

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rosangela Duarte

**A CONSTRUÇÃO DA MUSICALIDADE DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM RORAIMA**

**Orientadoras: Prof^a. Dr^a. Esther S. W. Beyer
Prof^a. Dr^a. Maria Luiza R. Becker**

Porto Alegre, maio de 2010.

Rosangela Duarte

**A CONSTRUÇÃO DA MUSICALIDADE DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM RORAIMA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadoras: Prof^a. Dr^a. Esther Beyer
Prof^a. Dr^a. Maria Luiza R. Becker**

Porto Alegre, maio de 2010.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEA

D812c
2010

Duarte, Rosangela.

A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima / Rosangela Duarte, 2010.
211 f. ; 30 cm

Orientadoras: Esther Beyer e Maria Luiza Becker

Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

1. Musica na educação. 2. Professor - Formação. 3. Musica – Instrução e ensino 4. Musica – educação infantil I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. II. Título.

CDU 78:372.8(811.4)

Dedico este trabalho

À minha mãe Marilene...

Ao meu pai Maneco...

Obrigada pelas oportunidades infinitas de ser feliz!

Ao Flávio, meu esposo...

Com muito amor!

Aos meus filhos Enzo e Ítalo...

Pelo amor e companheirismo de uma vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo renascer a cada dia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS, em especial aos funcionários da secretaria, pela atenção que sempre prestaram.

A Pró-reitoria de Pós-graduação e pesquisa da UFRR e ao PICDT pela oportunidade da bolsa de estudo por quatro anos.

Ao Centro de Educação da UFRR pela possibilidade de realização do curso com afastamento total durante os quatro anos.

A todos da Escola João Furtado, do SESI-RR pelo total apoio para a realização desta pesquisa. Em especial aos queridos professores sujeitos desta pesquisa com os quais tive o prazer de compartilhar momentos inesquecíveis de aprendizagem durante a Oficina de Musicalização.

À minha grande amiga Dr^a Patrícia Kebach, com quem muito tenho aprendido na co-orientação da fase final desse estudo.

A querida Dr^a Leda Maffioletti, por contribuir no momento da defesa do projeto com sugestões muito pertinentes ao tema pesquisado.

As verdadeiras amigas e companheiras Elena Fioretti, Hirlândia Milon, Paula Pecker e Flávia Rizzon, que contribuíram com idéias e leituras sobre meus textos. Vocês foram indispensáveis na construção deste trabalho.

Ao meu amigo e colega Dr. Celson Gomes e família, por todos os momentos que apoiou a trajetória destes quatro anos de estudo.

A minha família, Irma, Fernanda, Adriano, Murilo, Luana, pelas orações, incentivos e apoio em todos os momentos.

A minha família gaúcha Genoveva, Casemiro, Simone, Betinho e Silvano, pelo amor construído através da convivência, amizade e por terem me acolhido em Porto Alegre.

A Denise e Paulo Pecker pela simpatia e amizade.

Aos meus queridos filhos Ítalo Duarte De Déa, que colaborou no estudo, registrando em vídeo os momentos da Oficina de Musicalização e Enzo Duarte De Déa que realizou a edição final da gravação do DVD.

Aos amigos: Jota, por fazer a tradução do resumo; Cláudio Lísias, por realizar a edição do DVD; Darle Teixeira pela competência e agilidade na revisão deste trabalho.

Aos colegas do GEMUS - Grupo de Estudos em Educação Musical, pela troca de experiências e contribuições teóricas, com reflexões sobre vários aspectos estudados na tese.

A banca examinadora desta tese Doutora Cláudia Bellochio, Doutora Patrícia Kebach e Doutor Ricardo Freire e, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e as sugestões que enriquecerão minha vida profissional e conduta acadêmica.

A querida Doutora Maria Luiza Becker que além de participar da banca examinadora, assumiu prontamente a orientação da edição final da tese, a quem eu sou eternamente grata pelos momentos de reflexão e companheirismo diante da fatídica realidade.

E, em especial, a minha Orientadora, Profa. Dra. Esther Beyer (in memórian) que de forma incansável conduziu esta orientação com incentivo, paciência, demonstração de afeto e carinho durante toda a jornada; por ter permitido a amizade sincera e verdadeira que se formou a partir desse estudo; e, porque esteve presente e é parte integrante de todos os momentos que permeiam a elaboração deste trabalho, figurando no final desses agradecimentos para se manter viva na memória.

Obrigada!

RESUMO

DUARTE, Rosângela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil**: um estudo em Roraima. – Porto Alegre, 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

Com o objetivo de investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, este estudo reflete sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR. Optei refletir e analisar como a música está presente na prática pedagógica deste, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica. Observo e discuto como esse profissional da educação entende e dinamiza o conhecimento musical, ao pensar sobre suas possibilidades de trabalhar com a música na sua prática pedagógica, através de uma ação educativa reflexiva e crítica: a Oficina de Musicalização. Existem dois focos de análise: a musicalização de professores da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. O corpo teórico que fundamenta esta pesquisa aborda a teoria piagetiana e o pensamento de Paulo Freire, calcada na relação dialógica-dialética entre educador e educando. Para discutir a formação do professor atuante na educação infantil e a educação musical, adotei os estudos de autores como Bellocchio (2000), Kater et al (1998), Penna (2008), Figueiredo (2004), Krobot e Santos (2005). E, a partir das pesquisas de Brito (2003); Fonterrada (2005); Beaumont (2003); Schafer (2001); pude refletir sobre a presença da música na Educação Infantil como área de conhecimento. Como metodologia, adotei como referência a pesquisa-ação caracterizada por Carr & Kemmis (1986), Elliott (1991), Kemmis & McTaggart (1992), ressaltando: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo conseqüente da interação entre pesquisador e pesquisado. A presente pesquisa vem contribuir com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as nossas práticas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento e contribuir para a formação de um professor atuante na educação infantil, que possa agir e refletir na e para a prática educativa.

Palavras-Chave: 1.Musicalização. 2.Educação Infantil. 3.Formação do Professor. 4.Construtivismo. 5.Pesquisa-ação. 6.Roraima.

ABSTRACT

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil**: um estudo em Roraima. – Porto Alegre, 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

Aiming to investigate the development of musicianship training and practice of Music professor of early childhood education, this study reflects on the role of music as a knowledge to be built and its applications in schools of Boa Vista - RR. I chose to reflect and analyze how music is present in this teaching practice, and the conceptions of music that guide the classroom. I observe and discuss how this education professional understands and streamlines the musical knowledge, to think about their ability to work with music in their teaching through an educational and reflective criticism: the Musicalization Workshop. There are two focus of analysis: the musicalization of teacher with a pedagogic background and their teaching practices in early childhood education. The theoretical framework underlying this research addresses the theory of Piaget and the thought of Paulo Freire, based on dialectic-dialogic relationship between teacher and student. To discuss the formation of teachers with a pedagogic background and the music education, I adopted the studies of authors like Bellochio (2000), Kater et al (1998), Penna (2008), Figueiredo (2004), Krobot and Santos (2005). And from the studies of Brito (2003), Fonterrada (2005), Beaumont (2003), Schafer (2001), I did realize the presence of music in early childhood education as an area of knowledge. As methodology I adopted action research, based on the approach suggested by Carr & Kemmis (1986), Elliott (1991), Kemmis & McTaggart (1992), highlighting: the researcher's immersion in the circumstances and context of research, the recognition of the participating subjects as producers of knowledge and practice, and the quest for results as the fruit of a collective consequence of the interaction between researcher and researched. This research is a contribution to debates and discussions on the theory that permeates our practices in order to privilege a distinct area of knowledge building and contribute to the formation of a pre-school teacher, who can act and reflect in and for educational practice.

Keywords: 1.Musicalization; 2.Childhood Education; 3.Teacher Training; 4.Construtivism; 5 Action research; 6. Roraima.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Apresentação do tema	11
1.2 Questões de Pesquisa	20
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO APORTE TEÓRICO	25
2.1 O que é Infância e como a música é vivenciada	25
2.1.1 As diversas concepções sobre a infância	25
2.1.2 Estudos sobre a criança e suas implicações para a Educação Musical	29
2.2 Aprendizagem e a construção da Musicalidade	35
2.3 A música enquanto componente curricular na Educação Infantil	44
2.3.1 Em Roraima	49
2.4 A Formação do professor de Educação Infantil	52
2.4.1 Questões da Educação Infantil e a formação de seus professores	54
2.4.2 Formação de professores da Educação Infantil e o ensino da música	62
3. O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	68
3.1 Sujeitos	74
3.1.1 Processo de escolha	74
3.1.2 Breve descrição dos sujeitos	77
3.2 Local	79
3.3 Buscando Parcerias	80
3.4 Elemento de ação: Oficina de Musicalização	81
3.5 Instrumentos de pesquisa	85
3.5.1 Diário de campo	85

3.5.2 Entrevista	87
3.5.3 Observação	89
3.6 Procedimentos de análise	91
4. PONTO DE PARTIDA PARA O UNIVERSO MUSICAL	94
4.1. Ponto de partida: apresentação do grupo de professores	94
4.2. O papel da família	97
4.3. O papel da escola	102
4.4. Considerações sobre as estruturas de partida para o universo musical	106
5. MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES	107
5.1 A música como parte integrante do currículo da Educação Infantil..	108
5.2 Quem deve ensinar música na Educação Infantil?	113
5.3 Formas de vivenciar a música na Educação Infantil	118
5.4 Considerações sobre o pensamento do professor	126
6. REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA MUSICALIDADE	129
6.1 O que os professores entendem por musicalização	130
6.2 Atividades realizadas na Oficina de Musicalização	133
6.2.1 Integrando som e movimento	136
6.2.2 O ritmo da música	138
6.2.3 Paisagem sonora da escola	142
6.2.4 Escutar músicas de estilos diferentes	144
6.2.5 Sonorização de histórias	152

6.3 Resultado prático da Oficina de Musicalização	158
6.4 Considerações sobre o processo de musicalização	163
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
ANEXOS	196
ANEXO 1. Ficha de identificação	196
ANEXO 2. Roteiro da entrevista	197
ANEXO 3. Cds de musicas gravados para a Oficina	200
ANEXO 4. Planejamento da Oficina de Musicalização	201
ANEXO 5. Modelo de autorização de veiculação de imagem e voz	210
ANEXO 6. Oficina de Musicalização em DVD	211

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

Ao pensar na formação que um professor precisa ter para ser realmente um educador, fez-me sentir como mergulhada num turbilhão de informações. Mediante essa reflexão, decidi primeiramente, fazer uma retrospectiva da minha própria formação.

Desde minha infância, com apoio de meus pais, fui desenvolvendo experiências musicais que me levaram a gostar de música. Iniciei meus estudos de música antes mesmo de ir para a escola formal. Meu pai me ensinava a ler e a escrever através das lições de piano escritas por minha primeira professora de música, Dona Eliane. Na Escola de Música da Dona Eliane, havia aulas de piano e de teoria musical, de um modo bem tradicional, ou seja, antes de ir tocar piano, era necessário saber ler e escrever as notas musicais. Ao ingressar na pré-escola, houve um acréscimo em minhas atividades musicais, em que pude participar da bandinha da escola, chegando a ser “regente” do grupo. Nas aulas de música na pré-escola tive a oportunidade de experimentar vários instrumentos e, com isso, as aulas de música eram sempre bem vindas por todos.

Durante as quatro primeiras séries, o contato com a arte foi cada vez mais se distanciando da música e sendo realizado através das poucas atividades plásticas que consistiam em pintar figuras carimbadas em nossos cadernos pela professora ou desenhos mimeografados, confecção de artesanatos para lembranças nas datas comemorativas (dia dos pais, mãe, etc.). A ausência do ensino da música foi se consolidando ao longo de meus primeiros quatro anos de escolarização. Música mesmo, só na hora de cantar os hinos cívicos e religiosos ou no recreio, quando brincávamos de roda.

Essas lembranças me fazem refletir também que como aluna de uma pré-escola e ensino primário (como era chamado na época), num colégio particular religioso onde ser disciplinado era fundamental, o bom aluno era considerado o mais quieto, o qual nada criava e sim reproduzia tudo sem contestação. Imperava uma pedagogia de cartilhas e de inúmeros exercícios repetitivos. O professor, ou melhor, a professora, porque não me recorro de ter nenhum professor do sexo masculino, sabia tudo e não gostava de ser interrompida. A sala de aula era um silêncio só e se falava apenas quando a professora perguntava. Andar pela escola só em fila e, no recreio tão esperado, as brincadeiras eram dirigidas separadamente para os meninos e para as meninas.

Mais tarde, no ginásio (hoje Ensino Fundamental), mudança de vida, mudança de escola. Agora, lá estava eu num colégio público do estado, com quatro turnos, salas cheias e vários professores e professoras. De repente eu virei um número da chamada e a maioria dos professores não sabiam meu nome. Entravam e saíam das aulas, despejando seus conhecimentos, exigindo todos os exercícios feitos e se sentiam muito bem quando eram incluídos no *hall* das “autoridades” mais temidas da escola. Quanto à presença da música na escola, apenas durante a quinta série eu tive uma professora de música que dava aulas de teoria musical básica, com uma aula por semana, e ensinava os hinos pátrios para serem cantados nas solenidades escolares.

Escrevendo essas linhas, vejo o quanto é marcante na formação de uma pessoa as experiências vividas na infância, principalmente quando se tem professores que acreditam que o conhecimento – conteúdo - pode ser transmitido, exercendo seu monopólio na sala de aula. Segundo BECKER (2001), esta visão empirista a qual considera o aluno uma “tábula rasa”, acredita que todo o conhecimento vem do meio físico e social. Desconsidera a importância de propiciar que o sujeito estabeleça uma interação com o objeto (conhecimento), explorando todas as suas possibilidades.

Essa interação só se dá mediante a duas condições, a primeira quando o aluno tem a oportunidade de realizar ações sobre o objeto novo (assimilação), apresentado a ele pelo professor, o qual deve considerar que este material seja cognitivamente interessante e significativo para o aluno. A segunda condição é a resposta que o aluno dá para si mesmo às questões suscitadas pela assimilação do objeto (acomodação),

apropriando-se dos mecanismos das ações que realizou sobre esse material. Isto é, as questões levantadas pelos alunos e pelo professor desencadeiam momentos de reflexões, os quais concretizam esse processo.

A disciplina agora era "Educação Artística", mas o conteúdo sempre foi o de Artes Plásticas, não ultrapassando algumas noções de desenho geométrico (o que não entendia ter função na época) e, também, algumas atividades como prendas domésticas, bordados, pintura em tecidos, costura. No máximo, no ambiente escolar, sentia prazer em participar da fanfarra, mas sempre fora do horário para não atrapalhar as matérias mais "importantes": português e matemática. Este era um momento mágico, em que meus conhecimentos de música podiam ser aplicados dentro da escola.

Paralelamente aos estudos escolares, meus pais continuavam a me incentivar nos estudos da música, compraram o meu piano para que eu pudesse estudar em casa, sem precisar passar horas de estudos na escola de música. Estudava piano com muita dedicação. Não faltava às aulas e conseguia boas performances artísticas, mas por ter iniciado muito cedo e por ter uma professora muito rígida, não me arriscava a brincar com os sons e muito menos a "tocar de ouvido".

Anos mais tarde, viria a descobrir que eu dominava bem a técnica de execução musical, mas muito da criatividade que eu tivera na infância havia sido suplantada por teorias e estudos de destreza motora. Em 1975, concluí o curso técnico de piano no Conservatório¹ Carlos Gomes. Não tendo consciência das consequências reais dessa formação baseada na repetição, no treinamento, sentia muita dificuldade em criar música. Aos poucos, durante o período de minha formação, pude entender que precisava me autorizar a explorar novas sonoridades, "brincar" com instrumentos diferentes, enfim sentir prazer em fazer a minha própria música. Ir além das técnicas estabelecidas pelo sistema do Conservatório.

Outras mudanças, de cidade, de Estado, de escola. Outro colégio do Estado, agora de Ensino Médio Técnico, com mais de 3.000 alunos. Escola conceituada pela sua tradição, disciplina, cursos técnicos e inserção de alunos no mercado de trabalho.

¹ Segundo Rosa Fuks (1991) o Conservatório representou a transformação do ideal de uma preparação musical que se voltava para a elite, num outro democrático, que alcançava a burguesia, simplificando a linguagem musical a fim de torná-la compreensível para todos, através de métodos voltados para o ensino da música européia.

Mas professores e professoras muito diferentes entre si e do próprio grupo de alunos. Todos visavam desenvolver ao máximo as habilidades técnicas para que pudéssemos atender as exigências do mercado de trabalho. Nada era perguntado, nem do que se gostava, nem o que fazíamos fora da escola, e muito menos nossa experiência de vida.

Três anos se passaram rapidamente e quando percebi estava frente ao vestibular. No cursinho pré-vestibular, os professores só falavam na concorrência das vagas à universidade, na necessidade de um número máximo de aprovação para enaltecer o nome da instituição.

Ao terminar o 2º Grau, hoje Ensino Médio, não sabia se prestaria vestibular para bacharelado em música na modalidade instrumento (piano) ou em outro curso. Diante do preconceito de que música não era profissão para se ganhar a vida, eu optei por prestar vestibular para Fonoaudiologia, já que seria a primeira turma da PUC e o mercado de trabalho estava aberto. No entanto, continuei com atividades na área da música, lecionando aulas particulares de piano e tocando em casamentos e festas, as quais ajudaram a subsidiar meus estudos na referida universidade.

Finalmente escolhi uma profissão, vou poder tirar todas as dúvidas acumuladas durante tanto tempo: entrei na Universidade. Na universidade, no primeiro dia de aula, o professor entra na sala, se apresenta, fala sobre sua disciplina, plano (que já está pronto e fechado), dá a bibliografia e marca o 1º texto para a próxima aula. Depois de uma semana de aula, lembro que das disciplinas do semestre apenas três podiam gerar debates, questionamentos, trocas de experiências. Nas demais, tudo se repete.

Terminei a faculdade já trabalhando com a estimulação precoce com deficientes mentais, principalmente atendendo crianças de 0 a 4 anos, no Centro de Estimulação Precoce da APAE de Curitiba e no Instituto de Assistência ao Menor do Estado, na Clínica de Reabilitação de Deficientes Mentais (abandonados). Foi uma grande experiência de vida, pois me deparei com uma realidade a qual não imaginava que existisse. Esse período foi muito marcante, pois convivía com crianças e com jovens que nunca tiveram e nem iriam ter oportunidade de fazerem parte de uma família. A adoção de crianças abandonadas já é difícil, que dirá para crianças portadoras de necessidades especiais. Suas vidas eram dentro daquela clínica e dependiam exclusivamente de todos que lá trabalhavam.

Com certeza, foi nesse ambiente de trabalho que descobri o possível musical existente e latente na voz, no instrumento, na fala, no canto, na cultura, enfim, na vida humana. Que a musicalidade é uma condição humana e depende de uma compreensão do que acontece ao nosso entorno, do que entendemos como música e o que a música significa para cada um de nós (SLOBODA, 1996; BLACKING, 1990). Isto porque ao conviver com aquelas crianças, dentro das sessões terapêuticas, elas sempre pediam para cantar, para ouvir música. Nas festividades realizadas na clínica e também na escola, a maioria gostava de apresentar alguma música cantada individual ou em grupo.

Em 1986, mudei-me para Boa Vista – Roraima. No extremo norte, busquei entrar no mercado de trabalho, mas a fonoaudiologia ainda era uma área quase que desconhecida em Roraima, foi então que a música me conduziu para o trabalho da docência. Nesse lugar tão distante, encontrei uma Escola Estadual de Música, na qual a necessidade de professor era urgente frente à demanda de alunos. Evidentemente, minha vida começou a girar em torno dos estudos, dos concertos de piano e coral, das visitas às escolas de música e regular, ou seja, minha vida assumiu os rumos da Educação e da Música.

Através de um estudo solitário, os caminhos da música e do ensino de música foram se fortalecendo, tanto na minha ação de vida como na ação profissional. Nesse período, na escola de música ministrei aulas de piano, teoria musical, montei e regi coros infantil, infanto-juvenil, toquei, cantei e estudei muito. Tudo contribuiu para meus processos reflexivos sobre o ensino de Música na escola regular. Ao longo dos anos, pude ir amadurecendo a significação dos fatos interiorizados em minha vida e hoje posso delinear-los com novas perspectivas.

No período de 1988 a 1990, assumi a direção da Escola Estadual “Jardim de Infância Diva Lima”, em que pude implementar o ensino da música, através de oficinas realizadas com as professoras da Educação Infantil que atuavam na escola. Foram três anos de muito trabalho, principalmente no que tange à visão errônea de que a música é um conhecimento que poucas pessoas têm direito a ter acesso. As professoras da Educação Infantil não se sentiam capazes de ensinar música, mas aos poucos fui

trabalhando esses medos e mostrando que a música estava presente no nosso dia a dia, principalmente na nossa prática educativa, quando assim se faz uso da música.

O trabalho desenvolvido, na escola estadual, mais uma vez, propiciou-me reflexões quanto ao ensino de Música. A partir de tais ações e reflexões e influenciada por pressupostos construtivistas, comecei a questionar-me sobre a prática do professor da Educação Infantil, principalmente sobre suas possibilidades de trabalhar com vários campos do conhecimento junto à criança e, de forma muito especial, trabalhar com a Educação Musical.

Em junho de 1995, assumi a direção da Escola de Música de Roraima como um grande desafio. A Escola necessitava de estabelecer seu currículo, re-estruturar seus cursos e estabelecer projetos que oportunizassem o acesso ao ensino da música para a comunidade. Com uma equipe de 15 professores músicos, mas nem todos com formação docente, iniciamos um trabalho instalando um grupo de estudos. O objetivo do grupo era discutir principalmente as questões didáticas, através da prática de refletir sobre suas ações, questionando essas ações e buscando soluções para os problemas que enfrentávamos como a evasão escolar, a falta de valorização dessa área do conhecimento pelos pais, fazendo da Escola de Música um mero passatempo para seus filhos.

Com a saída do ensino da música dos muros da Escola de Música através do Canto Coral, senti que as portas da Escola Regular iam se abrindo cada vez mais para a educação musical, porque além de cantar, os participantes recebiam ensinamentos de teoria musical, para poder ler as partituras do repertório. Procurávamos envolver uma professora da escola, sob orientação da Escola de Música, que se responsabilizasse pelo grupo do coral, como parceira do projeto. Assim, conquistávamos alguém para incentivar a participação dos alunos nessa atividade e, também, dar continuidade ao trabalho dentro da própria escola.

Nas Escolas Públicas, sempre havia um professor que tocava algum instrumento ou gostava de cantar, assim, a cada dia recebia mais pedidos de assessoria para a formação de novos Corais, através de cursos de musicalização para a formação de professores. O interesse foi tanto que no ano de 2000 foi realizado o I

Painel de Regência Coral do Norte, com a ajuda da FECORS². E a partir da realização do Painel, vários corais foram formados nas escolas e igrejas. O movimento do Canto Coral foi crescendo a cada ano. A minha preocupação em coordenar este evento era principalmente em oferecer oficinas com profissionais que, além de competentes, estivessem dispostos a trabalhar com músicos, professores de música, alunos da Escola de Música, mas principalmente com professores da Educação Infantil das escolas de ensino regular.

No ano de 2000, ingressei no curso de Mestrado em Educação, pela Universidad Camilo Cienfuego de Matanzas, Cuba. Durante o curso, pude aprofundar questões sobre a importância do ensino da arte para o desenvolvimento humano na perspectiva social. A experiência vivenciada na minha estada em Cuba me fez refletir sobre a importância da arte na formação do indivíduo, pois a valorização que aquele povo dá ao ensino da arte desde os primeiros anos escolares, diante das inúmeras dificuldades políticas e socioculturais que passam, ensina-nos que é possível e se pode fazer com muito pouco. Cuba nos dá uma lição de vida, de superação e de que todos têm talentos, o que precisam é de oportunidade. Desmistifica os discursos errôneos do senso comum que ainda hoje tratam o ensino da música como privilégio de seres humanos prodígios, que possuem habilidades inatas, que tem o dom para a música.

A minha dissertação - Propuesta de recomendaciones para la preparación del profesor de Música de la Enseñanza Fundamental - foi um estudo diagnóstico desenvolvido junto a Escolas Estaduais do Ensino Fundamental de Boa Vista, com o objetivo de detectar como os professores de Arte, que ministravam Música no Ensino Fundamental, eram preparados e qual o seu campo de ação. O diagnóstico realizado aponta as deficiências e insuficiências dos principais problemas que os professores de Arte – Música apresentam, por exemplo, a falta de formação específica na área de música, através dos resultados contrastantes dos diferentes instrumentos aplicados aos sujeitos da pesquisa (alunos, professores, supervisores e diretores). Na análise dos dados sobre a formação dos professores, pude constatar que a situação é precária, pois ao sobrepor os fatores positivos e negativos, estes últimos conformam quase que a totalidade. A investigação realizada põe de manifesto a necessidade de encontrar, de

² Federação de Coros do Rio Grande do Sul presidida, na época, pelo Prof^a. Vilson Gavaldão.

imediatos, vias de solução a respeito do ensino da Arte – Música, assim como a capacitação dos que a desempenha.

Após o mestrado, ingressei no quadro de professores do curso de Pedagogia e venho construindo um fazer pedagógico no ensino de Música, através das disciplinas Arte e Educação, Criatividade e Expressões Artísticas e Prática de Ensino I, em que acompanho as experiências musicais de futuros professores, compreendendo algumas questões específicas do pedagogo em relação à Educação Musical, ao longo dos trabalhos nas disciplinas.

A experiência na docência, como formadora de professores me levou a conduzir um projeto de pesquisa³ junto a duas professoras da Educação Infantil, para entender como o ensino da música poderia facilitar o processo de alfabetização das crianças das duas turmas da 1ª série da Escola de Aplicação, como as professoras regentes elaboravam ações em Educação Musical e como a escola, representada pela coordenação pedagógica e pela direção geral, posicionava-se frente a esse trabalho. De forma bastante incipiente, estava adentrando numa nova concepção de investigação, transformando a pesquisa em participação, ativa e crítica, junto ao trabalho das professoras regentes.

Como resultado, verificou-se que a formação dos professores deve proporcionar a vivência e o conhecimento da música, associada a um intenso trabalho de sensibilidade, de percepção, observação e estudo, através do respeito às diferenças e com o prazer de acompanhar cada aluno no seu tempo. E isso instigou a reflexão sobre questões de como a atividade musical pode estar vinculada aos conteúdos propostos para cada série da Educação Básica; qual a importância da ação do professor em presumir que cada novo objeto de conhecimento a ser apresentado para o aluno, seja significativo para ele.

A investigação possibilitou ampliar o conhecimento das concepções pedagógicas e musicais de professoras da rede pública de ensino, ao mesmo tempo em que despertou interesse de agir mais intensamente junto aos professores já

³ “A prática da musicalização: uma atitude frente ao processo ensino-aprendizagem na 1ª série do ensino fundamental.” Projeto de pesquisa realizado em 2002, com as professoras Rosicler Trivelato e Elena Fioretti, no Colégio de Aplicação da UFRR.

atuantes no magistério da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta ideia se concretizou quando assumi a coordenação do Pólo Arte na Escola da UFRR, projeto cujo objetivo é promover a formação continuada de professores de Artes da Rede Pública. O trabalho é realizado através de grupos de estudos compostos de professores atuantes na Educação Básica, promoção de eventos e oficinas, realização de exposições e mostras de trabalhos resultantes dos projetos desenvolvidos nas escolas, a partir dos estudos realizados no Pólo.

Mais uma vez a aproximação com a escola vem ao encontro da reflexão da minha prática de professora formadora, com a prática dos professores atuantes na Educação Básica. Através deste projeto, tive a oportunidade de focar a música, artes plásticas, dança e teatro, como linguagens para construir sentimentos e conhecimentos humanos, e que isto é possível dentro da escola.

No ano de 2005, também estive engajada em eventos da Secretaria do Estado e do Município de Educação de Boa Vista que buscaram discutir junto à comunidade educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-Arte) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil. Foram encontros em que pude perceber com mais clareza como os professores especialistas vêm pensando e desenvolvendo suas práticas educativas, momento em que ficou evidente a supremacia das Artes Plásticas sobre as outras áreas artísticas. Poucos ensinavam Música.

O conjunto desses trabalhos que expus tem me levado a buscar reflexões de novos enfoques e práticas, tanto em minha atuação profissional de professora formadora na Universidade Federal de Roraima - UFRR, no Centro de Educação, atuando no curso de Pedagogia, como também no Colégio de Aplicação da UFRR, como professora de Educação Básica. Acredito que, a partir dessa vivência, pude refletir e rever a prática educativa na academia em conjunto com a escola, principalmente pelo anseio dos alunos de Pedagogia e de professores já atuantes por trabalhar com a Música no cotidiano de suas atividades docentes.

A partir do curso de mestrado, de novos estudos, pelas discussões nacionais a respeito do Ensino da Música na Escola, pelas reformulações nacionais dos currículos, pelo movimento de implantação de novas Diretrizes Curriculares nos cursos superiores

e pela ampla discussão da Associação Brasileira de Educação Musical surgiram novos anseios que se corporificaram na decisão de buscar o ingresso no curso de doutorado.

Hoje, esses anseios permeiam a temática dessa tese e pretendem enfatizar a prática educativa do ensino de Música realizada por professoras não-especialistas na área, mas habilitadas à docência da Educação Infantil.

1.2 Questões de Pesquisa

A reflexão que se fez das visões que os professores da Educação Infantil têm da Educação Musical na Educação Infantil implica estudar o saber artístico e estético musical da criança, conhecer as vivências musicais do professor, compreender a música na educação presente em muitas temáticas pesquisadas nas últimas décadas. Dentre elas, optei por buscar responder: Como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica?

Assim, o trabalho que apresento procura investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, refletindo sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR. A partir da inquietude: Qual o lugar que a música ocupa na prática pedagógica do professor de Educação Infantil?”, acredito que através da formação musical de professores da Educação Infantil, a música venha a ser efetivada neste nível de ensino.

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, a exemplo de que acontece em Boa Vista –RR, normalmente contemplam o ensino da arte de maneira generalizada. O enfoque proposto ainda se restringe a uma visão sobre artes visuais, música, dança e artes cênica, em que o futuro professor fica limitado a conhecimentos superficiais das diversas expressões artísticas e sua aplicação em sala de aula sob uma perspectiva teórica.

Os alunos de Pedagogia, hoje com a incumbência de atender também à Educação Infantil, não recebem formação na área de música, a fim de terem acesso

aos seus conceitos e metodologias, para que suas práticas pedagógicas se tornem efetivas. “Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante.” (BRITO, 2003, p.28) Esta afirmação reflete meu pensamento e me leva a desenvolver essas questões em relação à Educação Musical, não enfatizando as dificuldades encontradas para a sua realização, mas aceitando o desafio de pensar sobre possíveis soluções para reverter a realidade.

Como professora do curso de Pedagogia, ouço muitos questionamentos por parte dos alunos que gostariam de desenvolver os conteúdos próprios da educação musical, mas não se sentem seguros pela falta de conhecimento específico na área. Este fato me causou uma inquietação e me fez refletir sobre como esse profissional da educação poderia entender, organizar e dinamizar o conhecimento musical na prática escolar cotidiana. Qual é a possibilidade de reorganização dos trabalhos educativos junto ao curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, de dinamizar o ensino de Música nas escolas, a partir do trabalho pedagógico de professores não especialistas em Música, mas atuantes na Educação Infantil?

Desse modo, centralizo o foco da investigação neste trabalho na musicalização de professores da Educação Infantil. Busquei ainda observar como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, através de uma ação educativa reflexiva e crítica, com o objetivo de fazer um mapeamento para o desenvolvimento da Oficina. Senti também a necessidade de potencializar o processo do fazer musical do professor, para que este pudesse ampliar a sua prática pedagógica compreendendo o desenvolvimento musical na criança e relacionando-o com outras áreas do conhecimento.

O corpo teórico desta pesquisa fundamenta-se na teoria piagetiana e no pensamento de Paulo Freire, calcado na relação dialógica-educadora que parte sempre da realidade, dos conhecimentos e da experiência do sujeito, para construir a partir daí novos conhecimentos, vinculados ao seu contexto. E também na relação dialógica-dialética entre educador e educando, isto é, ambos aprendem juntos. Através destes pensamentos teóricos, explico o desenvolvimento da criança e suas implicações para a educação musical a partir do pensamento dos autores: Beyer (1993; 1998; 2000; 2001);

Maffioletti (1998; 2001; 2005); Langer (1981); Blacking (1990); Davidson, Howe e Sloboda (1997); Hallam (2006), entre outros.

Em seguida, discuto teoricamente as perspectivas de aprendizagens presentes na Educação Básica, com o intuito de refletir sobre que postura se quer adotar na prática pedagógica musical, voltada para a Educação Infantil. Defino também, o conceito de musicalização adotado nesta tese, com o objetivo de proporcionar um ponto de partida para a construção do referido conceito pelos sujeitos desta pesquisa, como veremos no capítulo seis.

Para discutir a formação do professor atuante na educação infantil e a educação musical, utilizei os estudos de autores como Bellochio (2000, 2001), Kater *et al* (1998), Penna (1995, 2001), Figueiredo (2004), Krobot e Santos (2005), os quais acreditam que estes profissionais podem ser importantes multiplicadores do conhecimento musical nos anos iniciais da escolarização. E a partir das pesquisas de Brito (2003); Fonterrada (2005); Beaumont (2003); Moraes *et al* (2004); Schafer (1991, 2001); Loureiro (2003), pude refletir que a música é essencial na Educação Infantil por promover a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos de um mesmo sujeito.

Nesta pesquisa, a metodologia adotada foi fundamentada na pesquisa-ação, tendo como as principais características: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo consequente da interação entre pesquisador e pesquisado. Elegi como instrumentos de pesquisa a entrevista, a elaboração de um diário de campo, a observação, os quais me permitiram captar a subjetividade dos participantes, favoreceram a intervenção destes em sua realidade e iniciaram um processo de criação de possibilidades para transformar os contextos estudados.

Como elemento de ação, optei em realizar uma Oficina de Musicalização, pois somente através da experiência vivida se pode construir esquemas que nos façam estruturar novos conhecimentos (DUARTE & KEBACH, 2008). E como hipótese, se for dada à oportunidade a este professor de se musicalizar, provavelmente ele se sentirá mais capaz em proporcionar atividades específicas da área de Educação Musical para seus alunos. A partir de suas construções musicais, o professor atuante na educação

infantil poderá direcionar suas práticas pedagógicas musicais de modo consciente, ativo e reflexivo, o que lhe permitirá ser mais comprometido com o processo de ensino e de aprendizagem da Educação Musical na escola.

A presente pesquisa vem contribuir com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as nossas práticas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento e contribuir para a formação de um professor comprometido com a sua práxis para a Educação Infantil, isto é, “um sujeito que se realiza na ação fazendo-se plenamente operatório, descentrado e, como tal, de plena autonomia moral. Um sujeito criativo e co-operativo – capaz de operar e cooperar” (BECKER, 2001, p.110).

A tese está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento o aporte teórico que norteou esse estudo. A partir do princípio de que é necessário levar em consideração a cultura em que cada criança vive ou viveu, o professor da Educação Infantil precisa considerar esta realidade em sua prática pedagógica, sendo um agente desafiador do processo de ensino e da aprendizagem. Defendo a ideia de que a aprendizagem se dá em um processo de construção, assim como o desenvolvimento da musicalidade das crianças, ou seja, a partir da construção do conhecimento. Procurei refletir sobre a música enquanto componente curricular da Educação Infantil a partir da aprovação da Lei nº.11.769, de 18/08/08, que trata da obrigatoriedade da música na Educação Básica. E, por último, trago a reflexão sobre a formação do professor desse nível de ensino, da qual ele depende para perceber a música como uma área de conhecimento e não apenas como um instrumento pedagógico. Seus conhecimentos de música e sobre música necessitam de ser construídos em cursos de música, ou que tenham em suas formações disciplinas que tragam à tona essa discussão.

No segundo capítulo, abordo sobre a metodologia utilizada e apresento os elementos de pesquisa e de ação, a partir dos quais realizei a coleta de dados e, posteriormente, a sua análise.

O terceiro capítulo versa sobre a formação musical do grupo de professores de Educação Infantil. Proponho ao grupo a experiência de refletirmos e analisarmos as nossas vivências musicais, com o objetivo de reconstruir o percurso de nossa formação pessoal e profissional, para conhecermos melhor nossas habilidades e para deixar que

outros possam nos conhecer, já que nos encontramos inseridos em contextos sociais coletivos (família, escola, trabalho, etc).

No quarto capítulo procurei verificar e analisei através da fala do professor, como eles veem o papel da Educação Musical nas suas práticas educativas e qual a ressonância dessas, entre os demais profissionais da escola. Assim, busco vincular referenciais da sua formação, suas experiências de vida e sua profissionalidade⁴.

No quinto capítulo, antes das considerações finais, analiso as atividades e as reflexões que levaram o grupo de professores a tomadas de consciência progressivas sobre os elementos da linguagem musical e também sobre novas formas de agir em sala de aula, durante o processo de musicalização. Isto é, os professores foram levados a refletirem sobre suas ações individuais e coletivas, diante do objetivo a ser alcançado: ser musicalizado. Assim, descrevo as vivências práticas e teóricas de procedimentos de educação musical, através de atividades propostas para apreciar, interpretar e criar música, realizadas na Oficina de Musicalização.

⁴ Refiro-me à profissionalidade quando falo sobre a ação do professor exercendo a sua profissão, desenvolvendo propostas educacionais no cotidiano de uma escola.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO APORTE TEÓRICO

2.1 O que é infância e como a música é vivenciada.

Neste primeiro capítulo senti a necessidade de refletir sobre questões que perpassam a teoria e a prática da educação atualmente. Primeiramente, o que é infância e como a música é vivenciada nesta fase da vida? Isto porque tendo como foco deste trabalho a formação de professores da Educação Infantil, acredito que cada professor deva estar consciente da importância que essa fase representa para o desenvolvimento do sujeito.

Em segundo lugar, na Educação Infantil, a criança é o foco do nosso trabalho. Cabe ao professor a responsabilidade, como profissional, em estar preparado para assumir seu papel de educador, e saber quem é essa criança e o que é necessário para ajudá-la a se desenvolver. As ideias expostas neste capítulo servirão de base para a análise do capítulo seis.

2.1.1 As diversas concepções sobre a infância.

Sempre que me remeto a pensar na vida, as lembranças mais marcantes trago da infância. É incrível como essa etapa da vida pode marcar tanto, ao ponto de muitas vezes trazer aos meus sentidos: sons, cheiros, sabores, sensações que estão gravadas na memória e as quais nunca esqueço. Segundo KOHAN (2003), através dessas lembranças as pessoas começam a narrar a própria história, acreditando que a infância é condição da experiência, da linguagem e da historicidade humana.

As experiências vividas na infância fazem formar um conceito do que é ser criança, que vai se modificando à medida que se constrói novos conhecimentos, de acordo com os interesses pessoais ou profissionais. Como exemplo, cito a minha experiência, a qual me fez vivenciar ser criança numa família de classe média, na cidade de Santos-SP, e mais tarde, ser professora de música de crianças na cidade de Boa Vista – RR. Estava inserida em uma realidade em que a diversidade sociocultural se faz presente de maneira inacreditável. Índios, negros, migrantes de quase todos os estados brasileiros, além de venezuelanos e guianenses (Guiana Inglesa) compõem a sociedade local.

