto, estudos que falam de sua importância para o indivíduo é recente. Notamos, também, a contradição entre o interesse das crianças em relação à música e a ação dos professores, que geralmente cortam o prazer de descobrir e de explorá-la.

Podemos notar neste trabalho que a música está em torno de nós e precisamos saber explorá-la, tanto ouvindo, como cantando, dançando, imitando, interpretando, pois ela contribui para a formação global, não só da criança, mas do indivíduo no geral, desenvolvendo a memorização, percepção, o raciocínio sendo capaz de expressar e comunicar sensações, emoções, sentimento e pensamento.

Para Romanelli (2009), a música [...] “é uma linguagem comum a todos os seres humanos e assume diversos papéis na sociedade, como função de prazer estético, expressão musical, diversão, socialização e comunicação”. Na escola, [...] “a música é linguagem da arte, [...] é uma possibilidade de estratégia de ensino, ou seja, uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas”.

Brito (2011) cita as questões essenciais à pedagogia musical proposta por Koellreutter, sendo os princípios pedagógicos orientadores de sua postura como educador: aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionamento constante: por quê? (princípio e fim da ciência e da arte); não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros. A atualização de conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música do século XX no trabalho da educação musical. O relacionamento e a interdependência entre a música, as demais artes, a ciência e a vida cotidiana. A improvisação como uma das principais

ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical. O objetivo maior da educação musical: o ser humano.

A música possui vários significados e representações no cotidiano das pessoas e se utilizada de forma adequada pode ser um agente facilitador em diversos contextos que envolvam o raciocínio e a aprendizagem.

Para a nossa formação pessoal, o trabalho foi um aprendizado, pois obtivemos conhecimento concreto sobre a importância da música na vida não só das crianças, mas do indivíduo em geral. Na nossa formação profissional, foi essencial saber um pouco sobre como lidar com a música na realização da aula e a contribuição que ela traz foi um incentivo para utilizá-la como recurso pedagógico e não um mero passatempo. Concluiremos o curso de graduação com uma ampla bagagem sobre a música e sua importância mesmo sabendo que há muito a aprender e ser pesquisado.

9 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e práticas artísticas na escola**. Campinas, Papyrus Editora, 2001.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Dicionário Cravo Albin de Música Brasileira. Disponível em: <www.dicionariompb.com.br/> Acesso em: 26/11 às 20:17.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. (1999) **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED.

BORGES, Teresa Maria Machado. **A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação**. 3ªed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança**. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação música**. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação in “Tramando os fios da educação musical: os métodos ativos” Cap. 2, p. 119-206**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

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

JEANDONT, N. **Explorando o universo da música**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.174p

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música.** In: HENTSCHKE, Liane e DAL BEM, Luciana (Orgs.). **Ensino de música- propostas para pensar e agir em sala de aula.** Moderna: São Paulo, 2003, p.113-126.

MADALOZZO, Tiago. **Fazendo música com crianças.** In: Llari, Beatris. (Orgs). Editora UFPR, 2011.

MENDES, Adriane; CUNHA, Glória. **Um universo sonoro que nos envolve.** In: O ensino das artes: Construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001

PENNA, Maura. **Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

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

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília: MusMed, 2000.

ROMANELLI, Guilherme. **Algumas reflexões essenciais para discutir o espaço da arte na escola.** Curitiba, 2010. No prelo

ROMANELLI, Guilherme. **Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na Educação Infantil.** In Revista Teoria e Prática da Educação, V 17, n. 2. Maringá, UEM, Maio/Ago. 2013. No prelo

ROMANELLI, Guilherme. **Educação musical no Brasil: conquistas e desafios.** In SCHMID, Aloísio. Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação. Brasília: MINC-CAPES, 2013.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo: Ática, 1990.

SANTIAGO, P. F. **Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por**

uma experiência musicorporal. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 19, p. 45-56, 2008.

XAVIER, O.S. & FERNANDES, R. C. A. **A Aula em Espaços Não-Convencionais**. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papyrus Editora. 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

10 APÊNDICE

Para ilustrar o nosso trabalho com grandes nomes da música brasileira, optamos pelos nomes fictícios já apresentados. Agora trazemos informações sobre os artistas e suas respectivas trajetórias. Esses dados foram retirados do Dicionário Cravo Albin de Música Brasileira, disponível na versão online.

