

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

JULIANO ANDRÉ LAMUR

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE  
MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO PARANÁ: LEITURA E ANÁLISE DE FICHAS DE  
PLANEJAMENTO**

**CURITIBA  
2014**

JULIANO ANDRÉ LAMUR - GRR 20123301

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE  
MUSICALIZAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO PARANÁ: LEITURA E ANÁLISE DE FICHAS DE  
PLANEJAMENTO**

Monografia apresentada à disciplina OA028  
- Trabalho de Conclusão de Curso como  
requisito à conclusão do Curso de  
Licenciatura em Música, Departamento de  
Artes, SACOD, Universidade Federal do  
Paraná.

**Orientador: Prof. Dr. Guilherme Romanelli**

**CURITIBA  
2014**

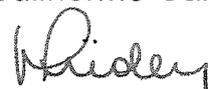


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN  
Departamentos de Artes  
Coordenação do Curso de Música

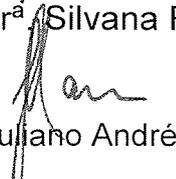
## ATA DA 5ª ETAPA DO TRABALHO DE GRADUAÇÃO

No dia 02 de dezembro de 2014, o aluno Juliano André Lamur (GRR20123301) apresentou no DeArtes o Trabalho de Graduação Final do Curso de Música, intitulado: Práticas educacionais do Programa de Musicalização Infantil da UFPR: leitura e análise de fichas de planejamento, tendo obtido a média final. ( 100 )

  
Prof. Dr. Guilherme Gabriel Balande Romanelli (orient.)

  
Prof.ª Dr.ª Valéria Lüders

  
Prof.ª Dr.ª Silvana Ruffier Scarinci

  
Aluno: Juliano André Lamur

## RESUMO

O ensino de música para crianças é um tema que vem ganhando cada vez mais espaço, inclusive no âmbito acadêmico. Aspectos da formação docente, conteúdos que devem ser abordados, características de um curso, suas justificativas e objetivos são exemplos de tópicos em constante discussão. Esta monografia se propôs a levantar informações sobre a Musicalização Infantil da UFPR, curso de extensão universitária que vigorou entre os anos de 2003 e 2010. O curso atendeu a mais de 1000 crianças de Curitiba e imediações e veio a se tornar uma comunidade de prática. Quatro cadernos contendo fichas de planejamento e diários de classe foram estudados, a partir dos quais buscou-se compreender as práticas de sala de aula sob três categorias de análise: Estrutura, Conteúdo e Andamento. As rotinas de aulas de dois outros cursos de musicalização infantil foram utilizadas como parâmetro de comparação. Embora haja diferenças de nomenclatura, de modo geral as estruturas dos três cursos estudados possuem muitas semelhanças. Ao longo do trabalho foi possível delinear alguns elementos que fundamentam o modelo de curso da UFPR: em primeiro lugar, o aspecto prático de grande parte das atividades realizadas em sala de aula; em segundo, as possibilidades de manipulação de objetos sonoros e exploração de parâmetros musicais por parte das crianças; e em terceiro, o lugar de destaque dado às audições musicais. A hipótese de que o modelo de curso da Musicalização Infantil da UFPR pode auxiliar na formação docente de futuros professores de música foi verificada como válida.

**Palavras-chave:** musicalização infantil, formação docente, pesquisa documental.

## **ABSTRACT**

Early childhood music education is a prominent subject, mostly in the academic space. Aspects of teacher education, contents that must be studied, characteristics of a music course, its objectives and justification are some examples of subjects in constant discussion. This monograph includes information about "Musicalização Infantil", an outreach program in UFPR, the Federal University of Paraná. The course took place between 2003 and 2010, attending more than 1000 children from Curitiba city and its surroundings, and became a community of practice. Four notebooks, with lesson plans and class diaries were studied, aiming to understand the class practices by three analysis categories: Structure, Content and Pace of teaching. The classes routine of two other music education courses were used as a parameter of comparison. Despite this, there are differences of nomenclature, in general, the structure of the three analyzed courses are very similar. During the study it was possible to notice some underlying elements within UFPR's course: first of all, the practical aspect of many parts of the activities that were done in class; second, the possibility of manipulating sound objects and exploration of musical parameters by children; and third, the prominent place given to the musical auditions. The hypothesis that the course's project of Musicalização Infantil can help on the teacher education of former music teachers was verified as valid.

**Key words:** early childhood music education, teacher education, documentary research.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	6
<b>1 Concepções de musicalização infantil</b>	10
1.1 O trabalho docente na musicalização infantil	14
<b>2 Programas de musicalização infantil no Brasil</b>	17
2.1 Escola de Música de Jundiaí	18
2.2 Universidade Federal da Bahia	20
<b>3 Musicalização Infantil da UFPR</b>	23
<b>4 Metodologia</b>	28
4.1 Da natureza dos materiais analisados	29
4.2 Fontes dos materiais	30
4.3 Delimitação da pesquisa	30
<b>5 Análise dos cadernos</b>	32
5.1 Categorias de análise	33
5.1.1 Estrutura	35
5.1.2 Conteúdo	37
5.1.3 Andamento	43
<b>6 Discussão</b>	44
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	47
<b>REFERÊNCIAS</b>	48
<b>ANEXOS</b>	51

## INTRODUÇÃO

As práticas de musicalização infantil são um tema que tem ganhado cada vez mais espaço entre os estudos acadêmicos. Questões como qual a faixa etária abrangida pela musicalização infantil, quais suas características e justificativas, qual a formação necessária para o professor que deseja atuar neste segmento do ensino e como sistematizar este tipo de prática representam apenas algumas das dúvidas mais comuns a respeito do tema.

De acordo com o *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, a musicalização infantil é descrita como uma abordagem específica de educação musical que se desenvolve de maneira lúdica por meio do jogo com elementos musicais em suas variadas formas (BRASIL, 1998). Dentre suas possibilidades estão as práticas de canções, danças, parlendas, exercícios relacionados à motricidade de maneira geral, práticas vocais e instrumentais, improvisação, audição e diversas outras.

Partindo desta concepção, pode-se compreender que a musicalização atende a critérios que a tornam, de certa forma, semelhantes a um “despertar” para a música ou a uma conscientização musical. O desenvolvimento do movimento corporal e da expressão verbal da criança torna-se indissociável do desenvolvimento musical, em um processo que busca formar indivíduos capazes de conhecer e se expressar com música, produzindo-a e ouvindo-a de maneira consciente (MADALOZZO E MADALOZZO, 2013). As práticas decorrentes deste processo são flexíveis e focadas especialmente na vivência, experimentação, percepção e reflexão.

Embora a musicalização infantil seja um tema em evidência atualmente, as práticas de musicalização ainda necessitam de sistematização em muitos aspectos. A formação de professores em cursos de licenciatura em música não contempla, via de regra, a preparação para que futuros profissionais atuem na área da educação infantil (MATEIRO, 2011, citada por BROOCK, 2013). Isto faz com que haja uma lacuna na formação docente e muitos professores saiam da universidade inseguros, por vezes sentindo que não possuem o preparo necessário para o exercício da função.

Durante o curso de licenciatura em música da UFPR por diversas vezes os alunos necessitam passar por experiências que contemplem a prática de docência. Isto certamente reflete a necessidade que possuem de se sentir confiantes e capazes de redigir um plano de ensino, planejar suas aulas e, enfim, de estar à frente de uma classe de estudantes que deseja aprender música com eles. Assim, não são poucos os esforços coletivos e individuais pela construção de uma matriz curricular que seja capaz de dotar os licenciandos e licenciados em Música de um arcabouço teórico-prático suficiente para enfrentar o cotidiano das atividades de docência.

Pensando na possibilidade de aplicar conhecimentos teóricos na prática, a professora doutora Beatriz Ilari criou em setembro de 2003 um laboratório-escola no qual os alunos da licenciatura em música pudessem atuar como docentes e adquirir experiência na área de educação musical infantil. Mais do que isso, o programa de musicalização infantil permitia que os professores em formação atuassem em sala de aula sempre sob a supervisão de professores mais experientes, dando origem a um processo de aprendizagem por pares (ou *peer-teaching*); e por ser um curso de extensão aberto ao público e vinculado à UFPR, a Musicalização Infantil valorizava a produção de conhecimento local e possuía custo acessível se comparado a outros cursos semelhantes na cidade de Curitiba. O curso existiu até o fim de 2010, quando encerrou suas atividades.

Esta monografia se propõe, portanto, a registrar e analisar parte da memória do programa de Musicalização Infantil da UFPR. Isto foi feito por meio de levantamento de materiais, por meio das metodologias de pesquisa bibliográfica e documental e de relatos informais de ex-participantes do programa. A partir da reunião de um acervo inicial foi possível obter informações, que em um segundo momento foram analisadas de acordo com literatura de referência na área de Educação Musical. Dentre os principais autores e autoras contemplados para esta análise estão Ilari (2010), Madalozzo e Madalozzo (2013), Broock (2007), Feres (1998) e Russell (2005).

O exercício do olhar reflexivo e categórico foi o objetivo primordial deste trabalho. Este olhar incidiu sobre as práticas documentadas pelos professores da Musicalização Infantil da UFPR, em especial sobre planos de aula do ano de 2010. Esta documentação encontra-se reunida em cadernos, neste trabalho nomeados de Cadernos de Musicalização Infantil (UFPR,

2010). Ao longo deste trabalho, 4 cadernos foram lidos: dois contendo planos de aula e diários de turmas entre 1 e 2 anos de idade; e outros dois contendo material semelhante, porém de turmas entre dois anos e meio e três anos e meio de idade. Desde o início da pesquisa, imaginou-se que o conhecimento detalhado das rotinas de aulas poderia indicar um caminho para a sistematização destas práticas.

Com base nisso, este trabalho lança a hipótese de que **a Musicalização Infantil da UFPR poderia se tornar um modelo para auxiliar, ainda que de maneira limitada, a suprir a demanda dos alunos de licenciatura em música atualmente.** Do ponto de vista teórico, imagina-se que seja de grande valia lançar um olhar reflexivo sobre a prática docente desta área na qual a cultura musical infantil é frequentemente observada por adultos e avaliada de maneira errônea como algo muito simples (MADALOZZO, 2011). Do ponto de vista prático, a possibilidade de gerar ideias que complementem a formação dos licenciandos em música justifica, por si só, a realização deste trabalho.

Este trabalho foi dividido em seis capítulos, alguns com desdobramentos que propõem a discussão de partes menores de seus temas. O primeiro capítulo trata de algumas concepções possíveis de musicalização infantil, delineando um breve histórico da educação musical no Brasil. Este capítulo trata também dos saberes necessários ao exercício do trabalho docente nesta área de conhecimento, e busca esclarecer competências e estratégias recorrentes aos professores de musicalização.