Então, diante dessa nova realidade que suscitou vários questionamentos do que considero como infância, do que é ser criança e como a música se faz presente nessa fase da vida, busquei retomar na história esses conceitos e seus reflexos na atualidade. O conceito de infância como um período importante do desenvolvimento, durante o qual o indivíduo deve ser cuidado e protegido, é muito recente quando se considera a história da ciência.

Primeiramente, as crianças conviviam com os adultos compartilhando do seu cotidiano. A criança crescia vendo as atividades que eram desenvolvidas pelos adultos e aos poucos ia participando delas, uma vez que, para garantir o sustento da família, todos eram envolvidos na produção buscando melhores condições de sobrevivência (ÁRIES, 1981). Nesse contexto, as crianças tinham acesso à música quando praticada por suas famílias, em que a atividade musical era estendida a todos, não importando a existência de um conhecimento formal sobre música.

Até o séc. XVII, a criança era tratada como um adulto em miniatura. Somente no Iluminismo, J.J. Rousseau (1712-1778) contribuiu de modo original para a valorização da infância como uma das etapas do processo de formação do homem. A partir dele, a criança não é mais considerada como um adulto em miniatura, ela passa a ter um mundo próprio que é preciso ser compreendido pelo adulto. ROUSSEAU (1992) considera que a criança nasce boa e é o adulto quem a perverte com sua falsa concepção da vida. A educação na infância não deveria reprimir, modelar ou instruir, mas sim, permitir que a natureza se desenvolvesse na criança.

Essa ideia de educação na infância de Rousseau está muito presente nas comunidades indígenas existentes em Roraima, nas quais a educação está fundada no exemplo dos mais velhos. A criança é cuidada com afeto e com proteção, possibilitando um período de total liberdade, sem aulas ou punições severas.

Mais tarde, dois grandes pedagogos do século XVIII que seguiram as ideias de Rousseau, Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), acabaram dando uma grande contribuição para a educação na infância. Pestalozzi tinha como ideal reformar a sociedade através da educação das classes populares. Diante do caos deixado pela primeira guerra, criou um orfanato para crianças abandonadas. Acreditava que a educação deveria partir do conhecimento do aluno, partindo do mais simples para o mais complexo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Por isso, dava ênfase às atividades de desenho, canto, educação física, escrita, entre outras.

Idealizador dos jardins de infância, FROEBEL (2001) considerava que a essência do homem se fundamenta na relação entre a religião, a natureza e o próprio homem. Valorizava a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brincar, o canto e a linguagem. E quanto à educação da criança, destacava o jogo como a forma mais pura da atividade intelectual da criança.

[...] porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interno mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo (Idem, p.47).

Desde então, as crianças passam a ser cuidadas por outra mãe, com o intuito de não serem “mimadas”, sendo afastadas da família. Com esse fato, a música também perde seu espaço como propriedade de todos, já que as famílias agora dedicam a maior parte do tempo para o trabalho nas indústrias.

De modo muito semelhante, o fato de as crianças serem cuidadas por outra mãe também é um fator relevante na sociedade roraimense, não pelo fato das famílias se dedicarem ao trabalho nas indústrias, mas sim, na lida com o campo, realidade de uma

grande parte da população do interior do Estado. Assim, as mães confiam a educação dos filhos às madrinhas ou aos parentes que vivem na cidade.

Retornando à história, cada vez mais a música dos adultos foi sendo distanciada do cotidiano dessas crianças, tornando-se acessível apenas para os adultos. Com Pestalozzi e Froebel, a música infantil torna-se componente importante nas atividades diárias, como elemento lúdico e instrutivo, de um método de trabalho com crianças órfãs e abandonadas.

Essa nova forma de falar sobre o que fazer com as crianças, em favor da comodidade dos adultos e da comunidade, ganhou espaços para serem discutidas nos séculos XIX e XX (GHIRALDELLI, 2001). Surge então, Montessori na Itália, Decroly na Bélgica, Claparède e Desceudres na Suíça, que renovaram por meio de seus trabalhos as técnicas de educação especial, estendendo posteriormente a todas as crianças. A música é incluída nestas propostas como elemento humanizador das crianças, para despertar sua sensibilidade estética e ampliar seu universo de conhecimentos (BEYER, 1998, p.31).

Passou-se a falar sobre a própria ideia de “infância natural” como algo historicamente criado. Philippe Ariès no início dos anos 60, um dos pioneiros a estudar este assunto e em sua obra clássica, “A história social da criança e da família” (1981), mostra como o conceito de infância tem evoluído através dos séculos. Ele trata a noção de infância como algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças. Conforme a sociedade vai modificando sua concepção de infância, vai modificando o modo de conceber a educação da criança.

Hoje, a infância é um modo particular e não universal de pensar a criança, considerando-a como um ator social, no sentido de que possa atuar na sociedade recriando-a a todo o momento. Essa ideia foi sendo elaborada ao longo do tempo a partir das mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar (COHN, 2005, p.21-22). A criança passa a ser considerada um sujeito construtor das suas relações sociais, não sendo passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais e ocupando um lugar de dignidade e respeito nas leis

nacionais. A infância é conceituada como uma experiência inaugural aberta à novidade, aberta à criação, aberta à transformação de si mesma e das relações que se estabelecem na experiência coletiva.

Vive-se uma concepção de infância que está voltada para a formação de atitudes intelectuais e morais envolvendo toda a personalidade e o comportamento social, sob todos seus aspectos, de um indivíduo a se educar. A contribuição de PIAGET (1998, p.244) para a construção de um plano de ação da UNESCO, concerne simultaneamente às condições da educação para a compreensão internacional, no qual considera dois fundamentos essenciais:

1. Relativo à Atividade pessoal do indivíduo – A conquista de uma autonomia intelectual e moral suficiente, permitindo o exercício de um pensamento livre, o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade de resistir às múltiplas pressões do meio e às propagandas de todo tipo;
2. Relativo ao seu comportamento social – A formação de uma atitude social de reciprocidade, suscetível de ser generalizada por etapas progressivas desde as relações elementares da criança pequena com seus colegas até as relações entre grupos sociais cada vez mais amplos.

Por entender que existe uma enorme diversidade cultural, considero que exista um tipo de infância para cada cultura e o seu significado pertence, portanto, ao modo de cada um conceber a vida. A música, como um dos elementos culturais, faz-se presente no cotidiano de qualquer sociedade. As crianças existem e, a partir das observações sobre as interações entre elas e os adultos, pode-se comparar suas experiências e vivências nas mais diversas linguagens, procurando entendê-las em seu contexto sociocultural. Sendo assim, a questão “o que é Infância e como a música é vivenciada” não tem uma resposta única e muito menos homogênea.

2.1.2 Estudos sobre a criança e suas implicações para a educação musical

A partir do momento em que o professor se coloca diante das questões da Educação Infantil tem como protagonista do seu trabalho a criança. Mas o que ele sabe sobre essa criança com a qual ele se depara no seu convívio? Quem é essa criança? O que pais e educadores precisam saber para ajudá-la a se desenvolver? Estes são

questionamentos que perpassam a teoria e a prática da educação atualmente. É muito importante que os professores compreendam as condutas musicais infantis como ponto de partida para a realização da suas práticas pedagógicas.

Aqui vou considerar a concepção de criança, fundamentada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN-EI: “A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCN-EI, 1998, p.21).

A criança constitui uma natureza singular, sentindo e pensando o mundo de um jeito próprio. Em qualquer etapa de sua existência, a criança não é apenas o resultado das experiências vividas. As mudanças que nela ocorrem produzem também alterações no seu meio que, por sua vez, passam a afetá-la, e assim sucessivamente. Nas interações que estabelece desde cedo com o meio que a cerca, a criança revela seu esforço para compreender o mundo e, por meio de brincadeiras, explicitam os seus desejos e as suas condições de vida.

Para compreender as necessidades fundamentais ligadas a essas manifestações, numa explicação didática, posso dizer que a vida afetiva da criança é o combustível do pensamento, isto é, o fator afetivo está sempre presente no pensamento, de maneira indissociável. De um lado, a realidade cultural que exige da criança uma adaptação, impondo ao seu pensamento regras e seus meios de expressão e, de outro, seus desejos, seus conflitos, suas alegrias, vividas pelo seu “eu”. Esse modo de se expressar, quase que totalmente criado individualmente – jogo simbólico – possibilita a realização dos desejos, as satisfações das necessidades subjetivas, enfim a expressão do próprio “eu”, interdependente da realidade cultural, além de construir seu pensamento (PIAGET, 1998).

Entre a expressão do “eu” e a submissão do real “(...) a criança procura simultaneamente satisfazer suas necessidades e adaptar-se aos objetos bem como aos outros sujeitos” (idem, p.189). Além de expressar o que sente e em que pensa, tenta inserir-se no mundo social do qual faz parte. No processo de construção do conhecimento, a criança utiliza-se das mais diferentes linguagens e exerce a capacidade que possui de ter ideias originais sobre aquilo que busca desvendar.

Segundo a teoria piagetiana, o desenvolvimento da criança acontece em uma sequência de estágios de complexidade crescente, que abrange tanto graduais modificações do organismo quanto a permanente construção de estruturas do pensamento. Cada estágio significa uma nova conquista para o desenvolvimento da criança, no sentido da ampliação da sua capacidade de interagir com o mundo. Nessa perspectiva, o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas resulta de um intenso trabalho de criação, significação e re-significação. Assim, a criança consegue exteriorizar espontaneamente sua personalidade e suas experiências interindividuais graças aos diversos meios de expressão à sua disposição: o canto, o simbolismo do jogo, a representação teatral, etc. (ibidem).

Quando se fala em educação musical ou musicalização para a maioria das pessoas, principalmente pais e professores, logo são manifestados os desejos de que as crianças aprendam um determinado instrumento ou se transformem em pequenos cantores. Essa é uma visão limitada que ainda se tem sobre o ensino da música para crianças pequenas.

A presença da música está nas diversas situações do cotidiano da criança desde muito cedo. Ela convive com a música desde que nasce quando cantada, tocada ou apreciada em suas famílias (TOMATIS, 1991). O primeiro momento, chamado por Piaget de sensório-motor, tem como principal característica a construção dos esquemas de ação iniciais, originários dos reflexos e instintos, e que irão preparar a base para esquemas mais complexos, integrando novas coordenações às estruturas já existentes.

O que caracteriza a produção musical das crianças nesse momento sensório-motor é a exploração do som e de suas qualidades. A ênfase é dada nos aspectos afetivos e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças passam a ampliar os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais que adquirem, produzindo um maior número de sons da língua materna, sons onomatopaicos, batendo palmas, pés etc.

Segundo os estudos de BEYER (2004), o modo de expressão do estágio sensório-motor integra gesto, som e movimento, possibilitando sintonizar o desenvolvimento motor e rítmico com a música. Isso podemos observar na criança de 1 a 2 anos, quando começa a repetir apenas os finais de palavras, frases ou parte do

refrão das músicas que lhe são cantadas. Como, por exemplo, quando a mãe e/ou cuidadora canta “atirei o pau no gato to-to ...” e a criança canta “to – to”; ou a mãe canta “no meu sítio tinha um gato...” e a criança canta “ia-ia-ô”. Gradativamente vai apresentando um domínio em relação à entoação melódica, com memorização de desenhos melódicos e ritmos que utiliza nas canções que ouve.

Através das interações que a criança vai estabelecendo, inicia-se uma forma de expressão por meio dos sons. A linguagem verbal (balbucios da fala) é um fenômeno oral que relaciona a comunicação e o próprio pensamento. Os balbucios e o ato de cantarolar do bebê nos mostram a tentativa de imitar o que ouve, com a exploração de vocalizações e também de objetos sonoros. Observações e descobertas são feitas a partir da escuta de diferentes sons, provocando diversas reações na criança. Assim, os modos de expressão musical e da linguagem vão sendo ampliados.

Bebês e crianças pequenas pedem, buscam e iniciam interações musicais com objetos e pessoas. Os ritmos e melodias dos adultos servem como elemento de relação com os bebês, aproveitando a natureza intuitiva de comunicação musical dos mesmos. Por sua sensibilidade para as qualidades musicais do som, bebês e crianças pequenas provocam atitudes musicais nos adultos que interagem com elas (CUSTODERO, 2002, p.4).

Em consonância com a fase em que a representação mental já faz parte do seu desenvolvimento, a partir dos dois a três anos, a criança integra a música às demais brincadeiras e jogos, conferindo significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical, caracterizando o estágio pré-operatório. Ela se torna capaz de interiorizar suas ações musicais diferenciando objetos de seus representantes, libertando o pensamento do controle exclusivo da percepção. Na construção da inteligência, novos esquemas adquiridos vão sendo integrados às estruturas já existentes, exigindo uma reorganização do que já estava constituído num patamar superior, o que permitirá ao sujeito maior ação sobre o meio.

A educação musical na infância permite que a criança exerça sua ação espontânea sobre o som, possibilitando interações mais significativas entre elas e os objetos musicais. A busca de explorar instrumentos musicais faz com que a criança perceba a necessidade de se respeitar uma ordem, semelhante ao que acontece na estrutura da emissão das palavras. A escuta pode ser ampliada pelo fazer musical,

desde que a criança tenha a oportunidade de agir sobre diferentes gêneros e estilos musicais, assim como um aumento no seu vocabulário.

O modo de perceber e de compreender da criança, anteriormente colocado, será superado nos estágios posteriores com a construção do pensamento lógico, caracterizado pela capacidade de reversibilidade. A criança além de conseguir reunir, classificar e realizar outras operações de forma interiorizada será capaz também de revertê-las, o que permite antecipar e reconstituir ações, numa perspectiva de ações, numa perspectiva dedutiva, característica do pensamento lógico (PIAGET, 1976, 37-38). O pensamento lógico configura a forma mais apurada da inteligência e, conseqüentemente, o mais alto grau de desenvolvimento do ser humano. Esse momento nem sempre é alcançado na Educação Infantil, mas é importante que o professor de música lance desafios para a criança nesse sentido.

A evolução do afeto e da inteligência possibilita e acompanha o desenvolvimento simultâneo e articulado dos diversos aspectos da criança. Nesse sentido, o pensamento, a linguagem e a capacidade de relação social vão se desenvolver de forma interdependente, numa relação em que cada um desses aspectos promove e potencializa o desenvolvimento dos demais (CARVALHO, 2002, p.43). Na música é igualmente importante o equilíbrio entre os desafios intelectuais, a consideração dos aspectos emocionais e as relações sociais.

Em um cenário social compartilhado ou sozinhas, música é significativa para crianças pequenas e motiva-as a participar fisicamente, emocionalmente e cognitivamente. A expressão musical oportuniza a crianças pequenas recursos particularmente recompensadores, tanto quanto aqueles dos mundos imaginativos que elas constroem. (CUSTODERO, 2002, p.4)

A musicalização desenvolve na criança, além do conhecimento musical, a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colaboram na sua formação. Música é forma de expressão, é desenvolvimento estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a este conteúdo é tão importante quanto a qualquer outro.

As crianças gostam muito de brincar e cantarolar canções conhecidas ou improvisadas por elas, manusear objetos sonoros, mas muitas vezes essas atividades não são vistas como momentos de criação pelos adultos. Muitos pais e professores não compreendem que a partir dessas experiências, nas quais a criança aprende a combinar sons, a improvisar novas melodias e a dar significado a essas atividades, ela traduz a compreensão das atividades vivenciadas criando meios próprios de expressão, não sendo mais as imitações apenas impostas pela figura do adulto. Por isso a importância do professor estar consciente do desenvolvimento das condutas musicais infantis, para proporcionar cada vez mais situações que permitam à criança a desenvolver suas habilidades musicais, o que acontece normalmente através de jogos e de brincadeiras.

Brincar é a maior atração para a criança. É sempre um momento sério em que a brincadeira é uma tarefa muito importante. A música é um elemento que está sempre presente nas brincadeiras infantis, ao proporcionar situações nas quais ela pode se expressar livremente. Sendo assim, o processo de musicalização se torna um grande atrativo para a criança. Musicalizar, segundo GAINZA (1988), é "... tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical."

Musicalizar é um processo que completa o desenvolvimento da criança, que vai ao encontro dos seus interesses e proporciona benefícios que ela própria não consegue avaliar, mas sentir. É vivenciando som e ritmo, através de atividades musicais lúdicas, que o aprendizado musical chega às crianças. Os símbolos musicais vão fazendo parte da vida da criança de uma maneira muito simples, alegre e agradável.

O professor deve estar atento que todo esse universo explorado pela criança faz parte de seu processo de aprendizagem. Durante a Educação Infantil, a criança é mais receptiva a esse desenvolvimento musical, podendo-se obter excelentes resultados com a aplicação sistemática de práticas musicais. A educação musical não significa levar a criança ao estudo de um instrumento determinado. Através desta vivência os professores estarão formando futuros ouvintes, músicos ou simplesmente pessoas sensíveis e equilibradas.

No entanto, o professor tem de estar preparado para definir que perspectiva de

aprendizagem ele vai adotar na sua sala de aula. A seguir, faço uma reflexão sobre as três perspectivas de aprendizagem que geram práticas educativas diferenciadas presentes nas nossas escolas.

2.2 Aprendizagem e a construção da Musicalidade

A seguir trago a discussão teórica das perspectivas de aprendizagens presentes na Educação Básica, com o intuito de refletir sobre que postura se quer adotar na prática pedagógica musical, voltada para a Educação Infantil. Defino também, o conceito de musicalização adotado nesta tese, com o objetivo de proporcionar um ponto de partida para a construção do referido conceito pelos sujeitos desta pesquisa, como veremos no capítulo seis.

A espécie humana é a única que, além de aprender, ensina de maneira sistemática, “e que foi capaz de fazer da educação um dos pilares da sobrevivência da espécie” (DELVAL, 2000, p.15). Os conhecimentos acumulados vão sendo passados de gerações em gerações, fazendo com que os humanos não sejam considerados como uma *tábula rasa*.

Sobre a educação estabelece-se a cultura, o conjunto das aquisições que as sociedades humanas acumularam e que transmitem de uma geração a outra. Educação e Cultura estão intimamente ligadas, já que a educação só é possível por meio da existência de uma cultura, e a cultura se conserva por meio da educação, ou seja, estes são dois termos interdependentes (DELVAL,2000, p.15).

Ao falar de educação num país continental como o Brasil, é necessário considerar as diferenças culturais, para compreender as três perspectivas de aprendizagem que geram práticas educativas diferenciadas presentes nas nossas escolas.

A primeira perspectiva trata a educação como um processo de aquisição de fora para dentro. O Empirismo, ou ainda aprendizagem por experiência adquirida em função do meio físico ou social, é uma corrente teórica que explica o funcionamento da inteligência por uma pressão que o meio externo exerce sobre o sujeito e que vai sendo

gravada na sua mente ou no espírito, independente da sua atividade. O sujeito internaliza tudo o que vem do meio, através de reações a estímulos externos, sendo este motivado por reforços, uma vez considerado como passivo.

Essa perspectiva de aprendizagem gera uma tendência curricular conteudista (Escola tradicional), a qual limita o conhecimento musical que o sujeito deve aprender. O professor detém o conhecimento e deve avaliar o aluno pela memorização dos conteúdos apreendidos. A repetição ou treinamento é de suma importância para a aprendizagem de qualquer conhecimento, conforme a concepção empirista.

A favor do empirismo está a inegável influência do meio externo sobre o desenvolvimento da inteligência, na importância que as experiências desempenham nas sucessivas fases de desenvolvimento do sujeito; mas o que se questiona é como o meio exerce esta ação e como o sujeito procede ao registro de dados da experiência. Para o empirismo a experiência tem um poder autônomo, exercendo pressão sobre o organismo, sem exigir dele uma atividade organizadora dela própria.

Em relação ao empirismo, Piaget apresenta três contestações. Primeiro, considerando o aumento da experiência à medida que se sucedem as fases do desenvolvimento devido ao crescimento das atividades do sujeito, sobretudo as do período sensório-motor, pois “a experiência nada mais é do que uma acomodação. (...) Portanto, a experiência não é recepção, mas ação e construção progressivas” (PIAGET, 1987, p.341 - 342).

Em segundo lugar, a assimilação dos dados da experiência através da ação do sujeito sobre o objeto, complementada pela acomodação, vai além de um simples contato do sujeito com uma realidade diferente dele. “É procurando assimilar o objeto a um esquema anterior que a criança acomoda este àquele (...) e é repetindo (...) o movimento bem sucedido que o sujeito executa essa operação e constitui um novo esquema” (idem, p. 342). Portanto, a “experiência só progride na medida em que é organizada e animada pela própria inteligência” (idem, p. 344). Na verdade a repetição e o treinamento são importantes, mas como forma de regulações ativas e não como reproduções mecânicas. A terceira e última, é que a experiência é condição necessária do desenvolvimento da inteligência, mas não suficiente, pois pressupõe em todas as fases a atividade estruturante do sujeito.

A aprendizagem musical por associação, por condicionamento ou por reforço externo, produz pouca mudança no pensamento lógico ou então uma extraordinária mudança momentânea, sem compreensão real. Para exemplificar, recorro às horas de estudo de um instrumentista, buscando através da repetição de uma peça, a perfeição da execução tendo como única referência seu professor. De acordo com PIAGET (1974), reduzir a aprendizagem das estruturas lógicas a um esquema único de natureza associacionista será naturalmente suprimir o papel do sujeito no conhecimento, eliminando-o da atividade construtiva e inventiva que lhe é própria. Nos grandes conservatórios não havia espaço para criação, o importante era executar com perfeição técnica. O que a música significava para o aluno, a sua interpretação, não era considerado.

A segunda perspectiva de aprendizagem é contrária à primeira, apresentando-se como um processo de maturação de dentro para fora, centrada no nível de desenvolvimento do sujeito. O apriorismo ou aprendizagem por maturação é considerado como “manifestação de uma série de estruturas que se impõem de dentro para fora à percepção e à inteligência, à medida que se manifestarem as necessidades provocadas pelo contato como meio” (PIAGET, 1987, p. 336).

Para a psicologia, esta corrente teórica “consiste em explicar cada invenção da inteligência por uma estrutura renovada e endógena do campo da percepção ou do sistema de conceitos e relações” (Piaget, 1987, p.352). Segundo Beyer (2000, p.45), “o maturacionismo foi e é fortemente influenciado pela escola psicológica da Gestalt, e preconiza que a aprendizagem depende da maturação do sujeito para aquele tipo de tarefa, decorrente de uma programação biológica inata”.

Para PIAGET, a *Gestalt* tem dois pontos que se convergem em direção a suas ideias. O primeiro, compara o esquema a uma *Gestalt*, porque toda solução inteligente e mesmo toda conduta que busca compreender uma situação, aparecem como totalidade e não como associação de múltiplos elementos. Isto é, “um esquema é a estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas” (PIAGET, 2001, p.15, nota).

Em segundo lugar, há uma concordância quando a psicologia da *Gestalt* busca “encontrar as raízes das estruturas intelectuais nos processos biológicos concebidos como sistemas de relações” (PIAGET, 1987, p.355). As práticas educativas musicais desta perspectiva consideram as diferenças individuais de cada sujeito e defendem um atendimento individualizado (Escola Nova). O papel do professor consiste agora em preparar um ambiente favorável e de acordo com a faixa etária do aluno, não se preocupando com a transmissão de conteúdos, mas sim em deixá-los se desenvolverem livremente.

Uma situação de aprendizagem deve caracterizar-se por um aproveitamento ótimo da ação espontânea (não espontaneísta) do sujeito desta aprendizagem (BECKER, 1983, p.28). Nesse sentido, uma aprendizagem piagetiana opõe-se a uma aprendizagem empirista enquanto abre espaço à construção de novidades – mesmo que seja apenas na forma de reconstrução do que já existe – enquanto esta só admite a reprodução. E, também, a uma aprendizagem apriorista que tanto pode considerar um sujeito dotado de um saber hereditário, como pode vir a conceber um sujeito desprovido da mesma capacidade, ou seja, reforça os velhos dizeres muitas vezes pronunciados por professores: “filho de peixe, peixinho é”, “pau que nasce torto, morre torto”.

Para compreender essa caracterização de aprendizagem, recorreremos a Paulo Freire que nos mostra claramente uma definição de espontaneísmo:

[...] a opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licenciado, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar assumindo a nossa opção, que é política, e ser coerentes com ela, na prática. [...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 1982, p.29).

As correntes teóricas do apriorismo e do empirismo são posturas teóricas explicativas da aprendizagem que abarcam a maioria das explicações do processo de

aprendizagem musical vigente no meio educacional. Vários professores de música⁵ demonstram nas suas práticas as perspectivas teóricas expostas anteriormente.

Um professor que ainda acredita na possibilidade de ter um “dom” especial, tem sua fala impregnada pela força da herança genética.

Minha relação com a música começou em 1982, quando pela primeira vez vi e ouvi o som do teclado. A partir deste ano comecei a estudar piano e paralelo a ele, comecei a estudar saxofone. Em seguida veio o interesse pelo violão que foi o instrumento que particularmente aprendi sozinho, e nesse mesmo período o interesse pela gaita. Descobri então que meu avô tocava e reformava piano. Então deduzo que herdei isso dele. (Prof. A)

Pude observar que na frase em que sublinhamos, este professor deixou evidente a resposta que ele mesmo buscava para a sua desenvoltura com a música. Qual seria a explicação para ele ter tanto talento musical, aprendendo a tocar vários instrumentos, se não fosse a herança deixada pelo avô? Isso caracteriza uma explicação, portanto, apriorista.

Um outro professor expressa bem que a base da aprendizagem musical pela qual foi musicalizado, apresenta aspectos do empirismo, marcado por longos períodos de “treinamentos”:

Sempre busquei estar envolvido com a música. Tive um treinamento com dois professores russos. Uma das professoras me ajudou muito no sentido de técnicas vocais, onde passava horas repetindo exercícios, para aprimorar a minha voz. O trabalho era intenso, mas não desisti. E hoje tento amenizar os ensaios com meus alunos. (Prof. B)

Já a fala deste professor, portanto, caracteriza uma postura teórica que permeia suas ideias ligadas ao empirismo.

A terceira perspectiva de aprendizagem é a construtivista, a qual considera a aprendizagem como um processo de construção, em que sujeito e objeto interagem constantemente, no contexto sociocultural no qual se encontram. A aprendizagem se dá através das ações realizadas pelo sujeito sobre os objetos, desencadeando a construção de esquemas sensoriais e motores no estágio sensório-motor até alcançar,

⁵ As falas dos professores A, B e C, que aparecem no texto são relatos oriundos de uma oficina de apreciação musical realizada para professores que atuam na E. I. em Boa Vista – RR, em janeiro de 2007.

gradativamente, um nível de representações (função simbólica ou semiótica) no estágio pré-operatório, cujas construções derivadas deste estágio permitem a chegada ao estágio operatório concreto. Neste momento, os êxitos do sujeito sobre os objetos são mais práticos do que conceituais e, finalmente, ele atinge o estágio operatório formal, a partir do qual se opera conceitualmente. Esses estágios, portanto, caracterizam o desenvolvimento das estruturas do pensamento, de modo geral.

O construtivismo ou a aprendizagem mediante a ação supera ambas correntes, empiristas e aprioristas, rejeitando algumas de suas características e acolhendo outras sobre as quais acrescenta um componente que as transformam, que é o processo de equilibração. Esse processo ocorre sempre em duas dimensões que se complementam: a assimilação que é a atividade transformadora exercida sobre o objeto e a acomodação que é a atividade transformadora exercida sobre o próprio sujeito (BECKER, 2001, p.84).

Piaget busca nos conceitos de 'assimilação e acomodação de estruturas operacionais', não só descobertas, mas criadas pelo próprio sujeito a explicação do pensamento humano enquanto 'transforma e transcende a realidade', ou a explicação desta 'construção inventiva que caracteriza todo pensamento vivo. '(TP, p.88) Portanto, 'para apresentar uma noção adequada de aprendizagem, é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia' (TP, p.88). O problema da invenção – não exige solução especial na hipótese dos esquemas, pois a organização dos esquemas é, essencialmente, construção e, portanto, invenção (BECKER, 1983, p.17).

Sob a ótica construtivista, a prática educativa musical estará calcada no desenvolvimento de conceitos e a abstração em patamares de compreensão cada vez mais complexa e mais ampla, uma vez que esta consista na reconstrução de conhecimentos já assimilados e reorganizados cognitivamente.

A Educação Musical se daria aqui no diálogo e interação entre educador e educando, com jogos de criação musical, brincadeiras imitativas, trabalhando também a representação aural dos sons. Os conteúdos são definidos a partir da observação do professor sobre os interesses de seus alunos (BEYER, 2000, p.47).

Ao falar de construção do conhecimento é preciso se envolver no processo de interação entre professor-aluno, o qual se estabelece dentro da sala de aula. Um

professor ao entrar numa sala de aula precisa sentir-se inquieto, questionador, crítico, desprovido de seus pré-conceitos ou suposições que envolvem o encontro com seus alunos. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

O conceito de ensinar se torna realmente apreendido pelos professores e pelos educandos quando ultrapassa as questões epistemológicas, pedagógicas, políticas, concretizando a teoria nas suas experiências práticas, nas suas vivências.

A aprendizagem é a mola propulsora do desenvolvimento cognitivo, desafiando-o a reconstruir novas estruturas. A aprendizagem musical é possível à medida que o sujeito tenha estruturas permissíveis à assimilação e à acomodação dos novos conhecimentos. Assim, faz-se necessário que o sujeito vivencie e coordene suas ações, apropriando-se delas (processo de equilíbrio), considerando toda sua experiência de vida (*stricto sensu*) e inserindo-a numa aprendizagem mais ampla (*lato sensu*). E o desenvolvimento fornecerá condições estruturais para novas aprendizagens.

Promover um ambiente de aprendizagem nesta perspectiva é muito difícil, porque se tem de estar sempre atento em “pensar certo” (FREIRE, 1996 p.49) diante dos outros e de nós mesmos. Requer humildade para assumir a condição de humanos, sujeitos aos erros e acertos, sem negligenciar o rigor metodológico necessário a qualquer ação educativa.

A partir do momento em que o sujeito se dispõe a ser um professor que “pensa certo”, ele passa a ter consciência de que somos seres culturalmente históricos e inacabados (FREIRE, 1996, p.50). Consequentemente está disposto a mudanças, à aceitação da diversidade que se apresenta nas classes. Isso refletirá diretamente no aluno, que a partir da efetivação dessa prática, também poderá constituir-se crítico e consciente da sua condição de ser inacabado.

Ninguém, na condição de ser humano, está pronto e acabado. Cada um traça seu destino através das suas ações, assumindo as responsabilidades pertinentes a estas. Cada um escreve sua história a partir das suas experiências com os outros, a partir das oportunidades que o meio possibilita.

E como sujeitos dessa história, o professor e o aluno estão inseridos no mundo e podem modificá-lo. Agora, aqueles que permanecem como espectadores da história,

tentando apenas se adaptarem ao mundo, não encontram forças para superarem as barreiras impostas pelas condições sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento da busca (FREIRE, 1996, p. 57). E é a essa consciência que se deve o fato de a educação ser reconhecida como um processo permanente. E como sujeitos desse processo, professores e alunos, devem exercitar suas capacidades de aprender e ensinar.

Assim como a aprendizagem, acredito que a musicalidade é uma condição humana. Segundo Hallam (2006), existem muitas evidências de que seres humanos são “musicais”, que compartilhamos estruturas cerebrais similares que respondem à música, e que exposição e engajamento (interação) com a música melhoram a musicalidade. “Portanto, existem evidências de que algum tipo de desenvolvimento ocorre ‘naturalmente’ com o aprendizado da música e suas estruturas em todos os indivíduos como resultado da exposição aos produtos musicais da cultura” (DAVIDSON, HOWE e SLOBODA, 1997 p. 189).

Descrevo, aqui, a fala de um jovem que hoje é professor de música em Roraima:

Tudo começou em 1991, em Fonte Boa, uma pequena cidade do Amazonas. O ano que ganhei um teclado de duas oitavas, cheio de pequenas luzes. Bem, comecei a gostar das trilhas sonoras dos filmes, das músicas dos desenhos animados e passava horas nesse tecladinho tocando trilha sonora (...) enquanto não estava igual à música, não desistia. Hoje tenho facilidade de pegar músicas de ouvido, tudo por causa de um menino que gostava de tocar tudo que ouvia. (...) O teclado ficou velho e queimou. Passei muito tempo sem tocar, sem ninguém para me ensinar e não via o apoio que eu esperava do meu pai. Descobri que meu professor de história tocava muito bem, eu costumava elogiar e costumava ir para lugares onde ele tocava. Certo dia no horário de aula desse professor, tive a coragem de pedir e até implorei para que ele me ensinasse a tocar, ele falou: “Cara, senão tiver um teclado, nunca vai aprender.” Eu respondi: vou dar meu jeito. Na minha primeira aula me ensinou a localização das sete notas musicais, fiquei muito feliz, pois tinha entendido muito bem. Tive a 1ª., 2ª. , na 3ª. aula aprendi a formação dos acordes, aí ele pediu para desistir, pois eu não tinha teclado. Cheguei em casa, cortei 50 cm de papelão e comecei a desenhar as teclas pretas e brancas, fazendo um teclado imaginário, estudei a formação dos acordes até tarde da noite. Fui à aula, o professor um pouco distante, sem dar muita atenção, parecia não estar contente com minha presença. Ele pediu para eu executar os acordes; sentei no banco e falei pra mim mesmo: “Vou mostrar que eu posso tocar essas teclas brancas e pretas”. Ao ouvir a harmonia dos acordes, ele perguntou um pouco sem jeito: “Como foi que você conseguiu?” Eu respondi: fiz um teclado pra mim. (Prof. C)

Assim como esse professor, oriundo de uma região geográfica tão distante, muitas outras pessoas que não receberam formação específica em música podem construir essas estruturas musicais, desde que lhes sejam dadas as possibilidades para se apropriarem deste conhecimento.

Blacking (1990) acredita que a habilidade de fazer música depende de uma compreensão dos acontecimentos à nossa volta, do que se compreende como música. Quando se proporciona às crianças um leque de possibilidades em realizar experiências musicais, amplia-se a sua condição de compreender o mundo.

A função da música na sociedade é fator que promove ou inibe a musicalidade latente, tanto quanto afeta os conceitos culturais, materiais com os quais se compõe música. Não seria possível explicar os princípios da composição e os efeitos da música sem compreender a relação entre música e experiência humana (BLACKING, apud MAFFIOLETTI, 2001, p.62).

Segundo este pensamento adotei a concepção de que:

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 1990, p.22).

Diante destas perspectivas, acredito que se possam elaborar práticas educativas segundo uma teoria construtivista a partir da compreensão da importância de se conhecer os fatores que explicam o desenvolvimento de um conjunto de estruturas para outra no sujeito. “O desenvolvimento cognitivo não está determinado previamente nem no meio nem no sujeito. Ele se define na experiência. Na história de interação de cada indivíduo” (BECKER, 2001, p.92).

Sendo a musicalidade uma condição humana, o professor frente ao ensino da música na escola pode propiciar aos alunos possibilidades de vivenciarem atividades musicais, tendo consciência da dimensão que estas abrangem. A diversidade das experiências trazidas pelos alunos será o ponto de partida para estabelecer uma postura crítica e reflexiva.

O professor é um agente em potencial que através de sua prática, pode

transformar o musicalizar em sala de aula num espaço de construção de diferentes formas de pensar o mundo. Ele tem de estar convicto que um sujeito aprende à medida que possui as estruturas que definem o estágio no qual ele se encontra (desenvolvimento cognitivo) e também a partir dos desafios e oportunidades oferecidas pelo meio no qual está inserido.

O professor, enquanto profissional do sistema educacional, tem de participar ativamente, inserindo-se no processo de estruturação da proposta curricular da sua realidade (aqui em particular, que rege a Educação Infantil), conhecendo e analisando os documentos que regem a Educação em nível Nacional, Estadual e Municipal. Portanto, proponho no próximo capítulo uma reflexão sobre o papel da Música como área de conhecimento no currículo da Educação Infantil.

2.3. A música enquanto componente curricular na Educação Infantil

Conforme relatei anteriormente, muitos autores e o nosso cotidiano escolar apontam para a importância do ensino da música para a criança e, conseqüentemente, na Educação Infantil.

A experiência artística é um fazer cultural, é um repasse de conhecimentos necessários para a geração subsequente operado pela escola. De acordo com Langer (1981), no decorrer da história, o significado da arte é o próprio aprendizado para a vida humana. É veículo e resultado expressivo da existência humana. A arte impulsiona a cultura e a cultura oferece um mundo de significados gerando possibilidades de criar e compreender o mundo real. “A cada período de florescimento das artes se segue um período de movimento cultural, que reformula o modo de sentir e expressar, o que, por sua vez, reformula os multimodos de se ver o mundo e o homem” (idem, p. 90).

A influência da música sobre a vida humana ultrapassa o nível intelectual, pois a música é fruição para o sentimento do homem. Porém, precisa-se tomar cuidado para que o ensino da música não se reduza a um instrumento pedagógico para desenvolver a criatividade, a percepção, etc., mas que tenha importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo por ser ela parte da cultura de todos os povos.

A música no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI é proposta como linguagem e objeto de conhecimento. Assim, vê-se um progresso na concepção do ensino da música uma vez que esta deixa de estar vinculada ao currículo meramente a serviço das outras disciplinas, como recurso atrativo para fixar conteúdos e melhorar habilidades físicas, motoras ou sociais. Passa a ter um valor em si mesmo, fato que abre espaço para uma real construção do conhecimento musical.

Como área de conhecimento das artes, a música desperta cada vez mais tendências nas "investigações contemporâneas no sentido de dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as em uma nova compreensão do ser humano" (PCN, Arte, p. 31).

Lazzarin (2005, p.15; 20) analisa duas diferentes concepções de significado estético dentro da Educação Musical – representacional, segundo a teoria de Reimer (1970) “*A philosophy of music education*” e, multidimensional, segundo Elliot (1995) em “*A new philosophy of music education*” :

O modelo representacional compreende a música como um produto de excelência. Ou seja, as qualidades musicais, como educativas do sentimento, existem em obras musicais de excelência formal e expressiva, produzidas pela genialidade dos compositores consagrados. Trata-se muito mais de apreciar e admirar do que de produzir música. No modelo multidimensional, por sua vez, a ênfase recai sobre a música como processo. Essa parece ser uma contribuição importante, na medida em que se deixa de idolatrar a genialidade da música ‘séria’, e se olha para a produção do estudante que vive a experiência com música. Na medida em que se deixa um pouco de lado a exigência da genialidade do produto acabado, pode-se dar espaço para outras possibilidades da experiência com música, como a da própria produção dos estudantes (idem, p.27).