Cazuza (Agenor de Miranda Araújo Neto): Nasceu no dia 4 de abril de 1958, no Rio de Janeiro, RJ, e faleceu em 7 de julho de 1990. Era cantor, compositor, poeta e letrista. Léo Jaime o apresentou ao grupo Barão Vermelho, em 1981. Já no início da sua carreira solo descobriu ser portador do vírus HIV.

Caetano Veloso (Caetano Emanuel Viana Teles Veloso): Nasceu no dia 7 de agosto de 1942, em Santo Amaro da Purificação, Bahia. É compositor, cantor e escritor. João Gilberto foi o músico que mais o influenciou em sua trajetória artística.

Chico Buarque (Francisco Buarque de Hollanda): Nasceu no dia 19 de junho de 1944 no Rio de Janeiro, RJ. Desde cedo conviveu com diversos artistas, amigos da família, que o influenciaram.

Gal Costa (Maria da Graça Costa Penna Burgo): Nasceu no dia 26 de setembro de 1945 em Salvador, BA. Desde criança, tinha o sonho de ser cantora. No início dos anos 60, conheceu o ídolo João Gilberto que segundo registros disse que ela era a maior cantora do Brasil. Nessa mesma época, também conheceu Caetano Veloso, Maria Bethânia e Gilberto Gil, formando o quarteto que, mais tarde, viria a ser conhecido como Doces Bárbaros.

Gilberto Gil (Gilberto Passos Gil Moreira): Nasceu no dia 26 de junho de 1942, em Salvador, Bahia. É compositor, cantor e instrumentista. Antes do sucesso já participava de outros grupos musicais. Teve como influência musical as canções típicas do sertão baiano. Paralelamente à música, prestou vestibular e ingressou no curso de Administração de Empresas. Formou-se em 1964 pela Universidade Federal da Bahia.

Lulu Santos (Luis Mauricio Pragana dos Santos): Nasceu no dia 4 de maio de 1953 no Rio de Janeiro, RJ. É cantor, compositor, guitarrista e produtor. Com oito anos ganhou a sua primeira guitarra e com 12 formou um conjunto de cover dos Beatles.

Maria Bethânia (Maria Bethânia Vianna Telles Veloso): Nasceu no dia 18 de junho de 1946 em Santo Amaro da Purificação, BA. A Cantora é irmã de Caetano Veloso, que sugeriu seu nome aos pais devido a uma valsa do compositor pernambucano Capiba.

Maria Gadú: Nasceu no dia 4 de dezembro de 1986 São Paulo, SP. É cantora, compositora e violonista. Ingressou no cenário musical em 2009, com temporada de shows no espaço Cinematèque (RJ).

Preta Gil (Preta Maria Gadelha Gil Moreira): Nasceu no dia 8 de agosto de 1964 no Rio de Janeiro, RJ. Cantora, atriz e produtora de shows. Filha do cantor e compositor Gilberto Gil.

Rita Lee (Rita Lee Jones): Nasceu no dia 31 de dezembro de 1947 em São Paulo, SP. Cantora, compositora e Instrumentista. Com 16 anos formou a sua primeira banda, ao lado de três garotas, "The Teenager Singers". Tony Campelo as ouviu e passaram, então, a fazer o coro para os Jet Blacks, Demétrius e Prini Lorez. Posteriormente, se juntariam ao "Wooden Faces", dos irmãos Arnaldo Baptista Dias e Sérgio Baptista Dias, surgindo, daí, "O Seis", que chegou a gravar um compacto duplo, ainda na década de 1960 e seria o embrião dos Mutantes.

Tim Maia (Sebastião Rodrigues Maia): Nasceu dia 28 de março de 1942 no Rio de Janeiro, RJ. Faleceu dia 15 de março de 1998, em Niterói, RJ. Cantor e compositor. Começou a compor aos oito anos de idade. Teve durante muito tempo problemas com drogas, chegando a ser preso algumas vezes.

Vanessa da Mata (Vanessa Sigiane da Mata Ferreira): Nasceu no dia 10 de fevereiro de 1976 em Alto Garças, MT. Aos 14 anos a família mudou-se para

Uberlândia (MG), onde tocou e cantou em bares por dois anos. Logo depois mudou-se para São Paulo, onde chegou com 16 anos para tentar a carreira artística. Com 20 anos começou a compor.