O segundo capítulo deste trabalho esmiuça a história de dois programas de musicalização infantil no Brasil. Um panorama é traçado a partir da iniciativa da educadora Josette Feres, que iniciou seu trabalho com bebês em 1954, e chega ao projeto de extensão da Universidade Federal da Bahia, que ainda se encontra ativo sob a supervisão da professora Angelita Broock. De maneira semelhante, o terceiro capítulo se dispõe a observar a trajetória da Musicalização Infantil da UFPR, partindo de um breve histórico do programa e visando compreender a delimitação de seus objetivos e público-alvo, a formação de seus docentes e sua estrutura de aulas.

O quarto capítulo trata da metodologia utilizada neste trabalho, notadamente de apontamentos sobre a metodologia bibliográfica e documental feitos por Gil (2002). O

capítulo também descreve uma primeira delimitação de categorias de análise do material, de acordo com os materiais analisados, suas fontes e a própria delimitação do enfoque da pesquisa. Já o quinto capítulo trata especificamente da análise dos cadernos de musicalização infantil: o modelo das fichas de planejamento de aula é descrito, com suas particularidades e finalidades. O modelo é analisado então de acordo com as três categorias contidas em Russell (2005): Estrutura, Conteúdo e Andamento. Esta análise busca delimitar elementos que fundamentaram as práticas da Musicalização Infantil da UFPR.

Os resultados desta busca são expostos no sexto capítulo, que estabelece uma discussão sobre os conteúdos estudados anteriormente e a bibliografia. Encerra-se, assim, este trabalho de graduação.

## 1 Concepções de musicalização infantil

O primeiro passo para uma maior compreensão sobre o tema da musicalização infantil é delimitar quais suas concepções e o que suas práticas abrangem. Inicialmente é importante esclarecer que o trabalho de musicalização infantil ao qual esta pesquisa se refere está alinhado com a definição de Ilari (2013), que considera as crianças pequenas como sendo aquelas entre o período pré-natal e os oito anos de idade. Esta definição está de acordo com as principais teorias do desenvolvimento musical encontradas na literatura e difere ligeiramente da definição adotada pela legislação brasileira. A legislação brasileira, no entanto, se propõe a reger a educação nacional e por isso suas definições também devem ser compreendidas.

Em 1998, o terceiro volume do *Referencial curricular nacional para a educação infantil* foi escrito com a finalidade de auxiliar o professor de educação infantil em suas práticas diárias. Este material sugere que o início do processo de musicalização ocorra sempre de maneira intuitiva por meio de estímulos sonoros presentes no cotidiano de bebês e crianças. De modo geral, este processo pode ser compreendido como uma abordagem específica da educação musical que envolve muitos parâmetros, como a percepção de ambientes sonoros, sua compreensão e o desenvolvimento das competências necessárias para intervir nestes ambientes. Estas intervenções são possíveis na maioria dos casos através do jogo musical, por meio da interpretação e criação de canções, brincadeiras e jogos rítmicos, escuta de obras musicais de repertórios variados, apresentação de elementos e conceitos musicais básicos (como forma, melodia, pulso, etc.) e exploração do fazer musical através do uso do corpo, com danças individuais e em grupo, práticas de percussão corporal, atividades envolvendo gestos e execução de instrumentos, dentre tantas outras possibilidades (BRASIL, 1998).

De modo geral, as práticas de musicalização infantil ficam restritas a escolas que podem e desejam implementar este modelo de aulas de música em seu currículo. Embora o conceito de musicalização infantil abordado no *Referencial curricular nacional para a educação infantil* seja bastante abrangente, é necessário lembrar que as características deste tipo de prática mudaram ao longo do tempo e nem sempre estiveram delimitadas com clareza.

Isto pode ser elucidado por meio de um breve levantamento histórico sobre a educação musical no Brasil.

Ainda antes da chegada dos portugueses, os habitantes nativos das terras brasileiras tinham a música como elemento estruturante de sua cultura, e por mais que o modelo tradicional de ensino não fosse seguido, é evidente que os processos de ensino-aprendizagem já existiam por aqui (ROMANELLI, 2013-a). O Brasil possui registros de que desde a época da colonização, com os jesuítas, o ensino de música para crianças e jovens servia como ferramenta para a catequização e para auxiliar no ensino da leitura e da matemática. A música pode ter sido, assim, um dos elementos fundamentais para integrar colonizadores portugueses e nativos brasileiros desde seu primeiro contato.

Porém, o ensino de música no Brasil foi instituído oficialmente apenas 95 anos após a expulsão dos jesuítas portugueses. Em 17 de Fevereiro de 1854, durante o período imperial, uma reforma no ensino foi decretada pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império e rubricada pelo imperador. Dentre os conteúdos compreendidos pelo ensino primário e secundário nas escolas públicas estão a música e noções de canto, que curiosamente rendiam a seus professores vencimentos mais baixos do que aqueles obtidos por professores de outras matérias (BRASIL, 1854).

Nas décadas de 1910 e 1920 a atuação dos educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim (em São Paulo) e dos irmãos Lázaro e Fabiano Lozano (em Piracicaba) contribuiu para a inserção de práticas musicais sistematizadas no ensino público. Sua sistematização fazia uso do canto orfeônico, prática coletiva e capaz de abranger grupos heterogêneos, sem conhecimentos musicais ou preparo vocal prévio (JORDÃO, 2012). O trabalho destes educadores se espalhou por todo o território nacional nas décadas seguintes, levado adiante pela figura de Heitor Villa-Lobos.

Em meados da década de 1930 o trabalho de Villa-Lobos como educador musical começava a ser reconhecido em São Paulo. O compositor se estabeleceu na cidade após retornar de uma temporada na Europa, onde imagina-se que também tenha tido contato com o canto orfeônico, disciplina obrigatória nas escolas de Paris no início do século XIX (JORDÃO, 2012). A utilização do canto como instrumento de educação cívica naturalmente

despertou o interesse de Getúlio Vargas, que em 1931 adotou o canto orfeônico como prática obrigatória no ensino público<sup>1</sup>. O projeto de Villa-Lobos vigorou em território nacional até a década de 1950, quando entrou em declínio juntamente com a Era Vargas. Segundo Romanelli (2013-a) seu principal obstáculo foi o desafio de formar professores habilitados para atuar em todo o Brasil, o que de certa forma ainda pode ser considerado um paradigma para a educação musical nos dias de hoje<sup>2</sup>.

A educação musical continuou sendo um assunto em pauta com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>3</sup> em 1961. Este modelo buscava ser democrático e acessível, propiciando aos alunos a possibilidade de novas experiências musicais. Segundo Jordão (2012), a influência dos métodos de ensino de Kodály, Orff e Willems era visível, principalmente no fato de que a música deixaria de ser apenas cantada (como no canto orfeônico) e passaria a ser sentida, tocada e dançada. Os reflexos desta influência certamente podem ser verificados em concepções atuais de práticas de musicalização infantil.

Em 1971, sob o regime militar, uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi estabelecida e sancionada pelo presidente Emílio G. Médici<sup>4</sup>. A disciplina de Educação Artística passou então a abranger artes cênicas, artes plásticas, música e desenho, exigindo do professor que se adequasse a uma proposta de polivalência do ensino das Artes. A esse respeito, Magali Kléber, ex-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical, declara: "A proposta da polivalência foi o grande precipício para o ensino de música. Lutamos contra esta prática até hoje" (citada por JORDÃO, 2012).

Neste contexto, segundo Romanelli (2013-a), a música passou a ser considerada importante pelos benefícios que poderia trazer às diversas áreas do conhecimento humano.

---

<sup>1</sup> Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

<sup>2</sup> Segundo cálculos hipotéticos considerando o número de alunos matriculados na Educação Básica e o número de professores de música formados em cursos de Licenciatura em Música no Brasil atualmente, serão necessários aproximadamente mais 145 anos formando professores até que a demanda de um professor de música em cada turma da Educação Básica esteja totalmente cumprida. Estes cálculos foram feitos com base em dados fornecidos pelo Ministério da Educação e foram divulgados pelo Prof. Dr. Guilherme Romanelli no XVI Encontro Regional Sul da ABEM, em apresentação oral intitulada "A implementação da música no currículo escolar: experiências da Região Sul do Brasil - Considerações sobre o Paraná", em setembro de 2014.

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Esta concepção, chamada de contextualista, se contrapõe ao ideal seguido atualmente por muitos educadores musicais, que busca reconhecer a arte por seu próprio valor enquanto área de conhecimento (em uma concepção chamada de essencialista). Em outras palavras, a música passou a ser ensinada muito mais por seu caráter utilitário do que por suas particularidades enquanto linguagem artística.

Embora as palavras “musicalização infantil” não sejam mencionadas diretamente na legislação até aqui, pode-se imaginar a importância que estes diversos momentos históricos possuíram para a construção dos modelos de ensino ao longo do tempo. Isto porque a formação de docentes especializados em maior ou menor grau, a natureza dos conteúdos musicais passíveis de serem ensinados e até os próprios conceitos de ensino e infância não são estáticos, e por isso tendem a estar em constante transformação.

Enfim, em 20 de Dezembro de 1996, a educação infantil foi definida pela primeira vez na história do Brasil como etapa inicial da educação básica. A Lei 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tratando de seus princípios, objetivos e deveres, entre diversas outras disposições. Sua definição completa se encontra no Artigo 29 da Lei citada acima, transcrito a seguir:

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 1996).

O decreto da Lei 11.769 em 2008 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva fez com que a música se tornasse componente curricular obrigatório da Educação Básica. Mesmo assim, é importante ressaltar que as práticas de musicalização nem sempre estão presentes em escolas e centros de educação infantil. Isto porque a redação desta mesma lei prevê uma emenda na Lei 9.394/96<sup>5</sup> declarando a não-exclusividade dos conteúdos musicais dentro do ensino da arte na educação básica. Ou seja, conteúdos musicais devem estar presentes nas aulas de Artes, mas não há obrigatoriedade da realização de aulas de música ou musicalização nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

---

<sup>5</sup> Art. 26, § 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)” (BRASIL, 1996). O referido parágrafo 2º trata da obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica.

Até certo ponto, pode-se notar que estes diversos paradigmas do ensino incluem ou excluem aspectos específicos (como a catequização jesuítica, o civismo do canto orfeônico ou a polivalência do ensino das artes na LDB de 1971), mas acabam por não descrever com clareza de que forma as práticas devem ser conduzidas. Isto significa que provavelmente o Brasil possuiu, ao longo dos séculos, um número tão grande de formas e métodos de ensino de música quanto o número de professores que estiveram diante de seus alunos, responsáveis pela tarefa de conduzir estas práticas.