Concordo com o autor quando afirma que olhar para a produção musical do estudante revela as suas experiências musicais vividas, ampliando as possibilidades de se proporcionar momentos de interação entre o sujeito e o objeto musical. “O caráter educativo da obra de arte pode estar latente, quer em uma dimensão representacional, quer em uma dimensão contextualizada” (LAZZARIN, 2005, p.26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apontam aspectos comuns que contribuem para essa integração e complementaridade entre arte e ciência. Em primeiro lugar, arte e ciência em geral têm o mesmo caráter de *iluminação súbita*. Para um físico, solucionar problemas de uma fórmula repentinamente pode ser como criar uma

sinfonia para um músico, em um mesmo momento em que nenhum dos dois esteja necessariamente envolvido em seus trabalhos. É claro que nos dois casos, tanto o físico quanto o músico, realizaram anteriormente vivências a partir de um processo contínuo de levantamento de dados, investigando possibilidades que lhes dão estas condições.

Tanto a arte como o conhecimento científico, técnico ou o filosófico têm em comum o seu *caráter criador*. Esse é um segundo aspecto que se destaca. O ato criador, em qualquer destas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. Essa é uma das funções mais importantes da arte no mundo.

Pode-se afirmar ainda que a arte responde à necessidade humana na busca pela significação da vida. A arte, como ciência, responde a essa busca mediante a "construção de objetos de conhecimentos que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura" (PCN, Arte, p. 26). Isto é, acredita-se que a arte possibilita a construção da razão e da emoção no ser humano, promovendo-lhe uma educação não dicotomizada.

As concepções de educação musical que se têm na sociedade e na escola seguem as tendências pedagógicas do momento e determinam como a música será concebida e trabalhada na própria escola. Dessa forma, o papel da música na educação é grandemente afetado pelo modo como todos os sujeitos envolvidos nesses processos de ensino e de aprendizagem veem a presença da música dentro e fora da escola.

Nas escolas de Educação Infantil, com muita frequência, as práticas pedagógicas em música são diretivas, com ênfase na repetição e reprodução de modelos dependendo exclusivamente da experiência do professor, "concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas dominantes" (PCN, Artes, p. 25). A Música é vista como um elemento de reforço para aprendizagem, um recurso técnico a mais, do qual o professor lança mão com o único fim de transmitir conceitos objetivos.

Essas práticas demonstram desconhecimento do aspecto cognitivo da música. A música é tão importante como qualquer outro conhecimento, pois permite ao sujeito estabelecer relações mais amplas quando estuda uma técnica, uma obra ou certo período histórico. Ela também tem conhecimentos específicos da área a serem aprendidos. A música solicita a visão subjetiva e utiliza todos os sentidos para compreender mais significativamente as questões sociais.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (RCN- EI, vol. 03, p. 45).

Um outro aspecto evidenciado no espaço escolar é a interação de várias culturas proporcionada pelo contato entre pessoas diferentes, com experiências diferentes, como base da diversidade. Sob esta visão multicultural, “a diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e se encontra inserida no processo histórico” (SEMPRINI, 1999, p.11).

O multiculturalismo, segundo Sacristán (1995), surge como um fenômeno mundial que por motivos próprios de cada continente, país ou região, apresenta situações históricas que definem a formação da sociedade com suas características e particularidades. Cita como exemplo o contexto da integração europeia:

[...] quando vão se permeabilizar as fronteiras nacionais, quando se integrarão economias, sistemas de conhecimento e tecnologia; (...) Estamos diante de povos que, embora compartilhando, de certo modo, uma produção cultural comum, tem sua própria língua, sua própria história e suas próprias tradições. Precisam se conhecer e se compreender (SACRISTÁN, 1995, p.94).

A escola é um espaço onde as relações sociais se intensificam em razão da presença de grupos com diferentes culturas. O professor, neste espaço intersocietário, precisa criar condições para promover o desenvolvimento humano através de troca de experiências e de conhecimentos entre os diferentes grupos que se relacionam. Nesse contexto, o homem, com toda a sua potencialidade e riqueza de expressão musical,

poderá desenvolver uma integração humana, do ponto de vista afetivo e intelectual, respeitando a concepção de infância e o seu significado pertencente a cada cultura.

É possível perceber que a história da música vem se desenvolvendo de acordo com as épocas, os estilos, as formas de expressão musical. De igual modo, as manifestações musicais populares, as músicas de roda, as músicas indígenas, revelam panoramas diversos, que se enriquecem quando se inter-relacionam ou se complementam.

Atualmente, vivencia-se uma diversidade na música em que se estabelecem diferenças fundamentais nas possibilidades expressivas, nas estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas.

São muitos os agentes que permitem uma aproximação a essa diversidade das músicas e das expressões. De um lado estão os meios de comunicação, a informática, as gravações, os vídeos; e, de outro, está o músico, o compositor, o intérprete, o ouvinte, o professor, a família. Isto quer dizer que, o ser humano, apesar das diferenças apresentadas, de acordo com a posição geográfica, as diferenças físicas, o idioma, os costumes, é um mesmo ser sensível, afetivo, inteligente, criador e expressivo.

Se existe uma tendência de se falar do tema “multiculturalismo” como forma de integração, o desejo de se conhecer mais musicalmente precisa permanecer entre os homens para poder se respeitarem ainda mais. A música é importante na educação e a educação é fundamental em todo processo integrador.

Uma das propostas da modernidade é dar oportunidade ao ser humano de construir seus conhecimentos a partir de suas próprias experiências, refletindo sobre contexto no qual está inserido. Sentindo-se parte essencial do “todo”, o homem passa a adotar uma postura crítica e responsável frente à sociedade em que vive. Esta é uma posição que contrasta com a pedagogia conteudista ainda existente, que tem como objetivo somente a transmissão e consolidação dos saberes.

Dispomos da música como área do conhecimento que aflora as ações e os sentimentos de construir e de compartilhar experiências e respeito amenizando as diferenças e valorizando o conhecimento que cada um possui, independentemente de sua origem étnica. A música atinge diretamente o corpo, o espírito, todas as faculdades humanas. Leva o indivíduo mais além do presente imediato, transpassando todos os

inconscientes. Com essa concepção, a música promove mudanças e estabelece novos comportamentos na sociedade.

Sendo um dos objetivos da educação musical a abordagem da música como experiência estética, esta faz com que o educador musical possa desenvolver uma atitude de aceitação, compreensão e conhecimento da chamada música popular e erudita. A reflexão dos educadores sobre quais parâmetros adotarem para estabelecer uma postura multicultural tem de estar calcada na flexibilidade, frente às vivências musicais dos alunos.

A partir de los '80, el perfil social en la mayoría de los países se vuelve multicultural; la educación musical deberá ampliar entonces su espectro de contenidos a fin de integrar progresivamente las músicas de otras culturas, sin dejar de trabajar para la preservación de la propia identidad y las raíces culturales (GAINZA, 2003, p.10).

As experiências musicais dos alunos são o ponto de partida para a elaboração de programas de ensino na Educação Infantil a serem desenvolvidos pelo professor nas aulas de música, porque podem servir como valioso referencial crítico para um refinamento do gosto musical. Só assim poderemos compreender o significado que a música pode ter para os professores que participaram desta pesquisa. Um dos meios destacados para realizar este trabalho é desenvolver o processo de musicalização através de Oficinas, em que as atividades a serem desenvolvidas são estruturadas e pensadas a partir das ações dos sujeitos.

A influência do meio social no qual se desenvolve a aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do aluno. A escola passou a considerar que alunos e professores provêm de meios sociais muitas vezes diferentes e juntos podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em que sejam capazes de reconhecer suas diferenças e ampliar seus conhecimentos através do compartilhar de suas experiências.

2.3.1 Em Roraima

O reconhecimento das diferenças socioculturais pode ser visto e notado na sociedade roraimense porque se tem a oportunidade de se conviver com diferentes

pessoas das mais distintas regiões brasileiras, assim como com comunidades indígenas e pessoas vindas de países estrangeiros que se fazem presentes.

Os alunos indígenas também frequentam as escolas urbanas. A preocupação com o modo como estes alunos são inseridos na Educação Infantil deve estar presente, de forma a valorizar seus traços culturais, sua língua e seus saberes, diminuindo a discriminação e a exclusão a que muitas vezes estão submetidos dentro e fora do espaço escolar. Os alunos indígenas se mostram como alunos tímidos, calados e pouco notados pela maioria dos professores.

É difícil para uma criança que sempre viveu na mata se adaptar a um quadro de horários, porque na maioria das aldeias, as aulas são realizadas em espaços abertos, onde todos podem assistir à aula (crianças, adultos e anciões). Outro fator imprescindível é a língua falada na escola, a qual muitas vezes foi aprendida pelos índios de maneira rudimentar, pois normalmente em Roraima, nas aldeias, fala-se a língua Macuxi. O professor precisa estar atento a aspectos como esses antes mesmo de assumir uma sala de aula.

É importante salientar também que os valores culturais dos alunos indígenas são muito diferentes das crianças urbanas. Os alunos indígenas muitas vezes são discriminados na sala de aula, pelo “silêncio” que ocupam, por não entenderem o que se está falando ou o que se está fazendo e como se portar diante das inusitadas situações que ocorrem dentro de sala de aula. Quando conseguem superar essas dificuldades demonstram muitos saberes que os alunos da cidade não possuem, como estabelecer um calendário a partir das mudanças da lua, conhecer diversas plantas medicinais, saber se localizarem em trilhas na mata, identificar vários tipos de sons de animais, trançarem fibras de palmeiras, respeitarem a sabedoria dos mais velhos da aldeia e aprender com eles as músicas e rituais próprios da sua cultura, entre muitas outras coisas.

A Educação Musical proporciona condições para consolidar os processos de ensino e de aprendizagem através da estruturação e reflexão das ações no trabalho escolar considerando que o fazer musical oportuniza as pessoas a criarem e recriarem ritmos e melodias, estabelecendo um diálogo expressivo que transpassa a linguagem

falada e escrita. Cria-se uma oportunidade de se gerar trocas culturais pelo aproveitamento das linguagens musicais elaboradas em cada cultura.

Segundo PIAGET (1974), o estudo de como se dá a aquisição de conhecimentos mostra que a criança, ao se apropriar de um conhecimento, busca reconstruí-lo. Essa reconstrução faz-se primeiramente através da ação do sujeito sobre objetos concretos e, depois, estende-se para o plano da representação, da simbolização, do pensamento. Clarifiquemos isso com um exemplo. O ouvido participa de uma maneira muito ativa do conhecimento do mundo, construindo um conjunto de sons que faz parte da memória, sobre a qual o sujeito poderá refletir e desenvolver uma capacidade de análise. O meio ambiente sonoro em que vivemos determina uma autoidentificação que nos cria uma representação interior desse meio, formando uma identidade essencialmente sonora que, em qualquer momento, poderá se manifestar em uma célula rítmica ou motivo melódico. Sendo assim, nosso universo interno sonoro encontrará nas músicas de cada povo sua própria música, reestruturando os conhecimentos já assimilados.

Na música indígena, por exemplo, faz-se necessário conhecer e estabelecer a relação entre o homem, a natureza e o mundo sobrenatural, onde importantes elementos são apresentados como pontes de ligação entre os dois mundos culturalmente distintos. Em geral, ela tem a função de marcar e sincronizar as energias durante os rituais e sublinhar os vários momentos do cotidiano. Obedecem a regras e apresentam estruturas que, quando interpretadas nos rituais, não têm a duração de pequenas peças, mas são parte de extensos sistemas musicais podendo durar várias horas.

Ao trabalhar a música na escola valorizando todos os estilos, cria-se uma forma de atingir melhor o indivíduo para que ele possa subjetivamente compreender as diferenças sociais e culturais, sem necessariamente massificá-lo com crenças e expressões que muitas vezes não lhes apresentam significados.

Segundo PENNA (2002), o objetivo da música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam eruditas, populares ou da mídia. Por exemplo, na prática escolar, o professor pode iniciar uma atividade musical a partir do ritual do Parixara, próprio da cultura indígena Macuxi, muito difundido na sociedade de

Roraima, cuja música com letra e ritmo simples contribui para a identificação dos alunos indígenas com a valorização da sua cultura e a promoção do conhecimento e o respeito à diversidade.

A partir dessa perspectiva, concebo que o papel da música na Educação Infantil deve objetivar o fazer pelo qual a criança se apropria dos conhecimentos musicais para expressar suas ideias e sentimentos. Para isso, é necessário que uma educação musical seja introduzida no sistema de ensino, não fundada na autoridade intelectual, mas como uma ação libertadora para a construção da formação do sujeito.

Por fim, a música é um dos eixos de trabalho integrante do âmbito de experiência “Conhecimento de mundo”. Desenvolvido em consonância com o projeto global de elaboração do RCN-EI, o documento da área de música procura oferecer possibilidades de reflexões e propostas práticas a serem desenvolvidas pelos profissionais de educação. Assim, o conhecimento das ideias e das práticas educativo-musicais estão intrinsecamente relacionadas à formação do professor que atuará neste nível de ensino.

2.4 A Formação do Professor de Educação Infantil

O ensino da música, de modo geral, está inserido na proposta pedagógica da Educação Infantil, como componente curricular obrigatório. Um fator muito preocupante e que demonstra certa contradição para se atingir uma Educação Infantil de qualidade é a falta de exigência na formação dos profissionais que atuarão neste nível de ensino. A seguir, busco refletir sobre a formação desse professor que precisa estar ciente da dimensão do seu trabalho neste nível de ensino.

De acordo com Kishimoto (2002), a formação do professor deveria passar por processos de construção do conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, pois é assim que a criança também constrói o seu conhecimento.

O trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil deve estar voltado para atividades potencializadoras que venham a possibilitar o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e social da criança. A reflexão sobre como a família, a creche e a

pré-escola devem fornecer à criança subsídios para que construa conhecimentos que tenham significado a partir de um trabalho colaborativo, nos remete a pensar sobre a demanda de novos enfoques à formação de professores que atuem nesse nível de ensino.

A Resolução CNE/CP Nº.1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, como licenciatura, e resolve que este curso se destinará essencialmente à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de contemplar áreas de ensino que proporcionem estudos sobre a administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. Desse modo, a formação do pedagogo se torna tão abrangente que gera uma polivalência, não garantindo uma definição do perfil desse profissional, isto é, direciona para a atividade docente todas as outras atividades profissionais ligadas ao campo da educação.

Hoje as mudanças que vem ocorrendo em nossa sociedade, as quais sugerem novas propostas pedagógicas, exigem que os cursos de formação busquem atender à complexidade desse novo tempo. Nesse contexto, de acordo com Carmo (2009), considero importante definir as especificidades de formação para a construção de um trabalho educativo, seja através da ação docente, seja em relação à atuação do pedagogo em outra área educativa.

O contato com a realidade leva a reflexão sobre a dimensão do que é ser professor: de ensinar aprendendo, de aprender ensinando, estabelecer a interação professor – aluno, a qual permite a troca de afeto, atenção, respeito, dignidade, conhecimento. Enfim, ser professor na Educação Infantil é ter consciência da concepção que assume frente ao processo educativo, onde a humanização e a valorização da criança como ser pensante é imprescindível.

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a crianças como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas (KRAMER, 2002, p. 129).

A formação dos professores depende de ações das instâncias municipal, estadual e federal, as quais, às vezes apresentam objetivos diferentes ao invés de convergirem para uma proposta unificada e, certamente, mais eficaz. Apesar dos novos parâmetros legais é preciso implementar as condições para o desenvolvimento institucional de creches e pré-escolas, já que na realidade, estas ainda se encontram muito aquém do que deveríamos oferecer as crianças dessa faixa etária. Além da preocupação em oferecer creches e pré-escolas com instalações adequadas, conforme a legislação propõe, se faz urgente compreender que os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende desenvolver.

Assim como Kramer (2002) acredito que:

Apesar de, com ou sem projetos do MEC ou de secretarias, os profissionais designados para essa tarefa, os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquistas da palavra (KRAMER, 2002, p. 129).

Vindo ao encontro do que proponho como metodologia desse estudo, esta citação de Kramer retrata meu pensamento a respeito de como se pode transformar a prática educativa tanto na formação inicial quanto na formação continuada, essencial à todo profissional da Educação Infantil.

2.4.1 Questões da Educação Infantil e a formação de seus professores

A distância entre a legislação e a realidade no Brasil é marcada por uma quase tradição na história política do país. Na legislação educacional não poderia ser diferente. Desde 1971, quando foram definidos os oito anos de escolaridade obrigatória, essa lei não conseguiu ser cumprida largamente, sendo que milhões de crianças ainda se encontram fora da Educação Infantil. As boas intenções inscritas nas leis se encontram muito longínquas da realidade vivida pela maioria da população.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 retrata uma concepção ampla de educação, a qual induz a uma reflexão crítica da prática educacional, considerando a distância entre teoria e prática.

Uma das grandes contradições atuais é a função formativa da educação e suas relações com a sociedade, onde a educação escolar se desenvolve em instituições próprias, dentro de um modelo convencional fechado e a LDB propõe que esta “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1, § 1º e 2º).

A partir da nova perspectiva, a educação básica enquanto direito de cada indivíduo e dever do Estado – pode constituir-se uma via de acesso à plenitude democrática, mediante a formação de indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade (PEREIRA e TEIXEIRA, apud: BRZEZINSKI, 2000, p. 89).

É a partir de uma concepção de Educação Básica como a acima citada que realmente é possível pensar em formar pessoas participantes e críticas que venham a exercer a cidadania plena, que assumam o papel de protagonistas da história.

A Educação Infantil é direito da criança e dos seus pais e dever do Estado e da família. Ao Estado, atribui-se a responsabilidade em “prover e prever instituições para a Educação Infantil, criando-se assim o direito subjetivo à educação” (NISKIER, 1997, p.175). No que se refere à família, o problema é enfatizado “pelo alto índice de menores que não frequentam a escola, quer por desleixo da família ou pelo desconhecimento das mesmas do seu próprio direito” (idem, p.175).

Outro componente que marca a abrangência da concepção de Educação Básica é conceber a formação do indivíduo desde seus primeiros meses de vida até a adolescência subdividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A integração entre os níveis da Educação Básica deve compor um bloco de conhecimentos e a formação de habilidades e atitudes fundamentadas em valores éticos e participativos. Cada um desses níveis tem a sua função social, sua finalidade educativa e um trabalho político-pedagógico próprio, vislumbrando uma integração contínua e não sobreposta.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da

comunidade” (BRASIL, Lei n.9394/96, Art. 29). Este artigo reconhece a Educação Infantil como etapa específica da formação humana, com base na ideia da educação como processo contínuo.

Um outro fator relevante é a mudança de papel da pré-escola, antes considerada como mero depósito de crianças, ou mesmo um programa de educação niveladora de crianças menos favorecidas para que estas pudessem ter maiores chances de ingressarem no Ensino Fundamental, voltado agora para uma dimensão pedagógica que visa a um crescimento multidimensional.

Para consolidar esta concepção de Educação Infantil, a atual gestão do Ministério da Educação e Cultura - MEC vem trabalhando para uma clara definição de políticas e diretrizes para este nível de ensino, definindo como objetivos expandir a oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos; fortalecer a concepção de Educação Infantil; e, promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Cabe prioritariamente aos Municípios a responsabilidade pela Educação Infantil, não excluindo a assistência técnica e financeira da União e dos Estados.

Com a nova orientação legal da educação brasileira, o Estado de Roraima procura se adequar trazendo o atendimento das crianças de 0 a 3 anos que até então era realizado pela Secretaria de Bem Estar Social e, de 4 a 6 anos praticado nas pré-escolas, sob coordenação do Sistema Estadual e Municipal de Ensino. Há um estímulo às Prefeituras Municipais para expandir as unidades de ensino infantil visando a um maior atendimento às crianças sob o acompanhamento das Secretarias Municipais de Educação.

Nesse sentido, a Educação Infantil deve ser oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

A Educação Infantil admite uma flexibilidade em sua forma de organização pedagógica, proporcionando o avanço individual de cada criança. Essa flexibilidade proporciona uma melhor organização de calendários escolares que podem considerar as peculiaridades regionais, climáticas, culturais e econômicas.

O ensino da música, de modo geral, está inserido na proposta pedagógica da Educação Básica, como componente curricular obrigatório, através da Lei nº 11.769, de 18/08/08. A forma como a música deve ser trabalhada na Educação Infantil poderá ser determinante em como a criança verá a música quando adulta. A sua visão será comprometida com o seu passado vivido, com as suas experiências, enfim, com a sua época, lugar e referenciais. Terá, também, ampliada a sua sensibilidade humana, o seu apuro estético e o olhar crítico para com a música e a realidade de sua época, ou não, dependendo das formas como a Educação Musical for trabalhada no contexto escolar.

Um fator muito preocupante e que demonstra certa contradição para se atingir uma Educação Infantil de qualidade é a falta de exigência na formação dos profissionais que atuarão neste nível de ensino. Quando se fala que a formação desses profissionais “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação, mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e séries nas quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, Lei n.9394/96), a Lei se torna vulnerável, transferindo a responsabilidade do conceito de “educação de qualidade” para as instituições que oferecerão a formação desse educador.

A partir das Políticas Públicas de Educação, a formação de professores atualmente ocorre nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação. Com as diferentes propostas de formação para os diferentes níveis de ensino, aqui nos deteremos à Educação Infantil.

O primeiro ponto a ser destacado é a distância que existe entre as Universidades e os Institutos Superiores de Educação - ISE. A Universidade, como instituição de formação em nível superior, tem seu alicerce calcado no tripé – ensino, pesquisa e extensão, sobre o qual busca propiciar aos acadêmicos uma formação profissional ampla e sólida.

Já os Institutos Superiores de Educação - ISEs são frutos de uma postura política para qualificar professores que exerciam a docência na Educação Infantil e 1º Ciclo do Ensino Fundamental, sem ter formação em nível superior, a fim de fazer cumprir as exigências legais num período estipulado por dez anos. A instalação dos ISE

ficou sob a responsabilidade dos Estados, principalmente aqueles mais distantes onde o número de professores sem formação era maior. Os professores estaduais, além de receberem esta formação durante um período de 3 a 4 anos, cumprem paralelamente todas as suas obrigações funcionais na escola, tendo o seu tempo de estudo comprometido significativamente.

Menciono este fato por ter vivido a experiência de lecionar para 03 turmas do ISE do Estado de Roraima, através de um convênio com a Universidade Federal de Roraima para suprir o quadro docente da referida Instituição, a disciplina de Artes e Educação. Na sala de aula encontravam-se professores/alunos recém saídos do Magistério, professores/alunos oriundos do Ensino Médio e professores/alunos com mais de 15 anos de docência sem nenhum tipo de aperfeiçoamento, além do magistério cursado no antigo 2º Grau.

Esta realidade que objetiva uma formação rápida, para atender a uma norma legal, deixa transparecer a impressão que os professores desses níveis de ensino recebem uma formação profissional específica e restrita em oposição à formação proposta pelas Universidades. Como consequência, os professores que são formados pelo ISE para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, carregam um sentimento de inferioridade coletivo e sistemático, que os impedem muitas vezes de estabelecer trocas de experiências com profissionais de outras áreas, divulgarem suas práticas pedagógicas e introduzirem-se na pesquisa.

Porém, não existem critérios que estabeleçam o grau de “importância” para exercer o papel de docente em qualquer um dos níveis de ensino, seja ele Superior ou da Educação Básica, porque os conhecimentos que adquirimos são organizados em diferentes estágios, de acordo com o nosso nível de desenvolvimento. Segundo Piaget (1976, p.133):

A partir de ambas as opiniões – a dificuldade de assimilação e a importância exterior das noções – é, de fato, plausível, pensar, se nos colocarmos em um campo psicológico e mesmo epistemológico mais do que no do senso comum administrativo, que quanto mais o aluno é jovem, mais o ensino fica difícil e maiores são as consequências no futuro.

Sendo assim, a tomada de decisão para atender as exigências de educar uma sociedade globalizada tem de ser feita através de cada professor. E tais exigências nos desafiam a tal ponto, que nos deixam encurralados entre a formação que tivemos e a formação que temos de proporcionar como docentes.

A partir do momento que o professor toma a decisão de ser um profissional da educação, precisa ter consciência de que uma educação de qualidade é o “resultado de um processo onde todos (quantidade) têm acesso ao conhecimento. [...] significa empenho ético, compromisso político com a transformação social, alegria de aprender” (GADOTTI, 2002 p.23).

Tratando-se do professor da Educação Infantil, é de suma importância que este compreenda os mecanismos de construção cognitiva das crianças, para estabelecer momentos que propiciem trocas de experiências e conhecimentos, de tal modo que juntos possam compartilhar de um espaço de criação, de compreensão do mundo, de liberdade. Essa ideia fundamenta a minha proposta em realizar uma Oficina de Musicalização como instrumento de ação para a formação continuada dos professores da Educação Infantil, por acreditar que a oficina é um espaço que possibilita a interação entre o professor e o aluno. Para Piaget (1976, p.129):

A psicologia infantil pode multiplicar os dados de fatos e nossos conhecimentos sobre o mecanismo do desenvolvimento: esses fatos ou essas ideias não atingirão a escola se os professores não os incorporarem até traduzi-los em realizações originais. [...] quanto mais se procura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada; e quanto melhores os métodos, mais difíceis são de aplicar.

O professor pode assumir sua prática pedagógica como um processo de construção, o qual se fundamenta na interação estabelecida entre os sujeitos (professor e aluno), o objeto (a música, por exemplo) e o contexto sociocultural em que se encontram. Ele precisa ter a consciência de que esse processo de aprendizagem depende de dois momentos vitais: primeiro que o aluno aja sobre o objeto que o professor presume significativo para ele; e, em segundo lugar, que o aluno responda a si mesmo, às inquietações causadas pela sua ação sobre o objeto, para depois se apropriar dos mecanismos dessas ações realizadas.

Na Educação Infantil, mais do que em qualquer outro nível de ensino, essa interação entre professor e aluno se faz necessária, pois nessa etapa da vida a criança está 'aberta' para desvendar o 'novo'. É a fase de descortinar o mundo que a cerca e integrar-se nele.

O professor, sujeito também dessa interação, deve dar-se a oportunidade de embarcar nessa aventura observando os interesses do aluno e propiciando a aprendizagem dos processos de elaboração das diversas linguagens (gestual, musical, oral, entre outras) que são próprias da Educação Infantil. Tomando a música como uma dessas linguagens, Beyer (2000, p.47) comenta: "não interessa se foi o professor ou o aluno o proponente daquela atividade musical. Muito mais importante é saber o quanto esta criança interage com a música em questão e em que medida ela vem desenvolvendo noções musicais". Na música, como em qualquer outra área do conhecimento, o professor só terá condições de ampliar os seus conhecimentos e os de seus alunos quando estabelecer um ambiente de interação, afastando-se da postura autoritária e arbitrária de que é o único detentor do saber.

Para que o professor possa sentir-se um sujeito ativo dentro desse processo de aprendizagem e entender a estrutura cognitiva do seu aluno, precisa observá-lo inserido em seu contexto cultural, ajudando-o a construir uma visão crítica de sua experiência. Somente através desse diálogo, dessa cooperação, o professor poderá propiciar saberes que indicam desejos e necessidades das crianças, ou aqueles saberes que, segundo Junqueira Filho (2006, p.11):

[...] elas 'querem porque precisam' saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de construção de sua vida familiar e na escola. Aqueles conteúdos por meio dos quais as crianças poderão conhecer sempre um pouco mais sobre si mesmas e sobre o mundo. Aqueles conteúdos que lhes fazem sentido, e por isso, conseguem o consentimento das crianças para prestarem atenção em suas próprias realizações, produções e funcionamentos, bem como, nos funcionamentos, produções e realizações de seus colegas, de seu professor e do mundo.

Nesse sentido, pode-se compreender porque o atual sistema de educação vem lutando para estabelecer programas de formação continuada para professores e efetivando leis que propiciem uma educação de qualidade para todos, desde os primeiros anos de vida. Entretanto, a concretização dessas ações só se tornará

possível quando ocorrer o entendimento por todos os profissionais da educação envolvidos neste sistema, que para a estruturação do conhecimento do professor, faz-se necessário uma construção constante no exercício diário de sua profissão.

O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática do professor sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p.103).

Independente de que tipo de Instituição o professor seja formado, ele precisa tomar a decisão de conceber o seu processo de formação como um processo que lhe permita pensar e agir criticamente, investigar a sua prática educativa, construir e reconstruir caminhos pedagógicos e metodológicos, de modo ativo e crítico. Dessa forma, o docente precisa ousar e assumir o seu papel de sujeito ativo da educação consciente de suas possibilidades e limitações, capaz de conhecer a si mesmo e ao mundo que o cerca.

As ideias de FREIRE (1974) nos revelam princípios básicos que, na verdade, devem nortear todo professor que se propõe a refletir sobre a sua prática pedagógica. A educação é um diálogo entre professores e alunos que buscam solucionar juntos problemas que os cercam. Só assim, a percepção da realidade pelos sujeitos envolvidos é ampliada, transformando a maneira com que ambos percebem o mundo. A partir da vivência de estar inserido num processo de transformação, professores e alunos são capazes de reconhecer as mudanças na própria maneira de perceber o mundo e passam a ter consciência de um saber baseado na compreensão e no agir.

Professores ensinam os alunos e alunos ensinam os professores, isto é, os alunos munidos de toda uma bagagem de conhecimentos adquiridos através de suas experiências de vida e o professor ajudando os alunos a buscarem inspiração para criarem novas perspectivas para a própria realidade. “O professor precisa ‘aprender’ seu aluno. É isso que lhe dá legitimidade para ensinar” (BECKER, 2001, p.85).

Acredito que a partir do momento que o professor se sinta um profissional da educação ‘por inteiro’ - articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa - a

dicotomia entre a teoria e a prática, a razão e a emoção, a universidade e a escola, será substituída por uma relação próxima, de diálogo, de cooperação.

A prática pedagógica deve ser fundamentada na organização de experiências que possibilitem o encontro do sujeito pensante com o objeto do conhecimento, fazendo com que o professor assuma a coordenação do processo pedagógico, selecionando e organizando situações significativas para incentivar o ato de conhecer.

É na pesquisa e através dela que a profissão de professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência, pois a ciência da criança e a da sua formação constitui mais do que nunca domínios inesgotáveis (PIAGET, 1976, p.136).

Assumindo o desafio de educar num mundo em plena transformação, aceitamos o convite e a provocação que Freire (2001) nos faz para dar continuidade à ação-reflexão-investigação, ao mobilizar a consciência de que:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. (...) É desvelando o que fazemos desta ou aquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor (p.104).

Sendo assim, é imprescindível que este professor tenha na sua formação a clareza da importância da rigorosidade metodológica e a exigência da atitude investigativa do educador.

2.4.1 Formação de professores da Educação Infantil e o ensino da música.

Atualmente, a literatura que discute a formação do professor da Educação Básica e a educação musical tem sido ampliada, diante da diversidade das realidades educacionais de um país tão grande como o Brasil. Autores como Bellochio (2000, 2001), Kater *et al* (1998), Penna (1995, 2001), Figueiredo (2004), Krobot e Santos

(2005) acreditam que estes profissionais podem ser importantes multiplicadores do conhecimento musical nos anos iniciais da escola.

Com base em vários estudos (BRITO, 2003; FONTEERRADA, 2005; BEAUMONT, 2003; MORAES *et al*, 2004; SCHAFER, 1991, 2001; LOUREIRO, 2003), considera-se, hoje, que a música é essencial no currículo da criança até os seis anos por promover a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos de um mesmo sujeito.

Segundo o RCN-EI, o ensino de Música emerge como proposta específica a ser ministrada por professoras pedagogas e é considerado fundamental na Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 45).

Nesse sentido, podemos considerar que as professoras da Educação Infantil são responsáveis pelo desenvolvimento musical das crianças, quando não se tem, nesse contexto, a presença do professor especialista, e, portanto, utilizam a Música como recurso na construção de diversos conhecimentos desenvolvidos.

A formação inicial do professor (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003, COELHO de SOUZA, 2003, DEL BEN, 2001) e também o estudo sobre as concepções de educação musical que professores da Educação Infantil possuem (SOUZA *et al.*, 2002, BELLOCHIO *et al* 2003) encontram-se como um dos principais temas de pesquisas, já realizadas no Brasil. Os relatórios das investigações apontam para a necessidade de que os cursos de Pedagogia insiram em suas matrizes curriculares, disciplinas relacionadas à Educação Musical do professor, tanto do ponto de vista da realização de vivências musicais, como da compreensão da área como processo de produção de conhecimentos. É claro que a formação inicial, por si só, não é encaminhada como a única solução dos problemas da educação musical na escola brasileira, mas deve ser considerada como o ponto de partida para que este profissional tenha uma formação que o permita desenvolver os conteúdos propostos para a área de Música na Educação Infantil.

Podemos ver nas escolas é que nos anos iniciais da Educação Básica, o professor, ou seja, aquele que atua com todas as áreas do conhecimento escolar, muitas vezes não inclui música na sua prática, por não se sentir preparado para tal exercício (SOUZA, 2003; BELLOCHIO, 2001; FIGUEIREDO, 2001; KROBOT e

SANTOS 2005). A formação musical dos professores da Educação Infantil tem se mostrado insuficiente para proporcionar segurança e competência na atuação nesta área. Os estudos de Fuks (1991) revelam que as escolas ainda possuem um repertório de músicas, as quais denominam de “musiquinhas de comando”, empregadas para induzir as atividades de um dia letivo e não voltado para a educação musical dos alunos.

Os professores da Educação Infantil, em sua maioria, sentem-se despreparados para incluir atividades musicais em seu cotidiano, e tal insegurança está fundada em diversos fatores, entre eles a carência na formação musical desses profissionais. Figueiredo (2001) constatou a fragilidade desta formação em música e nas artes, em geral, e também em cursos superiores de Pedagogia. Salvo algumas exceções e trabalhos pioneiros, como é o caso da Pedagogia UFSM que, desde 1984, possui em seu currículo a disciplina de Metodologia do Ensino da Música para os Anos Iniciais e Metodologia do Ensino da Música para a Educação Infantil (BELLOCHIO, 2000).

Mas, na região Norte, mais precisamente no estado de Roraima, foco desta pesquisa, destaca-se a quase inexistência da Educação Musical nos cursos de Pedagogia, e conseqüentemente nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil.

Podemos afirmar que, nas instituições escolares da Educação Básica da cidade de Boa Vista - RR, encontramos não a presença, mas a total ausência desses profissionais (DUARTE, 2001). Daí a necessidade de discutirmos o alcance da formação musical de professores da Educação Infantil, refletindo sobre as seguintes questões: como a formação musical repercute sobre as concepções e práticas musicais desenvolvidas por professoras da Educação Infantil; como as professoras se apropriam das discussões, dos debates, das trocas de experiências e de aprendizagens de conhecimentos práticos musicais; e como se utilizam desses conhecimentos em suas práticas cotidianas.

Mesmo que as professoras não possuam formação específica, acredito que as discussões sobre aspectos teóricos vinculados à questão da Música na escola e a aprendizagem e reflexão sobre atividades práticas contribuam para que (re)signifiquem

as concepções que possuem e práticas que possam vir a desenvolver no campo da Música.

Autores concordam que os professores da Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças se receberem formação adequada (BELLOCHIO, 2001; JOLY, 1998; FIGUEIREDO, 2004). Brito (2003) comenta que, na Educação Infantil, por exemplo, o trabalho na área de música reflete problemas somados à ausência de profissionais especializados e à pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis por esse contexto. A autora afirma a importância de repensar a concepção enraizada e, muitas vezes, ultrapassada que se tem de Música como “algo pronto”, que nos leva no máximo a interpretá-la ou produzi-la, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical. (Idem, p. 52).

Esses dados apontam que a busca pela formação permanente das professoras que atuam na Educação Infantil, com relação ao ensino de música, é responsabilidade de ambos – professoras pedagogas e educadores musicais – uma vez que identificamos a constante presença da Música nesses contextos como uma ferramenta pedagógica.

A formação continuada é recomendada por alguns autores como um meio de possibilitar o desenvolvimento das habilidades musicais dos professores da Educação Infantil (BELLOCHIO *et al.*, 2001; TARGAS, 2002). A literatura também tem mostrado que professores da Educação Infantil podem aprender muitos aspectos musicais. Os resultados de cursos de música oferecidos para professores da Educação Infantil têm apresentado bons resultados (JOLY, 1998; KATER *et al.*, 1998; SOUZA, 2003).

Uma vez que o educador musical encontra-se praticamente ausente do contexto da sala de aula na Educação Infantil, os trabalhos integrados ou parceiros tornam-se viáveis, ainda que, para a maior parte dos professores, a tarefa de ensinar Música na escola caiba a ambos. Mesmo a música encontrando-se inserida como disciplina nos RCN-EI, o número de educadores musicais graduados é insuficiente para atender à demanda das escolas de Educação Básica nas diversas regiões brasileiras.

Diante dessa realidade, Figueiredo (2003) destaca que professores da Educação Infantil podem compreender as questões musicais próprias da experiência infantil. E os professores de música “podem contribuir com a continuidade do desenvolvimento musical, estimulando práticas que requeiram formação mais específica, assim como contribuindo para a formação continuada dos professores generalistas” (p.4). Daí, a necessidade de uma formação musical continuada dos professores e de se buscarem parcerias com professores especialistas para a realização de um trabalho colaborativo entre especialistas em música e da Educação Infantil (BELLOCHIO 2001; FIGUEIREDO 2001; SOUZA 2003).

Assim, estudos acrescentam à literatura específica da área de formação musical de professores da Educação Infantil resultados positivos que confirmam a possibilidade de se preparar musicalmente professores através de projetos de formação específica, contribuindo, desta forma, para a ampliação da presença da música nos anos iniciais da escola (SPANAVELLO, 2005; BELLOCHIO *et al.* 2006, FIGUEIREDO *et al.* 2006, BEAUMONT & ROSA 2006, QUEIROZ & MARINHO 2006). Concordando com Gewehr *et al.* (2001, p. 186), entendemos que o trabalho com o ensino de música é um desafio constante a ser construído e reconstruído pelos professores da Educação Infantil, implicando repensar a área, tanto no processo de formação profissional, quanto na ação educativa.

As propostas de formação musical para professores da Educação Infantil atuantes são possibilidades que demonstram ser possível a partir do momento em que, nesse processo de formação, entendem-se as concepções dos professores, seus anseios, suas dificuldades, suas buscas pela superação das dificuldades e, conseqüentemente, as mudanças em relação às suas concepções sobre o fazer musical. Os processos de aprendizagem de música no contexto da Educação Básica devem ser focados a partir da importância dos trabalhos da área de música - apreciação, interpretação e criação, enfatizando a epistemologia do conhecimento musical.

Para fundamentar esse estudo, entendo por apreciação a atividade que representa dar um significado a tudo o que se pode ouvir, considerando os múltiplos significados que a obra musical pode desencadear em um contexto de sala de aula

(DUARTE, 2009, p 109). Quanto à interpretação considero como uma atividade ligada à ação expressiva da música em que o intérprete reproduz uma obra musical. É o momento em que a partitura ou o projeto musical se torna vivo através da expressão do intérprete. E a criação musical é caracterizada pelo fazer musical, isto é, a ação intencional do compositor em organizar sons e silêncios, transformando-os em música.

Levantei a hipótese de que ao receberem formação adequada, os professores da Educação Infantil podem vir a desenvolver atividades musicais na Educação Infantil. Tal formação poderá estar localizada nos cursos que preparam professores, assim como em cursos de formação continuada, tendo como prioridade musicalizar esses professores, oferecendo-lhes uma formação básica para poderem atuar como sujeitos musicalizadores em suas respectivas turmas, visando à sistematização do ensino de música no referido nível de ensino.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

A seguir retomo brevemente às questões de pesquisa as quais me propus a investigar. A primeira questão traduz uma inquietude que vem paralela às outras duas: se o professor atuante na educação infantil teve uma formação incipiente ou quase nula em Educação Musical, durante a sua graduação, como ele trabalhou (ou não) essa área do conhecimento na sua prática pedagógica?

A segunda questão é compreender como foi e continua a ser construída a Educação Musical enquanto área de conhecimento e componente curricular da Educação Infantil em Boa Vista - RR, na formação do professor atuante na educação infantil participante da pesquisa.

A terceira e última questão, procura verificar através da fala dos professores, como eles vêem o papel da Educação Musical nas suas práticas educativas e qual a ressonância dessas, entre os demais profissionais da escola. Assim, busquei relacionar seus referenciais de formação, suas experiências de vida e sua profissionalidade.

A partir dessas questões selecionei uma metodologia que me pudesse conduzir a um planejamento de estratégias para melhor realizar o trabalho de campo, com o objetivo de desencadear ações e reflexões na busca por respostas a elas.

A metodologia qualitativa permite a exploração de novas direções, incluindo o estudo do currículo operacional e vivenciado, ou os estudos etnográficos da música inserida numa comunidade, ou estudos fenomenológicos dos ouvintes, dos compositores e dos músicos, e os estudos formativos à cerca do uso de materiais curriculares e inovações tecnológicas em música. Isto é só o começo, e o campo de estudos parece estar aberto para novas e excitantes questões para

explorar, no intuito de alcançar um conhecimento mais aprofundado da educação musical na sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais (BRESLER, 2000, p.17).

Adotei a abordagem de pesquisa qualitativa como base teórica para a realização da pesquisa de campo e a análise dos dados. Assim, surgiu a necessidade de elencar os modos mais adequados para a realização do estudo, de forma que exista coerência nas conexões estabelecidas em todas as etapas da pesquisa. A opção pela pesquisa qualitativa atrela-se à necessidade de se partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo à pesquisadora interpretar o significado da ação humana e não apenas em descrever comportamentos.

As principais características metodológicas desse estudo são: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da interação entre pesquisador e pesquisado. Sendo assim, adotei como metodologia para esta pesquisa a pesquisa-ação⁶, que será brevemente exposta a seguir.

No final do século XIX e início do XX (PEREIRA; ZEICHNER, 2002), o movimento para o estudo científico da educação, concedia aos professores o papel de executar pesquisas em suas salas de aulas como meros fornecedores de dados que seriam analisados pelos pesquisadores das universidades. Segundo Zeichner (2002) professores eram tradicionalmente vistos como sujeitos ou consumidores da pesquisa feita por outros. Essa relação hierárquica entre universidade e escola ainda persiste até os dias de hoje, mas já existem muitos professores–pesquisadores que dedicam seus trabalhos em pesquisar e analisar a formação docente e os diferentes resultados nas políticas de formação de professores. Na literatura específica que se refere à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática na escola, são usados diferentes termos como: pesquisa-ação, investigação ação, pesquisa colaborativa e práxis emancipatória.

⁶ Neste estudo, optei por utilizar o termo pesquisa-ação, ciente do debate sobre seus diferentes significados, para ser coerente com as abordagens teóricas revisadas sobre esta metodologia. Nas citações, mantive a expressão utilizada pelos autores.

A expressão pesquisa-ação surgiu na década de 1940 com os trabalhos de Kurt Lewin, que propôs a criação de uma dinâmica de grupos com o intuito de integrar minorias étnicas ao contexto social dos Estados Unidos da América (KEMMIS; MCTAGGART, 1988). Para Lewin (CARR; KEMMIS; 1988) a pesquisa-ação consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas: planejamento de programas de ação, executando-os e então mais evidências, como um processo espiralado que gradativamente vai sendo organizado e construído. Por meio dessa espiral, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas.

Carr and Kemmis (1986) também indicam uma definição de pesquisa-ação nessa direção.

Pesquisa-ação é simplesmente uma forma de investigação auto-reflexiva realizada por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas praticas e as situações nas quais as práticas acontecem (CARR; KEMMIS,1986, p.162)

Outros autores têm sugerido definições para este tipo de pesquisa feita no âmbito das escolas. Cochran-Smith e Lytle (1993) definem “pesquisa dos educadores” como uma pesquisa sistemática e intencional realizada por professores sobre sua própria escola e sala de aula. Isto é, a pesquisa docente se preocupa com as questões que são levantadas a partir da experiência de vida dos professores e da vida cotidiana do ensino expressa na linguagem que emerge da pratica. De acordo com Anderson, Herr e Nihlen (In: PEREIRA, 2002) pesquisa-ação é uma pesquisa feita por profissionais usando seu próprio local (sala de aula, escola, comunidade) como o foco de seu estudo.

Thiollent (In: BRANDÃO, 1999) considera a pesquisa-ação como uma forma específica de pesquisa participante (termo genérico), comprometida com a transformação de práticas sociais e institucionais. No final dos anos 60 e início dos 70, um modelo de pesquisa-ação baseado nas idéias de Paulo Freire (1987) foi desenvolvido na América Latina, sendo chamada de pesquisa participativa. A partir do seu método do diálogo de levantamento de problemas, o professor é capaz de levantar problemas e dirigir um diálogo crítico em sala de aula.

Para Freire (1987, p.77), o diálogo é essência da educação como prática de liberdade, tornando-se mediador das relações produzidas no processo de pesquisa-ação com intencionalidade emancipatória. Não se conquista uma pedagogia emancipadora sem o movimento dialético entre teoria e prática, pois a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão (p.82).

A partir das concepções de pesquisa-ação expostas acima, penso que é uma metodologia em que os sujeitos envolvidos formam um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge do contexto no qual atuam desempenhando os papéis de pesquisador e de professor. Neste estudo, participei das atividades do grupo, assumindo um papel de sujeito que tem interesses e problemas em comum, mediando a formação dos professores. Isto é, tentar adequar a formação teórica e prática ao *novo* conhecimento resultado do processo de reflexão e da ação própria.

A função do pesquisador-professor e do professor-pesquisador não é meramente olhar e interpretar. Mais do que isso: impõe-se a eles estarem juntos a seus pares no processo de investigação, colaborando, descobrindo, interpretando e propondo alternativas de mudança para as situações opacizadas por condicionantes diversos. Nesse contexto é que surge a qualificação de ser o pesquisador um investigador ativo. (BELLOCHIO, 2000, p. 162)

A concepção específica de pesquisa-ação fundamenta bem a forma com que nós profissionais da educação, formadores de professores, tentamos trabalhar em Roraima. Não importa a qual instituição pertença (pública ou privada), o que importa é acreditar que esta metodologia implica necessariamente na dimensão política da educação e na investigação educacional, possibilitando aos professores se tornarem profissionais com mais poder de agir no processo de transformação da realidade, mediados pela análise de suas práticas pedagógicas.

Estas idéias, traduzidas por Paulo Freire, inauguram o caráter político e emancipatório com que a pesquisa-ação em educação passa a ser utilizada em vários países (COSTA, 1991, p.48), com a publicação de suas duas obras *Educação como prática da Liberdade e Pedagogia do oprimido*.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1983b, p. 44).

Os cursos de Pedagogia, existentes em Boa Vista, considerando as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas existentes no Estado⁷, tem em suas matrizes curriculares apenas uma disciplina voltada para o conhecimento da área de Artes. Sendo uma disciplina única na matriz curricular, seus conteúdos abarcam as áreas das Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, de maneira superficial no que tange a questões de fundamentos metodológicos, já que cada uma delas possui métodos e conteúdos próprios. Isto porque a maioria dos professores que ministram essa disciplina também não possui formação específica em todas as áreas, voltando seus conteúdos mais para questões da História da Arte e dinâmicas que utilizam as artes como ferramentas (cantigas de roda, músicas de comando, pequenas coreografias, paródias, reprodução cênica de histórias, etc.). O que habilita esses professores formadores, na maioria das vezes, é ter uma especialização em Arte e Educação ou em História da Arte.

Além disso, não podemos reduzir nossos ideais a apenas uma disciplina, dentro de uma sala de aula, para poucas turmas de futuros pedagogos e/ou licenciados. Precisamos formar grupos com aqueles que já estão nas escolas, que já ultrapassaram os muros das universidades e que se encontram 'a mercê da própria sorte' de algum dia participar de uma formação na área musical. Esses pedagogos que no dia a dia com as crianças continuam a reproduzir “receitas prontas” de atividades musicais, certamente não lhes permitiram vivenciar como sujeitos o prazer e a responsabilidade de participar democraticamente de um processo de musicalização, do qual ele sente a necessidade, mas não sabe como traduzi-lo na sua prática.

⁷ Universidade Federal de Roraima, Universidade Estadual de Roraima, Universidade Virtual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Faculdade Atual da Amazônia, Faculdade Roraima de Ensino Superior, Faculdade de Teologia de Boa Vista.

Levantei esses pontos considerando-os relevantes para a realidade em que desenvolvi este estudo. Nos 24 anos de experiência em Roraima, todas as oficinas oferecidas na área de música para a formação continuada de professores sempre foram lotadas.

Para a realização da pesquisa, eu, juntamente com os professores da Educação Infantil de Boa Vista, participantes da pesquisa, constituí um ciclo de oficinas (como curso de extensão) para refletir sobre seu próprio fazer pedagógico, a partir de uma temática comum em Musicalização. O trabalho foi desenvolvido numa seqüência que envolveu planejamento, ação, observação, reflexão e re-planejamento. De acordo com processo de pesquisa-ação, uma espiral de ciclos auto-reflexivos envolve: o planejamento de uma mudança; a ação e a observação do processo e das conseqüências dessa mudança; a reflexão sobre esses processos e suas conseqüências; o replanejamento, e assim por diante (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p.43).

À medida que as atividades da oficina eram propostas, os professores participantes planejavam como executá-las, realizavam a atividade e refletiam sobre como se dava o seu processo de musicalização, replanejando suas ações para atuar com seus alunos. A prática da Oficina de Musicalização permitiu ao professor ampliar suas concepções sobre o universo musical e aprimorar suas práticas.

A partir da vivência do grupo, a oficina de musicalização foi apontada como uma proposta pedagógica viável para efetivar uma formação continuada, por ser baseada na ação exploratória e criativa direta do professor sobre o material sonoro, compreendido de forma ampla (PENNA, 1990, p.70). A oficina, como elemento de ação, se concretizou como uma proposta para desenvolver a musicalidade do professor pedagogo a partir do momento em que ele começou a relacionar o seu fazer pedagógico com a sua vida pessoal e profissional (na escola).

O professor que vivenciam esta modalidade de pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. [...] Dessa forma, a práxis pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, partindo da própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada se constitui uma modalidade de formação continuada com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias (PIMENTA, 2005, p.526).

A partir de suas construções musicais, através da formação continuada a eles possibilitada, o professor teve a oportunidade de realizar práticas pedagógicas musicais de modo mais consciente, ativo e reflexivo. Portanto, acredito ser importante dar oportunidade ao professor de vivenciar um processo de musicalização, com base na pesquisa-ação. Isso poderá fazer com que ele se sinta capaz de proporcionar atividades específicas da área musical para seus alunos, a partir das próprias experiências. Segundo Pimenta (2005, p.527), os professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Nesse sentido, ela se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, [...] alterações de suas práticas, sendo delas os autores.

Outro aporte metodológico que subsidiou a coleta de dados, especificamente para a entrevista, foi o Método Clínico que Delval (2002, p.67) define como sendo “um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras.” Como Kebach (2008), penso que uma postura pedagógica inspirada nas formas dialético-didáticas do Método Clínico baseia-se na hipótese de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade a sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações.

Desse modo, segui o pensamento do sujeito, procurando compreender sua lógica, não sugestionando suas respostas, mas sim, proporcionando a ele a reflexão a partir das proposições do tema. E, também, por existir uma técnica de aplicação metodológica clínica, esta deve ser respeitada (perguntas de antecipação, justificativas, contra-argumentos, retorno ao ponto de partida), como sugere Kebach (2003).

Assim, o diálogo e a cumplicidade entre todos os participantes se constituíram em uma condição imprescindível para gerarem um espaço de aprendizagem, encorajando o processo de reflexão, de cooperação e, conseqüentemente, de novos conhecimentos e saberes contextuais, inseridos no meio ambiente de cada um.

3.1 Sujeitos

3.1.1 Processo de escolha

Foram disponibilizadas 08 vagas, as quais seriam ocupadas por professoras da própria Escola, dos níveis do Maternal ao 3º período (de 03 a 05 anos de idade), por atuarem também na Educação Infantil da Rede Municipal e Estadual de Boa Vista. Quero ressaltar que na realidade do Estado de Roraima, a maioria dos professores que atuam na rede privada, considerada incipiente em comparação a outros Estados da Federação, são também professores da Rede Pública de Ensino, tanto no âmbito municipal quanto estadual. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa me permitiram conhecer a realidade de 08 escolas, situadas em bairros centrais e periféricos, o que considerei ser uma abrangência significativa da realidade.

O primeiro contato com o Centro de Educação do Trabalhador “João de Mendonça Furtado” foi feito através da superintendente do SESI, em reunião com a direção da escola para apresentação da proposta da oficina, como formação continuada para os professores da Educação Infantil. Nessa reunião ficou claro o interesse e o entusiasmo por parte da equipe diretiva, a qual não manifestou nenhum tipo de obstáculo, e sim externou a necessidade da escola em proporcionar aos seus professores uma formação continuada na área de artes, e aqui especificamente em Música, por atender alunos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A única condição discutida na reunião foi a respeito do número restrito de participantes da pesquisa, porque seria muito difícil selecionar apenas 08 professores para participarem da oficina. Então sugeriram que, mesmo que fossem considerados para a pesquisa apenas 08 professores, seria permitida a formação de um grupo de 20 professores para participarem de toda a oficina. Na hora, mesmo argumentando sobre as questões metodológicas traçadas para a pesquisa, as quais não poderiam ser aplicadas num grupo tão grande de participantes, fiquei receptiva para tentar não restringir a participação de um grupo maior.

Na verdade, senti-me sensibilizada por ver uma disponibilidade tão grande daquelas pessoas, enquanto dirigentes de escola, em participar da pesquisa, por terem consciência da importância da formação continuada de seus professores, principalmente na área de Música. Sendo assim, ficou acordado que a diretora da escola anunciaria a realização da oficina em reunião com os professores da Educação Infantil e deixaria livre para que cada um fizesse a sua inscrição. E marcamos nosso primeiro encontro com o grupo de participantes para o dia 12 de abril, nas dependências da escola.

Durante o período entre essa primeira reunião até a data do primeiro encontro com os professores, entrei em contato com a supervisora da escola para saber como estavam as inscrições. Para minha surpresa, ela relatou que havia até uma reivindicação das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental em realizar uma Oficina de Musicalização para elas também, porque elas gostariam muito de participar, mas neste momento não era possível. Todas as vagas já haviam sido preenchidas e, não só por professores de sala, mas também pelos especialistas, em línguas, inglês e espanhol, alegando que a música era uma ferramenta imprescindível nas suas aulas e que gostariam de ter a oportunidade de se musicalizarem.

Após este contato, fiquei um pouco ansiosa, pois seria mais difícil manter minha proposta metodológica, mas depois estabeleci algumas estratégias para conduzir o trabalho e conseguir manter o que havia planejado. Precisava compor um grupo de 08 professores que se dispusesse a participar de todo o processo – planejamento, ação, observação e reflexão. Então decidi que, ao apresentar a proposta da oficina para todo o grupo, deixaria que eles elegessem 08 professores que tivessem maior disponibilidade e interesse em compor o grupo que ficaria “responsável” em conduzir as atividades junto comigo.

Como o objetivo era musicalizar os professores, as observações e reflexões seriam feitas a partir das ações realizadas no grande grupo. Desse modo, constituiu-se o grupo de professores participantes da Oficina de Musicalização proposto como estratégia de ação dessa tese.

A partir das inscrições feitas pela direção da escola, o grupo foi composto por 20 professores, entre os quais, duas eram supervisoras da escola. Mas no decorrer das

atividades, alguns professores deixaram de participar da oficina por apresentarem problemas de saúde e de horários de estudo nas universidades. Como desde o início foi enfatizada a importância da frequência em todos os encontros por estarmos trabalhando numa pesquisa, foram considerados desistentes os professores que perderam 35% da primeira etapa do trabalho.

O grupo, ainda na primeira etapa, permaneceu com 16 professores e 01 supervisora. Os participantes decidiram que num primeiro momento, a oficina aconteceria em finais de semana, sendo dois sábados, manhã e tarde e um sábado somente pela manhã, para não interferir no horário de trabalho. A proposta foi dividir as horas dos encontros em 20 horas presenciais (trabalho coletivo) e 10 horas para estudo individual. Nessas 10 horas de estudos individuais, o grupo dos 08⁸ se reunia com a pesquisadora para planejarem as ações seguintes, a partir da reflexão sobre os encontros coletivos.

3.1.2 Breve descrição dos sujeitos⁹

a. Sujeito AMANDA

AMANDA, 33 anos, cursou o magistério e é aluna do Curso de Pedagogia de uma faculdade particular. É professora há 14 anos, com experiência em turmas de 1^a. série do Ensino Fundamental e turmas da Educação Infantil: maternal, 1^o. e 2^o períodos. Trabalhou em duas outras escolas antes da atual, permanecendo 4 anos em cada uma. Atualmente trabalha com uma turma de maternal.

b. Sujeito AUREA

AUREA, 26 anos, cursou o ensino médio regular e tem formação superior em Pedagogia. Durante a graduação participou de projetos de extensão na área da Educação, voltados para a capacitação de professores e realização de seminários. Especialista em Supervisão e Orientação Escolar, atua como professora há 5 anos

⁸ É assim que vou me referir ao grupo pesquisado e todos os comentários que seguem são a partir do trabalho realizado por este grupo.

⁹ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

nesta escola, com experiência em turmas de 1ª série do Ensino Fundamental e 1º período da Educação Infantil. Desenvolve atividades de apoio pedagógico junto à supervisão da escola e há 3 anos trabalha, também, em outra escola particular.

c. Sujeito SULAMI

SULAMI, 36 anos, cursou o magistério e tem formação superior em Letras – Literatura, especialista em Supervisão Escolar. Atua como professora há 8 anos na Educação Básica da rede pública de ensino. Tem experiência na área de supervisão escolar da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos.

d. Sujeito SUZETE

SUZETE, 32 anos, cursou primeiramente o ensino médio regular e depois o magistério porque queria ser professora. Tem formação superior em Letras – Espanhol. Durante a graduação participou de projetos de ensino e pesquisa na área da Educação. Atualmente cursa Especialização em Psicopedagogia. Atua como professora há 11 anos, em escolas públicas e privadas, tendo experiência em todas as turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Atualmente ministra aulas de espanhol para as turmas do maternal à 2ª série do Ensino Fundamental. Na rede pública leciona língua portuguesa para as 5ª e 6ª séries.

e. Sujeito ABEL

ABEL, 37 anos, cursou o ensino médio regular, tem formação superior Teologia (faculdade particular) e é aluno do Curso de Letras – Inglês, especialista em Língua Inglesa e Ciências Sociais. Atua como professor há 10 anos, no Ensino Fundamental de escolas públicas. É professor de inglês da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

f. Sujeito MILA

MILA, 21 anos, cursou o ensino médio regular e é aluna do Curso de Pedagogia. Durante a graduação já participou de um projeto de ensino na área da Educação, voltado para a Aquisição da leitura e da escrita. Nesta escola atua como estagiária há

01 ano e 03 meses, com experiência em turmas do maternal e 1º período da Educação Infantil.

g. Sujeito REGIS

REGIS, 33 anos, cursou magistério e tem formação superior em Licenciatura Plena em Coordenação Pedagógica e Magistério nas séries iniciais. Cursa atualmente Administração de Empresa. Durante a graduação desenvolveu o Projeto de pesquisa “Brincar e aprender”, utilizando a música como ferramenta, o que lhe rendeu como Trabalho de Conclusão de Curso. É especialista em Coordenação Pedagógica, em Gestão escolar e Pedagogia empresarial. Já atuou 03 anos como professora em escolas de Educação Infantil.

h. Sujeito SELINA

SELINA, 30 anos, cursou o ensino médio regular e tem formação superior em Pedagogia e Normal Superior. Durante a graduação participou de projeto de pesquisa na área de Educação Especial e executou o projeto “Cantando a Tabuada”. Atualmente é aluna do curso de Especialização em Educação Especial. Atua como professora há 1 ano e 4 meses, com experiência em turmas de 2ª série do Ensino Fundamental e 3º período da Educação Infantil. Desenvolveu atividades de apoio como assistente administrativo em escola da rede pública.

3.2. Local

A partir de atuações profissionais anteriores, entre o Centro de Educação da UFRR (do qual sou professora) e o Serviço Social da Indústria – SESI / Roraima, que sempre demonstrou interesse em realizar projetos em parceria voltados para a formação continuada de professores, surgiu a oportunidade de realizar esta pesquisa nas dependências do Centro de Educação do Trabalhador “João de Mendonça Furtado” – CET, que eles administram.

O Centro de Educação do Trabalhador “João de Mendonça Furtado” - CET foi criado no dia 14 de Agosto de 1988, ofertando apenas a Educação Infantil aos filhos de industriários em regime integral. Esse atendimento perdurou por 04 anos, a partir de 1992 passou a atender em meio período. Está vinculado ao sistema de Ensino do Estado de Roraima, obedecendo não apenas à Resolução, Deliberação e Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, como também aos princípios estabelecidos pelo SESI/RR.

O CET atende atualmente 166 alunos da Educação Infantil - maternal ao 2º período (faixa etária de 03 a 05 anos) e o Ensino Fundamental Regular - 1ª a 6ª série (com implantação gradativa até a 8ª série) com cerca de 490 alunos e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em Nove anos, implantado a partir do ano de 2008.

A construção do processo educativo tem sido realizada em parceria com a família e a comunidade na qual a criança está inserida, favorecendo a sua inserção no contexto político e sócio-econômico mais amplo, assumindo o compromisso em oferecer aos alunos um ambiente que promova novas vivências e acesso ao conhecimento, pré-requisitos para uma educação democrática e transformadora.

Como a Oficina de Musicalização cuja carga horária total foi de 90 horas/aula, esta se realizou nos finais de semana ou à noite. De acordo com o planejamento das etapas do trabalho dispusemos de computador, *data-show*, televisão, vídeo e *micro-system*. Além dos meus instrumentos de percussão (chocalhos, pandeiro, pau de chuva, sininhos, guizos, agogô, afoxé, reco-reco, plac-plac, tambor, apitos, triângulos, clavas de madeira, entre outros) também foram colocados à disposição um teclado e xilofones de madeira (pequeno, médio e grande) do instrumental Orff, cedidos do Projeto Arte e Canto, desenvolvido no próprio SESI/RR.

3.3 Buscando parcerias

Constituído o grupo de professores participantes da oficina, procuramos a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Roraima, para registrar o projeto como sendo de extensão, a fim de garantir uma certificação respaldada em uma

Instituição Federal de Ensino Superior, já que a carga horária de 90 horas/aula representa uma formação continuada válida para compor o currículo de cada participante.

Sendo um dos objetivos da Universidade Federal de Roraima, através da Pró-Reitoria de Extensão apoiar e desenvolver projetos de formação continuada, principalmente os provenientes das pesquisas de seus professores, o projeto foi devidamente encaminhado para tramitar nas devidas instâncias, tendo a sua aprovação para ser certificado como projeto de extensão universitária.

3.4 Elemento de Ação: Oficina de Musicalização

Como elemento de ação, optei por criar uma Oficina de Musicalização ao considerar que a Oficina Pedagógica é uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

A construção do conhecimento, a partir do trabalho com Oficinas Pedagógicas, considera a perspectiva do pesquisador-professor e do professor-pesquisador, e tem como base epistemológica o construtivismo piagetiano e a dialética freireana. As oficinas pedagógicas favorecem a articulação entre diferentes níveis do ensino e tipos de saberes (o senso comum e o saber científico). Essa metodologia é pensada com o olhar voltado para a formação de profissionais de ensino, de acordo com o modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade.

De caráter eminentemente interativo e colaborativo, as Oficinas Pedagógicas são excelentes estratégias para ensinar valores de convivência e para desenvolver ou reforçar os vínculos intersubjetivos que perfazem a instituição escolar. Elas tanto promovem, quanto necessitam de uma cultura de participação e de integração de todos, ou seja, de um trabalho que seja coletivo. Desse modo, esses ambientes de caráter construtivista e interacionista podem ser uma valiosa estratégia de formação continuada para educadores escolares, desde que haja certa

estabilidade do grupo em que essa formação acontece (DUARTE; KEBACH, 2008, p.100).

Com as oficinas pedagógicas, além de interagir, os sujeitos tanto ensinam quanto aprendem. Ensinam, certamente, conteúdos formais, através de desafios coletivos, informações disponibilizadas e orientações sobre as tarefas pedagógicas propostas; e aprendem, porque essas ações docentes não devem se restringir às transmissões automáticas de conhecimento.

Segundo Kebach (2008), as oficinas também supõem uma observação clínica sobre as condutas discentes, onde os professores devem estar atentos às construções cognitivas individuais, para aprimorarem suas próprias ações. Devem observar a interação dos sujeitos no trabalho coletivo, que remete à (co)operação e, portanto, às trocas de ponto de vista e elaboração de um projeto coletivo que permita o êxito das trocas. Com isso, as oficinas são um ambiente de pesquisa permanente para todos os sujeitos envolvidos.

A partir de estudos realizados (BEYER, 1988, 1994; MAFIOLLETTI, 2005, BARCELÓ, 1988, KEBACH, 2008) vi que o fazer musical é o pré-requisito do compreender a música. A construção de conceitos a ser realizada pelo sujeito, passa por um processo complexo, no qual se faz necessário vivenciar ricas experiências no fazer musical.

A metodologia que sustenta o fazer pedagógico musical se desenvolve na trilogia: vivência - apreensão – expressão¹⁰, aproveitando as possibilidades sonoras do meio, do corpo humano e dos instrumentos musicais, sobre a base de dois princípios essenciais na aprendizagem da música: a práxis musical, essência da musicalização do cidadão e, também, a integração dos conteúdos no processo de aprendizagem como um todo.

Desse modo, surge uma diversidade de opções, que Gainza (2003) denomina de “modelos”, diferenciando-os dos métodos que geralmente remetem à criação individual através de atividades sequenciais, ordenadas, com o objetivo de oferecer um panorama completo de uma problemática específica, em que cada autor enfatiza determinado aspecto do ensino musical.

¹⁰ Para SCHAFFER (1991, p. 299): “ouvir, analisar e fazer”.

A diferencia del método, el modelo, remite a una producción colectiva. Por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.). Um modelo pedagógico cualquiera es susceptible de ser combinado com otros. (GAINZA, 2003, p.10)

Foi a partir dessas perspectivas que optei por realizar uma Oficina de Musicalização como elemento de ação. Para elaborar o planejamento da oficina desenvolvi estudos de aprofundamento e organização dos passos do trabalho, junto com os professores participantes, tanto no aspecto metodológico como também nos conteúdos musicais, a partir dos dados apontados nos relatos dos cadernos de campo e das entrevistas.

Com duração de 90 horas, o objetivo da oficina foi possibilitar aos participantes a construção de conhecimentos musicais básicos por meio da vivência de atividades práticas e reflexões teórico-metodológicas. Então, ao mesmo tempo em que foram vivenciados jogos e brincadeiras musicais, houve espaço para discussões das atividades, leituras e reflexões sobre a presença da música na Educação Infantil.

A oficina foi realizada em 03 etapas, pensando na carga horária de trabalho que as professoras exercem. Dos professores que compunham o grupo dos 08, apenas um trabalhava as 40 horas na mesma escola, para atender todas as turmas, do maternal à 4ª Série do Ensino Fundamental. Todas as outras professoras trabalhavam 20 horas na escola particular e 20 horas na escola pública. Isso na realidade, transforma-se em uma carga de trabalho semanal muito maior, porque além da sala de aula, ainda são obrigadas a participar dos encontros pedagógicos que ocorrem nos finais de semana ou à noite. Essa realidade me levou a refletir sobre como um professor que vive nessa rotina de trabalho tem motivação para se dispor a participar de cursos de formação continuada. Senti aumentar a minha responsabilidade com a proposta deste trabalho.

Cada etapa se desenvolveu com 20 horas-aula presenciais e 10 horas para leituras e/ou trabalhos não presenciais ao grupo. Ao final de cada etapa, propusemos um momento em que cada participante ficava livre para manifestar suas reflexões sobre os textos trabalhados, as atividades realizadas, proporcionando momentos de reflexão e cooperação para o grupo. Assim, o grupo pode avaliar os trabalhos realizados e (re)planejar as etapas seguintes da oficina. “Na oficina o trabalho é integrado, em

grupo, no qual se recria o processo de criação ao se pensar como pensar. Este é o aspecto pedagogicamente mais positivo da oficina. Você pensa coletivamente” (FERNANDES, 2000, p.83).

A seguir, elenquei os temas das atividades que serviram de base para serem desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa, dentro do conceito de Musicalização descrito anteriormente, estabelecendo uma relação com o tripé que sustenta a fazer Musical: apreciação, interpretação e criação.

- O ensino da música na Educação Infantil.
- A música na formação do professor.
- Elementos musicais: Expressão, Timbre, Textura, Melodia, Ritmo, Harmonia.
- O registro / Notação musical.
- Criação musical: o fazer música na sala de aula, individual e coletivamente.
- Apreciação musical: como apreciar a música na sala de aula.
- Execução através do canto e de instrumentos musicais (de percussão). A execução de instrumentos não será feita visando à técnica do instrumento, mas sim como suporte para a criação musical.

Através dessas temáticas busquei constatar como os sujeitos podem organizar livremente suas interpretações a partir da apreciação ativa, interpretação de arranjos através do canto e manipulação de instrumentos musicais, criação de frases musicais, entre outras. A partir das atividades realizadas na Oficina de Musicalização, verifiquei o processo de musicalização dos professores e suas concepções em relação à inserção da Educação Musical nas suas práticas pedagógicas da Educação Infantil, em que essas atividades desenvolvidas estavam sempre ligadas à apreciação, interpretação e criação musical.

Ao selecionar as atividades a serem propostas, considerei o interesse dos professores em realizarem um trabalho coletivo na busca de soluções para os problemas em jogo, com a preocupação de não gerar inibições individuais, partindo do contexto de suas experiências pessoais. Procurei dar às atividades uma sequência lógica de complexidade em suas realizações, partindo sempre da apreciação para a interpretação e a criação musical. Algumas dessas atividades foram selecionadas para serem filmadas por possibilitarem observar os processos de construções do grupo, de

acordo com os objetivos propostos em cada etapa da oficina. Assim foram filmados momentos do grupo realizando atividades coletivamente, as quais desencadearam reflexões sobre as possíveis ações pedagógicas dos professores em relação à Educação Musical nas suas práticas de sala de aula.

A minha interferência durante a realização das atividades sempre foi com o objetivo de orientar e desafiar o grupo dos 08, de modo a incentivar cada sujeito a expor sua ideia, a ouvir a ideia do outro e juntos chegarem a um trabalho de cooperação, coordenando as propostas apresentadas para a realização das atividades. Com esse exercício para a realização de um trabalho coletivo, o grupo sempre demonstrou integrado e produtivo.

3.5 Instrumentos de pesquisa

Elegi como instrumentos de pesquisa a entrevista, a elaboração de um diário de campo, e a observação, os quais me permitiram obter informações sobre a subjetividade dos participantes, a intervenção destes em sua realidade e como se deu o processo de criação de condições para transformar os contextos estudados. Esses dados serão analisados nos capítulos seguintes.

3.5.1 Diário de campo

No primeiro encontro com o grupo foi apresentada toda a proposta da pesquisa e a metodologia que seria aplicada. O diário de campo foi o primeiro elemento de investigação a ser apresentado ao grupo. Sendo assim, cada um recebeu a sua caderneta, inclusive eu como pesquisadora, na qual passamos a registrar/relatar as situações investigadas e as situações pedagógicas desenvolvidas nos momentos de formação durante todo o estudo. Essas informações foram discutidas individualmente durante a entrevista e levadas ao grupo pelo participante quando este achasse necessário.

O meu diário de campo passou a me acompanhar durante todo o tempo, não só nos encontros com o grupo, mas também nas horas em que me encontrava selecionando o material a ser apresentado na oficina para o grupo, revendo as filmagens, transcrevendo as entrevistas. Às vezes, os pensamentos e reflexões sobre o novo processo no qual estava vivendo, o de ser pesquisador-professor, vinham em momentos bem inusitados (filas de banco, no carro, até mesmo em sonhos). Nele pude ler e reler as observações dos trabalhos, os momentos de angústia e incertezas, assim como os relatos das dificuldades ultrapassadas nas situações de desequilíbrio diante dos diferentes níveis de complexidade, demonstradas nas práticas pedagógicas bem sucedidas.

As situações de contato durante as oficinas entre pesquisador e sujeitos de pesquisa configuraram-se como parte integrante do material analítico-reflexivo do diário de campo. Por isso, a importância do registro de como foram estabelecidos os contatos e a receptividade dos sujeitos, uma vez que essas informações, aglutinadas, forneceram elementos significativos para a leitura e interpretação em momentos posteriores, bem como para a compreensão do universo de trabalho (TRIVIÑOS, 1987).

Foi explicado ao grupo que considero o Diário de Campo um registro cotidiano dos acontecimentos observados. Além de fazer parte do conjunto de dados a serem utilizados para análise final, é um importante elemento de orientação do trabalho de pesquisa, permitindo uma retrospectiva do trabalho já realizado.

Para Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124), o diário consiste em um instrumento capaz de possibilitar “o exercício acadêmico na busca da identidade profissional” à medida que, através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma “reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios”. É um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo-analítico”, como também um caráter “investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas”, ou seja, consiste em “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos”.

Os diários devem conter observações, sentimentos, reações, interpretações, reflexões, pressentimentos, hipóteses e explicações, desde informes sobre o trabalho individual até o autocontrole de uma mudança em uma prática pedagógica. E podem

ainda fornecer novos elementos para análise de aspectos que não tinham sido levados em consideração.

Portanto, o diário tem um caráter dinâmico e flexível quando se considera suas finalidades – enquanto base para a investigação e para o direcionamento do exercício profissional. Longe de se constituir em mera burocracia no cotidiano profissional, o diário está em constante movimento e a sua utilização está vinculada aos objetivos do profissional (de conhecer ou intervir), às exigências do trabalho profissional (planejamento e gestão, ensino e formação profissional, entre outros), ao arcabouço teórico e ético-político do profissional (MIOTO, 2001, p. 145-158).

Sempre no final de cada encontro do grupo, manhã ou tarde, deixávamos 15 a 20 minutos para refletirmos e traçarmos uma retrospectiva das atividades que haviam sido feitas. A maioria dos professores apresentava dificuldades para colocar no papel as suas reflexões. Então, primeiramente, descrevemos oralmente o que havia sido feito (as atividades) e o que sentimos, ou o que observamos no decorrer da nossa ação e da do grupo como um todo. Num segundo momento, começamos a exercitar a escrita escrevendo o que havia sido dito. Assim, nos diários constam alguns comentários não só sobre as ações pessoais, mas também a opinião de outros colegas. Também combinamos que no final de cada sábado (manhã e tarde) eu recolheria os diários para ler e devolveria durante a semana para que cada um pudesse ficar com eles e registrar qualquer informação que desejasse até o próximo encontro.

Nas primeiras vezes que paramos para escrever, os participantes conversavam muito entre si na hora da escrita, mas com a sequência dos encontros, cada um começou a registrar muito mais informações do trabalho coletivo e como havia sido a sua participação para a realização das atividades, externando os significados mais pessoais que foram além do tipo “eu acho que foi bom”.

3.5.2 Entrevista

Segundo Cervon & Bervian (1996), Alves & Gewandsznajder (1998), a entrevista fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o

fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos.

A opção por esse instrumento se deve ao fato de que através da entrevista pude completar as informações deixadas nas entrelinhas dos diários de campo, que pudessem vir a ser relevantes para atender aos objetivos propostos. Outro fator considerado foi o momento de diálogo estabelecido entre a pesquisadora e o entrevistado, proporcionando uma relação de confiança mútua.

Segundo Bresler (2000, p.19), “as entrevistas semi-estruturadas, com tópicos ou questões pré-determinadas, permitem uma maior margem para analisar e para seguir a opinião do entrevistado acerca daquilo que é importante”.

Na entrevista semi-estruturada, concordando com Queiroz (1991), utilizei um roteiro¹¹ com perguntas fechadas e abertas, o qual serviu de guia para deixar o entrevistado livre para falar. As perguntas fechadas estavam voltadas para a identificação do entrevistado, assim como para dados mais objetivos quanto a sua idade, tempo de profissão, local de formação, entre outros.

As perguntas abertas foram aplicadas a partir da concepção da entrevista clínica conceituada anteriormente. Tais questões me possibilitaram manter uma conversa livre com o sujeito sobre o assunto proposto, procurando seguir o curso de suas ideias pelas suas respostas, para desafiá-los a refletir sobre essas respostas. Através de questionamentos sobre suas próprias falas e com contra-argumentos, tentei conduzi-los a organizar mais seus pensamentos, possibilitando revelações, tanto de suas formas de agir musicalmente até o momento, quanto a respeito do modo como levam a música a seus ambientes de trabalho. Segundo Delval (2002, p.69), “o método consiste em uma conversa na qual o entrevistador intervém sistematicamente e conduz suas perguntas de modo a tentar esclarecer o que o sujeito disse”.

A seguir, expõem-se de forma detalhada as etapas da realização da entrevista. Num primeiro momento, o professor recebeu as informações sucintas sobre o objetivo da pesquisa, revelando as minhas intenções para poder existir correspondência entre seus objetivos e os dados do entrevistado, convencendo-o que seus direitos serão

¹¹ O roteiro da entrevista está em anexo.

respeitados. Assim, obtive a autorização por escrito do entrevistado para a concessão das informações como dados da pesquisa, mantendo suas identidades preservadas.

Elaborei um roteiro de questões para orientar a realização da entrevista, fornecendo uma progressão lógica e plausível por meio dos temas em foco. Durante a entrevista foi observada a expressão corporal do entrevistado, bem como para a tonalidade da voz e a ênfase em algumas palavras ou expressões durante a fala. Além do que prestei atenção para o significado do “silêncio”, que muitas vezes foi necessário para que o entrevistado ordenasse seus pensamentos e ideias.

Para registrar os dados, como propõem Ludke e André (1986), as entrevistas foram gravadas com gravador digital, pelo fato de a mesma poder proporcionar muitas informações úteis que podem submeter-se a uma análise minuciosa. As transcrições das entrevistas, em protocolos, procuraram obedecer a convenções e procedimentos, da mesma forma, em todas as entrevistas.

O momento do encerramento da entrevista tende a determinar a impressão do entrevistado sobre a entrevista como um todo. Portanto, nesse momento fiz uma recapitulação sucinta sobre os principais aspectos relatados durante a entrevista, agradei a participação do entrevistado e perguntei como ele se sentiu e se tinha algo a acrescentar.