Em dezembro de 2009, um parecer publicado pelo Ministério da Educação tratou de assuntos relacionados à revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Segundo este documento (BRASIL, 2009), a educação infantil passa por um momento de revisão de concepções, especialmente sobre a educação de crianças em espaços coletivos e sobre a natureza de suas práticas pedagógicas. Suas orientações são para que as crianças possam utilizar a música e outras artes como meios de expressão e comunicação. Esta concepção está alinhada diretamente com a ideia de Madalozzo (2011) de que a expressão de um repertório próprio e um modo de utilizá-lo por parte das crianças são elementos que constituem uma cultura musical infantil. Os temas das canções, os jogos cantados e falados, as diferentes funções da música no cotidiano, as características musicais e estéticas das interpretações deste repertório: tudo isto e ainda outros elementos dessa cultura musical formaram o ponto central de interesse das práticas da Musicalização Infantil da UFPR, bem como de diversos outros cursos de musicalização atualmente.

### **1.1 O trabalho docente na musicalização infantil**

O que um professor “deve saber ensinar” para que seu trabalho seja realizado de maneira competente? Como o conhecimento dos professores é, em primeiro lugar, formado? Quais são as etapas que compõem o trabalho de um docente antes, durante e depois de estar em sala de aula? Estas são questões que certamente já foram feitas por diversos profissionais do ensino, sejam eles dotados de muita ou pouca experiência.

Maurice Tardif (2014) acredita que o saber docente é um saber essencialmente social. Isto quer dizer que o saber do professor está sempre ligado a uma situação de trabalho com

outros indivíduos, ancorado sobre a tarefa de ensinar, situado em um espaço de trabalho e enraizado em uma instituição e em uma sociedade. O trabalho do docente é partilhado em um grupo com interesses, condições de trabalho e formação similares: os professores. É realizado sobre um grupo de sujeitos vinculados a uma instituição onde são desenvolvidas complexas relações humanas. O sucesso ou fracasso do cumprimento de seus objetivos depende diretamente de construções sociais como a Pedagogia, a Didática e as próprias noções de Ensino e Aprendizagem, cujos conteúdos derivam da história de uma sociedade e de suas relações interiores e exteriores. Um recorte do autor exemplifica como a natureza do trabalho docente pode ser essencialmente social:

“Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.” (TARDIF, 2014).

Esta visão sobre o saber docente busca chamar a atenção para o professor enquanto peça-chave de um processo, pois o trabalho escolar depende de quem *são* os professores e do que *fazem*. Simultaneamente a situação de ensino-aprendizagem também é transformada, pois passa a não depender exclusivamente de processos mentais verificáveis apenas na esfera cognitiva; ao invés disso, o conhecimento pode ser atestado do ponto de vista prático, das relações humanas com e a partir destes saberes.

No contexto específico das práticas de musicalização infantil, o trabalho docente pode envolver elementos que raramente serão encontrados em outros contextos educacionais. Quando uma criança ouve em sala de aula uma música utilizada para fazê-la dormir na intimidade familiar, é natural que lembre de momentos agradáveis e se sinta confortada. Este é apenas um exemplo do importante papel que a música ocupa como elemento de transição entre o ambiente familiar e os espaços da Educação Infantil (Romanelli, 2013-b). Neste sentido é importante salientar que mesmo que o modelo de prática de musicalização infantil estudado neste trabalho tenha um alcance restrito (por não ser uma prática comum no ensino público), uma de suas principais implicações é na formação de saberes docentes. A responsabilidade por todos os elementos passíveis de serem desenvolvidos no momento das práticas de musicalização infantil cabe exclusivamente ao professor.

De maneira geral, a avaliação sempre é um tema difícil de ser abordado em música. Ao se tratar do ensino de música para crianças, a situação pode ser ainda mais complicada. O sistema de avaliação quantitativa adotado a partir do ensino fundamental pode não ser o mais adequado a todas as disciplinas, e é comum que professores de diversas áreas procurem alternativas a ele. Justamente por isso, diversas abordagens qualitativas são utilizadas.

De acordo com Pecker (2009), as condutas musicais de crianças entre dois e cinco anos de idade refletem um aspecto essencialmente prático. Isto quer dizer que a inteligência prática funciona tomando como ponto de partida a realização concreta de ações, pois a criança construirá a base de seu conhecimento musical a partir de experiências já realizadas. Desse modo, pode-se inferir que um modo eficaz de avaliar o quanto a criança aprendeu sobre determinado conteúdo seja voltando frequentemente a ele, em um processo avaliativo contínuo.

Ao longo de um processo de avaliação desta natureza, é importante levar em conta as particularidades quanto à aquisição de habilidades e competências, e também com relação à ampliação do repertório. Brito (2003) chama a atenção para o fato de que a área musical favorece o surgimento de posturas de avaliação equivocadas, em que um aluno com maior fluência ou com experiência musical acima da média possa eventualmente ser mais valorizado. Para que isto não ocorra, devem ser observados critérios como a qualidade do envolvimento nas atividades propostas, a postura para o fazer, a disposição para pesquisar, escutar atentamente, construir instrumentos, improvisar e compor, o respeito aos materiais, ao silêncio e aos combinados, a participação por meio de ideias e sugestões, entre outros pontos (BRITO, 2003). A observação e registro destes pontos gera um processo avaliativo condizente com as diretrizes do *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998).

## 2 Programas de musicalização infantil no Brasil

É inquestionável o fato de que a música está presente de inúmeras maneiras no cotidiano das crianças. O desenvolvimento musical se relaciona diretamente às formas pelas quais a criança se expressa e se comunica com o mundo. Isto pode ocorrer desde o momento em que a mãe embala o bebê ao som de uma cantiga de ninar, ou quando a criança inventa uma canção durante uma brincadeira, ou mesmo em um ambiente destinado especificamente ao ensino de música. Estas práticas formais e informais integram os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, configurando uma das formas mais relevantes da expressão humana e garantindo assim, por si só, seu espaço dentre as competências presentes no contexto educacional (BRASIL, 1998, p. 45).

Em decorrência disso, o crescente interesse pela área da educação musical infantil no Brasil é justificável. Diversas publicações surgiram ao longo dos últimos anos, e há motivos para que se acredite que este número venha a aumentar cada vez mais, bem como as oportunidades profissionais nesta área. Isto sem dúvida gera um crescimento na demanda de professores qualificados, e acaba por definir uma necessidade específica dentro de cursos de licenciatura em música em todo o território nacional.

O trabalho de musicalização, via de regra, inicia-se no ambiente familiar muito antes de ser formalizado como prática. Justamente por isso, a tarefa de precisar uma data de início dos programas de musicalização infantil no Brasil torna-se complicada. À parte as iniciativas de conservatórios, com aulas de instrumentos musicais adaptadas ao público infantil, o trabalho de musicalização para bebês provavelmente começou a ser difundido no Brasil na década de 1970, por meio de iniciativas da educadora musical Josette Feres, até então atuante na Escola de Música de Jundiaí (FREIRE, 2008, citado por BROOCK, 2013). Seu trabalho pioneiro foi seguido em âmbito acadêmico por Esther Beyer e Ilza Joly, vinculadas respectivamente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de São Carlos. Uma próxima geração de programas de musicalização infantil surgiu na Universidade de Brasília em 2002, com o professor Ricardo Freire, seguido pela Universidade Federal do Paraná em 2003 com a iniciativa da professora doutora Beatriz Ilari. Em 2006 um projeto de

ampliação foi aplicado à Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, que passou a atender crianças de zero a seis anos de idade.

Não há dúvidas com relação à relevância do trabalho de todos os programas mencionados acima. Porém, devido à delimitação do tema desta pesquisa, apenas três programas de musicalização infantil foram selecionados para uma análise mais minuciosa: as aulas da Escola de Música de Jundiaí, conduzidas pela educadora Josette Feres; o programa da Universidade Federal da Bahia, que foi diretamente influenciado pelo modelo da Musicalização Infantil da UFPR; e por fim, o próprio programa de musicalização da UFPR, por ser o objeto específico deste estudo. Algumas informações serão comparadas entre os programas, como o período em que estiveram ativos, o público-alvo a que se destinam (ou destinaram) e a formação dos membros de seu corpo docente.

## **2.1 Escola de Música de Jundiaí**

Josette Feres pode ser considerada uma das precursoras do modelo de curso de musicalização para bebês utilizado nos dias de hoje. Tendo se dedicado à musicalização infantil desde 1954, trabalhou na rede pública de ensino do estado de São Paulo de 1956 até 1983, ano de sua aposentadoria. Fundou em 1971 a Escola de Música de Jundiaí, na qual atua até os dias de hoje com aulas de iniciação musical e cursos de formação de professores.

Segundo Feres (1998), o principal objetivo de um curso de musicalização infantil é desenvolver nas crianças o prazer de ouvir e fazer música. Alguns objetivos específicos são definidos para as classes de bebês, como o estímulo à fala, à ligação afetiva entre as crianças e seus responsáveis, o resgate do patrimônio cultural nacional e regional (por meio de canções folclóricas e populares nas aulas) e o desenvolvimento da sensibilidade musical de maneira ampla. Neste sentido, suas premissas são bastante semelhantes aos dos cursos desenvolvidos posteriormente, pois priorizam a aprendizagem musical e o desenvolvimento da criança de forma ampla.

O curso de musicalização infantil da Escola de Música de Jundiaí é dividido de acordo com os seguintes períodos: bebês (8 a 24 meses de idade); pré-iniciação musical (2 a 4 anos

de idade); iniciação musical 1 - intuitivo (após os 4 anos de idade); iniciação musical 2 - apresentação de símbolos; e iniciação musical 3 - leitura e escrita musical.

Feres (1998) descreve as habilidades necessárias ao professor de musicalização, listando entre elas as noções de psicologia, pedagogia e desenvolvimento infantil. Dentre as competências musicais estão boa leitura musical, noções de harmonia, domínio de um instrumento musical, capacidade de cantar e dizer parlendas expressivamente, além de poder realizar danças e movimentos com liberdade e espontaneidade. Isto indica um grupo de habilidades específicas que servem para que a condução das aulas seja bem sucedida, possibilitando que os objetivos do curso sejam atingidos de maneira plena.

As aulas do curso de musicalização para bebês da Escola de Música de Jundiá obedecem a um roteiro com as seguintes partes:

- “1. Brinquedo livre
2. Canto de entrada
3. Hora do canto:
  - expressão corporal
  - percussão corporal
  - brinquedo projetivo
  - movimento sem locomoção
  - movimento com locomoção
  - socialização
4. Parlendas, rimas e brincadeiras musicais
5. Marchas, danças e cirandas
6. Conjunto de percussão
7. Relaxamento e estiramento
8. Canto de despedida” (FERES, 1998)

Embora no material de Josette Feres não haja nenhuma menção a isso, imagina-se que não seja possível cumprir todas as atividades do roteiro em cada aula semanal, uma vez que sua duração prevista é de 30 minutos. As atividades prevêem ainda variações de andamento, intensidade, timbre, etc. Isto pode resultar em um grande aproveitamento do material musical, possibilitando que a mesma atividade seja repetida diversas vezes com ênfase em elementos diferentes.