Para não suscitar nenhum tipo de sentimento de discriminação no grupo, a entrevista foi feita com todos os 17 professores participantes, individualmente, ao final da primeira etapa da Oficina de Musicalização, como um momento mais próximo entre a pesquisadora e o pesquisado. Mas para análise da pesquisa considerei apenas as entrevistas do grupo dos 08 professores selecionados. Esses dados nortearam a organização dos temas desenvolvidos durante as duas etapas seguintes da Oficina de Musicalização. A análise do material coletado na entrevista por mim verificou os pontos relevantes e deu início à organização dos resultados.

3.5.3 Observação

A observação implica a relação entre eu, pesquisadora, e os objetivos da pesquisa, os quais delinearão os aspectos observados e de que forma ocorreram. Através das observações, evidências puderam ser traçadas e analisadas. Como evidências, propus a observação do processo de musicalização do professor, engajamento¹² dos professores nas atividades propostas, como o professor vê o papel da música na sua prática pedagógica, entre outras.

Quanto ao processo de musicalização, analisei aspectos sobre as suas primeiras experiências com a música advindas do contato social na família e na escola e como estas influenciam na sua postura adulta frente à música. Outro aspecto considerado é o próprio momento de praticar a sua musicalidade, ou seja, estar inserido no processo de sua musicalização. Dito de outra forma, como cada um se vê como aluno construindo seus conhecimentos sobre a música, através da apreciação, interpretação e criação. E também, como professor, como esse conhecimento vai estar presente no seu dia a dia com seus alunos, quais são as expectativas e anseios desses professores em inserir a música nas suas práticas pedagógicas.

Considero, assim como Freire (2007, p.27), que “observar é, provavelmente, o procedimento de pesquisa básico que, de certa forma, está implícito em todos os outros”, estando presente no transcorrer de toda a pesquisa. A observação sistemática é seletiva, porque o pesquisador vai observar uma parte da realidade, natural ou social, a partir de sua proposta de trabalho e das próprias relações que se estabelecem entre os fatos reais (KEMMIS & McTAGGART, 1992, p.157).

As observações foram anotadas no meu diário de campo, pois durante as atividades programadas para a Oficina, surgiram situações que exigiram ajustes do planejamento pré-estabelecido para atender e seguir as ações e reflexões das professoras, procurando ajustar minhas próprias condutas docentes para orientar e observar o processo destas. Também procurei anotar no diário, informações

¹² Engajamento no sentido de empenhar-se num trabalho em ordem de ideia ou de ação coletiva, onde todos os professores se tornam co-responsáveis de todas as atividades propostas.

importantes percebidas durante as atividades (falas, expressões corporais, atitudes de iniciativas), pois surgiram de ações momentâneas.

Além das minhas anotações, utilizei o recurso da filmagem em vídeo para registrar parte das atividades musicais realizadas com os professores e o resultado final da oficina que foi decidido pelo grupo: a apresentação de um musical criado e encenado por todos os participantes para os seus alunos. Foram filmadas um total de 30 horas de Oficina, por meu filho, Ítalo Duarte de Déa, para que eu pudesse ficar mais livre em realizar as propostas de trabalho, prestando mais atenção às reações dos participantes individualmente, ou ao comportamento do grupo.

Procurei registrar os momentos que considerei os mais importantes para observar os processos de musicalização do grupo. Conforme a atividade a ser realizada, os professores se dividiam em grupos e dispunham de salas para ensaiarem as suas criações. A prioridade das filmagens foi dada ao grupo dos 08, quando estavam todos juntos. Essas gravações foram transcritas em forma de protocolos, das quais, utilizo-me apenas de determinados trechos, para analisar as condutas musicais dos professores descritas nos capítulos seguintes.

A análise dos dados das observações foi realizada de forma contextualizada, procurando unir dados observados aos esclarecimentos promovidos pelo processo interativo entre pesquisadora – pesquisado.

3.6 Procedimentos de análise

Os dados foram analisados a partir de uma minuciosa leitura do material, com o objetivo de verificar aspectos implicados em como ocorre a musicalização do professor; como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica. Nesse sentido, tentei estabelecer possíveis relações com o referencial teórico proposto.

O processo de análise compreendeu as seguintes ações: transcrição e audição das entrevistas individuais; análise das anotações dos diários de campo; seleção de trechos filmados das atividades desenvolvidas.

A análise das entrevistas me permitiu categorizar os dados relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos participantes da pesquisa. Além disso, busquei compreender a realidade, através das experiências retratadas e vivenciadas, bem como os conceitos sobre educação musical elaborados pelos professores individualmente ou nos grupos, ou instituições das quais participaram no decorrer de suas vidas.

Quando falamos em diário, temos a sensação de confidencial, pessoal, intransferível. É como se tivéssemos um lugar só nosso, onde deixamos registradas nossas percepções, angústias, questionamentos, enfim, informações de nós mesmos. E sobre esses detalhes, descritos nas linhas e entrelinhas, é que me debrucei para entender os diferentes modos de construção do conhecimento musical revelado (ou não) pelos próprios participantes, e como eles se veem professores reflexivos, co-responsáveis pela sua própria formação.

A seleção de trechos filmados das atividades desenvolvidas possibilitou observar os processos de construções do grupo, de acordo com os objetivos propostos em cada etapa da oficina. Assim, foram filmados momentos do grupo realizando atividades musicais, às quais foram assistidas por eles num segundo momento. Desse modo, foram desencadeadas reflexões sobre a ação pedagógica dos professores em relação à Educação Musical.

Ao final do trabalho de campo, todo o material selecionado foi descrito e analisado, e a interpretação dos dados se deu a partir do referencial teórico abordado. A partir das concepções e do tratamento metodológico caracterizados anteriormente, a tentativa foi de construirmos um trabalho participativo entre todos os envolvidos neste estudo buscando compreender as concepções, planejamentos, realizações e reflexões dos professores da Educação Infantil atuantes na Educação Infantil, em relação à inserção da Educação Musical nas suas práticas pedagógicas.

A partir do conhecimento das práticas pedagógicas desses professores, especificamente em relação à Educação Musical, foi possível levantar dados que foram de suma importância para a consecução do trabalho, possibilitando instalar uma futura discussão nos cursos de Pedagogia existentes em Boa Vista – RR, sobre a questão da formação musical dos futuros professores da Educação Infantil.

Acredito que através desta vivência metodológica, na qual o professor não recebe receitas prontas, mas é convidado a participar ativamente desse estudo, pude valorizar o próprio pensar educativo do professor e de suas potencialidades. De tal forma, aposto que este pode se tornar autônomo na busca de teorias que o ajudem a superar os problemas presentes na sua prática em relação à presença da Educação Musical na Educação Infantil.

A tentativa a que me propus, ao longo desse estudo, foi construir uma prática pedagógica musical efetiva, pensada a partir do grupo de professores da Educação Infantil, comprometidos com o processo de ensino e de aprendizagem da Educação Musical.

Resumidamente, a metodologia de pesquisa que foi adotada para esta investigação se constitui na pesquisa-ação, na qual o pesquisador busca, como mediador na formação dos professores, experimentar um processo de formação que parte da reflexão e da própria ação, para adequar a teoria e a prática. Esta metodologia me permitiu observar como se deu o processo de musicalização, definir as minhas ações e tomar consciência progressivamente do processo de ensino e de aprendizagem estabelecido no grupo.

Consegui, portanto, observar as tarefas a serem realizadas individual e coletivamente, e que essas próprias tarefas se modificaram, a partir da disponibilidade e da cumplicidade estabelecida pelo grupo, à medida que os conflitos individuais e coletivos foram aparecendo, através da mudança de postura frente ao processo de musicalização. Finalmente, nos próximos capítulos demonstrarei as construções de conceitos e novas visões dos sujeitos desta pesquisa em relação à Educação Musical, a partir da sua experiência de vivenciar um processo de musicalização.

4. PONTO DE PARTIDA PARA O UNIVERSO MUSICAL

A seguir, analiso o contexto no qual a pesquisa foi realizada e mostro parte da realidade educacional que se tem em Boa Vista, capital do estado de Roraima. Neste Estado vive uma sociedade multicultural, como em poucos lugares do Brasil, na qual a interação entre todos os seus habitantes, índios, nordestinos, sulistas e estrangeiros, está em constante reconstrução. E é dentro desse contexto que trago a reflexão do papel da família, da escola e da sociedade que busca uma educação de qualidade, através de um olhar sobre a formação do professor.

4.1 Ponto de Partida: Apresentação do Grupo de Professores

O exercício de pensar na própria trajetória, seja pessoal ou profissional, e registrá-la, permite ao sujeito assumir uma postura quase que despretensiosa de reflexão. O ato de nos propormos a olhar para o passado transitando pelas principais situações da nossa vida: alegrias e tristezas, os desafios superados, as conquistas alcançadas, as frustrações do “poderia ter feito” e, todos os fatos e os sentimentos que através desses momentos de recordações retornam às nossas mentes podem revelar o “quem somos”, o “por que” e o “como” agimos diante do outro e do mundo.

Segundo Josso (2004, p.137), “as diferentes formas de narrativas parecem não apenas ser indicadores dos registros de interesse e de interpretação do autor, mas caracterizam a etapa do questionamento sobre o seu percurso de vida”. A experiência de refletirmos sobre as nossas vivências é uma atividade que tem como objetivo reconstruir o percurso de nossa formação pessoal e profissional, para conhecermos melhor nossas habilidades e para deixar que outros possam nos conhecer, já que nos encontramos inseridos em contextos sociais coletivos (família, escola, trabalho, etc.).

Essa reconstrução da trama de acontecimentos interiores e exteriores marcam a nossa existência como ser pensante e desperta, em nós, a necessidade de buscar, no feixe de experiências vividas, o que nos levou às atuais referências metodológicas e teóricas que refletem na nossa prática.

As ideias apresentadas acima se tornam imprescindíveis quando me propus a realizar um trabalho coletivo. Como ponto de partida para a apresentação do grupo dos oito, senti a necessidade de iniciar a pesquisa-ação por uma apresentação individual em que cada um falou a partir da seguinte proposição: *O que eu quero que o outro saiba de mim!* Esse foi o primeiro passo para dar início à discussão sobre as questões relacionadas à música sob a perspectiva de cada participante.

A partir da concepção e da orientação dos trabalhos que envolveram a exposição de vivências musicais do grupo, foi possível a construção de um referencial, delimitando as experiências musicais vividas e lembradas pelos professores. A relação dialógica, a partir das exposições individuais e de reflexões coletivas acerca das diferentes formas de experiência musical vivenciadas, evidenciou os pontos mais críticos de compreensão quanto ao ensino de música na Educação Infantil. Segundo Freire (2006, p.136): “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Assim, possibilitar ao grupo que discutisse suas formas de entendimento acerca da presença ou da ausência da Música, partindo das referências de suas experiências individuais, seja em situação formal ou informal, propiciou ao professor um ambiente de confiança para tratar livremente sobre o assunto. O relato das experiências musicais dos professores permitiu não somente conhecê-los melhor, mas estabelecer diálogos críticos, traçando um paralelo entre as ações presentes nas suas práticas pedagógicas e a reflexão sobre o já vivido.

Ao se apresentarem, os participantes do grupo colocaram em primeiro lugar as expectativas em relação à oficina de musicalização e o que a música representava para eles. A seguir apresento trechos das narrativas dos professores, considerando suas próprias falas nas suas apresentações:

Gosto muito de trabalhar com música. Aliás, eu acho mais fácil trabalhar com música e isso vai enriquecer o meu trabalho. Na Educação Infantil se trabalha muito com música. As crianças gostam, param e prestam atenção. Espero aprender mais sobre música ainda, para trabalhar com meus baixinhos (Diário de Campo).

O curso me interessou inicialmente, sem vaidade nenhuma pela questão da professora, porque já conheço o trabalho dela. Eu não tive a experiência da musicalização na faculdade, até tive uma disciplina de artes, mas foi dada superficialmente e não de forma eficiente. Eu gosto de música, mas não tenho as técnicas e talvez não faça da forma correta as atividades de sala, mas eu gosto. E a música me interessa muito, eu tenho uma coisa bem voltada pra música, me interesso muito por questões musicais. Não sou nenhuma cantora nem sou voltada para o mundo artístico, mas gosto muito e me faz bem. Foi esse o meu interesse maior (Diário de Campo).

Fiquei interessada em fazer o curso porque eu estava até comentando aqui baixinho, se eu estou na igreja cantando ou eu canto ou eu bato palma, porque os dois eu não consigo fazer. Então eu acho que aqui eu vou tentar me superar, porque eu não fui trabalhada na minha Educação Infantil, essa minha lateralidade, eu acho que eu vou descobrir qual é a dinâmica que eu vou fazer pra lembrar da letra e poder bater palma. A música é um recurso atraente para a criança e que nós professores temos certa dificuldade por não ter tido a devida formação, como a gente gostaria de ter para ajudar na nossa prática. É uma deficiência dos cursos de Pedagogia (Diário de Campo).

Eu estou na expectativa desse curso, (...) porque eu fiquei muito interessada pelo curso exatamente por ser algo novo, que eu me identifico muito com essa parte da música., Não sou nenhuma cantora profissional, mas gosto muito. A música é algo que encanta as crianças, elas podem estar trabalhando, mas elas param para ouvir quando a gente canta pra elas. (Diário de Campo)

A questão musical é muito forte na minha vida, na questão religiosa e meus pais sabem música, embora não saibam ler partitura nem nada. Sempre ouvi bastante e desde os 5 anos de idade eu canto, não profissionalmente, mas dizem por aí que eu canto bem (Diário de Campo).

Interessei-me pelo curso porque eu quero aprender novos conhecimentos sobre a música, pois sou estagiária do maternal e tenho a oportunidade de trabalhar na prática as coisas que vou aprender com as crianças. Gosto muito de cantar e de escutar música em casa (Diário de Campo).

Como eu trabalho num projeto com professores especialistas em música e teatro, o curso é uma oportunidade para que eu possa entender melhor os conhecimentos musicais, porque sou pedagoga e não tenho formação na área, mas já tive experiências em projetos com a música na Educação Infantil e sei o quanto ela é importante para as crianças (Diário de Campo).

Eu gosto muito de música, de cantar. Já participei de coral na Igreja, fazia parte do grupo da liturgia, mas depois acabei me afastando para estudar, fazer a faculdade e

agora a pós-graduação. Tenho vontade de voltar a cantar. Gosto de trabalhar atividades com música, os alunos ficam mais motivados e vejo este curso como uma oportunidade de aprender mais (Diário de Campo).

A partir da fala dos participantes, pareceu-me claro o interesse do grupo em participar da pesquisa. Os participantes, em sua maioria, fizeram referência à oficina, citando-a como uma oportunidade de construir novos conhecimentos sobre música, visando a uma mudança de ação futura nas suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante destacar a relevância de comentários em que os professores tenham declarado se saberem em um espaço para a sua própria musicalização, como podemos observar na fala a seguir:

Desde o início eu vi que você [pesquisadora] colocou e deixou bem claro que era nossa musicalização. Não é o trabalho com as crianças, atividades com musiquinhas... é a nossa. [...] Então o trabalho da minha musicalização já vai fazer com que eu agregue valor naquilo que eu já faço leigamente (Entrevista).

4.2 O papel da família

Para os professores a música é uma forma de linguagem, é uma experiência humana para manifestar a expressão e o conhecimento que se tem do mundo. Ao relatarem suas experiências com a música para o grupo, ampliaram o seu conceito de musicalizar, por entender que esta ação vai além de uma formação técnica de uma área específica de atuação. Passaram a ver que “a música como linguagem socialmente construída, é apreendida pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização, embora também possa ser aprendido na escola” (PENNA, 1990, p.20-21).

Constatei essas afirmações nas anotações feitas nos diários de campo dos professores, ao manifestarem seus primeiros contatos com a música. A maioria deles recorda da infância, das vivências familiares, de músicas cantadas pela mãe. Durante suas falas, essas lembranças se tornam tão presentes que eles chegaram a se emocionar. Demonstaram, também, entusiasmo ao pararem para fazerem tais reflexões. Outra coisa que pude perceber foi a necessidade que se tem de ser ouvido pelo outro e

vice-versa, de se ter momentos de liberdade para expressar sentimentos que carregamos desde a infância e, principalmente que isso ocorre com outras pessoas com a quais convivemos.

Quando criança, aos 6 anos de idade, lembro-me da voz de minha mãe cantando músicas que não eram específicas de minha idade, mas alegravam a casa (Diário de Campo).

Minha história de vida através da música inicia-se com as ladainhas - acho que é esse o nome - cantadas por minha mãe, além das músicas de vaquejadas. Eu lembro que muito cedo eu me interessava pela sonoridade das coisas (Diário de Campo).

Do que me lembro da influência da música em minha vida é pouco. [...] Em casa a minha mãe é muito musical vive cantarolando, eu acho bonito, mas eu não sei cantar, nem no chuveiro. Eu não sei cantar; eu gosto de ouvir música quando eu estou assim na faxina, tacho um som e eu fico gritando com a música; a música toca e eu grito (Diário de Campo).

Morava numa cidade [...] e meus avós maternos moravam na zona rural. Quando minha mãe ia visitá-los, ela não me levava porque eu era muito pequena e o acesso ao interior era difícil... Eu ficava com minha irmã mais velha, que não admitia que eu chorasse por sentir falta de minha mãe . Recordo dela limpando a casa, ouvindo Fevers ou Roberto Carlos, e me aconselhando a “calar a boca”. Meu choro competia com o “Mar de Rosas”, “Cândida”. “Agora Eu Sei” e “Titia Amelia”. Esta última, do Roberto Carlos, eu só ouvia naquela época, mas internalizei de tal forma, que ainda hoje consigo cantá-la e sentir algo... Nesta época, eu devia ter uns três anos. Quando fui para a escola, eu era acordada por umas músicas na TV, antes da programação entrar no ar. Só as músicas ficavam tocando. Minha família nunca foi muito ligada à música. Já vi, durante minha infância, meu pai assoviando “Bem te-vi” ou “coisinha do pai”. Minha mãe cantou algumas cantigas infantis (Diário de Campo).

A música sempre esteve presente em minha vida desde a minha infância até o momento presente, meus pais sabem música e tocam alguns instrumentos. Meu pai toca violão, clarinete, e minha mãe toca sax, teclado, acordeon. Tanto em casa como na igreja sempre ouvi bastante música.; ficava sentado ao lado da banda de música da igreja e pegava a tampa do sax alto de minha mãe e fingia estar tocando também (Diário de Campo).

Tenho muitas lembranças da minha infância. Quando era criança participei de uma apresentação musical – o cravo e a rosa – fiz a rosa e foi um fato marcante em minha vida. Tinha um tio que adorava valsa e sempre dançava comigo... impossível escutar uma valsa e não lembrar. Tenho um outro tio que fez toda a família se apaixonar pelo piano. Toda vez que ele escutava um músico chamado Richard, fazia declarações de amor, à maneira suave que o mesmo tocava (Diário de Campo).

Pude analisar, nas citações acima, que muitas das experiências com a música estão vinculadas ao ambiente familiar, principalmente durante a infância e juventude dos professores. Considerando a família como um lugar que permite estruturar práticas sociais que acompanham o sujeito até a idade adulta, as quais, seguindo o pensamento bourdieusiano, apresentam propriedades típicas da posição social de quem a produz, “a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação” (Nogueira & Nogueira, 2006, p.27). Posso inferir nessas falas, a influência que a ação de seus familiares (mãe, pai, tio) 'autorizou' a percepção e a concepção dos próprios professores em relação à apreciação musical, ao gosto musical, a atividades musicais, enfim, ao grau de importância que a música exerce nas suas vidas.

Além da marcante presença da família, os professores deixam transparecer suas práticas culturais, especialmente as musicais, advindas do meio social ao qual pertencem e o quanto essas vivências norteiam as suas maneiras de apreciar as atividades culturais. O olhar que lançam sobre o mundo artístico, que se encontra ao seu redor, reflete o gosto e a forma com que se identificam com a sua cultura.

Quando comecei a namorar meu esposo, ele ofereceu uma música que não lembro a banda que tocava, mas que marcou nossas vidas. Foi a “Astronauta de mármore”. A letra era muito parecida com a minha personalidade. Gosto de ouvir músicas estilo anos 60 até 80, MPB e hinos evangélicos. (Diário de Campo de SULAMI)
[...] mas minha base foi Vinicius de Moraes com sua Arca de Noé. Cresci buscando conhecer mais esse poeta/compositor e só tive oportunidade de conhecer mais sua obra depois de sua morte, eu já sendo adolescente. Gosto de MPB, Chico Buarque, Roupas Nova e coisas do gênero, mas hoje meus ouvidos escutam novamente a Arca de Noé... Tenho um bebê de um ano e nove meses e faço com ele o que não fizeram comigo: oportunizo-lhe o acesso à música de qualidade, que lhe dará uma boa base e nada é forçado, pois meu Davi gosta[...] (Diário de Campo).

Ainda criança tentei aprender a tocar sax-tenor, mas o instrumento era de minha prima e eu não tinha muito acesso ao mesmo e nem tinha condições de comprar meu próprio instrumento; sempre cantei em grupos na igreja e as vezes até solo. Algumas músicas como duetos, quartetos e corais até hoje são minha paixão. Meus pais sempre ouviram muita música, não só cristã, assim sacra, mas meu pai gostava muito de ouvir música mexicana. Eu lembro que tem até um trio: Los Zumbros... eu sempre achei muito bonito vozes assim dupla, trio, quarteto, e papai sempre gostou muito de quarteto; ele trabalhou muito com coral e quarteto mesmo na Igreja. Já na fase de

jovem, comecei a aprender a tocar violão, mas meu professor viajou e eu mais uma vez fiquei desmotivado. Contudo, ainda tenho muita vontade de me aperfeiçoar nesta área (Diário de Campo).

Durante a adolescência, fui apresentada a músicas de estilo nordestino, através de um grupo de dança que existia na rua da minha casa. Gostei das músicas e já pesquisei sobre as músicas folclóricas, tanto é que tenho elas até hoje. Comecei a participar e a cada dia gostar do novo estilo. Com o tempo fui apresentada à música sertaneja paulista trazida pela minha irmã que foi morar em São Paulo. O que acho interessante é que só agora tenho clareza de que as letras das músicas sempre me emocionaram, ao ouvir músicas como “É vida”, “Aquarela” e outras referentes à MPB me emocionavam facilmente. Amo a cultura brasileira aprecio um número muito grande de músicas, basta ter uma letra bonita e que me passe uma mensagem. Sei que, ao me envolver com a dança, pude me aproximar da música. Agora, nunca me interessei por teoria musical, sou envolvida pelo ritmo, pela vontade de dançar ou de expressar meu sentimento. Ah! Adoro “toadas”, músicas amazônicas que expressam a história do nosso povo, das lendas, através de um som mágico e envolvente. E eu gosto muito de música, músicas que contam uma história, que retratam alguma coisa (Diário de Campo).

Os meus pais eram casados e eu gostava muito de cantar. Depois que se separaram eu interrompi essa parte. E aí amadureci mais e agora que estou voltando porque já tenho um filho, então... e trabalhando com crianças também tem que cantar bastante. Hoje, eu canto muito em casa quando estou fazendo os afazeres domésticos, fico sempre cantando. O meu filho de 4 anos, chamado Kevin, gosta muito de cantar e nós cantamos juntos. É muito legal (Diário de Campo).

Os professores demonstraram que esse primeiro contato com a música aparece de forma pontual e não intencional nas ações cotidianas. Revelando motivos variados, as falas registram sentimentos de prazer, de saudades, de paixão, de felicidade, de fé, de perda. Através da maneira com que se expressaram (o brilho nos olhos, os gestos, o cantarolar de cada canção recordada) e, principalmente, do estado de atenção que todo o grupo adotou para ouvir cada um dos colegas, percebi que ao refletirem sobre a música, as lembranças gravadas na memória eram claramente desnudadas e compartilhadas, com um grau de satisfação, o qual transpareceu que há muito tempo, não era vivenciado por eles. Esse espaço que permitiu a troca de experiência pessoal se transformou em um momento de interação entre os participantes do grupo, ao estabelecer uma cumplicidade como ponto de partida para as ações futuras na busca da musicalização.

Segundo Penna (1990), esse processo é chamado de “musicalização natural”, no qual a musicalização se dá através das suas experiências de vida, dispersas e

assistemáticas, ao ouvir o rádio, a TV, dançar, batucar, etc., dependendo diretamente do contexto sociocultural que o sujeito se encontra. No caso dos professores, nenhum deles teve acesso a um processo formal de musicalização, mas isso não os impediu de participar de atividades musicais significativas para se sentirem inseridos nos seus respectivos grupos socioculturais.

Outra questão a ser considerada é a influência cultural exercida no contexto em que cada sujeito se encontra inserido. Até que ponto uma cultura molda o sujeito e é moldada por ele?

Segundo Morin (2001, p.56)¹³:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

E o homem resulta do meio cultural em que foi socializado, ao refletir o conhecimento e as experiências construídas pelas gerações que o antecederam. Esta afirmação está refletida nas falas que revelam gostos musicais a partir das experiências musicais que foram proporcionadas pelo meio cultural em que se encontravam. Cada um é ao mesmo tempo singular e múltiplo, e todos se encontram imersos numa dinâmica cultural, na qual somos transformados e transformamos. Portanto, o trabalho em grupo, repleto de diversidade cultural carregada através de cada um dos seus participantes, demonstra ser inevitável à interação para que se estabeleça uma dinâmica cultural. Sendo assim, acredito que a musicalização constitui um processo de educação, pois através dela um sujeito pode aprender as possibilidades e as limitações da participação em contextos sociais preparados para a exposição e a análise crítica de valores culturais fundamentais.

¹³ MORIN; Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

4.3 O papel da escola

Além das vivências familiares, um outro modo de apreender a música citado nas falas dos professores foi o próprio ingresso na escola, onde a figura da professora que utilizava a música nas suas aulas ficou marcada nas suas lembranças, e foram traduzidas como situações inesquecíveis.

Tive uma ótima professora que acompanhou minha turma da alfabetização à quarta série. Lembro-me que ela trabalhava com dedicação e sempre iniciava as aulas com uma oração cantada. Esta escola era de freiras e, em todas as missas que participava eu fazia questão de aprender as músicas. Lembro-me também que tivemos que cantar em italiano e até hoje sei o refrão. Esta professora ensinava a fazer artes com aproveitamento de material já utilizado (quando nem se falava em reciclagem) sempre levava uma música diferente e estava sempre feliz. Resumindo aprendi a gostar de todo tipo de música graças à forma que as pessoas me transmitiam. Seja música instrumental, portuguesa, etc... eu sempre as escutava com pessoas que tinham brilho nos olhos quando cantavam. Era uma vibração contagiante e inesquecível (Diário de Campo).

A minha relação com a música começou quando eu era pequena, principalmente quando eu entrei no jardim de infância chamado “Bela Adormecida”. A professora gostava muito de cantar, quando eu chegava em casa cantava com a minha irmã. A minha mãe canta muito as musiquinhas que eu cantava, ela pergunta se eu lembro. Eu cantava para minha irmã mais nova. Eu chegava em casa cantando, ela era pequena e aprendia, e eu ficava chateada, porque ela aprendia todas. Eu gostava muito de cantar, a professora cantava muito (Diário de Campo).

Eu lembro que, desde muito cedo, eu já me interessava pela sonoridade das coisas. Então quando era pra ler eu preferia ler poemas rimados e aí desde cedo, na escola, eu já fui entrando nesses grupos de quadrilha (Diário de Campo).

Relato aqui minha experiência como professora de Artes numa primeira série da Educação Básica (correspondente agora ao segundo ano do ensino Fundamental), onde desenvolvi um projeto junto com a professora pedagoga da turma. Todas as atividades desenvolvidas nas aulas eram trabalhadas através de jogos, brincadeiras e muitas atividades artísticas – visuais e musicais. A professora tinha 'um certo' conhecimento musical a partir das suas experiências religiosas (participava de coral, liturgia, etc). Planejavamos juntas todas as aulas da turma atendendo ao programa estabelecido para a primeira série. Quero destacar é que hoje, já frequentando o Ensino

Médio, as crianças que permanecem no Colégio de Aplicação da UFRR, quando me encontram, muitas vezes trazem à tona e verbalizam as sensações prazerosas vivenciadas por eles no passado, dentro da aula de música, lembrando as músicas que eram aprendidas e as apresentações que fazíamos para a comunidade escolar.

Para alguns dos professores do grupo, a falta de oportunidade de expressar-se musicalmente no ambiente escolar também foi marcante, como se observa na seguinte fala:

Quando fui à escola, não tive a sorte de estudar em um ambiente que a música fizesse parte do momento de interação. A professora da Educação Infantil era bem tradicional, pois não suportava ouvir alguém cantando, e isso me marcou muito de forma positiva. Positiva? Sim, pois quando comecei o magistério, aprendi que a música faz parte da nossa vida, é de fundamental importância tanto na Educação Infantil como na fase adulta. Não tenho o hábito de cantar em casa; no trabalho sim, vivo cantando, gesticulando, fazendo mímicas, caras e bocas, o que não fiz na infância, procuro desenvolver agora na fase adulta (Diário de Campo).

É possível perceber nesse relato o quanto foi marcante a postura tradicionalista dessa professora na Educação Infantil. Esta professora conseguiu superar as determinações negativas vivenciadas enquanto aluna, mas quantas crianças não têm essa mesma condição e se colocam numa posição de aversão ou até mesmo de medo, diante das atividades musicais. Diversos teóricos (BEYER, 2007; LINO, 1999; MAFFIOLETTI, 2002; CAVALIERE e GUIA, 2005; BRITO, 2003) corroboram a respeito da importância da oferta de momentos que incluam a música durante o período que as crianças estão na escola, entretanto, em contradição a este movimento, facilmente encontro o relato de adultos que lembram experiências negativas relacionando escola e música.

Este primeiro momento do curso foi para mim difícil porque sempre tive dificuldade em me expressar, ainda mais quando se trata de exteriorizar a música. Gosto muito de ouvir músicas e tentar cantá-las. Sou desafinada e não tenho ritmo, nem para dançar (Diário de Campo).

[...] em casa, a minha mãe é muito musical e vive cantarolando. Eu acho bonito, mas eu não sei cantar, nem no chuveiro, eu não sei cantar (Entrevista).

[...] Então eu acho que aqui eu vou tentar me superar, porque eu não fui trabalhada na minha Educação Infantil, essa minha lateralidade, eu acho que eu vou descobrir qual é a dinâmica que eu vou fazer pra lembrar da letra e poder bater palma.

A música é um recurso atraente para a criança e que nós professores temos certa dificuldade por não ter tido a devida formação, como a gente gostaria de ter para ajudar na nossa prática. É uma deficiência dos cursos de Pedagogia (Diário de Campo).

O que representa os pensamentos “sou desafinada e não tenho ritmo, nem para dançar” e “eu não sei cantar”, “eu não fui trabalhada na minha Educação Infantil, essa minha lateralidade”? Demonstra que a incorporação do fracasso diante das atividades artísticas por uma forte e arraigada crença da ausência completa de aptidão ou talento para realizá-las ainda está presente nas concepções voltadas para o aprender e ensinar música. Por não ser uma das “iluminadas” e “ter nascido com os dons musicais”, uma professora manifestava o receio de iminentes dificuldades antes mesmo de realizar as atividades de musicalização sugeridas por mim, durante o desenvolvimento da Oficina.

Na realidade, isso retrata um processo de ensino que ainda está preso a determinados padrões que não são capazes de atender às diversas necessidades dos alunos. Nem os professores têm consciência de seus próprios processos de aprendizagem, sendo incapazes de julgar que a culpa deles terem se saído mal anteriormente não estava, necessariamente, ligada as suas próprias habilidades artísticas e, sim, ao terrível manuseio dos conteúdos por parte de seus professores. Os professores participantes da pesquisa, inclusive, não conseguem descentrar-se a ponto de se enxergarem do mesmo ponto de vista (numa pedagogia mais moderna) que veem seus próprios alunos. Mesmo sabendo da existência de concepções epistemológicas como as de Piaget, os próprios pedagogos ainda enxergam a Música como algo tão cheio de mística e para “iluminados”, que não conseguem exercitar o próprio conhecimento para a Música, como fariam com a matemática, o português. Afinal, hoje ninguém tem dúvida de que qualquer aluno pode ser alfabetizado.

Na perspectiva de Bourdieu, a escola é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (Nogueira e Nogueira, 2006, p.85). Ao tentar oferecer uma educação de modo igual para todos, em direitos e deveres, a escola acaba privilegiando quem, por sua herança familiar, já é privilegiado. A escola não pode ignorar, no âmbito dos

conteúdos, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais existentes entre os alunos.

A comunicação pedagógica que se estabelece no ambiente escolar, assim como qualquer comunicação cultural, exige que os emissores e os receptores dominem um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas utilizado na produção dessa comunicação, para que ela seja realizada plenamente e atinja um alto grau de aproveitamento. Entretanto, nem todos têm a oportunidade de desenvolver tais habilidades fora do ambiente escolar, restando-lhes a comunicação pedagógica como a única opção de aproximação aos bens culturais, independente do meio familiar do qual são oriundos. A sociedade oferece, a todos, a *possibilidade pura*¹⁴ de tirar proveito das obras de arte (nos museus, concertos e recitais públicos gratuitos, teatros, shows de praças, feira de livros, mostras sazonais de arte contemporânea, cinema, festivais de danças). Mas o que ocorre é que somente alguns têm a *possibilidade real*¹⁵ de concretizá-la, pelo fato de a maioria não ter um conhecimento prévio, ou seja, uma familiarização, a qual gera uma “necessidade cultural”¹⁶. (Bourdieu e Darbel, 2003)

Dessa forma, a tentativa de colocar a nossa prática de educador musical direcionada à transformação da educação passa pela ação e a reflexão, dentro e fora da escola. Demonstra, ainda, a importância de refletir através da fala dos professores, como eles veem o papel da musicalização a partir das suas experiências de vida até suas práticas educativas, na tentativa de fazê-los refletir sobre suas concepções prévias sobre a Música, como área de conhecimento, revendo seus próprios processos como aprendizes e vislumbrando novas perspectivas, como docentes, para seus próprios alunos.

¹⁴ Grifo dos autores.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem. Para Bourdieu (2003, p.69), “necessidade cultural” difere das “necessidades básicas” por ser produto da educação: [...] seque-se que as desigualdades diante das obras de cultura não passam de um aspecto das desigualdades diante da Escola que cria a “necessidade cultural” e, ao mesmo tempo, oferece os meios para satisfazê-la.

4.4 Considerações sobre as estruturas de partida para o universo musical

Os relatos apresentados acima, impregnados de experiências musicais íntimas de cada participante, descritas e refletidas em grupo, contemplaram a escrita e a reflexão sobre situações em que a Música marcou a vida dos professores.

A condução dessa discussão permitiu aos sujeitos se autorizarem a falar e refletir sobre a relação pessoal de cada um deles com a Música, visto que as primeiras colocações dos mesmos sobre o desafio de ser musicalizado, trouxeram expressões como “eu não sei nada de Música”, “eu não sei cantar”. A contribuição mais importante decorrente dos registros nos diários de campo e nas entrevistas ocorreu, justamente, no sentido de relembrar as vivências musicais já internalizadas dos professores. Essas memórias parecem abrir a possibilidade de rever as ideias prévias em relação ao ensinar e ao aprender Música em ambientes informais e formais de cada um dos participantes.

As experiências vividas na infância, que são guardadas na memória por toda a vida, acabam por refletir na sua ação quando adultos. Essa característica humana aponta para a necessidade que se tem de propiciarmos às crianças condições favoráveis para o seu desenvolvimento pleno, pois isso influenciará nas suas ações futuras, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, foco desta pesquisa. Ao se complementarem, esses dois ambientes se tornam a base para a estruturação do sujeito que está em pleno desenvolvimento.

A partir de tudo o que foi falado na apresentação do grupo, destaco algumas questões colocadas pelos professores: *Por que a música, que é tão comum na nossa vida, não está na nossa formação? Por que as crianças prestam mais atenção quando trabalhamos com música?* Ao buscar as respostas para estas questões o grupo chegou à conclusão de que eles mesmos tinham que se convencer de que a música é uma área de conhecimento necessária para a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade do ser humano (FORQUIN e GAGNARD, 1982). E que o acesso à música, seja sob a forma de apreciação, criação ou interpretação, depende de atitudes passíveis de serem provocadas, desenvolvidas e educadas.

5. MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

Atualmente, a Escola está se configurando como uma porta de acesso ao ensino da música mais democrático e amparado legalmente pela Lei Nº. 11.769, de 18/08/08, que insere a Música no currículo da Educação Básica. A nova lei acrescenta ao artigo 26 da Lei 9394/96 que: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo [Arte]” (BRASIL, 2008, artigo 1º).

A presença da música na Educação Infantil como uma das linguagens a serem desenvolvidas (BRASIL, 1998) está vinculada à situação política e educacional que a música vem ocupando ao longo da história da educação musical no Brasil, assim como o papel que a educação musical vem ocupando na formação dos pedagogos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, um documento de orientação pedagógica para educação infantil, traz em um dos seus volumes – Conhecimento de Mundo – uma proposta para o ensino da música na escola (Brasil, 1998, p. 45-81). No entanto, diante da obrigatoriedade da música no âmbito escolar, é necessário se pensar sobre a formação de professores especialistas na área de música e também na formação dos professores da Educação Infantil que atuam na Educação Infantil.

Em muitas instituições se observa que os professores ainda não possuem a habilitação mínima exigida por lei para atuarem na Educação Infantil, mas as propostas dos projetos políticos pedagógicos manifestam a necessidade de um professor que domine diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, a falta de formação musical do pedagogo pode ser observada nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Apesar de a legislação atual propor a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, considerar que o professor necessite de formação e garantir à

música o seu espaço no currículo escolar é preciso lembrar que há professores já atuantes na profissão quando essas políticas educacionais foram implementadas e refletir sobre como eles veem essas mudanças.

Nesse sentido, apresento as reflexões dos professores participantes da pesquisa sobre três questões consideradas fundamentais para o ensino e a aprendizagem da música na educação infantil, nas primeiras etapas da oficina: A música como parte integrante do currículo da Educação Infantil: Quem deve ensinar música na escola? O que se ensina de música na escola?

Os argumentos relatados pelos professores sobre as questões acima citadas revelam as diferentes funções que eles atribuem à música. Para analisar essas falas consideramos a classificação construída por Souza *et. al.* (2002): música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, divertimento e lazer, música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos e música como disciplina autônoma.

5.1 A música como parte integrante do currículo da Educação Infantil.

Todos os professores participantes da Oficina demonstraram-se favoráveis em relação à música como parte integrante do currículo escolar. Para eles a música é importante e deveria ser uma disciplina como qualquer outra do currículo. Mas, ao mesmo tempo, mostram-se preocupados em desenvolver conteúdos específicos de música sem estarem formados para isso.

Eu acho [a música] muito importante para o desenvolvimento intelectual, cognitivo, como uma pessoa geral, só que para que ele acontecesse dessa forma nós precisávamos ter essa base desde o currículo da universidade. Porque como é que eu vou poder estar passando de forma correta e coerente para os meus alunos se eu ainda não sei nem por onde seguir (Entrevista).

Ao dar início à Oficina, percebi que os professores ainda desconheciam a Lei Nº. 11.769, de 18/08/08, tendo conhecimento apenas do ensino de música como conteúdo da disciplina de artes, ou simplesmente como atividade extracurricular. A esse respeito, Abel fez uma observação: *Fiquei feliz ao saber que a disciplina de música será inclusa na grade curricular da Educação Infantil (Diário de campo).*

Os professores relataram que a música está presente na escola através de diferentes formas: música como atividade extracurricular; aulas de música como parte da disciplina de artes; e, práticas musicais como parte das atividades do currículo, ministradas por professores da Educação Infantil. Em seus depoimentos, na maioria das vezes, a música nas aulas da Educação Infantil tem um sentido funcional, aparecendo como ilustração, pano de fundo, motivação ou recurso para outras atividades e áreas do conhecimento.

Em relação à educação infantil então nem se fala o quanto a música é essencial. Aqui no SESI eu trabalho a língua espanhola com os pequeninos sempre tentando colocar uma música. Por que tentando? Porque infelizmente embora a gente esteja aqui num ponto estratégico de fronteira, o material de língua espanhola para a educação infantil é muito escasso, praticamente não existe. Então a gente tem que inventar. E inventar assim, eu conheço uma música em português tento passar para o espanhol para dar para eles (Entrevista).

Os professores acreditam na importância da música para a Educação Infantil porque tem a visão de que a música está associada às ações de brincar, relaxar, dançar, de despertar interesse, do lúdico. Segundo Harres *et al* (2008):

[...] o brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração durante um grande intervalo de tempo. Desenvolve iniciativa, imaginação e interesse. Basicamente, é o mais completo dos processos educativo, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança (idem, p.79).

Penso que o ato de brincar é uma forma condensada das dimensões do desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor. As atividades lúdicas propiciam a criança momentos de explorar, sentir, experimentar, criar, através do faz de conta, da

dramatização, da construção de brinquedos, da solução de problemas, da sociabilização e da vontade de inventar.

Outro ponto de debate na Oficina foi a presença da música no ensino público e no ensino privado, já que a maioria dos professores atuava nos dois tipos seguimento escolar. A Lei por si só não garante a presença da música nas escolas como disciplina curricular. É preciso que haja ações políticas educacionais que atendam às necessidades mínimas para que sua implementação seja de fato realizada. Porque tanto na escola pública quanto na privada a música se faz presente em atividades extraclases ou como ferramenta para as outras disciplinas, mas a grande dificuldade se dá em relação ao espaço físico adequado, materiais e equipamentos e a falta de apoio dado pelos gestores.

Por exemplo, quando eles vieram comigo para perguntar se eu poderia coordenar esse grupinho [de teatro formado por alunos na escola pública], houve uma certa... o diretor da escola ficou assim meio receoso, e disse: Mas isso vai dar certo? Não vai...? Enfim, o que eu queria que ele me cedesse era só uma sala, só isso, eu não queria mais nada. Mas até pra ceder essa sala ele ficou meio assim, mas, no entanto, no dia da apresentação dos meninos ele achou o máximo, achou maravilhoso. E infelizmente tinha muitas apresentações sem sentido, sem nexos, não que eu queira dizer que a minha foi maravilhosa, mas tinha apresentações que você não via o “por que”, e que mensagem estava passando, nada. Então como eu tenho 11 anos de magistério, de sala de aula, eu posso lhe dizer que as coisas já estão bem melhores porque antigamente isso aí era perda de tempo, era querer fugir da sala de aula tradicional para enrolar (Entrevista).

Porque temos abertura para trabalhar muitas situações [na escola privada]. Então no caso, cabe somente ao professor colocar em prática. Temos abertura, temos materiais suficientes; às vezes, se é o caso se não tiver aqui agente já faz o pedido e as meninas [supervisoras] já tomam de conta, já sabem. Com relação a isso é só colocar o projeto em prática que tudo já vem em seguida. Não temos nenhum problema em relação ao conteúdo, aos materiais para aplicar porque tudo está ali a seu dispor, basta querer (Entrevista).

A escola é muito aberta pra esse tipo de coisa, qualquer trabalho que venha melhorar a nossa prática a escola não tem restrições, inclusive para o professor também, o que ele precisa o que acha importante, encaixa um aqui outro ali e dá essa oportunidade (Entrevista).

As falas citadas revelam as diferentes realidades em que se encontram ao demonstrarem as desigualdades de condições para se realizar um trabalho educacional com qualidade em qualquer área do conhecimento. Especificamente na área da música, as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas, onde os professores deste estudo atuam, vão desde o espaço físico (sala apropriada para aula) até a falta de materiais como instrumentos, aparelhos de som, livros, entre outros. A falta de apoio dos gestores escolares muitas vezes dificulta as iniciativas dos professores, assim como a dos alunos, em formarem grupos musicais na escola. Portanto, grande parte da responsabilidade de desenvolver ações pedagógicas nessa área fica a cargo exclusivamente do professor.

Já em relação ao ensino da música em escolas privadas, como revela as falas das professoras que trabalham nestas instituições, as condições já se mostram favoráveis para que o ensino de música ocorra.

Na escola do SESI, por exemplo, eles já dispunham de espaço físico apropriado (sala de aula e auditório) e alguns materiais como aparelhos de som, TV, DVD; uma pequena quantidade de Cds e DVDs infantis; bibliografia atualizada sobre o ensino das artes e também específicos de música na Educação Infantil. Como a escola não tem um professor especialista na área de música, esta área é contemplada em projetos desenvolvidos por grupos de professores de acordo com os planejamentos anuais de cada nível de ensino (do maternal ao 2º período).

Isto nos leva a pensar na necessidade da escola, como instituição social, transformar-se num sistema social mais amplo, mudando as suas condições de acesso à educação, em que cada educador não pode se eximir da responsabilidade de agir dentro das condições oferecidas no espaço escolar, visando sempre a ultrapassar os limites impostos no seu dia a dia.

As preocupações por parte dos professores refletem a carência de materiais pedagógicos necessários e suficientes para que todos os alunos tenham acesso a uma aula de música de qualidade na escola. Essa tarefa fica restrita ao material pessoal que o professor dispõe para dar suas aulas. Então, nas escolas, onde seriam necessários os melhores recursos se têm as condições de ensino mais precárias, já que a maioria dos alunos não dispõe desses materiais em seus ambientes familiares.

Na falta de recursos musicais convencionais, os professores podem construir com as crianças instrumentos alternativos (Maffioletti, 1998; BRITO, 2003), já que o desenvolvimento musical supõe a prática e o contato direto com o som. Porém, é preciso ter objetivos claros do que fazer com eles, para que a atividade não se esgote em si mesma, apenas numa motivação inicial. Segundo Beyer (2001):

É importante que crianças aprendam a tentar construir instrumentos e ver como soam os diferentes materiais. Considero, porém, limitante, que a criança possua experiências musicas apenas dessa forma. O universo sonoro fica restrito, principalmente no que se refere a sons com alturas definidas (idem, p.49).

Dentro desse contexto, Suzete critica a postura do professor que não respeita a própria profissão, deixando de buscar novas alternativas para realizar uma prática pedagógica diferenciada.

Eu já estive muito desestimulada com a educação, eu não vou negar, porque enquanto você tenta fazer alguma coisa boa, você vê que muitos não estão nem aí. A história de que ser professor virou um bico é verdade, infelizmente isso é muito dolorido. [...] Então quando a gente vê essas duas realidades eu sinceramente não sei explicar de que forma, seria uma coisa que poderia ser trabalhada no início do ano, como um acréscimo a mais no planejamento anual da escola, porque se for de iniciativa própria do professor, aqui tudo bem, mas na estadual não ocorre. Agora se fosse algo que os professores sentassem para planejar realmente e que colocassem isso dentro de um planejamento anual, para que aquilo ali fosse trabalhado durante o ano, a disciplina música, ou dentro da disciplina artes, seria mais interessante porque teria mais respaldo. Agora assim solto é mais difícil porque tem que partir da iniciativa própria da pessoa. E nem sempre todo mundo está disposto a buscar outros meios (Entrevista).

Ao revelar essa postura crítica em relação à escolha profissional que fez, a fala acima retrata o pensamento de Freire:

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la

como prática afetiva de “tias e de tios”. [...] É nesse sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.(FREIRE, 1996, p.67).

A partir desse pensamento freiriano, posso dizer que a necessidade de se propiciar uma formação permanente aos professores tem de ser entendida como uma atitude emergencial para se almejar uma educação de qualidade nas nossas escolas.

Refletir sobre a música na Educação Infantil se faz necessário na medida em que temos uma nova legislação que inclui a música como conteúdo obrigatório nas escolas de todo o país. Mas também abre um leque de discussões de como isto será implementado nas escolas, principalmente no que tange à formação de professores especialistas e de pedagogos, materiais e espaços adequados, para a construção de metodologias que atendam aos diversos contextos brasileiros.

5.2 Quem deve ensinar música na Educação Infantil?

O grupo não deixou dúvida ao responder sobre a questão “quem deve ensinar música na escola”, seja qual for o nível de ensino. Para todos os professores, as aulas de música deveriam ser ministradas por um professor especialista. A justificativa do grupo se deu pelo fato de reconhecerem que a música é uma área de conhecimento como qualquer outra e deve ser ensinada por professores licenciados em música.

Ao defenderem a presença de um professor especialista em música na escola, os professores externaram a preocupação de ser realizado um trabalho de forma integrada e colaborativa com o professor atuante na educação infantil, principalmente em se tratando da Educação Infantil. Pelo fato da música permear as atividades de rotina da sala de aula desse nível de ensino, os professores se sentiriam mais seguros em trabalhar com a música se tivessem o respaldo de um especialista. Mas isso não o eximiria de proporcionar aos alunos aulas de música semanais.

De acordo com Beyer (2001), cabe ao educador musical trabalhar com professores, diretores, pais, enfim, todos os que cercam a criança, porque a criança da

Educação Infantil (idade de 0 – 6 anos) especificamente, não vai esperar só por uma aula de música para cantar ou inventar música. Elas o fazem na hora de dormir, acordar, tomar banho, no carro, enquanto comem, brincam, caminham. E nesses momentos informais também se faz necessário que aqueles conviventes com as crianças tenham conhecimento de alguns princípios da educação musical.

Para ser sincera, seria legal ter um professor [de música] para dar um suporte, maior. Porque o que a gente está vendo é maravilhoso, mas você já acrescenta ao pouco que você tinha de conhecimento. Mas seria melhor se tivesse um professor auxiliando. Algo assim que fosse, dar um suporte uma ajuda, eu vou fazer isso, então você me auxilia, no que eu posso melhorar. Então seria legal se tivesse um professor da área pra dar um acompanhamento. Pelo menos assim, de início. Porque tudo que você vai colocar em prática é bom ter um acompanhamento, que é para, não ficar apenas no início, para não parar, dar continuidade não ficar só pela metade. Então seria de grande valia ter um professor para acompanhar (Entrevista).

A professora do maternal, demonstra não ter um conhecimento musical suficiente para desenvolver sozinha os elementos específicos da música. Assim como ela, outros colegas do grupo também manifestaram suas dificuldades e inseguranças.

Eu gosto de interagir nesse tipo de atividade, mas, depois, tenho dificuldade em levar esse tipo de atividade para a sala. Adoro cantar e facilmente me emociono com diferentes tipos de música. Agora como professora tento passar aos alunos essa emoção, mas é tarefa árdua, as influências são várias e parar e ouvir uma música romântica ou regional é muito difícil para eles. Sei que a maioria dos professores espera que um curso com o tema música vá ensinar um montão de músicas para serem cantadas com as crianças. Daí a necessidade de mudar o enfoque de mostrar que a musicalização e, principalmente a educação infantil seja diferente (Diário de campo).

A dificuldade relatada acima, em levar para a sala de aula as suas vivências musicais mostra a falta de conhecimento dos conteúdos e métodos musicais, mas ao mesmo tempo demonstra que é possível realizar trabalhos de formação musical com professores da Educação Infantil, retomando o conceito de musicalização como um processo educacional. Existe a preocupação por parte dos professores em relação aos

conhecimentos específicos na área da música, os quais eles não receberam durante a sua formação como pedagogo.

A busca por estabelecer um trabalho colaborativo entre o professor atuante na educação infantil e o professor especialista em música remeteu-me a refletir sobre alguns obstáculos que ambos encontram na realização de um trabalho mais diversificado e específico em música, a partir das limitações das suas formações.

Hentschke *et al.* (2006) dizem que os professores de música precisam ampliar os saberes da função educativa (didática, metodologias de ensino, processos motivacionais, critérios de avaliação, entre outros), enquanto os professores da Educação Infantil precisam ampliar os saberes disciplinares (os conteúdos musicais, oriundos da formação inicial ou emergentes) e saberes curriculares (programas de ensino, repertório, sistematização da progressividade das etapas do ensino em música). Mas, para as autoras, o que possibilita mesmo que estes professores da Educação Infantil e professores de música ampliem seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem musical são os saberes experienciais: processos de condução da atividade docente quanto à interação com os alunos, a flexibilidade diante das situações vivenciadas em sala de aula, e as reflexões em relação à carreira, à profissão e a outros elementos de seu universo profissional. E concordo que ambos devem agir em consonância para que haja uma educação musical de qualidade no ambiente escolar.

A tomada de consciência da existência de relações de predominância de saberes nos professores das duas áreas, como podemos ver no quadro abaixo, poderia ser um fator norteador do processo de formação docente.

Saberes do professor	Licenciado em música	Pedagogo
função educativa	são frágeis	são amplos
disciplinares	na área de música é amplo	na área de música é frágil
curriculares	está especificamente voltado para a área musical	voltado para diversas áreas
experenciais	voltados para a Educação Musical	voltados para a Educação Geral

A partir das reflexões do grupo, surgiram algumas sugestões a esse respeito, já que o sistema educacional brasileiro deliberou pela obrigatoriedade da música na Educação Básica. Na fala a seguir, uma professora resume as colocações dos colegas:

Primeiro se a gente conseguisse incluir no currículo da universidade já seria um grande passo para quem está saindo hoje. Como disciplina obrigatória nos cursos [de licenciatura], esse seria o primeiro passo. Para quem já saiu como eu, essas oficinas de formação, porque o governo federal ele pensou certo. Nós precisamos ter capacitações continuadas em serviço. Infelizmente os estados e municípios, professores, ... não vou jogar a culpa só para os nossos governantes, mas nós enquanto profissionais não temos esse olhar que deveríamos ter: que nós precisamos ter uma formação contínua em serviço. Porque o médico todo dia está se atualizando, o advogado também, e o professor que forma todos os outros... Por que ele formou, parou, estacionou no tempo? Ah, eu já sou formado não preciso! Precisa sim, então essa formação continuada precisaria ser levada a sério. Um outro fator que eu atribuo para não acontecer as coisas é o fator financeiro. Hoje um professor precisa ter dois ou três empregos para poder ter uma vida menos ruim, razoável. Então como é que eu vou fazer uma formação continuada se eu não tenho tempo. Então eu acho que primeiro se eu escolhi esta profissão, tenho que abraçar do jeito que ela é. Eu já sei as condições de um professor. Eu abracei, eu quis, então eu tenho que me dedicar a ela, e dentro dessa dedicação eu preciso ter tempo para que eu possa ter a capacitação continuada, para estar me atualizando. A sugestão é: que a universidade proporcione, como a gente viu aqui em Boa Vista, o curso de pedagogia já incluiu no currículo a disciplina da Educação de Jovens e Adultos - EJA; porque os professores saem da universidade e

vão para uma sala da EJA sem ter noção do que é. Como a gente já teve esse ganho, inclusão da EJA, eu acho que a musicalização poderia ser incluída também. E se eu, como estou tendo essa capacitação em serviço, agora puder já melhorar a situação de vida desses alunos que estão entrando hoje na educação infantil quando eles chegarem na universidade, ele já vai ter a base, ser uma pessoa mais qualificada, vamos dizer assim, seria uma rede. Eu capacito o professor que vai capacitar o futuro professor, eu acho que entraria nessa rede (Entrevista).

Em relação a esta fala, destaco a inclusão da música como uma disciplina tanto na educação infantil como nos cursos superiores de formação de professores. Seu comentário foi oportuno para que o grupo refletisse sobre o ciclo no qual estamos inseridos que é o processo de ensino e o processo de aprendizagem. Mesmo que aparentemente se tenha a percorrer uma longa distância da Educação Infantil até a Universidade, todos convergem para um bem comum, que é a formação integral do sujeito em cada fase do seu desenvolvimento.

De acordo com o pensamento de Penna (1990), enquanto os mecanismos que permitem apenas uma minoria ter acesso à arte, também agirem através do ensino universitário, é fácil compreender a ineficiência nas disciplinas voltadas para esta área nos cursos de formação de professores. Por serem demasiadamente reduzidas tornam restrito o processo de musicalização, perpetuando o ciclo: “professores malformados malformarão seus alunos, e não terão instrumentos para rompê-lo” (PENNA, 1990, p.59).

A partir da vivência do grupo, a oficina de musicalização foi apontada como uma proposta pedagógica viável para efetivar uma formação continuada, por ser baseada na ação exploratória e criativa direta do aluno sobre o material sonoro, compreendido de forma ampla (PENNA, 1990, p.70). Os professores sinalizaram a viabilidade de se trabalhar a música na Educação Infantil, atribuindo mais significados às atividades musicais desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, enquanto a escola não tiver um professor especialista. Mas para isso é preciso investir na capacidade de desenvolvimento musical do professor. O investimento em formação continuada, além de contribuir com a atuação do professor da Educação Infantil, é uma solução emergencial para suprir a falta de professores especialistas, no momento em que a Lei 11.769 se encontra em processo de implantação.

Desse modo, é certo que hoje temos a necessidade de contar com o professor atuante na educação infantil, uma vez que o professor especialista em música, por várias razões e na maioria das vezes, não está presente nas escolas. Assim como o pedagogo, o especialista em música precisa ampliar seus conhecimentos para ter uma base pedagógica mais sólida a fim de educar musicalmente, pois não basta conhecer o conteúdo musical, ou seja, ter acesso aos saberes disciplinares e curriculares, é preciso ter o saber da função educativa para estar cada vez mais presente na escola.

Diante dessa realidade, comum a várias regiões do país, pesquisas na área incluem novas orientações tanto para professores especialistas como para pedagogos (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2004; DEL BEN, 2001; BELMONT *et al*, 2006). Esses estudos demonstram que diante do escasso número de professores especialistas em música atuando nas escolas, e uma possibilidade de potencializar o ensino da música nas escolas, é possível realizar um trabalho colaborativo entre professores especialista e pedagogo. Pois a partir do momento que se estabeleça um processo de formação continuada, tanto do professor especialista como do professor atuante na educação infantil, as lacunas encontradas na articulação entre a formação e a atuação docente serão complementadas, efetivando a construção de novos saberes.

5.3 Formas de vivenciar a música na Educação Infantil

Quando falamos em ensinar ou aprender música as pessoas sempre se remetem à teoria musical, leitura de partituras ou tocar um instrumento. De acordo com o pensamento do grupo de professores deste estudo, se a presença da música fosse resumida a essas ações, seria quase impossível desenvolver atividades de música nas escolas sem ter a presença de um professor especialista. Segundo Bellochio e Figueiredo (2009, p.39):

[...] ensinar música na escola é importante, [...] porque se trata de uma área que nos coloca em relação com o mundo de sons e silêncios, e proporciona o desenvolvimento de nossa relação artística e estética com o mundo. Ensinar música na escola envolve a experiência musical de forma direta, ouvindo, apreciando, cantando, tocando, compondo, improvisando, dentre outras.

Como a música está muito presente na rotina da Educação Infantil, os professores veem o processo de musicalização como uma ação que precisa ser implementada na escola e que, para isso, não dependa exclusivamente de se ensinar e aprender a teoria ou mesmo um instrumento musical.

Todos os professores do grupo falaram que trabalharam com música na sala de aula, mas não com o objetivo de desenvolver conteúdos específicos da área da música. A justificativa para a pouca presença da música, como área de conhecimento, em sala de aula se dá em função de vários fatores já mencionados: falta de material didático, falta de um professor especialista na escola, e a preocupação dos professores em desenvolver atividades musicais sem se sentirem preparados para isso.

Um ponto de partida para a aula de música seria iniciar das experiências musicais dos alunos e do professor, e não de conteúdos teóricos da música. Nesse sentido, os professores, a partir de suas experiências de sala de aula, concordam que não é possível uma aula de música sem a ação dos alunos sobre a música. A respeito desse assunto, Bellochio e Figueiredo desenvolveram estudos que demonstram a necessidade de se propiciar aos alunos atividades musicais ativas.

Falar sobre música com os alunos é uma atividade que também envolve conhecimentos musicais, mas não os coloca em contato direto com a linguagem musical. Ensinar música envolve fazer música, produzir sonoramente e estar atento a essa produção sonora. Estar atento implica apreciar e entender o que se está fazendo, buscar alternativas para fazer melhor. (BELLOCHIO & FIGUEIREDO, 2009, p.39)

Uma das professoras cita um exemplo de uma atividade que desenvolveu com seus alunos na escola pública, que é comum dentro das práticas escolares voltadas para a área de artes, em que a música está inserida.

Quando eu vejo por exemplo, você tem um profissional específico para artes, e você vê que aquela pessoa está trabalhando uma teoria, que está quilômetros luz distante do que seria interessante para o aluno, o que infelizmente é o que acontece. Aqui no SESI a disciplina artes ela é trabalhada na prática, mas na realidade do estado não. O professor de artes trabalha textos falando da arte no tempo do homem das cavernas, embora seja importante, está muito distante dele [do aluno]. [...] E eu penso muito ao selecionar uma música, porque às vezes eu acho a música linda e maravilhosa para mim é claro, mas nem sempre está no contexto do aluno. Por isso que a música que eles apresentaram no dia das mães, um rock dos anos 80, a letra da música falava do

que eles convivem na escola, porque eles estão na pré-adolescência, aquele contato com a namorada, por isso eles se identificaram muito e gostaram (Entrevista).

O conhecimento musical dos alunos, dos professores e o contexto educativo como um todo são considerados pelos professores um aspecto que parece influenciar as suas concepções de musicalização. O professor precisa planejar trabalhar com os conteúdos musicais, o que implica pensar na sua formação musical. As práticas musicais desenvolvidas pelos professores em sala de aula apresentam uma relação muito próxima com suas concepções sobre a importância e os objetivos da música na escola.

Lembra daquela aula que nós [professores da oficina] tivemos, dos sons, que cada pessoa tinha que colocar a música de acordo com os sons? Eu achei interessante porque já trabalhei. Apliquei um projeto de sucata e nesse projeto nós fizemos chocalhos onde colocamos arroz, milho, pedras, areia mais grossa. E foi percebido que em cada chocalho, a cada item colocado o som era diferente. E depois daquela aula eu percebi: Puxa eu deveria ter aplicado desta forma, colocado a musiquinha, e em cada música colocado um som diferente. Você faz isso, vai ver o ritmo, vai dar outra forma a essa música. A partir de agora vai ser diferente, quando eu for trabalhar, vou trabalhar de uma forma mais prazerosa, eu vou colocar a música, mas vou colocar também os sons. Eu vou modificar os sons, já chega daquela música de cantar por cantar, só com palmas, e sim com os instrumentos, criados por ele. Então é algo que eu posso trabalhar na minha sala sim, apesar de ser maternal, primeiro período, pode sim ser colocado em prática (Entrevista).

No depoimento desta professora, pude perceber a reflexão sobre uma de suas atividades pedagógicas e as mudanças ocorridas a partir do momento que ela mesma pôde vivenciar uma atividade musical parecida com a que realizou na sua sala de aula. O fato de perceber a possibilidade de mudança na coordenação das suas ações demonstra uma tomada de consciência, uma reestruturação de um esquema anterior para um patamar de maior complexidade (BECKER, 2001).

Como as atividades musicais não têm um planejamento sistemático no currículo, elas acabam sendo vinculadas a certos projetos desenvolvidos pela escola, como sinalizam as falas a seguir:

Nós temos aqui o festival folclórico que vai ser agora em agosto, porque nós não temos festa junina. Nós temos o festival folclórico que agrega vários ritmos, vários sons, o que

eu acho mais importante. Eu acho que a gente poderia estar pensando no curso de música e estar definindo algumas coisas que sejam bastante culturais, que sejam bastante fortes e que o professor possa estar trazendo isso para a sala. Porque algumas vezes a gente faz a dança, traz a música, mas aí fica restrito a um ensaio, muitas vezes não traz nem a letra para a criança conhecer, a letra da música. Para conhecer, saber quem é o cantor, algumas informações que seriam pertinentes que faça com que a criança se aproxime mais do objeto que ela está trabalhando que no caso, é a dança e a música. Eu acho que a gente poderia estar fazendo alguma coisa sobre isso e dar sugestões para não virar só a festa, a música, mas levar para sala de aula alguma coisa para eles planejarem enquanto conhecimento mesmo (Entrevista).

Uma vez no carnaval, nós fizemos um trabalho em que cada grupo de aluno representava uma região do país e, cantavam e se caracterizavam de acordo com as músicas de cada região. E chamamos os pais para serem entrevistados na sala para falar das músicas de sua época. E assim eles conheceram a diversidade cultural que tem no país e muitas vezes na própria sala de aula. Cada colega vem de um lugar diferente, de famílias com origens diferentes (Entrevista).

Lá na escola pública, porque eu sempre tive muita dificuldade de falar em público e eu não queria isso para os meus alunos, eu desenvolvi um projeto que era toda sexta-feira. Os professores apresentavam com as turmas alguma coisa, seja música, teatro, jogral, tinha que ter alguma apresentação daquelas crianças para as outras que estavam na escola. Com isso, a gente desenvolvia a habilidade de falar em público para quem estava lá na frente, e, para quem estava sentado, a habilidade de sentar e ouvir o outro falar. Porque isso a gente também tinha dificuldade de trabalhar na sala de aula, os alunos não paravam para ouvir o outro. E lá as minhas turmas - foram 3 anos que eu desenvolvi esse projeto, a escola até ganhou um honra ao mérito no estado por estar fazendo esse projeto - sempre cantavam. Por mais que eu diga que eu não saiba cantar no ritmo, eles me acompanhavam, com ritmo ou sem ritmo, mas eles cantavam junto comigo.

Aqui no SESI tem 3 grandes projetos que a gente desenvolve e apresenta aos pais. Dentro desses projetos alguns professores desenvolvem música cantada ou dançada, dramatizada. Inclusive agora vai ter a indústria de talentos. Tem um segundo período e o primeiro ano B, eles estão fazendo uma dramatização em cima de uma música, a gente está trabalhando e as crianças estão aprendendo a letra, e dançar conforme a melodia que está sendo tocada. Então a experiência de música nas duas escolas que eu tenho são dessa forma (Entrevista).

A presença da música na escola relacionada a datas comemorativas e a projetos temáticos faz com que o professor não realize um planejamento para as aulas de música, correndo o risco de assumirem o papel de organizadores de festas. Esta é uma experiência vivida historicamente por professores de artes que ainda encontramos hoje

nas escolas, principalmente nas realidades tão distantes dos grandes centros de estudos (FUCKS, 1991).

Ressalto mais uma vez que a falta de formação faz com que o professor não se sinta seguro em inserir as atividades musicais no seu planejamento. Ele sabe da importância, mas não sabe como colocar em prática. Falta o conhecimento sobre as questões metodológicas específicas sobre o ensino e a aprendizagem da música na sua formação.

Além dos projetos citados pelos professores, observei que entre as práticas realizadas em sala de aula, houve uma ênfase nas atividades de canto, principalmente relacionado à atividade de dramatização de textos da língua portuguesa, espanhola e inglesa, assim como o seu próprio ensino.

Muitas vezes por pensarem que crianças pequenas não conseguem fazer música, as atividades musicais giram somente em torno do canto, onde as crianças ficam olhando gestos e ouvindo a música. De acordo com Beyer,

[...] há uma idéia de uma criança bastante passiva, que só tem a receber, pois nada sabe, nada pode fazer, além de cantar, cantar, cantar... Esta prática, tão comum em escolas infantis, não deixa de ser uma vivência agradável, prazerosa da crianças com a musica, mas poderia ser ampliada por outras tantas experiências não realizadas“ (2001, p.48).

Um outro fator a ser considerado e está diretamente relacionado ao canto é a escolha do repertório. Beyer (2001) destaca que é no repertório que se revelam afirmações do senso comum, que acabam influenciando seriamente no trabalho com as crianças. Deve ser dada à criança, a oportunidade de ampliar seu repertório, oferecendo-lhe músicas eruditas, populares, contemporâneas, enfim as mais diversas manifestações culturais através da música. O exemplo de Áurea demonstra a preocupação do professor em tentar ir além da atividade artística, como a apresentação da música e da dança, mas ir além e inserir esses momentos no projeto como objetivos pedagógico-musicais.

Como é que dá para fazer [as atividades musicais]? Você faz uma coreografia, você faz em cima da música ou é a partir de uma dança que já ensinaram, que já sabia. Existem várias, eu gosto muito de trabalhar aqui na escola com o boi bumbá, porque ele traz a lenda, ele traz uma história, ele traz uma interpretação e ele traz a dança. Então eu acho super completo. Porque na sala você pode trabalhar a lenda com as crianças,

contar toda uma história, fazer uma dramatização com eles; a música te dá à interpretação que você tem que fazer na hora da dança, te dá a letra rica e o prazer de dançar. Eu acho que o boi bumbá é muito rico em relação a isso (Entrevista).

A tendência de usar a música como uma atividade que serve para ilustrar ou clarificar assuntos de outras disciplinas e atividades curriculares (SOUZA *et.al.*, 2002, p.61-62), também está presente na fala dos professores. Os relatos a seguir apontam para essa categoria:

Mas com relação às outras disciplinas, com relação à leitura e à escrita, a professora do 3º. desenvolveu uma atividade para trabalhar a palavra pato com a música do Vinícius de Moraes “Pato aqui pato acolá”. Ela estava ontem na minha sala [da supervisão] fazendo um atendimento e disse que fez um ditado fazendo um diagnóstico da leitura e escrita, e o interessante é que quando ela trabalhou a palavra pato, nenhum deles errou. Até as crianças que ainda não conseguiam decifrar letras, sílabas, palavras, escreveram. Foi a única palavra que eles escreveram. Então, o que é que a gente vê, quando a gente trabalha de forma musicalizada a internalização é maior, mais rápida. Por onde a criança passa, ela sabe ler aquela palavra. Porque ela associou a palavra pato com a música que ela cantou. E essa música do pato é bem animada, agitada, ritmada, então ocorreu essa aprendizagem (Entrevista).

Por exemplo o 2ª período está trabalhando a música da abelha, o projeto deles é como funciona a comunidade das abelhas, quem são as operárias o que cada uma faz. E dentro desse estudo, fizeram pesquisa na internet, você precisa ver as pesquisas de um segundo período que os pais ajudaram a fazer. E a palavra abelha, a dificuldade LH vai ser estudada no primeiro ano (antigo terceiro período), mas onde eles vêem a palavra abelha eles já sabem que ali está escrito abelha. A professora escreveu a letra da música e trabalhou o significado de cada palavra. E isso vai internalizando, da música você abriu um leque imenso de aprendizagens (Entrevista).

Na minha aula de espanhol com os pequeninos, do maternal, eu sempre ensino do mesmo jeito. Eu tentei mudar, mas eles não aceitaram. Como as cadeiras são grandes para eles a gente senta no chão. Para que eles fiquem sentados eu inventei uma história da mariposa e do passarito, já com algumas palavras em espanhol. Eu começo toda aula contando essa história. No final da história, a mariposa foge do passarito e a gente canta a música para o passarito não ir buscar a mariposa. A música não tem letra é só no lá-lá-lá, e todas as crianças sabem, porque elas me cobram todas às vezes (Suzete canta a música 00:19:33 do Cd). Elas cantam a música batendo palmas e depois eu peço para fazer o movimento das palmas sem bater. E eles fazem direitinho, todos junto. Para mim já ficou enjoativo, mas para eles não (Entrevista).

Nessa perspectiva a música é considerada importante coadjuvante, sendo utilizada para que as crianças aprendam conteúdos de outras áreas mais rapidamente, o que para Beyer (2001) não deve ser considerado como educação musical.

Quando a música é concebida como terapia, ela passa a exercer uma função de tranquilizar as crianças e fazer com que os sentimentos dos alunos façam parte do trabalho pedagógico, desenvolvem aspectos expressivos e afetivos de suas vidas (SOUZA *et al.*, 2002), como sugere Abel em seu depoimento:

[...] Eles adoram, eles gostam muito da música. Eu observo que a música hoje nas escolas públicas tem ajudado muito as crianças e adolescentes a se ocuparem, principalmente quando é aliada à dança, a questões folclóricas, o boi. Eu trabalhei em escolas que dançavam o boi, as danças típicas da região, e isso ocupa bastante a mente das nossas crianças, principalmente da periferia. É notório a mudança que ocorre no educando quando ele tem contato com a música. Ele fica mais atento, presta mais atenção nas aulas, se sente mais motivado. Eu sempre trabalhava com dinâmica e no final da dinâmica eu sempre colocava uma música, que tivesse uma letra, como aquela música Epitáfio, dos titãs. Então normalmente nos cantávamos e tentávamos refletir sobre a letra. Aí começa a fluir sentimentos eles começavam a colocar para fora as dificuldades que passavam em casa. Às vezes é só a mãe que está em casa, o pai foi embora, as drogas e a violência nas ruas, promiscuidade muito grande (Entrevista).

Por mais que os professores relatem que a música está sempre presente nas salas da Educação Infantil, os conteúdos e os objetivos trabalhados não fazem referência à musicalização, isto é, ao material sonoro, sua organização e seus significados.

Os professores inserem o canto e as demais atividades musicais nas suas atividades diárias, por fazer com que a participação dos alunos seja mais efetiva, através da demonstração de prazer e alegria em realizá-las. Entender a música como “prazer, lazer, divertimento”, sugere que esta parece não ter conteúdos próprios a serem desenvolvidos, não estabelecendo um processo de ensino e de aprendizagem musical, mas sim recreação (SOUZA *et al.*, 2002).

O canto na Educação Infantil está sempre presente na prática pedagógica, mas é muito importante que o professor saiba da abrangência da utilização da voz, conforme assinala Brito:

Além de cantar devemos brincar com a voz, explorando possibilidades sonoras diversas: imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais das consoantes (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos etc. É importante que o trabalho vocal ocorra num ambiente motivador e descontraído, livre de tensões exageradas, que podem comprometer a qualidade da voz infantil (BRITO 2003, p. 89).

Essas formas se evidenciam em cantar para e com os alunos, com objetivos bem diversos, como observado no decorrer da oficina de musicalização vivenciada pelos próprios professores.

Outra atividade bastante frequente é trabalhar letras de canções para abordar conteúdos de outras disciplinas, como português, inglês, espanhol, entre outras. Conforme a fala dos professores, a música possibilita uma forma mais interessante para se trabalhar qualquer conteúdo na sala de aula. Dessa forma, a fala dos professores sugere que a música é concebida como uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento das outras áreas do conhecimento. Com esse tipo de pensamento os alunos dificilmente aprenderão música. Para reverter esse quadro é preciso que o professor tenha domínio dos elementos inerentes ao conhecimento musical e acesso a recursos materiais e espaço físico adequado.

A concepção de educação musical destacada como forma de se trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais está presente na fala de Áurea quando ela traz o exemplo do boi bumbá para a escola. Considero que trazer para a sala de aula textos e músicas locais, lendas, danças, é uma maneira de promover a interação entre a escola e a comunidade na qual está inserida. Isso se estende também a escolha do repertório a ser trabalhado em sala de aula, pois este deve estar próximo da realidade dos alunos. Entretanto, o modo como estas músicas serão trabalhadas também deve ser bem pensado e somente uma formação continuada na área poderá garantir isso, ou seja, formas de atividades que sejam realmente significativas, em termos de educação musical.

Os professores também destacam em suas falas o componente afetivo da música. Em vários momentos eles se referiram às atividades musicais para acalmar, relaxar, desenvolver a expressão, a sensibilidade, as emoções dos alunos. Essas justificativas para a presença da música na escola parecem demonstrar a preocupação

que os professores têm em considerar os sentimentos dos alunos como parte do trabalho pedagógico, ao tentarem desenvolver aspectos expressivos de suas vidas.

Buscar o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar a música como uma atividade humana, isto é, ser musicalizado, não exclui ver a música como meio de desenvolver outras capacidades, através de ações interdisciplinares na escola. O fato de a música ser mencionada na fala do grupo, na maioria das vezes, como uma ferramenta, reforça a necessidade de se refletir sobre a formação musical dos professores durante o curso de Magistério, na disciplina da Graduação, enfim, a falta de formação específica na área.

Os professores, em sua maioria reconhecem o valor da música como disciplina específica. No entanto, apresentam dificuldade em argumentar e justificar suas especificidades, como conteúdos, atividades e objetivos próprios.

Isso desencadeia uma inibição das ações desses professores sobre a música enquanto disciplina a ser incluída nos seus planejamentos. Sendo assim, os poucos professores que se arriscam em realizar atividades musicais nas suas salas de aula são aqueles que tiveram a oportunidade de envolver-se com música durante a sua vida ou na sua formação.

5.4. Considerações finais sobre o pensamento do professor da Educação Infantil

Na Educação Infantil, a música está presente no cotidiano do professor. As concepções dos professores atuantes na Educação Infantil sobre os conhecimentos musicais são construídas a partir das suas experiências de vida e da sua formação, considerando a realidade em que a escola se encontra.

O grupo dos professores apresentou argumentos semelhantes aos encontrados por Souza *et. al.* (2002), o que revela a fragilidade da prática pedagógico-musical nas escolas em diferentes regiões do país, neste caso na região Norte e na região Sul. Tais argumentos referem-se a mais de uma das evidências classificadas, geralmente relacionando o desenvolvimento da expressão, do lúdico e da afetividade.

O ensino de música no currículo ainda é incipiente, mesmo que todos os participantes do grupo reconheçam a importância da música na formação dos alunos, principalmente na Educação Infantil, e relatem trabalhar com a música em sua sala de aula. Os professores reconhecem a música como uma disciplina com conteúdos a serem desenvolvidos, mas, devido à falta de formação, acabam priorizando as outras disciplinas.

Foi possível concluir que, para os professores, o ensino e a aprendizagem da música deveriam ficar a cargo de um professor especialista. O grupo manifestou que não se sentia seguro para desenvolver os conteúdos da área de música, assim como o fazem com as outras disciplinas. Como os professores não são da área específica da música, sentem a necessidade de estarem inseridos num grupo para discutir, estudar, junto a um professor especialista. No entanto, nenhuma das escolas nas quais eles atuam possuía professor especialista de música.

Penso que o professor atuante na educação infantil e o professor de música podem desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo, a partir de um sólido fundamento sobre as bases de seu trabalho – saberes da função educativa, disciplinares, curriculares e experienciais - para poder argumentar e colocar suas ideias com clareza e segurança nas escolas em Boa Vista, assim como em outras realidades nacionais.

Assim como Beyer (2001), penso que o professor especialista não poderá mais basear seu trabalho apenas em métodos de educação musical, assim como o pedagogo terá de buscar conhecimentos musicais para integrá-los ao seu planejamento como as outras disciplinas. Isto é, o compartilhamento de saberes entre esses dois profissionais no contexto escolar pressupõe uma práxis docente que é refletida e dialógica, pois é discutida entre os pares num processo de socialização profissional (HENTSCHKE *et al.* 2006).