De modo geral, percebe-se que muitos dos princípios adotados nas práticas de Josette Feres serviram como base para outros programas de musicalização infantil. Seu método de trabalho inclui a sistematização dos planejamentos de aulas, as avaliações qualitativas (utilizando questionários que devem ser preenchidos pelos pais, por exemplo) e a continuidade do trabalho de sala de aula por parte dos pais ou responsáveis pelas crianças. Este último item será uma constante de grande importância em todos os programas de musicalização infantil estudados.

## **2.2 Universidade Federal da Bahia**

Sob a coordenação da professora Angelita Broock Schultz, o projeto de Musicalização Infantil da Universidade Federal da Bahia - UFBA já existia desde a década de 1960, mas foi reformulado em 2006 e atualmente atende a crianças de 0 a 6 anos. O fato de se tratar de um projeto de extensão universitária indica sua natureza interativa entre a comunidade e a universidade, uma das diversas semelhanças entre este programa e a Musicalização Infantil da UFPR. Por meio de aulas em grupo com ou sem o acompanhamento dos pais, o curso busca atender a diversas necessidades simultaneamente: por um lado, proporcionar aos alunos da licenciatura em Música e aos alunos graduados oportunidades guiadas de ensino na área de musicalização infantil, desenvolvendo suas habilidades através da prática e proporcionando trocas de experiências significativas; e por outro, desenvolver a percepção musical nas crianças, auxiliar nas relações afetivas entre pais e filhos e transmitir conhecimento através de práticas variadas, desenvolvendo a produção musical das crianças envolvidas e da comunidade em geral. Desde o primeiro semestre do curso, em 2006, estes objetivos vem sendo cumpridos e aprimorados (BROOCK, 2007).

Atualmente o projeto atende cerca de 180 crianças da comunidade soteropolitana, além de uma turma de Conjunto Instrumental destinada a crianças entre seis e dez anos. Ao completarem sete anos, as crianças podem optar por participar deste grupo ou são encaminhadas a outras atividades oferecidas pela Escola de Música da UFBA, como coral e cursos de iniciação ao violão, piano, teclado, flauta, violino e harpa (BROOCK, 2013).

Cada semestre é composto por 16 aulas e seu plano de ensino é organizado por meio de dois modelos possíveis: a organização por temas/repertórios e a organização por objetivos pedagógicos-musicais. As aulas do programa são sempre conduzidas em pares, colocando à frente da turma professores com experiências didáticas diversas. Este modelo busca a troca contínua de experiências entre os pares e foi inspirado no modelo adotado pela Musicalização Infantil da UFPR.

Os eixos temáticos e os objetivos pedagógicos que irão reger o semestre e cada aula são definidos coletivamente por todos os professores do projeto. Quanto aos planos de aulas, os professores de cada turma criam roteiros de atividades individuais. Broock (2013) cita algumas sugestões de atividades que podem ser incluídas nestes roteiros:

- "- cumprimento;
- atividade de canto;
- atividade de ritmo;
- uso de parlendas ou brincadeiras faladas;
- apreciação musical com repertórios variados;
- atividades com instrumentos musicais;
- canção com movimentos contidos e largos, com ou sem instrumentos locomoção;
- atividades livres;
- momento da canção das crianças, para que elas possam compartilhar as músicas que gostam e que fazem parte do seu cotidiano;
- atividade de notação para as crianças maiores;
- relaxamento;
- despedida.” (BROOCK, 2013)

É natural que esta estrutura seja flexível e possa variar quando necessário, atendendo às necessidades de cada situação de ensino-aprendizagem. E é igualmente importante que as atividades tenham conexão entre si, com transições suaves e coerentes com os objetivos da aula.

Para além das aulas, há dois tipos de atividades extras realizadas pelas pessoas envolvidas no projeto: a primeira é o “Concertando”, um evento periódico em forma de concerto voltado aos alunos e pais de alunos que participam da musicalização; e a segunda é uma parceria da Escola de Música da UFBA com o Hospital Universitário Prof. Edgard Santos, na qual os professores se reúnem para contar histórias musicadas para as crianças

internadas (BROOCK, 2013). Estas atividades reafirmam a importância de um projeto de extensão enquanto elo entre a universidade e a comunidade, possibilitando que as crianças, seus pais e os professores estabeleçam vínculos uns com os outros por meio da prática musical.

### 3 Musicalização Infantil da UFPR

Em setembro de 2003, após uma sessão experimental realizada alguns meses antes, teve início o projeto de Musicalização Infantil da UFPR. Muitas dificuldades se apresentaram ao longo dos primeiros três semestres do programa, principalmente no aspecto burocrático e com relação à infra-estrutura. Porém, após este período inicial, o programa melhorou consideravelmente ganhando espaço junto à comunidade e à universidade. Beatriz Ilari, criadora e primeira coordenadora do projeto, constata que o curso de musicalização infantil concebido a princípio como uma medida temporária para suprir a demanda de alunos do curso de licenciatura em Música atendeu a mais de 50 professores estagiários e mais de 1000 crianças de 0 a 10 anos de idade, vindo a se tornar uma comunidade de prática (ILARI, 2010, p. 44).

O conceito de comunidade de prática está relacionado a uma teoria da aprendizagem social que tem como base quatro fundamentos importantes (WENGER, 1998, citado por ILARI, 2010). Em primeiro lugar está o fato de que somos seres sociais, e isto dirige e define nossos processos de aprendizagem. Em segundo, observa-se que dentro de entidades dotadas de valor social, conhecimento e competências estão diretamente relacionados. O terceiro fundamento aponta que para que estas entidades dotadas de valor social existam, o conhecimento deve ser indissociável da realização de ações. Por último, o quarto fundamento diz que o significado é produto da aprendizagem, pois alguém só pode atribuir significado a algo se for capaz de compreender o mundo de maneira significativa.

Além destes quatro fundamentos, quatro conceitos-chave auxiliam na compreensão de como as comunidades de prática se organizam. Estes conceitos são listados por Ilari (2010) na seguinte ordem:

1. Significado: diz respeito à forma como as pessoas transformam e experimentam a vida e o mundo de maneiras significativas.
2. Prática: relaciona-se ao compartilhamento de recursos, pontos de vista e demais elementos que auxiliem a comunidade a se manter coesa.

3. Comunidade: representa as configurações sociais que definem uma iniciativa como sendo algo dotado de valor, repleto de competências, passível de agregar pessoas em torno de um mesmo objetivo.
4. Identidade: refere-se à maneira como a aprendizagem constrói histórias individuais dentro do contexto das comunidades.

A intersecção entre estes quatro conceitos delinea, por si só, o que é uma comunidade de prática: práticas dotadas de significado, agregando indivíduos em torno do mesmo objetivo e de valores semelhantes, possibilitando a construção de histórias individuais a partir de experiências de aprendizagem. Isto permite uma melhor compreensão a respeito de quais elementos de configuração foram construídos ao longo dos anos no curso de musicalização infantil da UFPR:

“Wenger (1998, 2000) acredita que todos somos parte de comunidades de prática distintas, embora a grande maioria delas não tenha rótulos, assim como a associação a elas não seja sempre explícita. O que distingue comunidades de prática de outras comunidades são seus objetivos, seus participantes (que são auto-selecionados por interesse, expertise ou ambos), identificação, senso de pertencimento ao grupo, e longevidade, definida pelo interesse ou paixão dos participantes pelo tema”. (ILARI, 2010)

Todas estas características reforçam a ideia de que as comunidades de prática são, portanto, locais nos quais o sistema de ensino-aprendizagem assume novas formas e dimensões, uma vez que a relação mestre-aprendiz não rege todas as experiências de aprendizagem. O sistema de ensino-aprendizagem que se estabeleceu entre os professores estagiários pode ser considerado um ponto fundamental desde a concepção da Musicalização Infantil da UFPR (Madalozzo e Madalozzo, 2013), e por isso ocupa uma posição relevante entre as características do curso.

À frente de cada turma, professores sem experiência se uniam a professores experientes promovendo um fluxo de ideias proveitoso para ambas as partes, em especial no aprimoramento do repertório utilizado em sala de aula e no compartilhamento de experiências de modo geral. Este modelo é chamado de aprendizagem por pares ou *peer-learning system*. De acordo com Ilari (2010), a aprendizagem por pares é um dos aspectos centrais de uma

comunidade de prática, pois propicia ao aprendiz a oportunidade de ser ativo em seu processo de aprendizagem. Isto acontece principalmente porque gera um ambiente de interação, com espaço para questionamentos, debates e negociações. Este ambiente colaborativo dá liberdade ao aprendiz para que desenvolva habilidades, pontos de vista e ferramentas que lhes serão úteis mais tarde, em outras experiências educacionais ou em suas vidas.

Além dos grupos de professores, o organograma do curso possuía outros níveis, de acordo com a figura abaixo:

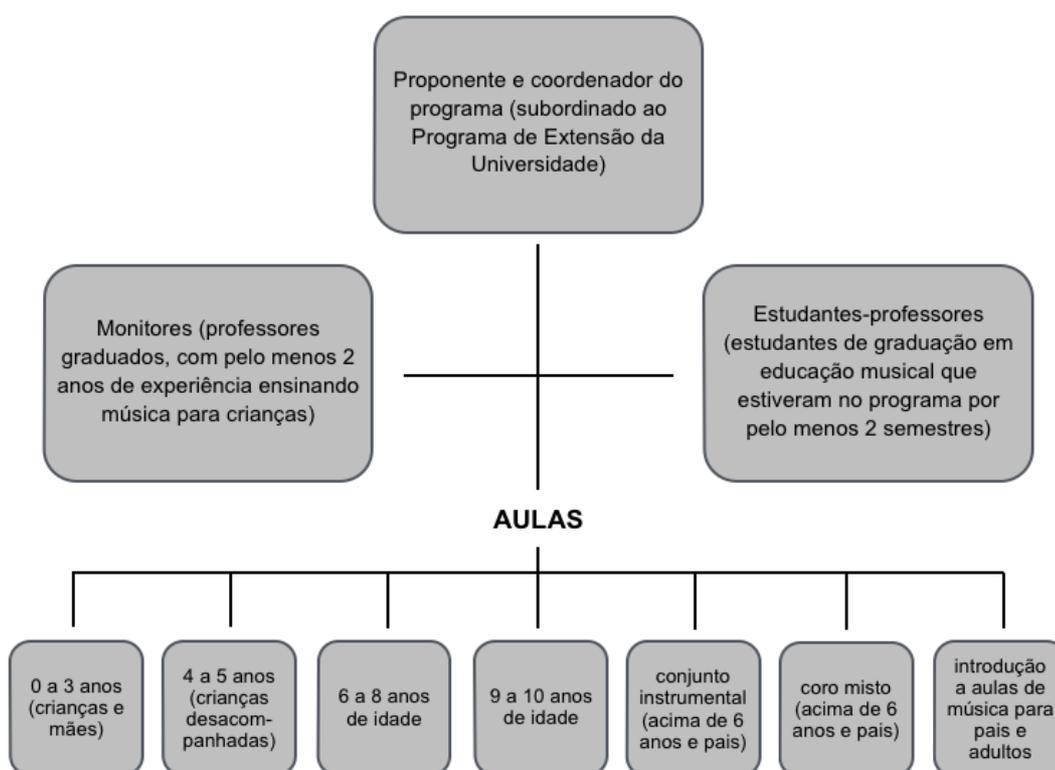


Figura 1: Estrutura organizacional da Musicalização Infantil da UFPR em Novembro de 2008 (ILARI, 2010, tradução nossa).

Esta estrutura organizacional demonstra que mesmo com o envolvimento de alunos e professores em diversas etapas acadêmicas, a heterogeneidade do grupo pode representar um caminho possível para a proposição e resolução de questões. Buscando a mesma finalidade pedagógica, professores engajados com o curso em diferentes graus de interesse, conhecimento e participação contribuíram para as práticas em sala de aula e possibilitaram que um modelo de plano de aula comum fosse construído gradativamente. A variedade dos tópicos possíveis de serem abordados em aula é organizada em um quadro por Madalozzo e Madalozzo (2013):

<b>Estrutura da aula</b>	<b>Tipo de atividade</b>
Início	Saudação / Limpeza de ouvidos
Meio	Escala musical Contorno melódico Percussão instrumental Gestual Percussão corporal Dança Apreciação ativa Apresentação de instrumento musical
Fim	Relaxamento Apreciação concentrada Despedida

Tabela 1: Tipos de atividades - Os tópicos iniciais que deram origem a um plano comum (MADALOZZO E MADALOZZO, 2013).

Ao fim de cada semestre uma aula pública temática era realizada, buscando unir as crianças e suas famílias em torno de práticas musicais:

“Através das apresentações, novas descobertas acontecem, já que as crianças compartilham com as demais aquilo que estão aprendendo e vivenciam o espaço de um auditório ou teatro, com todas as suas particularidades – luzes, posicionamento da platéia, momentos específicos para palmas e silêncio, entre outras. Acreditamos que isso possa servir para as crianças se compreenderem não apenas como intérpretes, mas também como futuras platéias”. (ILARI, citada em MUSICALIZAÇÃO INFANTIL, 2014).

Ao longo do período de existência da Musicalização Infantil da UFPR dois materiais de autoria coletiva foram lançados: o CD “O pião entrou na roda: cantos e contos de todos os cantos” (em 2008) e o livro “Fazendo música com crianças” (organizado por MADALOZZO, 2011). Ambos os materiais registram algumas das músicas mais utilizadas pelos professores nas aulas de musicalização da UFPR, bem como o registro de práticas realizadas nos momentos de aulas e sugestões de atividades para professores de música ou adultos que queiram fazer música com suas crianças. Estes materiais continuam à disposição da comunidade como uma espécie de legado deixado pelo curso ao final de seus anos de existência.

## 4 Metodologia

Diversos documentos constam do período em que a Musicalização Infantil esteve ativa. Planos de aulas, diários de classe e outros estão arquivados em vários locais, possivelmente constituindo um acervo completo de relatos sobre as práticas. Principalmente por se tratar de um levantamento de documentos não publicados e ainda não analisados, pode-se considerar como ponto de partida para a pesquisa a metodologia documental (GIL, 2002).

Gil (2002) afirma que a maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica. Fundamentalmente a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental são compostas de maneiras muito semelhantes. A delimitação de objetivos, elaboração de um plano de trabalho, identificação e obtenção de fontes e redação de um texto a partir da leitura do material são etapas comuns aos dois tipos de pesquisa. Entretanto, algumas diferenças entre estas duas metodologias de pesquisa devem ser observadas.

Em primeiro lugar, o fato de que a pesquisa bibliográfica costuma buscar uma ampla revisão sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental pode ser considerada, de modo geral, um fim em si mesma (GIL, 2002). Isto indica que o levantamento e análise dos materiais utilizados na Musicalização Infantil pode, por si só, ser uma solução para que os alunos de licenciatura em Música da UFPR tenham acesso aos materiais criados e utilizados entre 2003 e 2010 por ex-professores do programa.

Em segundo lugar, os materiais consultados no decorrer de uma pesquisa bibliográfica geralmente podem ser encontrados em bibliotecas, enquanto a pesquisa documental pode exigir a consulta de acervos públicos e particulares. No caso deste trabalho, os materiais encontravam-se dispersos entre um arquivo dentro da própria UFPR e materiais em posse de ex-professores da Musicalização Infantil, que foram reunidos entre Março e Agosto de 2014 para a realização desta pesquisa.

Por fim, a própria natureza do material utilizado em cada tipo de pesquisa é distinta. Ao invés de livros e revistas, a pesquisa documental consulta e analisa fichas, formulários,

cadernetas, cartas e fotografias, entre outros (GIL, 2002). Por isso, os materiais analisados neste trabalho são classificados da seguinte forma:

1. quanto à natureza dos documentos;
2. quanto às fontes de onde procedem;
3. quanto à delimitação desta pesquisa.

Gil (2002) sugere que a pesquisa documental pode não fornecer uma solução definitiva para muitos problemas epistemológicos, mas pode proporcionar visão clara sobre estes problemas e viabilizar o surgimento de novas hipóteses. Este trabalho busca, portanto, possibilitar um olhar atual sobre alguns materiais utilizados no projeto de extensão da UFPR.

#### 4.1 Da natureza dos documentos

Os documentos analisados nesta pesquisa consistem exclusivamente em cadernos contendo planos de aulas e diários de classe utilizados nas aulas de musicalização. Ao longo dos anos de existência da Musicalização Infantil da UFPR, um modelo foi desenvolvido de acordo com as necessidades dos professores e das diversas situações em sala de aula. O modelo cuja análise se encontra neste trabalho foi o utilizado ao longo do 1º semestre de 2010, ou seja, pouco antes de o programa completar 7 anos de funcionamento.

Foram selecionados documentos referentes a turmas entre 1 e 3 anos e meio de idade. São especificamente quatro cadernos: dois contendo listas de alunos, planos de aulas e diários de classe para turmas de 1 a 2 anos de idade (cujos horários de início de aulas eram 09:30 e 10:30); e dois contendo materiais semelhantes, porém para turmas de 2 anos e meio a 3 anos e meio de idade<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Para tornar mais objetiva a nomenclatura dos materiais, este trabalho se refere a eles da seguinte maneira: **Caderno 1** (turma de 1 a 2 anos de idade, aula das 09:30 às 10:15); **Caderno 2** (turma de 1 a 2 anos de idade, aula das 10:30 às 11:15); **Caderno 3** (turma de 2 e meio a 3 e meio anos de idade, aula das 09:30 às 10:15); e **Caderno 4** (turma de 2 e meio a 3 e meio anos de idade, sem indicação de horário de aula). Estes cadernos estão citados nas referências bibliográficas como UFPR, 2010.

## 4.2 Fontes dos materiais

Com relação às fontes de onde os documentos provém, a disponibilidade imediata dos materiais foi um fator decisivo no momento de sua escolha como objeto de pesquisa. O acesso a um acervo de materiais que ainda não foram analisados constitui, via de regra, um incentivo por si só à curiosidade e ao olhar crítico do pesquisador.

Os autores dos cadernos contendo planos de aula e diários de classe foram outro fator determinante no momento de sua escolha. O acesso aos pesquisadores Tiago Madalozzo e Vivian Madalozzo, autores dos Cadernos 1, 2 e 3, e ao professor doutor Guilherme Romanelli, autor do Caderno 4, foi um elemento que contribuiu com a seleção dos materiais de pesquisa. Além da posse dos materiais, os pesquisadores consultados forneceram informações valiosas a respeito de suas experiências dentro da Musicalização Infantil da UFPR, auxiliando em muito a realização desta pesquisa.

## 4.3 Delimitação da pesquisa

No que diz respeito ao tema desta pesquisa, dois elementos foram fundamentais para sua delimitação: em primeiro lugar, o fato de os documentos providenciarem materiais essencialmente didáticos, a partir dos quais há a possibilidade de compreensão de um modelo de estrutura de aula; e em segundo lugar, a faixa etária à qual estas aulas se destinaram.

A análise dos documentos está ligada de modo direto aos objetivos do trabalho de educação musical com crianças. Uma vez que o foco destas práticas é essencialmente a aproximação do aluno com a música por meio da vivência musical (Hentschke e Del Ben, 2003, citado por Madalozzo e Madalozzo, 2013), a compreensão de objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos pode alicerçar uma sistematização do trabalho de musicalização infantil.

Com relação à faixa etária à qual os documentos estudados se referem (1 a 3 anos e meio de idade), trata-se de uma etapa na qual os estímulos são muito importantes para o desenvolvimento da criança e de suas habilidades cognitivas (BROOCK, 2007). Ao contrário do que o senso comum pode indicar, os bebês não vem ao mundo como uma *tabula rasa*, uma

tela em branco pronta para receber informações externas. Em geral há um déficit de informação com relação a isso nas camadas mais superficiais do conhecimento. Ilari (2005) observa que os bebês já são dotados de certas predisposições ao processamento de sons musicais quando nascem. Associando-se isto à sua capacidade de percepção de eventos temporais, nuances de timbres, memória musical e preferências por cantores, estilos e modos de cantar, conclui que os bebês são ouvintes competentes e sofisticados.

## 5 Análise dos cadernos

Os documentos descritos neste capítulo foram denominados pelo autor do presente trabalho como Cadernos de Musicalização Infantil, mas não há nenhuma menção a esta nomenclatura em sua capa ou em seu interior. O nome foi adotado com a finalidade de tornar mais objetiva a descrição dos documentos estudados, pois é exatamente assim que eles se parecem: cadernos com uma capa plástica, uma folha de rosto colorida (normalmente papel azul ou amarelo, com o horário das aulas, a faixa etária das crianças e o nome dos professores desta turma impressos na parte inferior direita) e com encadernação em espiral preto.

Ao abrir o caderno, há em sua contracapa uma lista com os nomes de todas as crianças matriculadas nesta turma, bem como os nomes de suas mães e pais, telefones e email para contato e uma lacuna de observações na qual se lê, por exemplo, quais os medicamentos que determinada criança necessita tomar, uma doença que possui ou outros aspectos que possam influenciar diretamente na rotina das aulas de musicalização (UFPR, 2010). A isso segue-se a lista de presença da turma, com nomes e fotos de todas as crianças e as datas em que compareceram ou faltaram às aulas. Estas páginas são impressas em papel de gramatura mais alta, o que proporciona um acabamento visualmente interessante ao material.