Progressivamente, pude observar no decorrer da Oficina de Musicalização as mudanças que ocorreram nas concepções dos professores dessa pesquisa em relação à presença da música no currículo da Educação Infantil, assim como nas atividades musicais inseridas nas suas práticas pedagógicas. Desse modo, acredito que a partir do

momento que o professor tome consciência sobre a sua ação diante de um novo conhecimento musical, ele cria novas estruturas para se apropriar desse conhecimento.

Em momentos determinados pelo grupo, propus que cada professor levasse para suas salas de aula alguns dos conhecimentos vivenciados durante as etapas da Oficina. Trago aqui o exemplo de um dos professores que após ter lido o texto da Dulcimarta Lino¹⁷, proposto ao grupo como referência bibliográfica, se sentiu motivado em realizar a experiência do *Arroz bailario*, descrito no texto.

Ai eu li arroz bailarino??? Até fui pesquisar na internet, para procurar alguma coisa a mais, para me sentir mais seguro, para saber como era feito. Eu fui aqui na cozinha e perguntei para as meninas: Não tem uma vasilha de plástico, alumínio? E elas perguntaram: Por que professor, você vai fazer um bolo? Não, não. Vou fazer uma experiência. Fui com o rapaz da manutenção e perguntei se ele não tinha uma vasilha de plástico, ou coisa assim. Ele perguntou: Mas por que o senhor quer colocar alguma coisa dentro? E eu respondi: Não, não, eu quero fazer uma experiência. Tem um pedaço de madeira? Ele: Ah o senhor quer fazer um tambor? Respondi: Não, é só uma experiência. Estava todo mundo curioso pra saber. Fui com as meninas na coordenação: Tem arroz aí? Elas perguntaram: Arroz, o que tu vais fazer com arroz? Eu: Quero fazer uma experiência que eu li aqui na apostila e achei interessante. Eu já tava com um pedaço de madeira, para bater na vasilha de alumínio, com um plástico esticado na boca. Eu estiquei bem, porque eu notei que estava meio frouxinho e não ia dar o efeito. Não estava dando certo. Eu apertei mais como aquela coisa do tambor, apertei com a fita gomada. Vim com a supervisora e ela me ajudou. Coloquei o arroz bem no meio e bati na parte da vasilha com o pedacinho de madeira. O arroz começou a pular. Notei que a música realmente é uma coisa concreta, não é uma coisa abstrata. É um objeto de estudo, que ele pode ser apresentado de uma maneira bem concreta, bem visível, que você pode notar, perceber, não só através dos sentidos mas ver o que realmente está acontecendo ali. Levei para a sala de aula e mostrei para os meninos e para as minhas colegas também. Olha só... que interessante... Sentir o som, a vibração (Diário de campo).

O exemplo desse professor revela que a partir de suas construções musicais, o professor atuante na educação infantil poderá realizar práticas pedagógicas musicais de modo mais consciente, ativo e reflexivo. Portanto, confirmo a hipótese de que dar oportunidade ao professor de vivenciar um processo de musicalização, faz com que ele se sinta capaz de proporcionar atividades específicas da área musical para seus alunos.

¹⁷ Atividade descrita pela autora como experiência de prática pedagógica, no artigo “Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também!” (In CUNHA, 2004, p.63)

6. REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA MUSICALIDADE

Seguindo os princípios da teoria piagetiana, aprender é conquistar, por si mesmo, o conhecimento a partir da realização de pesquisas e do próprio esforço. A pesquisa e a reflexão como método de estudo, dentro de qualquer processo de ensino e de aprendizagem, podem ser utilizadas pelo sujeito por toda a vida. Isto é, se o sujeito for solicitado a descobrir, em um contexto de atividades autônomas, princípios, implicações e relações existentes nos diferentes conteúdos, ele levantará problemas, pesquisará soluções e analisará dados, descobrindo, assim, o quanto é gratificante aprender.

Foi a partir dessa perspectiva que introduzi as atividades da Oficina de Musicalização, com o objetivo de oportunizar o contato entre os professores e a música, a partir de um planejamento inicial feito por mim, o qual foi sendo adaptado pelo grupo com o passar dos encontros, de acordo com os interesses manifestados por eles. Assim, deixei de ser um professor de professores, para ser mais um professor a integrar um grupo de professores.

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças. (SCHAFER, 1991, p. 282)

Adotei como premissa que a experiência musical dos professores precisava se processar por caminhos que fossem complementares entre si, através de atividades rítmicas, de apreciação, de interpretação e de criação, proporcionando aos professores desafios cada vez mais complexos no decorrer dos encontros. O grupo de professores participantes da Oficina de Musicalização passou por uma vivência prática e teórica de

procedimentos de educação musical, através de atividades de relaxamento, movimento, som, ritmo, canto, conjunto com instrumentos, entre outras. Após ter vivenciado as atividades propostas de apreciação, interpretação e criação, os professores foram levados a refletir sobre suas ações individuais e coletivas, diante do objetivo a ser alcançado: ser musicalizado.

Início com a reflexão dos professores sobre o conceito de musicalização, o qual foi agregado de novas ideias a partir do desenvolvimento das atividades realizadas nos encontros durante a Oficina. Em seguida, analiso as ações dos sujeitos desta pesquisa sobre as atividades musicais que envolveram, ao mesmo tempo, conteúdos de apreciação, de interpretação e de criação, selecionadas a partir das filmagens da oficina e seus respectivos registros nos diários de campo, a fim de observar como se deu o processo de musicalização do grupo, com o desafio de se realizar o trabalho de modo coletivo.

6.1 O que os professores entendem por musicalização

Conforme exposto no primeiro capítulo, compreendo a musicalização como um processo de estudo da música, dirigido às crianças e aos adultos, que desenvolve esquemas de apreensão da linguagem musical, tornando-os sensíveis a ela. Esse processo educacional, segundo Penna (1990), possibilita a familiarização que reiteradas experiências culturais de contato com a música seriam desenvolvidas pelo sujeito através de ações e experiências vivenciadas. Assim como, atender às necessidades daqueles já familiarizados a se tornarem sensíveis à música, através dos meios que dispõe no seu ambiente sociocultural, por precisarem da musicalização como forma de tomar consciência destes esquemas perceptivos que já possuem, a fim de aprimorá-los e desenvolvê-los.

A seguir descrevo um dos diálogos realizado pelo grupo sobre o conceito de musicalização:

- Essa é uma área específica da música. Então seria uma coisa informal, mais espontânea. Porque primeiro acho que tem que ser algo agradável, e que tem um objetivo num trabalho. Não tem o fim de sobreviver com aquilo [da música]). A musicalização pra mim... Ah aquela pessoa tem algo a ver com a musicalização, trabalha com música nas aulas dela, mas nem por isso é artista. Ela aprecia, sabe escolher, conhece alguns ritmos diferentes, sabe identificar alguns cantores importantes de determinados estilos musicais, mas necessariamente não é músico.

- Você pode trabalhar com a música na sala de aula, mas não se considerar um músico?

- Sim.

- Então posso dizer que qualquer pessoa pode se musicalizar?

- Sim.

- A musicalização penso que a pessoa tem que ser sensível, ter sensibilidade; isso o ser humano tem bastante pra sons e ritmos diferentes, perceber sons e ritmos diferentes.

- Mas mesmo assim para a musicalização é preciso conhecer um pouco de técnicas da música. Buscar conhecer a técnica musical, a questão vocal, essas coisas, tom adequado e tudo mais.

- Às vezes a música solta na sala de aula ela não funciona porque ela tá solta dentro do contexto que foi trabalhado. Então quando a gente trás a música e está junto do contexto que foi trabalhado a semana toda, ela vem a somar. Agora quando é só por cantar, mecanizado, como era cantar o lanchinho, hora da fila, que agora a gente nem usa mais, não tem sentido.

- Então posso dizer que a musicalização tem objetivos, conteúdos próprios da área da música. Por mais que a gente não vá se aprofundar, mas temos que ter noção do que é a música e as partes do que ela é feita e como a gente pode aproveitar isso nas atividades que se faz. E vocês podem dizer: Mas isso eu já sei, eu já faço! Ótimo, agora vai fazer consciente. Com certeza na prática de vocês já trabalham com a música, com a musicalidade, mas falta ter consciência do que estão fazendo e como podem avançar ainda mais.

- Sim.

– *Resumindo é isso.*

Uma professora inicia sua definição a partir de suas experiências práticas, espontâneas, e que o contato com a música precisa ser agradável. Esse sentimento de prazer está diretamente relacionado ao ensino das artes e, aqui especificamente da música. A musicalização é um processo de construção de conhecimento proporcionador da alegria que há nos cantos, nos ritmos e nos jogos musicais, tanto para o professor como para os alunos, sejam eles crianças ou adultos. De acordo com Joly (1998), os princípios da educação musical são ensinados através de atividades lúdicas e prazerosas. Nesse processo constante de aprender e de ensinar é possível introduzir a ideia de lançar mão desses procedimentos em prol do desenvolvimento prazeroso do aluno e do professor.

Segundo Sloboda (1985), participamos da atividade musical pelo fato de ela nos causar emoções significativas. Se a razão do homem dá suporte à atividade musical é porque a música tem a capacidade de engrandecer e elevar a nossa vida emocional. Essas afirmações nos levam a refletir sobre o quanto é importante para o professor assim como para os alunos participarem de atividades musicais positivas e esteticamente belas, a fim de gerar emoções significativas, que por sua vez irão sustentar a motivação, proporcionando um grau de satisfação recompensadora de todo o esforço despendido no processo de musicalização.

Se houver uma familiarização do professor com a música, a partir das suas experiências de vida e não necessariamente de uma formação musical formal (ser músico), este pode ser considerado possuidor de um conhecimento musical. Sendo assim, ao responder de modo afirmativo as duas questões que fiz, uma das professoras demonstra a sua compreensão de que a musicalização é uma condição humana e que a ação do professor depende de conhecimentos vivenciados por ele anteriormente. A partir de uma perspectiva pedagógica construtivista, a ação vivenciada pelo sujeito é o ponto de partida para a construção de novos esquemas. Mas não é só isso, é preciso também ter um conhecimento específico da área musical e essa tomada de consciência vem a seguir na fala de dois professores.

Um professor reforça a ideia de que música é uma produção do sentimento humano e já cita elementos musicais como ritmos e sons, agregando mais significado ao conceito de musicalização. Quero lembrar que este professor tem uma familiarização muito grande com a música no seu ambiente familiar e na sua formação religiosa, e apresenta em seu vocabulário termos inerentes a área da música. Já outra professora deixa clara a necessidade de uma formação mais específica na área da música para poder se considerar um sujeito musicalizado.

A partir das reflexões do grupo, o processo de musicalização de um sujeito vai além de experiências musicais cotidianas, em que se faz necessário um estudo mais aprofundado dos esquemas de percepção da linguagem musical. Segundo o entendimento do grupo, posso dizer que Musicalização, como processo educacional, é desenvolver os esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários para que o sujeito construa um conhecimento musical e que possa apreendê-lo, atribuindo significado ao material sonoro, a fim de ampliar sua participação na cultura produzida no grupo social ao qual pertença.

6.2 Atividades realizadas na Oficina de Musicalização

Com o intuito de analisar as ações dos sujeitos desta pesquisa sobre as atividades musicais que envolveram, ao mesmo tempo, conteúdos de apreciação, interpretação e criação, selecionei algumas atividades que considere mais relevantes, a partir das filmagens da oficina e de seus respectivos registros nos diários de campo, a fim de observar como se deu o processo de musicalização do grupo.

É importante ressaltar que as atividades propostas na Oficina foram pensadas de maneira interligadas e não lineares (FRANÇA, 2009). Isto é, considero que para o processo de musicalização o ato de criar, apreciar ou interpretar musicalmente, não ocorre de modo isolado.

As atividades de apreciação musical representam dar um significado a tudo o que se pode ouvir. Sua compreensão considera os múltiplos significados que a obra musical pode desencadear, em um contexto de sala de aula. O significado musical

amplo (LAZZARIN, 2000), aquele que gera discussões sobre a música e sua relação com a Educação, pode revelar possibilidades de compreensão, não só da obra de arte em si, mas do significado que os sujeitos atribuem à música no contexto em que se encontram.

Procurei abordar a apreciação desenvolvendo ações com a finalidade de proporcionar ao professor uma ampliação do seu universo sonoro musical. Assim, foram realizadas atividades como as descritas abaixo:

- escuta com concentração e percepção de sons da natureza, humanos ou tecnológicos (sentir, relacionar, pensar e comunicar o ambiente sonoro);
- audição de músicas de variadas culturas, através de análises e interpretações coletivas das obras propostas;
- audição de músicas interpretadas por diversos cantores e com propostas de arranjos diferenciados;
- audição de músicas com formas diferentes de fazer musical: percussões corporais e instrumentos musicais alternativos;
- apreciação das próprias interpretações e criações coletivas realizadas durante a oficina.

A exploração da música como objeto é a ação que precede a sua compreensão, para que o sujeito possa tomar consciência das coordenações de suas ações sobre os novos conhecimentos musicais (PIAGET, 1987). Sendo assim, optei por essas atividades relacionadas à escuta e à análise musical, encaminhando-as de modo que houvesse uma efetiva interação entre os professores.

As atividades rítmicas desenvolvidas durante a oficina tiveram como objetivos a criação de ritmos executados por meio da expressão corporal, o controle individual de suas emoções ao interpretar um exercício rítmico (incitação – inibição), adaptação a diferentes células rítmicas. Também dentro desta perspectiva busquei desenvolver através do ritmo a aquisição de habilidade e destreza, atenção, memória, iniciativa e esforço criador, tomada de consciência das próprias possibilidades corporais e rítmicas, além do reconhecimento de ritmos binários, ternários e quaternários.

As atividades de interpretação foram voltadas mais para o canto, em que se trabalhou com a voz e a escolha de repertório para a Educação Infantil. Com base na

teoria piagetiana entendo como interpretação quando o sujeito ao interagir com determinado objeto, o reproduz atribuindo-lhe suas referências pessoais, fruto de suas estruturas mentais já construídas a partir das próprias experiências socioculturais. A interpretação pessoal atribui significados ao objeto, transformando-se num exercício de criatividade, de expressividade através da linguagem musical. De acordo com Brito (2003, p.57), a interpretação “é atividade ligada à imitação e reprodução de uma obra. Mas interpretar significa ir além da imitação por meio da ação expressiva do intérprete. Somos intérpretes quando cantamos ou tocamos uma obra musical”.

Apresento a seguir as atividades de interpretação musical realizadas na oficina:

- trabalhos de rearranjo em grupo de músicas compostas por outros autores;
- exercícios de técnica vocal, enfatizando a importância da saúde vocal;
- exploração de possibilidades sonoras diversas (sons da natureza, ruídos, sons das vogais e consoantes, etc.);
- execução de canções de forma coletiva, através de dramatização e expressão corporal;
- reflexão sobre as músicas que compõe o repertório infantil.

O desenvolvimento de atividades de interpretação remete os professores a uma experiência musical na qual “coloca em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais” (FRANÇA, 2009, p.27). O canto, como forma de interpretação, é uma das alternativas para se fazer música na escola, desde que os professores tenham compreensão da sua dimensão e busquem refletir, definir e estabelecer ações efetivas no âmbito da educação musical.

Nas atividades de criação, busquei oportunizar aos professores momentos de elaborar novas criações musicais, com o objetivo de valorizar a criatividade expressiva do grupo, considerando estas como “expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p.11). O ambiente de criação, de acordo com Kebach (2008):

[...] põe em prática o pensar imaginativo a respeito de possíveis produções sonoras, gerando coordenação de ações progressivas e autonomia nas condutas. Aquele que cria suas próprias organizações, mesmo que de forma elementar, conseguirá se colocar no ponto de vista de um compositor e, em conseqüência, compreender melhor a estrutura musical. Nesse sentido, a Oficina

se constitui em um grande laboratório de experimentação coletiva sobre o universo sonoro. (KEBACH, 2008, p.172)

As atividades de criação musical proposta durante a Oficina tomaram como base:

- a improvisação rítmica individual, partindo de um pulso pré-determinado, com variações de durações, intensidades e timbres;
- a criação coletiva de letra e música com temática livre;
- a sonorização de histórias sem o uso da linguagem verbal;
- a elaboração de frases melódicas para ditados populares;
- a criação de arranjos para música infantil, utilizando voz, corpo e instrumentos musicais.

Com a intenção de propiciar um ambiente de interação entre os professores, durante as atividades de apreciação, interpretação e criação, tive a preocupação em manter os professores motivados. Delalande (apud, BRITO, 2003), refere-se à motivação como uma condição psicológica essencial a uma escuta atenta. As criações musicais tanto das crianças, assim como acredito que também a dos adultos, devem servir como material de escuta, preparando o sujeito para uma audição musical mais ativa. Dessa forma, no decorrer da Oficina, pude perceber o aperfeiçoamento da percepção sonora à medida que se ampliavam às experiências e conhecimentos dos professores, sobre as diferentes organizações sonoras apreciadas, interpretadas e criadas, proporcionando momentos de reflexões individuais e coletivas.

Acredito que a partir do momento em que professor da Educação Infantil passa a vivenciar um processo de musicalização, em que as atividades de criação, interpretação e apreciação aconteçam de forma integrada, ele poderá trilhar por caminhos que os conduzirão a uma atuação docente mais eficaz no campo da música.

6.2.1 Integrando som e movimento

Integrando som e movimento foi uma atividade na qual busquei desenvolver um trabalho rítmico que integrasse a música e os movimentos corporais. O trabalho rítmico

é, simultaneamente, auditivo e corporal, responsável pelo desenvolvimento da consciência musical em sentir a cadência rítmica, marcar os tempos da música, sentir a duração de cada tempo, fazer a associação entre o gesto e o som, enfim, utilizar o corpo para sentir a música. O movimento corporal permite desenvolver as funções sensório-motoras e emocionais, em que o adulto poderá experimentar e ampliar seus conhecimentos em relação à orientação espaço-temporal, à concentração, e obter melhor controle do seu próprio corpo.

Iniciei a atividade rítmica com todos sentados no chão, em círculo, mantendo uma pulsação sugerida inicialmente por mim, batendo a mão nas pernas. Em seguida, um de cada vez deveria falar seu nome. Após todos terem falado, outro participante sugeriu a pulsação rítmica e cada um cantou seu nome. Adotei como conceito que pulsação “é uma série de marcações, audíveis ou não, com intervalos regulares de tempo entre si, utilizadas como referência para que se possa tocar, cantar, compor, registrar ou ler um determinado ritmo” (CIAVATTA, 2003, p.38).

Este primeiro momento da atividade rítmica realizada pelo grupo teve como objetivo possibilitar a interação entre todos os participantes, atribuindo ao seu próprio nome um significado único de identidade, criando expressões melódicas e rítmicas para a estrutura de linguagem que constitui seu nome, através da fala ou do canto. Toda vez que inicio um trabalho em grupo considero importante conhecer e identificar cada um dos participantes, como sujeito individual e coletivo. Isto porque após a apresentação individual dos participantes do grupo pude notar que alguns eram mais falantes que outros, apresentando-se com falas mais expressivas e enfáticas, enquanto que outros demonstraram muita timidez. Portanto, manter uma pulsação rítmica em grupo fez com que todos participassem igualmente da atividade. E o momento de falar ou cantar seu nome permitiu que cada um tivesse um momento próprio de criação.

Num segundo momento, o nome foi substituído por uma música infantil proposta pelo grupo. Ao introduzir uma canção infantil, a atividade ficou um pouco mais complexa, pois agora os professores tinham que manter a pulsação e manter a melodia da canção. A música sugerida foi Dona Aranha, que foi cantada 3 vezes. O grupo cantou a primeira vez numa tonalidade grave, depois foi proposto cantar um pouco mais agudo, um tom acima, e a seguir meio tom a mais. Quando a melodia foi cantada um

tom acima, o grupo não teve dificuldades para afinar. Cantaram bem em uníssono. Mas quando foi solicitado que cantassem meio tom acima, a maioria dos professores permaneceu na tonalidade anterior.

Alguns colegas se atrapalharam em marcar a pulsação e cantar ao mesmo tempo, mas o grupo os incentivou e começou a buscar alternativas para que os colegas pudessem acompanhar. Sulami e Mila não conseguiam manter a marcação dos quatro tempos, batendo palmas ao mesmo tempo em que cantavam a letra da música (ritmo das sílabas).

	1	2	3	4		1	2	3	4	
	Do	-	na	a	-	ra	-	nha	su	-
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x	x	x	x	x	x
	x	_	x	x	x					

lancei a pergunta “*O que é o ritmo da música?*” para conduzir a discussão e reflexão do grupo sobre o assunto. Foi possível perceber na fala dos professores descrita abaixo, que mesmo desprovidos de um conhecimento musical conceitual, eles destacaram aspectos próprios do ritmo e o que estes proporcionam emocionalmente no sujeito.

- *É o que divide o tempo da música.*
- *Todo o nosso corpo tem movimentos naturais que acontecem sem a gente pensar. E eles obedecem a um ritmo, como o coração, a respiração, são ritmos e movimentos automáticos para nós.*
- *Quando andamos não ficamos pensando que pé vai à frente, se é o direito ou esquerdo, e podemos marcar nossos passos, isso é um ritmo.*
- *O ritmo pode ser rápido ou lento.*
- *O ritmo da música faz a gente se sentir mais alegre ou mais triste.*
- *Mas tem músicas que mudam de ritmo.*
- *É, mas mesmo assim elas têm um ritmo, mesmo que sejam desiguais.*
- *Eu concordo com o Abel, o ritmo divide o tempo da música e mostra quando ela vai terminar. A música vai ficando mais lenta e termina.*
- *Além disso, eu sei que a música tem divisão em tempo: quatro, três, dois. Por exemplo, a valsa tem três tempos.*

Os professores também revelam nas falas suas percepções sobre a dinâmica musical, referindo-se ao andamento, a métrica, a estrutura e a expressão musical. A professora ao discorrer sobre a possibilidade do ritmo poder *ser rápido ou lento*, demonstra perceber e identificar que as músicas são compostas com diversos tipos de *andamentos*.

A escrita do ritmo teve o seu desenvolvimento ao longo de trezentos anos, durante os quais as figuras rítmicas e os valores rítmicos tiveram várias interpretações tanto quanto à grafia como à performance musical. [...] As indicações sobre andamento musical, ou seja, a velocidade entre os pulsos de uma obra começou a ser indicada associada aos tipos de dança ao qual estavam associadas. Em seguida, diversos nomes descritivos, geralmente em italiano como *Allegro* e *Andante*, foram usados para indicar a velocidade na qual determinada peça deveria ser executada. O uso de referências descritivas para indicar os andamentos está presente na história da música desde o séc. XVI.

Zaconi no seu manual de Prática de música, de 1592, já se refere à pulsação (humana) em relação ao andamento (FREIRE, 2002, p.76).

Cada estilo musical possui um andamento diferente. Um samba, por exemplo, é uma música rápida, já a balada é uma música lenta. Além do andamento e da métrica, as texturas do som desencadeiam “um certo poder sobre nossas emoções”, mesmo que não possamos precisar que emoções eles evocam (SCHAFER, 1991, p.45)

Os sentimentos humanos podem ser expressos através do som. Quando se muda a entonação da voz, por exemplo, pode-se transparecer sentimentos de raiva, de prazer, de medo, entre outros. Segundo o pensamento de Delalande (BRITO, 2003, p.39) “parece que, se uma frase musical pode evocar um sentimento, é porque ela é, primeiramente a imagem do gesto, e que nossos gestos, estão ligados a nossos estados afetivos”. Para exemplificar, retomo a fala de uma das professoras: *O ritmo da música faz a gente se sentir mais alegre ou mais triste*. Dessa forma, ela interrelacionou o som e o movimento vivenciado durante a atividade proposta, com a expressão de sentimentos de alegria ou tristeza. Assim, de acordo com o gosto estético de cada sujeito e do contexto no qual se encontra, a música propicia a manifestação dos sentimentos mais diversos.

Depois da reflexão coletiva a respeito do ritmo musical, como atividade complementar ao tema sugeri que todos comessem a “dançar” livremente conforme sentissem o ritmo da música. Coloquei um CD com a música Danúbio Azul e logo o grupo começou a dançar a valsa em pares. Em seguida um professor falou: *é uma valsa e lembra festa de quinze anos*.

Continuamos a ouvir várias músicas¹⁹ procurando sentir o ritmo de cada uma delas e suas diferenças. Durante a atividade, os professores puderam descobrir na prática as diferenças das pulsações em compassos binários, ternários e quaternários, mesmo sem saber conceituá-los dessa maneira. A referência que utilizaram sempre foi a contagem dos tempos: 1-2-3-4 para quaternário; 1-2-3 para ternário; e 1-2 para binário. Assim, ao escutar cada uma das músicas iam tentando contar os tempos, através de movimentos corporais, principalmente marcando o tempo com os passos.

¹⁹ O caderno (Toquinho e Mutinho) e Noite feliz (E. Grüber) – ternário; Xote das meninas (Luiz Gonzaga) e Over the rainbow (H. Arlen e E.Y. Harburg) – quaternário; Carinhoso (Pixinguinha) e Asa Branca (Luiz Gonzaga e Anísio Teixeira) – binário.

As dúvidas apareceram em relação aos compassos binários e quaternários, as opiniões ficavam divididas, e eles recorriam à pulsação da marcha (forte, fraco, forte, fraco) para argumentarem com os colegas a contagem dos tempos. Alguns professores demonstraram compreender na ação, o acento e a marcação que caracterizam cada compasso, mas ainda não ficaram convictos disso. O mais importante foi o fato do grupo ter percebido que o ritmo é gerado com base numa pulsação regular, proporcionando uma regularidade na duração da música. Isso fez com que o grupo buscasse identificar a marcação de tempo nas músicas infantis que já conheciam.

- *Posso dizer que a música Marcha soldado é uma música binária, tem um tempo forte e um fraco. E toda marcha vai ser assim.*
- *Sim. A valsa tem 3 tempos, e eu lembrei que Teresinha de Jesus também tem 3 tempos. Está certo?*
- *O que vocês acham?*
- *Eu acho que sim. Toda marcha tem 2 tempos e toda valsa tem 3 tempos. Porque nas músicas que ouvimos pudemos marcar o tempo bem certinho com os passos, marcando com os pés.*

Através desse diálogo vimos que o processo de estruturação de um conceito - ritmo da música - depende da coordenação das ações já vivenciadas, as quais geram inquietações para buscarem solucionar as dúvidas levantadas no ato das reflexões feitas em grupo. No momento em que o grupo consegue organizar suas ideias, eles atribuem um significado ao que seja o ritmo da música, indo além de uma ação bem sucedida, ao criar a possibilidade de compreender o ritmo como um dos elementos musicais.

Segundo Kebach (2008, p.230):

A escolha das ações para realizar determinadas organizações musicais, supõe regulações automáticas e/ou ativas. O sujeito tende a relacionar os vários fatores diferentes em jogo na construção musical pelo processo retroativo que leva a antecipações que podem ser conscientes ou inconscientes. A antecipação inconsciente é caracterizada pela ação prática com êxito, enquanto a antecipação consciente assinala a tomada de consciência.

Sendo assim, após vivenciar várias músicas de ritmos diferentes, os professores refletiram sobre suas ações, compartilham essas reflexões com o grupo, e ao fazerem isso ficaram aptos a se voltar sobre si mesmos e apreenderem o que fizeram e quais mecanismos utilizaram no seu fazer. Da mesma forma que foi feita essa reflexão sobre o conceito de ritmo, os professores passaram a refletir sobre os conceitos dos outros elementos musicais: melodia, harmonia, timbre, expressão.

6.2.3 Paisagem sonora da escola

Paisagem sonora é definida por Schafer (1991, p.214) como um conjunto de sons ouvidos num determinado lugar. É um exercício de descrição com o propósito de levar os ouvintes para uma nova paisagem sonora da vida contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode esperar ouvir, tanto dentro quanto fora das salas de concertos (Idem).

O reconhecimento de uma paisagem sonora, como atividade de apreciação musical, faz com que o sujeito aprenda a escutar com concentração e seja capaz de perceber, sentir, relacionar, pensar e comunicar o ambiente sonoro. De acordo com Brito (2003, p.187), “escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição [...]. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro”.

A primeira atividade de apreciação musical realizada no grupo foi descrever a paisagem sonora da escola daquele momento, isto é, era uma manhã de sábado em que somente o grupo da Oficina se encontrava na escola. Desligamos o ar condicionado e abrimos todas as janelas. Todos ficaram bem atentos e começaram a escrever nos seus diários tudo o que ouviam.

Nas escritas surgiram sons de pássaros, do vento balançando as folhas das árvores, carros passando na rua, buzinas, música de um carro de som que passou na rua, vozes de pessoas que limpavam o jardim da escola, a batida constante de um martelo, porta que bateu, etc. O grupo se surpreendeu com a diversidade de sons e ruídos que conseguiram perceber.

Mas, por estarem na escola, duas professoras comentaram que mesmo sendo um dia de sábado, parecia impossível não escutar o barulho das crianças pelos corredores, rindo e brincando. Para elas, o som produzido pelas crianças está tão imbricado nos ambientes da escola que aquela paisagem sonora parecia incompleta e, até mesmo sem sentido.

Ao classificar os sons como sendo sons da natureza, humanos ou tecnológicos, abre-se a possibilidade de novas diferenciações sobre a matéria-prima musical que é o som. Paisagens como a da escola, de casa, de uma praça, da cidade ou do campo, podem ser descritas, apontando sons como passíveis de sistematização e, portanto, como fontes de material de arranjo para uma criação musical.

O desejo de alcançar conceitos logicamente interligados constitui a base emocional desse jogo livre de organizações sonoras. O exercício de organizar e reorganizar os sons, através, num primeiro momento, de pensamentos sincréticos, a fim de lhes dar uma ordem, ou uma forma de equilíbrio, que faça sentido, é uma etapa necessária à construção musical (SCHAFER, 1991).

Logo após todos falarem sobre suas anotações, o grupo decidiu reproduzir a paisagem sonora da escola relatada por eles. Cada um escolheu o som que iria reproduzir e ficou livre a escolha da intensidade, duração e frequência com que esse som escolhido seria produzido. Apenas ficou estabelecido que essa paisagem sonora tivesse a duração de dois minutos para ser gravada. Após o término da experiência, o grupo foi apreciar a produção sonora realizada. O resultado foi surpreendente e todos ficaram admirados com os sons gravados. Abel comentou que ouvindo a gravação de olhos fechados, ele conseguia ver a paisagem proposta pelo grupo: *principalmente porque no finalzinho da gravação alguém [apontando para duas professoras] imitou vozes de crianças brincando.*

Poderíamos então, dizer, que ao descrever uma paisagem sonora, o sujeito tem a oportunidade de ampliar as suas experiências e conhecimentos através do sentido da audição. Os sons e ruídos escutados implicam a percepção de diferentes aspectos, como por exemplo, o reconhecimento de variados timbres, altura, intensidade, duração, como também podem ser identificados outros elementos musicais (melodia, ritmo, harmonia).

6.2.4 Escutar músicas de estilos diferentes

Escutar música sempre provoca diversas emoções, sensações, pensamentos e comportamentos. O ritmo é um dos elementos mais marcantes da música, o qual parece ser mais determinante, despertando a vontade de embalar o corpo, de dançar, ao passo que certas melodias despertam emoções mais subjetivas, individuais.

Os momentos destinados à apreciação musical devem ser especiais, planejados para que a música não assuma um caráter de segundo plano, enquanto realizamos outras atividades. Com o intuito de integrar diferentes formas de perceber e expressar as emoções e pensamentos, provocados pela escuta musical, foi realizada a seguinte atividade: escutar a música em silêncio e perceber sons, instrumentos, sensações, enfim, tudo o que a música pudesse proporcionar de significados. O grupo ouviu três músicas consecutivas, com intervalo de um minuto de silêncio entre cada uma delas. As músicas executadas foram: 1ª. Santorini²⁰; 2ª. Dança Húngara²¹; 3ª. Mambo nº.5²², sendo as duas primeiras instrumentais e a terceira com acompanhamento e voz. Ao ouvir cada uma das músicas, o grupo deveria traduzir o que estava ouvindo através de movimentos corporais, podendo ocupar o espaço de toda a sala.

Após a audição de todas as músicas, surgiram os comentários (Filmagem CD 01):

²⁰ Yannis Chrysomallis nasceu no dia 14 de novembro de 1954, na cidade de Kalamata, na Grécia. Seus pais eram artistas e fãs de música clássica. Filho de uma cantora e de um violonista, Yanni cresceu ouvindo Beethoven, Mozart, Chopin, Stravinsky e outros grandes nomes eruditos. Estes acabaram se tornando as maiores influências de sua carreira como tecladista e compositor do gênero instrumental contemporâneo (CD Tribute).

²¹ Johanns Brahms (1833-1897) foi um dos maiores compositores da Alemanha do período romântico. Juntamente com Beethoven e Bach, formava o que foi denominado "os tres B", como símbolos de geniais músicos. Muito influenciado pelo temas folclóricos húngaros, compôs suas 21 "Danças Húngaras", da qual a nº 5 ficou sendo a mais conhecida (CD Um shou de violino – Henry Pollack).

²² David Lubega (Munique, 13 de Abril de 1975), conhecido por Lou Bega, é um cantor de música pop latina, famoso pela sua "Mambo No. 5". Tem sua ascendência multicultural: a mãe é de Sicília e o pai de Uganda, mas passou sua infância toda em Miami (CD Latino dance).

- *Muito empolgante a última música! As duas primeiras foram mais certinhas, não consegui me mexer muito.*
 - *Na última já disseram que umas pessoas se encontraram, foi mais vivido.*
 - *Porque é mais próximo da realidade. A gente vive esse tipo de música no rádio, na tv. E as outras pra quem tem o hábito é uma coisa mais reservada para ouvir e relaxar. A gente não liga as primeiras músicas ao movimento, a gente só liga a audição, calma, relaxamento.*
 - *Se a gente tivesse começado com o ritmo mais movimentado a gente tinha se soltado mais nas lentas, porque a gente já estava se soltando para fazer os movimentos.*
- *Percebi que estávamos procurando um ritmo para as primeiras músicas e não conseguíamos. Então olhávamos um para o outro, para ver se ele tinha encontrado. E já no ritmo rápido cada um fez o seu ritmo a sua maneira.*
- *A questão de ouvir o silêncio e perceber a diferença de um ritmo para o outro, de uma música para a outra, isso é muito importante. Porque durante o nosso cotidiano é ouvir bastante barulho, então essa questão de ouvir o silêncio me chamou muito a atenção.*

O grupo nesse primeiro momento permaneceu atento ao ritmo das músicas, os quais eram muito diferentes entre si. As duas primeiras músicas eram instrumentais e os professores demonstraram ter dificuldades em realizar os movimentos corporais para expressarem o que estavam ouvindo. Os professores pareciam estar preocupados mais em realizar os movimentos do que ouvir e interpretar seus sentimentos despertados pela música tocada, como comentou uma professora: “Porque o que eu senti logo no início que sendo lenta, a gente não tem o hábito de ouvir, a gente estava muito pensando: O que eu vou fazer? Todo mundo está olhando! Volta à questão do medo de errar”. A maioria do grupo não conhecia as músicas tocadas, apenas um professor reconheceu a música do Yanni.

Ao tocar a terceira música, que era cantada, o grupo de imediato começou a marcar o ritmo e a dançar em pares, pois já a conheciam. Isso justifica o comentário de Áurea: “Porque é mais próximo da realidade. A gente vive esse tipo de música no rádio, na tv”. Posso dizer que aqui temos um exemplo de que o processo de construção do

conhecimento se dá por reflexionamento sobre um patamar superior daquilo que foi tirado de um patamar inferior.

Segundo a Epistemologia Genética, esse movimento de retirada, selecionando um dos elementos musicais, é complementado por uma reflexão ou “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (PIAGET, 1995, p.274). No caso, os professores tiveram mais facilidade em acompanhar com movimentos corporais a música que já conheciam, pelo fato desta remetê-los a lembranças de ações já vivenciadas por eles.

Outro ponto de reflexão destacado pelo grupo foi a importância de se trabalhar o som e o silêncio no ambiente escolar, através da musicalização, como comentou um professor: “*A questão de ouvir o silêncio e perceber a diferença de um ritmo para o outro, de uma música para a outra, isso é muito importante. Porque durante o nosso cotidiano é ouvir bastante barulho, então essa questão de ouvir o silêncio me chamou muito a atenção.* Nesse sentido, diante da rotina da escola, o grupo de professores relatou a dificuldade que eles têm em fazer com que as crianças valorizem o silêncio, o qual perdemos a cada dia para os ruídos do cotidiano. Ou seja, para que elas se ouçam, em que cada um deve esperar a sua vez para falar, enfim, para o estabelecimento de um estado de atenção, de concentração, levando-o a refletir e ampliar seu universo sonoro.

Hoje, em virtude do aumento das incursões sonoras, estamos começando a perder a compreensão da palavra *concentração*. As palavras sobrevivem, com certeza, isto é, seu esqueleto permanece nos dicionários, mas são poucos os que sabem insuflar vida nelas. A reconquista da contemplação nos ensinaria a ver o silêncio como um estado positivo e feliz em si mesmo, como a grande e magnífica tela de fundo sobre a qual se esboçam as nossas ações, sem o que permaneceriam incompreensíveis ou não poderiam sequer existir. [...] Quando não há som, a audição fica mais alerta (SCHAFER, 2001, p.357-358).

O sentido da audição sempre esteve presente na significativa leitura que o sujeito faz das coisas do mundo, já que o som e o silêncio são portadores de informações e significados. Não se pode esquecer de desenvolver o respeito ao silêncio, para que seja estabelecido um equilíbrio entre o som e o silêncio.

Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para nossos ouvidos! Com relação a esse aspecto, é importante lembrar que também a nossa escuta guia-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território de ouvir tem relação direta com os sons de nosso entorno, sejam eles musicais ou não (BRITO, 2003, p. 17).

Nesse sentido, através da escuta de obras musicais, dos sons do ambiente, da voz, do corpo, pode-se demonstrar a necessidade do silêncio para se perceber o maior número de sons e suas características. Na música, especificamente, se estabelece a busca pela identificação dos elementos musicais: timbre, duração dos sons, alturas, intensidades, ritmos, melodias, harmonia, entre outros.

Após o momento de reflexão sobre a primeira audição das três músicas propostas, o grupo sugeriu repetir um trecho de cada uma delas para ser ouvido novamente, considerando o que cada um havia falado. Depois da segunda audição surgiram novos comentários:

- O ouvir precisa ter um tempo, ele precisa de uma atenção. A apreciação musical, nada mais é do que ouvir, saber ouvir, parar para ouvir. [...] Apreciar... vou parar para ouvir a música em todos os seus detalhes, em todos os seus momentos.

– E agora mesmo, a gente aqui sentada, eu estava comentando com a colega que naquela música, a primeira [do Yanni], eu me recordei daquela novela de música árabe, fiquei imaginando e pensei que eu podia ter dançado a dança do ventre. Mas que eu notei que nas duas primeiras músicas, todo mundo ficou assim meio relaxado e calmo. E na última, todo mundo mexeu alguma coisa, era o pé, a cabeça, os dedos, então a gente vive, acaba revivendo ou na calmaria ou nos movimentos.