O foco do interesse deste trabalho reside justamente nas próximas páginas, que alternam entre planos de aula e diários de classe. Esta ordem é seguida até o fim dos cadernos, onde normalmente encontram-se no mínimo duas ou três páginas de planos e diários não preenchidas. Os planos de aula são impressos em papel branco, e os diários são impressos em papel reciclado, o que facilita sua imediata identificação em caso de necessidade de localização de um documento.

O modelo de plano de aula é uma tabela que contém 4 campos principais (UFPR, 2010). No primeiro estão contidas informações prévias, como uma espécie de cabeçalho para a organização anterior à aula. Estas informações são: data, número e tema da aula, objetivos, materiais necessários e gravações utilizadas. O segundo campo do plano de aula é sua parte principal, organizada em colunas com os seguintes títulos: tipo de atividade, professor condutor, duração aproximada, desenvolvimento e referências. Este campo ocupa a maior

parte da página, pois dispõe de 15 linhas em branco para que o professor possa organizar e descrever com maior ou menor riqueza de detalhes cada atividade planejada para a aula.

O próximo campo do plano de aula tem o título “extras”, e curiosamente está vago na grande maioria dos planos lidos. Imagina-se que este campo fosse utilizado caso todas as outras lacunas estivessem preenchidas e os professores quisessem deixar uma ou mais atividades extras prontas, caso julgassem necessário ter algo a mais planejado para a aula. O último campo da página, por fim, é dedicado a observações posteriores e normalmente contém anotações sobre os professores que eventualmente não estiveram presentes naquele encontro semanal.

No início de cada novo semestre o grupo completo de professores se reunia, dando origem a uma espécie de tema gerador para as aulas de todas as turmas, bem como para uma aula pública de encerramento de semestre (MADALOZZO E MADALOZZO, 2013). Os cadernos serviam, de certa forma, como uma espécie de *memorabilia*<sup>7</sup> semestral, elaborada coletivamente pelos professores à frente de cada turma. Tiago e Vivian Madalozzo (2013) afirmam que uma versão-padrão do modelo de plano de aula surgiu em 2009, mas é impossível precisar quem seja seu autor dada a natureza coletiva de sua construção. Isto possibilitou a criação de um modelo coeso, porém capaz de abranger toda a gama de experiências individuais dos professores integrantes do projeto. Um exemplo do modelo de plano de aula se encontra na seção de anexos do presente trabalho (Figura 2).

## 5.1 Categorias de análise

De acordo com Sá Silva (2009) não há normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias de análise em uma pesquisa. No entanto, um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial segura e substancial destas categorias. Uma busca pelos aspectos mais relevantes do material, recolhendo temas, observações e comentários recorrentes pode ser um ponto de partida adequado. Isto pode gerar uma primeira categoria, a partir da qual seja possível delimitar o enfoque do trabalho.

---

<sup>7</sup> Conjunto de objetos, coisas ou acontecimentos memoráveis, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [disponível em <http://www.priberam.pt/DLPO>].

Gil (2002) indica que a subjetividade dos documentos pode ser uma das maiores dificuldades inerentes à pesquisa documental. Isto porque os documentos podem ser considerados não-representativos, e suas indicações podem possuir significados diferentes para pessoas diferentes. A análise consiste, assim, em reorganizar seu conteúdo de maneira a criar novas formas de compreensão.

“O processo de análise e interpretação é fundamentalmente iterativo<sup>8</sup>, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas”. (GIL, 2002).

A busca por novas concepções ou compreensões a respeito de determinado assunto geralmente constitui tarefa complexa, em especial quando há a intenção de realização desta tarefa por um viés científico. A pesquisa surge, assim, a partir do desejo ou da necessidade de conhecer algo, ou de usufruir das contribuições práticas decorrentes desse conhecimento (GIL, 2002).

Uma forma possível de análise do modelo de plano de aula construído coletivamente no curso de musicalização infantil da UFPR está de acordo com os conceitos de estrutura, conteúdo e andamento contidos em um trabalho da pesquisadora canadense Joan Russell (2005). Segundo Russell, a relação entre estes três elementos define a gestão da aula de música, intimamente ligada aos objetivos e resultados, bem como à motivação, ao interesse e à participação dos alunos. Madalozzo e Madalozzo (2013) utilizaram este mesmo modelo em três partes para realizar uma análise do modelo de plano de aula da Musicalização Infantil da UFPR, amplamente consultada para a realização deste trabalho.

Russell (2005) define de maneira breve a estrutura como "o esquema de uma aula, em que são apresentados os conteúdos e as atividades são vivenciadas". Assim, a estrutura depende diretamente do período de tempo predeterminado para a aula e da delimitação de suas seções (como em momentos iniciais, intermediários e finais, por exemplo). Os modelos de roteiros de aula observados no segundo capítulo deste trabalho permitem encontrar semelhanças e diferenças estruturais em alguns cursos de musicalização infantil estudados.

---

<sup>8</sup> O adjetivo *iterativo* diz respeito a um processo que se repete diversas vezes para chegar a um resultado final, gerando a cada vez um resultado parcial que será usado na vez seguinte.

O conteúdo pode ser compreendido como um conjunto em que se encontram os materiais musicais utilizados em aula, os conceitos que serão trabalhados a partir destes materiais, as habilidades necessárias aos alunos para a realização das atividades propostas e as configurações espaciais e sociais para que as práticas aconteçam de maneira proveitosa (RUSSELL, 2005). Nesse sentido, se as lacunas que compõem um plano de aula em branco delimitam sua estrutura, os elementos que o preenchem podem ser compreendidos como seu conteúdo.

Por fim, o andamento é definido por Russell (2005) como o elemento que inclui “a velocidade em que são introduzidas as várias atividades e conceitos antes da mudança de sujeito”. De certa forma este elemento pode ser considerado subjetivo se comparado aos anteriores, pois leva em consideração características pessoais do professor como a intensidade com que conduz a aula, seu entusiasmo, o contato visual com os alunos e diversos elementos de sua expressão corporal e verbal.

A partir da análise do modelo de plano de aula feita por Madalozzo e Madalozzo (2013), é possível inferir que diversas informações contidas nos Cadernos de Musicalização Infantil também podem ser observadas de acordo com os parâmetros de estrutura, conteúdo e andamento. Assim, cada parâmetro será analisado em seguida e posteriormente discutido.

### **5.1.1 Estrutura**

A estrutura básica aplicada ao modelo dos planos de aulas da Musicalização Infantil da UFPR é dividida por Madalozzo e Madalozzo (2013) em seções de início, meio e fim<sup>9</sup>. As aulas são iniciadas com um momento de saudação, no qual os professores recebem os alunos de maneira musical. Geralmente este momento contém canções que mencionam o nome das crianças e que fazem uso de gestual, individual ou em duplas.

Ainda na seção inicial, outro momento é proposto: a limpeza de ouvidos. De acordo com Schafer (1976, citado por Madalozzo e Madalozzo, 2013), o objetivo desta prática é separar as atividades cotidianas das crianças e o momento da aula de música. Isto é atingido

---

<sup>9</sup> A divisão da estrutura pode ser vista na Tabela 1 deste trabalho, na página 24.

principalmente através de atividades que atraem a concentração das crianças para os conteúdos musicais que serão abordados

A seção do meio se inicia com atividades que buscam trabalhar conteúdos relacionados à melodia. O canto da escala, sucedido ou não por sua execução instrumental, é previsto em todos os planos de aulas da Musicalização Infantil da UFPR que foram estudados (UFPR, 2010). Conceitos como *staccato*, *legato*, *arpejo* e *oitava* podem ser trabalhados gradativamente, assim como diversos tipos de escalas, como a escala maior, menor e pentatônica, entre outras.

Em seguida são praticadas canções que buscam evidenciar contornos melódicos ascendentes ou descendentes, ou canções nas quais são cantados os nomes das notas da escala. Segundo Madalozzo e Madalozzo (2013), durante este momento “o importante é que as crianças vivenciem o conceito de altura de forma lúdica”.

Ainda dentro desta seção, as atividades seguintes compõem um grupo flexível, possível de ser organizado de várias formas. Isto significa que as atividades de percussão corporal e instrumental, de dança, de apreciação ativa, canções com gestos e apresentação de instrumentos musicais podem ser reorganizadas segundo os conteúdos e objetivos de cada aula. É importante notar que embora haja uma considerável variedade de práticas, os documentos pesquisados raramente contemplam uma aula que contenha todos os tipos de atividades (UFPR, 2010). Assim, o número de atividades possivelmente é restrito para que a aula não fique extensa demais.

A seção final contempla os seguintes tópicos: relaxamento, apreciação musical concentrada e despedida. Embora a seção consista nestes três tópicos, é possível que o relaxamento e a apreciação musical ocorram simultaneamente. Este momento busca guiar a atenção das crianças para a apreciação da obra musical proposta, e muitas vezes conta com materiais de apoio como lenços ou bolas plásticas, além de ser possível que pais e mães acaltem ou façam massagem nas crianças durante a audição (MADALOZZO E MADALOZZO, 2013). Por fim, uma canção de despedida delimita o encerramento da aula.

### 5.1.2 Conteúdo

Em suas considerações acerca do conteúdo de uma aula, Russell (2005) menciona alguns tópicos que constituem esta seção: letras, melodias, ações das canções, jogos musicais e abordagens pedagógicas. Neste sentido, a autora deixa clara a necessidade de haver variedade de elementos ao longo da aula, mas ao mesmo tempo um senso de *Gestalt* ou totalidade: "O que importa aqui não é o número de atividades, mas sim a unidade e a lógica que criaram unidade na variedade." Esta noção de unidade na variedade pode ser obtida por meio de elos temáticos que permitam transições suaves entre as atividades, dando fluidez à aula.

De acordo com Bourscheidt (2008, citado por Madalozzo e Madalozzo, 2013), o conteúdo de uma aula de música deve ser apresentado de maneira integral, com início, meio e fim. Isso significa que os conteúdos propostos devem ser apresentados progressivamente dentro de uma mesma aula, fazendo com que cada aula seja uma unidade que propõe situações e as resolve em si mesma, de acordo com seus objetivos. Alguns elos temáticos que permitem a transição entre os momentos são exemplificados por Russell (2005), como padrões rítmicos, intervalos, contornos melódicos ou conceitos musicais que unam duas ou mais músicas. Isto gera uma coerência interna de organização da aula, que ajuda as crianças a compreenderem o que é esperado delas e faz com que menos explicações sejam necessárias, resultando em melhor aproveitamento do tempo.

Para Romanelli e Romanelli (2010), os conteúdos podem estar relacionados diretamente a duas questões: o que é a música e do que ela é feita? Reflexões sobre a intencionalidade do fazer musical, seus resultados estéticos a partir de fenômenos acústicos, bem como a realização de exercícios manipulando elementos de som e silêncio podem permitir ao professor uma visão objetiva sobre conteúdos possíveis em aulas de música. De maneira semelhante, Madalozzo e Madalozzo (2013) enumeram algumas possibilidades de variação de conteúdo: utilização de diferentes tipos de atividades; variações de repertório; variações de propriedades do som ao longo das atividades; modos de expressão; metodologias de referência no momento do planejamento ou execução das atividades; e modalidades do fazer musical.

O princípio de unidade na variedade pode ser aplicado também a outros elementos da aula, como o repertório. O *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 1998) recomenda que o professor leve para a sala de aula “obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países”. Madalozzo e Madalozzo (2013) afirmam que o contato com diferentes materiais amplia as possibilidades de preferências e gostos musicais futuros das crianças. Para que se possa compreender alguns dos repertórios utilizados em sala de aula, as obras que constam nos momentos de apreciação musical concentrada dos 4 cadernos de musicalização infantil (UFPR, 2010) foram transcritas nas tabelas a seguir:

<b>Caderno 1 - 1 a 2 anos de idade</b>			
<b>Aula</b>	<b>Apreciação concentrada</b>	<b>Compositor / País de origem</b>	<b>Ano em que foi composta</b>
1	—	—	—
2	“Aquário” (O Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
3	“Bichinhos de Jardim”	Thelma Chan / Brasil	2007
4	“Galinhas e Galos” (O Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
5	“Rosa Amarela”	Heitor Villa-Lobos / Brasil	1938
6	“El Café”	Folclórica / Argentina	—
7	“L'a Valse d'Amelie”	Yann Tiersen / França	2001
8	“Guten Abend”	Johannes Brahms / Alemanha	1868
9	“Borboleta pequenina”	Folclórica / Brasil	—
10	“O trenzinho do caipira”	Heitor Villa-Lobos / Brasil	1930
11	“Pássaros” (Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
12	—	—	—
13	—	—	—

Tabela 2: Obras apreciadas ao longo do 1º semestre de 2010 na turma de alunos de 1 a 2 anos de idade, cujos planos de aula encontram-se no Caderno 1 (UFPR, 2010). A tabela contém, além do nome das obras, seus compositores, seus países de origem e os anos em que foram compostas<sup>10</sup>.

As aulas dessa turma foram desenvolvidas de acordo com os seguintes temas: 1. Apanhado de canções; 2. Peixes e o mar; 3. Bichos do jardim; 4. A fazenda da vovó; 5. Plantas; 6. Comida; 7. Carinho de mãe; 8. Músicas do mundo; 9. Música brasileira; 10. Meios de transporte; 11. Pássaros; 12. Top Hits da Musicalização; 13. Festa Junina (UFPR, 2010).

<sup>10</sup> Os dados de nomes dos compositores, países de origem e datas de composição foram obtidos a partir da pesquisa em sites de busca na internet.

<b>Caderno 2 - 1 a 2 anos de idade</b>			
<b>Aula</b>	<b>Apreciação concentrada</b>	<b>Compositor / País de origem</b>	<b>Ano em que foi composta</b>
1	“Pássaros” (Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
2	“Aquário” (O Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
3	“O voo do besouro”	N. Rimsky-Korsakov / Rússia	1900
4	“Galinhas e Galos” (O Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
5	—	—	—
6	—	—	—
7	“L'a Valse d'Amelie”	Yann Tiersen / França	2001
8	Diversas	Foclóricas / França, Chile, Ilhas Seychelles, Alemanha	—
9	“O som da chuva”	André Godinho / Brasil	2008
10	“O trenzinho do caipira”	Heitor Villa-Lobos / Brasil	1930
11	“O Cisne” (Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
12	—	—	—
13	—	—	—

Tabela 3: Obras apreciadas ao longo do 1º semestre de 2010 na turma de alunos de 1 a 2 anos de idade, cujos planos de aula encontram-se no Caderno 2 (UFPR, 2010).

As aulas desta turma foram desenvolvidas de acordo com os seguintes temas: 1. O verão; 2. Os peixes e o mar; 3. Bichos do jardim; 4. A fazenda da vovó; 5. [sem registro da aula]; 6. [sem registro da aula]; 7. [sem registro do tema] 8. Músicas do mundo; 9. Música brasileira; 10. Meios de transporte; 11. Pássaros; 12. Top Hits da Musicalização; 13. Aula Junina e encerramento (UFPR, 2010).

<b>Caderno 3 - 2 anos e meio a 3 anos e meio de idade</b>			
<b>Aula</b>	<b>Apreciação concentrada</b>	<b>Compositor / País de origem</b>	<b>Ano em que foi composta</b>
1	—	—	—
2	“Aquário” (O Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
3	“Dez Cantos Populares Infantis”	Sérgio V. Correia / Brasil	1969
4	“Hermeto tá brincando”	Hamilton de Holanda / Brasil	2006
5	“Terezinha de Jesus” / “Nesta rua”	Folclóricas / Brasil	—
6	—	—	—
7	"Bondinho"	Palavra Cantada / Brasil	1994
8	—	—	—
9	—	—	—
10	—	—	—
11	—	—	—
12	—	—	—
13	—	—	—

Tabela 4: Obras apreciadas ao longo do 1º semestre de 2010 na turma de alunos de 2 anos e meio a 3 anos e meio de idade, cujos planos de aula encontram-se no Caderno 3 (UFPR, 2010).

Apenas a aula 1 possui registro de tema: 1. Animais. As demais não possuem registro de tema, ou mesmo qualquer registro do plano de aula (UFPR, 2010).

<b>Caderno 4 - 2 anos e meio a 3 anos e meio de idade</b>			
<b>Aula</b>	<b>Apreciação concentrada</b>	<b>Compositor / País de origem</b>	<b>Ano em que foi composta</b>
1	“Outono” (II - Adagio)	Antonio Vivaldi / Itália	1725
2	“Bichinhos de Jardim”	Thelma Chan / Brasil	2007
3	“Antigamente”	Palavra Cantada / Brasil	1998
4	“Primavera” (I - Allegro)	Antonio Vivaldi / Itália	1725
5	“La première femme de ma vie”	Joe Dassin / França	1978
6	“Verão” (II - Adagio)	Antonio Vivaldi / Itália	1725
7	“Aquário” (O Carnaval dos Animais)	Camille Saint-Saëns / França	1886
8	“Rosa Amarela”	Heitor Villa-Lobos / Brasil	1938
9	—	—	—
10	—	—	—
11	—	—	—
12	—	—	—
13	—	—	—

Tabela 5: Obras apreciadas ao longo do 1º semestre de 2010 na turma de alunos de 2 anos e meio a 3 anos e meio de idade, cujos planos de aula encontram-se no Caderno 4 (UFPR, 2010).

As aulas desta turma foram desenvolvidas de acordo com os seguintes temas: 1. O outono; 2. Bichos de jardim; 3. A fazenda da vovó; 4. Primavera; 5. As flores da primavera e nossas queridas mães; 6. O verão; 7. No verão vamos ao mar 8. Plantas. As aulas 9 a 13 não foram registradas (UFPR, 2010).

Por fim, além das variações de repertório há ainda a possibilidade de alternância de modalidades do fazer musical. França e Swanwick (2002, citados por Madalozzo e Madalozzo) propõem um modelo que equilibra três tipos de atividades em busca de um processo de educação musical eficiente. Este modelo é dividido em atividades de apreciação, criação musical e *performance* (ou execução).

Nesse contexto, as três modalidades devem ser compreendidas a partir de sua dimensão prática. Mesmo os momentos de apreciação musical, que a princípio podem parecer mais passivos do que os momentos de composição e de execução, podem ser vivenciados de forma ativa e intencional. É o que Palheiros e Wuytack (1995, citados por Madalozzo e Madalozzo) chamam de *Apreciação Musical Ativa*, uma modalidade de audição que busca envolver o ouvinte de maneira ativa. Seu objetivo é vincular diversos tipos de atividades à escuta, a fim de que o aluno possa construir uma imagem mental a partir do estímulo musical e atingir uma compreensão mais profunda daquilo que está apreciando<sup>11</sup>. O mesmo é válido para as atividades de criação musical e execução.

### **5.1.3 Andamento:**

Embora o andamento das aulas não seja o enfoque específico deste trabalho, algumas considerações podem ser feitas a respeito deste tópico levando em conta as diretrizes de Russell (2005). Por incluir habilidades como a intensidade da condução da aula, a boa transição entre as atividades propostas e estratégias para manter o interesse e a energia dos alunos, o andamento pode ser compreendido de certa forma como a capacidade de gestão de sala de aula por parte do professor.

Madalozzo e Madalozzo (2013) enumeram algumas das estratégias utilizadas no curso de musicalização infantil da UFPR para que os professores pudessem manter um andamento adequado das aulas. Sua lista contém os seguintes recursos didáticos: economia de linguagem verbal; mudança de posicionamento ou configuração espacial ao longo da aula; revezamento da condução de atividades entre os professores; adequação da duração das atividades de acordo com a idade das crianças e a dinâmica de cada turma; e planejamento de atividades extras. Imagina-se que o domínio destas ferramentas possa aprimorar as qualidades de liderança do professor, potencializando a eficiência do andamento das aulas.

---

<sup>11</sup> Os momentos de apreciação musical concentrada previstos pelos planos de aula da Musicalização Infantil da UFPR são práticas complementares às apreciações musicais ativas realizadas em outros momentos.

## 6 Discussão

Levando em consideração as informações contidas no capítulo 2 deste trabalho (a respeito dos cursos de musicalização infantil das Escolas de Música de Jundiaí e da Universidade Federal da Bahia), pode-se perceber que de modo geral, as estruturas dos três cursos estudados são bastante semelhantes. Alguns momentos como a saudação, as práticas vocais, a execução instrumental, a prática de canções acompanhadas por gestos, o relaxamento e a despedida parecem ser uma base comum às aulas de musicalização infantil da Escola de Música de Jundiaí, da UFBA e da UFPR.

Algumas práticas diferem ligeiramente entre os cursos. É o caso dos momentos de brinquedo projetivo e socialização previstos por Feres (1998), das atividades livres previstas por Broock (2013) e da limpeza de ouvidos, apresentação de instrumento musical e apreciação concentrada previstos por Madalozzo e Madalozzo (2013).

É possível notar ainda uma diferença entre a nomenclatura das práticas. Os tópicos abordados pela Musicalização Infantil da UFPR incluem momentos de apreciação musical ativa e concentrada, por exemplo; os tópicos da Escola de Música da UFBA mencionam a apreciação musical com repertórios variados (Broock, 2013), mas não especificam sua modalidade (ativa ou concentrada); e os tópicos da Escola de Música de Jundiaí não mencionam a apreciação musical. Embora se possa imaginar que a apreciação musical necessariamente faça parte da rotina de uma aula de musicalização, as fontes consultadas nem sempre trazem uma indicação precisa a respeito da natureza destas apreciações.

A partir das informações encontradas nas fichas de planejamento estudadas neste trabalho, é possível delinear alguns elementos que fundamentam o processo de musicalização infantil de acordo com o modelo de curso da UFPR. Em primeiro lugar, os momentos geralmente são permeados pela prática. Isto significa que as próprias crianças realizam práticas vocais e instrumentais, experimentam novos instrumentos, realizam canções com gestos e apuram sua consciência corporal a partir de parâmetros musicais. Segundo Madalozzo e Madalozzo (2013), “(...) é justamente pelo aprendizado desses conceitos [musicais] básicos que se busca formar indivíduos que, mais tarde, possam conhecer e

expressar-se com música, sendo capazes de emitir um juízo de valor sobre aquilo que produzem e ouvem”. Estas práticas priorizam, de certa forma, o desenvolvimento de maneiras de expressão individual e coletiva, mantendo em primeiro plano a autonomia musical das crianças.

Em segundo lugar, geralmente há espaço para a manipulação de objetos sonoros e exploração de parâmetros musicais por parte das crianças, admitindo uma abordagem ampla do universo musical durante as aulas. Historicamente, desde o início do século XX uma grande diversidade musical começou a conquistar o espaço das salas de concerto, antes destinado quase exclusivamente à música erudita europeia (ROMANELLI E ROMANELLI, 2010). Isto indica que novos rumos se tornaram possíveis, possibilitando a ouvintes já condicionados à sonoridade e ao imaginário da cultura ocidental europeia o conhecimento e a experimentação de sonoridades até então pouco convencionais. Na prática, sabe-se que a experimentação de objetos sonoros pode ser enriquecedora para crianças de várias faixas etárias, especialmente do primeiro ao terceiro ano de vida (BRASIL, 1998). Assim, imagina-se que as práticas experimentais possam proporcionar maior independência para as crianças em seu cotidiano permeado por sons, permitindo a descoberta de novos sentidos musicais para aquilo que ouvem.

Em terceiro lugar, pode-se perceber que a audição musical ocupa um lugar importante dentro do modelo de aula da Musicalização Infantil da UFPR. Na grande maioria das fichas de planejamento estudadas, o momento de relaxamento é dedicado especialmente à realização de uma apreciação musical concentrada, utilizando repertórios de considerável variedade em termos de gêneros, estilos, épocas e locais de origem. Ao todo foram registradas 33 obras nos 4 Cadernos de Musicalização Infantil estudados. Dentre estas obras, 14 foram de origem brasileira, 12 de origem francesa, 3 italianas, 1 alemã, 1 argentina e 1 russa (UFPR, 2010). Houve também uma apreciação que reuniu canções de diversos lugares do mundo (França, Chile, Ilhas Seychelles, Alemanha). Observa-se que mesmo que o número de composições brasileiras tenha sobressaído com relação a composições de outros países (principalmente europeus), a apreciação destas obras foi distribuída ao longo do semestre, alternando entre composições de países diversos. Apenas o caderno 3 registra um número maior de obras brasileiras do que de obras estrangeiras apreciadas, enquanto no caderno 2 houve uma

predominância de apreciações de obras francesas (notadamente trechos do Carnaval dos Animais, de Camille Saint-Saëns).

Os semestres ímpares (de Março a Junho) em geral eram encerrados com uma aula cujo tema era a Festa Junina (UFPR, 2010). Por isso, embora as últimas aulas do semestre não tenham momentos de apreciação musical concentrada registrados, sabe-se que o material musical utilizado em todas as atividades era, em sua maioria, de origem brasileira (principalmente canções folclóricas). Isto indica que ao mesmo tempo em que um repertório novo era apresentado às crianças e seus familiares, releituras de composições folclóricas e obras do repertório infantil com as quais os ouvintes já estavam familiarizados também eram apreciadas. Estes dados podem ilustrar que mesmo que obras até então desconhecidas pelas crianças fossem frequentemente propostas, uma postura de respeito por obras da cultura musical infantil sempre esteve presente. É possível que por meio do reconhecimento de elementos musicais familiares as crianças se mantenham motivadas e relacionem os conteúdos da aula a experiências pessoais e de aprendizagem, situação que de acordo com Ilari e Broock (2013) favorece o desenvolvimento de habilidades musicais e extramusicais.

Por fim, percebe-se que o preenchimento dos documentos poderia ter acontecido de maneira mais completa, especialmente o caderno 3 que possui muitas lacunas. Isto confirma a ideia que a sistematização das práticas pode ser melhorada em alguns aspectos, a começar por seu registro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se possa compreender o modelo de curso da Musicalização Infantil da UFPR de maneira mais completa, outros documentos ainda devem ser estudados. Mesmo assim, esta pesquisa permite concluir que a Musicalização Infantil serviu a diversos propósitos no contexto em que esteve inserida. Neste sentido, uma parte de seu sucesso enquanto programa de extensão pode ser atribuída ao fato de o grupo ter se tornado uma comunidade de prática profundamente enraizada no contexto de Curitiba (ILARI, 2010). A Musicalização Infantil da UFPR também serviu e serve como referência para diversos projetos semelhantes em outros lugares do Brasil.

Ao se considerar os objetivos do ensino, a diversidade metodológica adotada no programa pode ser uma alternativa viável e interessante. A utilização de recursos didáticos diversos e flexíveis pode, por si só, se apresentar como saída metodológica tão eficaz quanto eleger um método e segui-lo. Isto não invalida, de forma alguma, os métodos ativos de educação musical, por exemplo; antes, é uma busca por princípios gerais e características de cada método que possam ser aplicáveis a situações de ensino-aprendizagem específicas.

A construção coletiva de um modelo de plano de aula compreende aspectos que não são contemplados na construção individual. Este modelo abrange diversidade de ideias e ao mesmo tempo mantém a coesão, prioriza a troca de experiências entre professores e garante a ampliação do repertório de todos. A esse respeito, Madalozzo e Madalozzo (2013) afirmam que a estrutura básica da aula, que deu origem ao modelo analisado neste trabalho, pode ser considerada o principal resultado pedagógico obtido ao longo dos sete anos de existência da Musicalização Infantil da UFPR. Entende-se por meio desta pesquisa que este modelo pode auxiliar licenciandos e licenciados em música que possuam interesse em trabalhar com musicalização infantil.

## REFERÊNCIAS

- BEYER, Esther. **A Construção do conhecimento no projeto “Música para Bebês”**. Anais do III Seminário de Pesquisa Região Sul (ANPed). Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n. 248, 23/dez. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil, v. 3**. Brasília: MEC/SEF, 1998. [Disponível na internet: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>, acesso em 10/07/2014].
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 - Publicação Original**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Coleção de Leis do Império do Brasil, v. 1, pt I (Publicação Original). 1854. p. 45. [Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>, acesso em 15/09/2014].
- \_\_\_\_\_. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, 2009.
- BRITO, Teca A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BROOCK, Angelita. **Curso de musicalização para bebês da UFBA**. XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). São Paulo, 2007.
- \_\_\_\_\_. Crianças na universidade? In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (orgs.): **Música e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 147 - 166.
- FERES, Josette. **Bebê: música e movimento: orientação para musicalização infantil**. Jundiaí, SP: J.S.M. Feres, 1998.
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

- ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: **Revista eletrônica de musicologia**, v. 9, Outubro. 2005. [Disponível em: [http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr9-1/ilari.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/ilari.html)]. Acesso em 09/10/2014.
- \_\_\_\_\_. A community of practice in music teacher training: The case of Musicalização Infantil. **Research Studies in Music Education**, v. 1, n. 32. 2010. p. 43 - 60.
- \_\_\_\_\_; BROOCK, Angelita (orgs.): **Música e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- JORDÃO, Gisele *et al* (coords.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- MADALOZZO, Tiago; *et al.* (orgs.). **Fazendo música com crianças**. Curitiba: DeArtes/Ed. da UFPR, 2011.
- MADALOZZO, Vivian; MADALOZZO, Tiago. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (orgs.): **Música e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 167 - 190.
- MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PECKER, Paula C. **As condutas musicais da crianças entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do Sistema Tonal**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRGS, 2009. [Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17611/000721291.pdf>]. Acesso em 10/09/2014.
- ROMANELLI, Berenice; ROMANELLI, Guilherme. **Conteúdo, Metodologia e Avaliação do ensino das Artes**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Coordenação de Integração de Políticas de Educação à Distância - CIPEAD. Curitiba, 2010.
- ROMANELLI, Guilherme. Educação musical no Brasil: conquistas e desafios. In: SCHMID, Aloísio (org.): **Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação**. Ministério da Cultura e Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, Programa Pró-Cultura, Pacto Ambiental, 2013 (a). p. 7-11.

\_\_\_\_\_. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, UEM, v. 17, n. 2, Maio/Ago. 2013 (b). No prelo.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: Um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. In: **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12. 2005. p. 73-88. [Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12\\_artigo10.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo10.pdf)]. Acesso em 29/10/2014.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFPR. **Cadernos de Musicalização Infantil**. Material redigido coletivamente pelos professores da Musicalização Infantil da UFPR. Não publicado. 1º semestre de 2010.

#### **Sítios na internet:**

**Musicalização Infantil UFPR** - <http://musicalizacaoufpr.blogspot.com.br/> - Acesso em 10 de Julho de 2014.

**Musicalização Infantil UFBA** - <https://sites.google.com/site/criancasnaufba/home> - Acesso em 10 de Julho de 2014.

## ANEXOS

data		aula nº		tema da aula	
10 de junho		11		Pássaros	
objetivos da aula					
materiais necessários					
Ovinhos, Caxixis, Violaão, Lenços					
gravações utilizadas					
tipo de atividade	professor condutor	duração aproximada	desenvolvimento	referências	
Acolhida	Todos		Bom dia todo mundo, levantem suas mãos...		
Escala	Vivian		O sabiá		
Contorno melódico			Passarinho que cantá	Jos Wuytack	
	Diana		Rolinha voou		
	Vivian		Kuka burra		
	Diana		O cuco cantou	Jos Wuytack	
Prática instrumental	Vivian		Sabiá lá na gaiola (Músicas daqui, Ritmos do mundo)	Oswaldinho do Acordeon	
	Diana		Maracatu do tucano	Saulo Sabino	
	Vivian		Passa passa gavião		
Dança			Three little birds	Bob Marley	
Apreciação			Avião (Carnaval dos Animais) - lenços	Saint-Saens	
Extras			A coruja		
			Pássaros da Lituânia (ambientação)		
extras					
observações depois da aula					

Figura 2: Modelo preenchido de plano de aula do curso de musicalização da UFPR (UFPR, 2010).



Figura 3: Professores estagiários durante a realização de um curso (ILARI, 2010).