– A música tem o poder de trazer na memória coisas do passado. Então eu acredito que aconteceu com a maioria que quando pintou a primeira música, você lembrou de algum detalhe que você já viu, já passou, presenciou. Então ela tem esse poder. E quando estava passando a primeira música do Yanni, de um CD que eu tenho, que ele não é uma trilha sonora de um filme, mas é uma trilha sonora. Se você escutar vai lembrar de Coração Valente (filme), aqueles filmes épicos. E aí ele faz também você criar um cenário na mesma hora.

- *Na última música como a gente se soltou mais, ficou mais a vontade, mais movimentados, nós criamos uma coreografia. Cada um colocou o seu movimento no grupo. [...] E nela aconteceu a nossa criação, a partir da nossa improvisação.*

É importante ressaltar que a partir da segunda audição o grupo passou a apresentar maior compreensão sobre o que é a apreciação musical. Na fala de uma das professoras ela definiu “*A apreciação musical, nada mais é do que ouvir, saber ouvir, parar para ouvir [...] Apreciar... vou parar para ouvir a música em todos os seus detalhes, em todos os seus momentos.*” E um professor resumiu numa frase as impressões que a música propiciou para ele e alguns colegas, quando comentou: “*A música tem o poder de trazer na memória coisas do passado*”.

Essa busca de dados pelo próprio sujeito para fazer a organização cognitiva se dá por duas instâncias: de um lado, o que se pode observar do objeto (neste caso as músicas que ouviram) ou das ações em suas características materiais (imitar os movimentos corporais que o colega então realizou); e, de outro lado, a coordenação das ações (não observáveis), que significa alguma ligação ou relação estabelecida pelo sujeito entre ações. Isto é, tendo agido sobre os objetos agora o sujeito volta-se para essas ações, retirando qualidades não mais dos objetos, mas da própria coordenação das ações (BECKER, 2001).

Desse modo, uma professora conseguiu elaborar um conceito após ter passado pela experiência da atividade de apreciação musical e ter refletido sobre suas ações. O ato de se estabelecer momentos de reflexão no grupo fez com que os professores ultrapassassem os conhecimentos práticos (abstrações empíricas) para o campo da compreensão das ações que realizaram (abstrações reflexionantes). Segundo Becker (2001), tal abstração não se dá a não ser por tomada de consciência, o que conceitua, a partir da teoria piagetiana, como “*apreensão dos mecanismos da própria ação*” (p. 40).

Após um segundo encontro, em que o grupo trabalhou elementos musicais como ritmo, expressão, melodia, harmonia, timbre e som, se desenvolveu uma atividade de apreciação musical para a identificação desses elementos na audição de outras músicas.

Foram escolhidas cinco músicas com timbres, ritmos, sons, de culturas diferentes, apresentadas uma de cada vez nesta ordem:

- música 1 – Onira (Kings of Bouzouki) – Grécia;
- música 2 – Soran Bushi (Mawaca)- Japão;
- música 3 - Sinfonia das diretas já (Jorge Antunes)- Brasil;
- música 4 – Maçadeiras (Mawaca) – Portugal;
- música 5 – Shiruli Vocal & Instrumental Ensemble- (O trem) Israel.

Cada participante deveria escrever e comentar os elementos musicais que conseguisse perceber, e expressar os sentimentos despertados ao ouvir cada uma das canções. Os professores assinalaram inicialmente, as diferenças rítmicas de cada música.

- [...] não tinha o mesmo ritmo, no começo e no final eram diferentes.
- Batida rítmica bem diferente do que a gente está acostumada a ouvir.
- Ritmo bem marcado.
- É um ritmo pra dançar porque vai “tam-tam” e para.
- É, tem sempre o mesmo intervalo.
- Marcação rítmica... Prestem atenção! Tem repetição, textura de uma maria fumaça. Depois quebra o ritmo e muda.
- São vários ritmos, começa lento e depois vai crescendo, acelerando.

Em seguida, identificaram os timbres (das vozes e dos instrumentos), a dinâmica, a forma e a textura das músicas ouvidas.

- Música japonesa com mudanças de timbre.
- Muita percussão; harmonia presente; tem uma parte falada e outra cantada.
- Tem várias vozes, com o timbre de voz que parece de crianças e mulheres.
- E os instrumentos? Tambor, alguma coisa assim forte.
- Sininhos marcando o compasso.

- *Xilofone. Eu aprendi esse nome aqui no curso, porque eu não sabia. (rsrs) Eu perguntei o que era xilofone e daí me disseram que era aquele cheio de pedacinhos de metal que se bate com um pauzinho.*
- *No começo parecia uma sinfonia, aí depois foi mudando. Buzinas de carro.*
 - *Parecia violino; apresentação de sons diferentes.*
 - *Me lembrou um concerto, tem aplausos, foi gravado ao vivo.*
 - *Esse som grave parece efeito técnico.*
 - *Vai apresentando vozes, instrumentos, enriquecendo.*
- *Uma textura diferente porque quando ele começou a falar diminuiu o ritmo e a melodia, para poder falar.*

Poucos professores comentaram sobre as melodias e harmonias ao ouvirem as músicas propostas nas atividades.

- *Observem que existe harmonia porque tem um grupo de instrumentos que tocam juntos e depois entra o cantor. A frase melódica se repete várias vezes.*
- *Tipo pergunta e resposta. Tem uma parte que o instrumento faz a batida mais ou menos como as sílabas, com o que elas estão cantando. Como nós fizemos aula passada. Assim, nota-se que nessa parte a melodia e o ritmo se uniram. Não sabemos a tradução da letra, mas imagina-se que deve ser uma frase importante da música para ficar bem marcada.*
 - *Quanto à expressão parece uma música para ser dançada em grupo, em círculo. Uma coisa assim como se fosse um ritual.*
 - *Não conota coisas individuais e sim de grupo.*
 - *Começa forte a harmonia com as vozes.*

Segundo Brito (2003, p.19), “o universo vibra em diferentes freqüências, amplitudes, durações, timbre e densidades, que o ser humano percebe e identifica, conferindo-lhes sentidos e significados”. Esse pensamento se faz presente nos comentários dos professores nesse segundo encontro, onde cada um revelou sua percepção do que foi ouvido, identificando os elementos musicais com mais

propriedade. A utilização dos termos próprios da linguagem musical – melodia, harmonia, frase melódica, timbre, textura, entre outros, demonstram uma familiaridade com o novo conhecimento vivenciado dentro da Oficina de Musicalização, já sendo utilizado nos diálogos estabelecidos pelo grupo de forma natural.

Além de apurar a audição dos professores, essas atividades de apreciação musical os conduziram para a construção do objeto musical, demonstrando a apropriação gradativa dos conceitos relativos aos elementos musicais, e conseqüentemente reconhecer o papel de cada um dentro da linguagem musical. Também proporcionou momentos de expressão da própria subjetividade, em que o grupo demonstrou sua afetividade.

De acordo com Freire (1996), penso que o professor que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*²³. A reflexão coletiva, a partir dos conflitos gerados durante as trocas de pontos de vista, enriqueceu o momento vivenciado pelo grupo, tornando-se um exercício prático de refletir sobre a sua ação e a do outro, a fim de instaurar o diálogo como meio para crescer, reorientar-se e formar novos conhecimentos.

Tomatis (1991, p.113) propõe que a escuta se coloca aqui como uma “capacidade específica que se utiliza preferencialmente do ouvido a fim de integrar, graças a ele, mensagens sonoras”, entre as quais se inscreve a música. Desta forma considero que a escuta tende a favorecer a intimidade com o mundo e, especificamente com o grupo.

A escuta é uma capacidade de alto nível à qual o homem está destinado. [...] Ela contribui para a organização de sua estrutura neuronal, que será condicionada, em última instância, pela própria escuta. [...] ela induz o homem a tornar-se o que ele deve ser: um ser em ressonância com tudo o que vive e, desta forma, com tudo o que vibra (Tomatis, 1991, p.113).

Assim, penso que a atividade de apreciação musical é uma forma interna de conhecimento em ação prática, pois esta se dá a partir da experiência consciente do sujeito ao ouvir uma obra musical (ELLIOT, 1997). Não se pode fechar nossos ouvidos da mesma forma como fechamos nossos olhos, tendo a oportunidade de selecionar o

²³ FREIRE (1996, p.113) “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”.

que realmente se quer ver. Isto nos remete ao pensamento da necessidade de desenvolver uma escuta que tenha um significado real para a construção de novos conhecimentos.

6.2.5 Sonorização de histórias

A atividade teve como objetivo sonorizar uma história infantil, fazendo uso de instrumentos musicais, sons corporais, entre outros. Trabalhar música e literatura é uma das maneiras de conscientizar as potencialidades sonoras e rítmicas, existentes nas poesias, versos, ditados populares, valorizando seu material fonético e seus conteúdos expressivos.

A narração de histórias no dia a dia da criança é muito importante para estimular sua capacidade inventiva, desenvolvendo o contato e a vivência com a linguagem oral. Seja ouvindo ou criando histórias, a criança amplia seus recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim a musicalidade própria da fala (BRITO, 2003).

Num primeiro momento foram apresentados aos professores vários instrumentos musicais de percussão (tambor, chocalhos, agogô, apitos de madeira, triângulos, pandeiro, reco-reco, etc.). Os instrumentos foram colocados no centro da sala, no chão, e os professores foram convidados a explorarem os sons de cada um. Todos os professores se aproximaram e começaram a manipular os instrumentos. Todos batiam ao mesmo tempo e queriam saber como “funcionava” cada um, como deveria ser tocado e como se chamavam. Depois de explorar os instrumentos e suas possibilidades trocavam entre si. Eles nem se davam conta que estavam fazendo muito barulho. Divertiram-se como crianças quando ganham um brinquedo novo, explorando todas as possibilidades sonoras que os instrumentos podiam produzir.

Após uns quinze minutos de exploração foi pedido ao grupo que se organizassem para realizar a atividade proposta. O livro de história infantil que escolheram para trabalhar foi “O tricô da bruxa” (FICHER e NUNES, 1996).

O grupo sentou-se no chão em círculo; começou a ler história e alguns passaram a experimentar os sons produzidos pelos instrumentos musicais. Um professor comentou: *Agora tem que ver as palavras que podem ser substituídas por sons!* Alguns professores continuaram produzindo sons, experimentando de acordo com o que os colegas estavam lendo. E todos começaram a dar opiniões sobre os sons selecionados para a sonorização da história.

Depois trocaram de instrumentos várias vezes entre si, uma professora falou: *Então como a gente vai fazer? Está muito barulho, não dá para escutar a história.* E começou a ler novamente a história. O prazer de manusear os instrumentos pareceu ser maior do que a realização das combinações para relacionar os sons com a história a ser sonorizada. E para chamar a atenção do grupo uma professora manifestou a sua preocupação:

- Bem agora é sério, vamos lá. Espera aí, vamos repetir para cada um saber aonde vai entrar [tocar o instrumento]. Ah! Mas não dá para pensar muito, se não o som sai atrasado. Ei, pessoal, se a gente ficar brincando não vai sair certo.

Surgiu no momento uma discussão sobre a entonação da voz para ler a história e a escolha do som. Uma professora, então, chamou a atenção do grupo para que a narrativa da história fosse feita com emoção, com entusiasmo.

- Quando você vai contar a história você se arrepiá. Porque eu sinto aquela quentura no meu rosto que vem... Mas isso é normal, para quem conta, canta e dança. Isso é normal, porque vem ali de dentro. Eu acho assim, aquela pessoa quietinha fica para trás e ali tem uma outra pessoa. Então tudo o que eu faço, eu faço por amor, faço por prazer. Não importa quando as meninas [outras professoras] dizem “Hi, lá vem a doidinha!”, eu não me importo da forma como eles vão falar. Eu não ligo, porque da forma como eu trabalho, eu faço para dar prazer, para ter produtividade. Por que vou me importar o que falam?

A narração de uma história é tão importante quanto a própria história. Isto é, o sentido da história só se completa quando sua narração é feita com voz clara, enfatizando cada uma de suas partes, variando a entonação da voz com sons graves e agudos, a intensidade dos sons, etc. Esses são os aspectos que enriquecem a interpretação da história, tornando-a mais interessante e possibilitando ao sujeito que a escuta, perceber a diversidade sonora e expressiva, além de demonstrar a riqueza da voz humana (BRITO, 2003).

Após várias tentativas, os professores conseguiram realizar a atividade sugerida. Em seguida, passaram a discutir e a refletir sobre como havia sido desenvolvido o processo de sonorização da história construído por eles.

- *A gente sentiu dificuldade porque queria encontrar o instrumento certo para dar uma seqüência a história e criar realmente um clima de suspense, de fantasma. Até que a gente foi, foi e conseguiu.*
- *Eu senti que nós ainda estamos muito presos à crítica, ao medo de errar, entendeu? Eu sei, mas não vou fazer porque podem achar que foi o instrumento errado, então eu não faço.*
- *Eu gostei da tática do Abel, que disse: Não pense muito, não pense, aja!*
- *Foi difícil fazer a seqüência da história, parece que a história não tinha um significado, porque não tinha nada a ver.*
- *Porque era uma história imaginativa de uma criança, então não tinha assim uma seqüência.*
- *E os próprios instrumentos em relação à história, era tudo faz de conta mesmo.*
- *E é importante não dizer a criança que está errada, deve-se deixar livre.*
- *Com certeza as crianças são mais espontâneas e não tem tanto medo de errar como nós.*

A preocupação de uma das professoras em *encontrar o instrumento certo para dar uma seqüência à história e criar realmente um clima de suspense*, demonstra a importância de se proporcionar, durante o processo de musicalização, o contato e o manuseio de diferentes fontes sonoras, para que os sujeitos possam explorá-las das

formas mais variadas possíveis. Isso também desmistifica o que se considera como instrumento musical.

No processo de interação entre homem e natureza surgiram os instrumentos musicais como flautas de bambu, tambores, chocalhos, entre outros. Os instrumentos musicais foram produzidos pelo homem para ampliarem as possibilidades de expressão musical, ultrapassando os limites dos sons produzidos pelo próprio corpo. De acordo com Schafer (1991) a música pode ser feita com todo e qualquer material sonoro. Assim, os instrumentos musicais surgiram no decorrer da história, adequando-se às necessidades e possibilidades do homem, como elemento cultural inerente a diferentes culturas.

No diálogo entre de três professoras, percebi um resquício de postura pedagógica tradicional, pelo fato de uma delas ter evidenciado a necessidade de seguir um roteiro mais claro das cenas. Mas a história era *imaginativa, era tudo faz de conta*, como cita as outras duas professoras. Isto quer dizer que poderiam soltar a imaginação e deixar fluir os sons. Como a primeira professora, a maioria dos professores dessa faixa etária (em média com trinta a trinta e cinco anos), tiveram sua formação calcada na pedagogia tradicional, em que o professor era o detentor do saber e o aluno somente “decorava” o que lhe era ensinado.

O seccionamento entre a razão e a emoção, o tolhimento da criatividade e da expressão deixam marcas tão profundas que o professor advindo desse tipo de formação tem de ser muito consciente, a respeito de suas concepções de ensino e de aprendizagem, para não repetir o modo de como foi formado nas suas práticas de ensino. O saber necessário ao professor é “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

Um outro aspecto relatado pelos professores é o medo de que o adulto tem de errar, de ser criticado pelo grupo, principalmente quando está diante de um objeto de conhecimento que seja novo para ele. A autonomia do sujeito, seja para a criação musical ou para qualquer outra área do conhecimento, depende das estruturas já acomodadas em relação ao objeto de conhecimento e também do contexto em que a aprendizagem ocorre (Kebach, 2008). Diferentemente da criança, o adulto está mais

preso a padrões musicais muitas vezes impostos pelo contexto sociocultural em que se encontra e, por não ser músico, não se permite criar musicalmente.

Ao me deparar com essas questões, reafirmo a escolha metodológica de ter optado por realizar uma Oficina de Musicalização, porque acredito que esta propicia um espaço democratizante para o professor. Essa proposta de educação musical não é única e, de acordo com Penna (2008, p. 26) exige duas atitudes renovadoras:

- 1) Em lugar da acomodação, que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, faz-se necessária a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente.
- 2) Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento.

Numa demonstração de “buscar e experimentar alternativas de modo consciente”, vendo a música em sua “diversidade e dinamismo”, o grupo tomou a iniciativa de repetir a atividade de sonorização, agora retratando fatos do cotidiano. Os professores criaram duas cenas para serem dramatizadas e sonorizadas, optando por utilizar somente os recursos da própria voz.

Cena 1 – O grupo se dividiu em dois: o grupo A se aproximou do grupo B como se fosse estabelecer um diálogo, produzindo o som /xi/ continuamente. Ao chegar à frente do grupo B, deu um tapa nos colegas dizendo /tá/. O grupo B respondeu /só?/. E o grupo A deu outro tapa /tá/. O grupo B perguntou /tu?/. E o grupo A respondeu /né!/.

Cena 2 – O grupo improvisou um acidente de moto. Todos fizeram os mesmos movimentos. Subiram na moto e fizeram o motor pegar /tá-tá-tá/. Quando o motor pegou /brum-brum/, aceleraram /brrrrruuuuuuummmm/. Depois, buzinaram /fom-fom/. E começaram a correr /néééemmmm/. De repente, frearam /riiiiiimmmm/ e bateram /tááá/’.

Na realização dessas duas cenas, sonorizadas e dramatizadas pelos professores, pude notar que eles se sentiram confiantes durante a elaboração da

atividade. A possibilidade de propiciar momentos de criação gera uma autonomia no sujeito, o qual se sente livre para expressar os conhecimentos construídos a partir das suas experiências socioculturais. Para compreender melhor esse processo de criação, propus um momento de reflexão a partir da questão: O que significou esse processo de criação para vocês?

- *Foi difícil quando você falou que a sonoridade estava muito repetitiva e era para mudar. Daí começou a mudar, procurar sílabas e surgiu a idéia de encenar, de dar um apoio com a expressão corporal e foi mais rápido.*
- *Foi lembrando de uma moto, como funcionava o motor, como freava...*
- *Aprendi a ter noção de como se anda de moto...rsrsrrs.*
- *O interessante foi que no meio da discussão a gente começou a perder o rumo da história. E era os sons, como era a moto, o carro como era as mãos, como dava partida...*
- *Surgiu assim para fazer um som, como vai ser isso, vai ser ... não pode se trabalhar com as vogais, surgiu bem natural.*
- *Engraçado.*
- *Eu gostei da criatividade da cena dois.*
- *A cena um foi masoquista, rsrsrrsrrs... mais para usar o “só”, por isso batemos do outro lado do rosto. rsrrsr...*

A experiência do trabalho de criação coletiva permite ao professor agir sobre o objeto musical de forma ativa, estabelecendo uma interação entre sujeito – objeto, dentro de um determinado contexto. Sendo assim, o processo de musicalização precisa estar centrado na ação do sujeito sobre o material sonoro, permitindo assim a formação de conceitos musicais que sirvam de base para ampliar sua capacidade de percepção e de cognição, para se apropriar da realidade de maneira significativa.

6.3 Resultado prático da Oficina de Musicalização

A criação da peça ***Um passeio pela musicalidade dos animais*** foi pensada pelo grupo para encerrar os trabalhos da Oficina de Musicalização, como uma mostra das atividades vivenciadas por eles para a comunidade escolar. Durante os encontros para planejar *o que e como* iriam apresentar para as crianças, as discussões ficavam em torno de dois problemas: primeiro em selecionar as atividades musicais para compor a apresentação, nas quais todos pudessem participar; segundo, a preocupação em realizar as atividades com perfeição para que as crianças pudessem se sentir motivadas a vivenciá-las posteriormente, na sala de aula. Foi a primeira vez que o grupo de professores se uniu para criar e apresentar uma atividade artística na escola, como resultado de um trabalho de formação continuada, ou seja, mostrar aos seus alunos a sua musicalidade.

O primeiro passo foi definir a agenda de trabalhos, que consistiu em dois encontros para o planejamento; dois para os ensaios; um ensaio geral; e duas apresentações, uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde. Inicio as observações com a fala da professora que descreve como se deu esse processo.

Estou a algum tempo pensando em como registrar os últimos ocorridos nos ensaio da peça, na própria montagem da peça e, principalmente, no espetáculo [...] Foram momentos únicos, sem muita explicação. Na noite que sentamos para trocarmos idéias do que seria nada fluiu e foi preciso de uma manhã de sábado para as idéias fluírem [...] e elas foram surgindo, até que acumulei um montão de sugestões e não sabia como usar todas elas (Diário de campo).

A noite a que se refere a professora foi o primeiro encontro para iniciar o planejamento do que seria a apresentação final. Todos do grupo chegaram com muitas ideias, recordando os momentos das atividades realizadas na Oficina de suas preferências. Mas era impossível agregar todas as atividades relatadas por eles, pois a peça era para as crianças e o tempo de apresentação teria que ser no máximo de 45 minutos. Como nesse primeiro momento o grupo não conseguiu chegar num consenso de quais atividades seriam realizadas, incumbiram a mesma de filtrar as ideias para serem discutidas no próximo encontro.

Naquele mesmo sábado, à noite, depois de uma tarde realizando tarefas domésticas, sentei de frente ao computador e fui dando vida a uma história fantástica, uma mistura de “A arca de noé” com “os saltimbancos”. Assim surgiu: “Um passeio pela musicalidade dos animais” (Diário de campo).

Pude perceber nesta fala citada que a presença da experiência vivida é fundamental como ponto de partida para a construção de uma nova ação. Isto é, a proposta metodológica da Oficina de Musicalização permite que o sujeito valorize e busque as possibilidades para realizar as novas ações, nos conhecimentos já construídos.

No segundo encontro de planejamento os professores discutiram a proposta organizada por uma das professoras e definiram as atividades e as músicas que contemplariam o musical, como ficou relatado: *Tubos de percussão, copos, CD do Barbatuque, sons com o corpo, preparar o roteiro da apresentação [...] a idéia da Suzete, da peça foi aceita, começamos a ensaiar.* As músicas selecionadas para o musical foram: “O pato” (Toquinho e Vinicius de Moraes), “A historia de uma gata” e “Bicharada” (Cd Saltimbanco), “Dona felicidade” (Cd Xuxa), “Boi da cara preta”, “Pintinho amarelinho”, “A carrocinha pegou” e “Atirei o pau no gato” (folclore) e Minueto de Bach (instrumental). O grupo não hesitou em concretizar as atividades musicais, mas sugeriram que fosse utilizado o Cd gravado para as músicas mais difíceis, pois não estavam seguros em cantá-las sem acompanhamento.

No decorrer dos ensaios, os professores manifestaram suas dificuldades, suas expectativas, através da observação que faziam dos seus desempenhos e, também do grupo em geral. Os ensaios propiciaram momentos de reflexão sobre suas ações individuais e coletivas, diante do objetivo traçado pelo grupo.

Acredito que os ensaios à noite são muito cansativos. Chego em casa muito cansada mas, mesmo assim está bem divertido. A Suzete é muito criativa até que bolou umas coreografias para a música “A bicharada”. Gostei muito e sei que a peça vai ficar excelente (Diário de campo).

O que mais me chateava era a falta de algumas pessoas. Às vezes parecia que era por querer, outras se via que era realmente necessidade. Havia dia em que todos estavam

desanimados apáticos e não faziam as coisas certas, isso me chateava muito. Os dias iam passando, a hora ia chegando e o nervosismo ia aumentando (Diário de campo).

Os ensaios foram o maior obstáculo. Alguns eu não pude estar presente e o “pessoal” estava somente “passando a fala”, sem treinar expressão corporal, posição de palco e nenhuma coreografia. Lembro de uma noite que consegui vir ao ensaio e a Sulami me confessou que estava preocupada com a “tranqüilidade” do grupo, e que os ensaios estavam um verdadeiro fracasso. Naquela noite, não poderíamos ensaiar no auditório, e foi na sala de artes que montamos as coreografias e as pessoas começaram a se animar. Depois disso, ficou mais parecido com teatro o que fazíamos e fomos levando em frente. Embora não tenha havido ensaios com o grupo completo, na pré-estréia é que percebi não haver nenhuma ausência (Diário de campo).

As falas dessas três professoras demonstram uma das dificuldades em se construir coletivamente, mesmo que o grupo tenha concordado com a agenda de ensaios, sempre alguém estava ausente, por motivos dos mais variados. Isso reflete a rotina que o professor enfrenta na sua vida. Com a exceção de um professor, todos os outros participantes desse estudo desempenhavam sua função em duas escolas, nos dois períodos do dia e, em alguns casos, à noite. Sendo assim, entendo que as condições de trabalho não denotam a questão do tempo para a qualificação profissional.

Outra observação foi a respeito de cada um reconhecer seus limites em desempenhar as atividades dentro do grupo, ou quando eram solicitados para participações individuais.

Estou com dificuldade de memorizar as falas, mas a peça está muito legal. Observo que as pessoas têm dificuldade de encenar (Diário de campo).

A apresentação da peça foi um grande desafio para mim, pois eu nunca havia me apresentado antes assim. Me esforcei bastante para estar presente [...](Diário de campo).

Descobri que era tímida para apresentação em palco. Sempre fui muito falante, sempre me apresentei em público (palestra, reuniões, seminários, etc), mas não sabia que ia ser tão difícil me apresentar num palco. Entrei num grande conflito pessoal. Sair da peça e não me apresentar. Mas eu estava entrando em outro problema. [...] Sou uma pessoa determinada e tenho comprometimento, não posso largar e não terminar algo

que comecei a fazer e me comprometi com o grupo. Então decidi enfrentar e lá estava eu no palco sendo um passarinho (Diário de campo).

Por outro lado, a descoberta da possibilidade de se expressar artisticamente, de viver a experiência de criar um musical, ter que dar vida a um personagem, também esteve presente nos depoimentos dos professores, como sinalizam os depoimentos a seguir:

Durante os ensaios para a apresentação da peça, nós conhecemos os limites e também os artistas escondidos em cada um de nós (Diário de campo).

Outro grande desafio foi para fazer o personagem “pato”, senti muita dificuldade, pois sou uma pessoa muito tímida. Quando eu escolhi fazer o pato eu não imaginava que teria que dançar a música do pato e tampouco que ele falava muito. Quando percebi isso eu não gostei, fiquei triste, imaginei que não conseguiria fazer o papel. Durante os primeiros ensaios eu não consegui me soltar, não me senti a vontade fazendo o papel, talvez vergonha, não sei! Comecei a ouvir as músicas em casa e me acostumei com a idéia, com a vida de pato. [...] Foi uma experiência nova que me trouxe muitos pontos positivos, eu pude me soltar mais, interagir com alguns colegas (Diário de Campo).

Quando iniciou a música meu coração deu umas batidas estranhas tive que controlar a emoção, pois fiquei com medo de esquecer a fala, respirei fundo e incorporei a “gatinha manhosa” (Diário de campo).

Na montagem da peça musicalizada ou um musical, com certeza nós enfrentamos dificuldades, mas também tivemos a oportunidade de transpor as barreiras. Claro que o musical não ficou igual ao que quando começamos até porque muitas idéias e adaptações foram surgindo (Diário de campo).

O reconhecimento e a superação de seus próprios limites fizeram com que os professores se sentissem autorizados a vivenciarem essas experiências musicais. Com isso puderam refletir na prática sobre a visão equivocada de que o ensino de música deveria ser reservado para uma minoria talentosa, ou seja, que para estudar música é preciso ter dom (SOUZA *et al.*, 1995). Atribuo este fato como consequência de um trabalho coletivo propiciado em um ambiente que possibilite ao sujeito agir com autonomia – a Oficina de Musicalização. Como foi mencionado no decorrer desse

estudo, não basta desenvolvermos propostas de formação continuada onde os professores não se sintam sujeitos ativos para a construção de seus conhecimentos.

A partir do exercício de refletir sobre o processo da própria musicalização, desenvolvido durante a Oficina, os professores reconheceram através de seus comportamentos durante a apresentação, o significado de agir sobre um novo objeto. Muitas vezes, o professor exige certos comportamentos exemplares dos alunos, principalmente na realização de atividades artísticas, as quais eles mesmos nunca realizaram. Aprender também é uma “aventura criadora, [...] é construir, reconstruir, construir para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996,p.69). Portanto, a partir da experiência prática de criar e dramatizar um musical, eles puderam vivenciar essas emoções.

Foi maravilhoso sentir o frio que deu na barriga no momento da apresentação. Agora sei o que as crianças sentem nos momentos de apresentações. Ficam o tempo todo querendo olhar por baixo da cortina, corre de um lado para o outro, deu vontade de fazer tudo isso. [...] o que me deixou um pouco presa, foi a responsabilidade de estar no ambiente de trabalho, e principalmente apresentando para os meus alunos (Diário de campo).

No dia da apresentação o nervosismo foi geral, de manhã eu até que fiz direitinho, mas à tarde eu esqueci toda minha fala e as entradas. Mas a platéia, segundo quem assistiu, não percebeu. Hoje eu sei como fica a cabeça de cada criança antes das apresentações. A sensação é muito ruim e espero não esquecer tão cedo como cobrava antes das crianças. Eu não superei 100% da “deficiência” que tinha, mas consigo a muito custo bater palmas e cantar na igreja (é pouco, mas consegui) (Diário de campo).

Esse curso muito me ajudou a perceber melhor e de forma crítica toda a minha prática pedagógica dentro e fora da sala de aula. Hoje percebo bem melhor todo o comportamento do meu aluno. Desta maneira fica bem melhor desenvolver as minhas aulas e consigo atingir os meus objetivos com mais facilidade (Diário de campo).

O último aspecto a ser destacado refere-se à reflexão dos professores a partir da reação dos alunos diante da apresentação realizada, conforme os comentários abaixo:

Os meus alunos estavam muito empolgados com a nossa apresentação, pois eles também apresentaram uma música dia 07 de novembro na jornada de literatura. O fato de saber que nós: eu, a Amanda e a Mila iríamos apresentar uma peça sobre animais, assim como a deles, foi um grande motivo para eles ensaiarem a peça deles (Diário de campo).

Esse curso só veio a acrescentar na minha vida algo que jamais havia sentido, ouvido ou conseguido enxergar através da música. E nada melhor do que poder finalizar esse curso com uma grande apresentação. Apesar do nervosismo e ansiedade de todos, conseguimos nos sair bem. As crianças que nos assistiram, passavam através de seus olhinhos, o brilho da alegria e do envolvimento. E isso me deixou muito feliz, pois conseguimos mostrar através da apresentação um pouquinho do que aprendemos durante o curso, música, batidas de ritmos, dança e voz, etc (Diário de campo).

O espetáculo em si foi esplendido e acredito que encerramos nosso curso com estilo. As crianças, alvo de nossos estudos, comentavam sobre a peça, após tê-la assistido. Dias depois ainda aparecia alguma me perguntando: “Tia, a senhora era um passarinho?”, ou então: “Professora, a senhora não falou nada na historinha”. E em seguida elogiava o show, depois que eu explicava a função do passarinho na peça [...] Diante de tudo isso, me sinto feliz por termos até apresentações marcadas, isso é bem legal. Valeu ter percorrido todo o caminho (Diário de campo).

Penso, acompanhando as reflexões de Freire (1996), que é de suma importância a percepção que o aluno tem de seu professor, por não resultar apenas de como ele atua, mas também de como o aluno entende a atuação do professor. O professor deve estar atento à leitura que os alunos fazem da relação estabelecida entre eles. É preciso aprender a compreender a significação do que ocorre nessa relação, dentro do ambiente pedagógico. Quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (idem.p.97).

6.4 Considerações sobre o processo de musicalização do professor

A análise a partir das atividades relatadas acima, apresenta aspectos dos procedimentos realizados pelos professores em relação ao processo de musicalização. O primeiro a ser destacado, refere-se ao conceito de musicalização, o qual foi construído pelo grupo como um processo educacional que desenvolve tanto os

aspectos cognitivos quanto emocionais, necessários para que o sujeito dê significado ao objeto musical, e que possa apreendê-lo, possibilitando ampliar sua participação no contexto sociocultural em que se encontra.

Outro aspecto observado foi a necessidade de se manter os professores num ambiente de interação durante as atividades de apreciação, interpretação e criação. No decorrer da Oficina pude perceber que as experiências e os conhecimentos do grupo, sobre as diferentes organizações sonoras apreciadas, interpretadas e criadas, foram aperfeiçoados a partir dos momentos de reflexões individuais e coletivas. A fala dos professores demonstrou que mesmo desprovidos de um conhecimento musical conceitual, eles destacaram aspectos próprios dos elementos musicais. A utilização desses termos da linguagem musical nos diálogos estabelecidos pelo grupo de forma natural, por exemplo, revela uma familiaridade com o novo conhecimento vivenciado dentro da Oficina de Musicalização.

É possível dizer que para fundamentar o processo de musicalização do professor, faz-se necessário propiciar experiências de trabalhos coletivos, que permitam ao professor agir sobre o objeto musical de forma ativa, estabelecendo uma interação entre sujeito – objeto, dentro de um determinado contexto. Ou seja, possibilitar ao sujeito formar conceitos musicais que possam atuar como referenciais perceptivos e cognitivos, na apreensão significativa da realidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização desse estudo, que teve como objetivo investigar, no âmbito das escolas de Educação Infantil de Boa Vista – RR, o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática do professor deste nível de ensino, refletindo sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído, foi possível ter acesso a uma gama de concepções e vivências até o momento não exploradas. Como foi abordado no corpo deste trabalho, não basta termos uma legislação que inclua a música na Educação Básica, se ignorarmos como os professores da Educação Infantil estão sendo formados, a falta de professores especialistas que atendam a demanda desse nível de ensino, enfim como a comunidade escolar percebe a presença da música na escola.

Assim, esta pesquisa justificou-se pela necessidade de uma discussão acerca da realidade do papel da música na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e da possibilidade de reorganização dos trabalhos educativos junto ao curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, de dinamizar o ensino de música nas escolas, a partir do trabalho pedagógico de professores não especialistas em música.

Verifiquei que a Música, nos primeiros anos de escolaridade, muitas vezes não tem alcançado expressão significativa de registro no país. Com exceção de alguns exemplos pontuais e isolados, sempre teve um papel de lazer, de ocupação agradável, de descontração ou decorativo das áreas ditas científicas, apresentando-se relegada, nos empregos do tempo, para o fim do dia ou da semana, quando os professores julgam que as crianças estão demasiado fatigadas para um verdadeiro trabalho.

Na maioria das escolas de Educação Infantil, a música apresenta um caráter de comando disciplinar para a organização da rotina em sala de aula, em que professores e crianças cantam para fazer a fila, a rodinha, preparar-se para a hora do lanche. Ou ainda para atender as datas comemorativas como dia das mães, da árvore, do índio,

entre outras. Dessa maneira canta-se muito com as crianças, mas pouco se aprende e se ensina de música. FUKS (1991, p.58) em sua pesquisa, revela que nas Escolas Normais do Rio de Janeiro, a música desempenhava um papel de comando que garantia a disciplina, a ordem, mantendo a perpetuação do modelo burguês. Hoje ainda presenciamos essas práticas nas escolas de Educação Infantil nas escolas de Roraima.

Considero que as razões de menor importância atribuídas a esta área curricular se devem ao fato da prioridade que os professores continuamente atribuem a ensinar a ler, escrever e contar e, de gerirem os tempos curriculares em função dessa mesma necessidade, implicando uma gestão desigual aos restantes componentes curriculares. Essa mesma necessidade advém ainda do fato de, perante a incapacidade sentida no domínio das áreas expressivas, procurarem suprimir essa falha insistindo nas áreas tradicionais do conhecimento formal, não ousando transpor estes conhecimentos ou saindo desta esfera de ação, certamente por não terem o menor referencial metodológico dessa modalidade de ensino.

Não é possível aceitar que, dentro do sistema educacional vigente, sobreponham-se discursos sobre a dicotomia da razão e da emoção. DAMÁSIO (1996) nos descreve claramente que o ser humano é um ser único, mente e corpo. O nosso cérebro intervém na regulação do corpo e em todos os fenômenos mentais como a percepção, a aprendizagem, a memória, a emoção, o sentimento, o raciocínio e a criatividade. “A regulação do corpo, a sobrevivência e a mente estão intimamente ligados” (p.151). Trago à tona isso porque essa dicotomia é claramente identificada na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A dicotomia entre a razão e emoção, ainda muito presentes na escola, desencadeiam um processo de negação dos sentimentos, nos sujeitos que nela se inserem, principalmente na relação entre professores e alunos. Sentir prazer em aprender, manifestar-se emocionalmente não faz parte do currículo, não está previsto na relação de conteúdos. Esquecem que a razão e a emoção jamais se separam constituindo duas faces irreduzíveis da atividade cognitiva humana como bem afirmou Becker (2001). A emoção é o que move o sujeito a realizar as ações. Ela manifesta, reportando a Piaget (1974), o interesse do sujeito pelo objeto, que é a relação afetiva entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazê-la.

Sendo assim, o ensino das artes e, especificamente da música, ainda causa um estranhamento no ambiente escolar, em que se pode constatar uma série de contradições manifestadas pelos professores e dirigentes. Se se pergunta sobre a importância da música na formação dos indivíduos, dificilmente escutará uma resposta negativa. O gosto por conviver com a música sempre é manifestado como forma de apreciação, fruição. Mas quando se questiona a presença da música na sala de aula, no pátio, enfim no ambiente escolar como momentos de aprendizagem para novos conhecimentos, aí a prática musical é barulhenta, atrapalha as outras classes, não precisa materiais específicos bastando ter um aparelho de som, ou mesmo é reduzida apenas a ensaios para as apresentações da escola frente à comunidade.

A partir da concepção e da orientação dos trabalhos que envolveram a exposição de vivências musicais do grupo de professores participantes deste estudo, foi possível a construção de um referencial, delimitando as experiências musicais vividas e lembradas por eles. A relação dialógica, a partir das exposições individuais e de reflexões coletivas, acerca das diferentes formas de experiência musical vivenciadas ao longo das atividades realizadas com esses professores, evidenciou os pontos mais críticos de compreensão quanto ao ensino da música na Educação Infantil.

A possibilidade de o grupo discutir suas formas de entendimento acerca da presença ou da ausência da Música, a partir das referências de suas experiências individuais, propiciou ao professor um ambiente de confiança para tratar livremente sobre o assunto. O relato das experiências musicais dos professores permitiu não somente conhecê-los melhor, mas estabelecer diálogos críticos, traçando um paralelo entre as ações presentes nas suas práticas pedagógicas e a reflexão sobre o já vivido.

Ficou claro o interesse do grupo em participar da pesquisa, ao fazerem referência à oficina, citando-a como uma oportunidade de construir novos conhecimentos sobre música, visando a uma mudança de ação futura nas suas práticas pedagógicas. Ademais, é importante destacar a relevância das manifestações positivas em que os professores tenham declarado se saberem em um espaço para a sua própria musicalização.

Ao relatarem suas experiências com a música para o grupo, ampliaram o seu conceito de musicalizar, por entenderem que esta ação vai além de uma formação

técnica de uma área específica de atuação. Ao manifestarem seus primeiros contatos com a música, através de suas vivências prévias, os professores retrataram lembranças que se tornaram tão presentes, a ponto de demonstrarem entusiasmo ao fazerem tais reflexões. Pude perceber a necessidade que se tem de ser ouvido pelo outro e vice-versa, de se ter momentos de liberdade para expressar sentimentos que carregamos desde a infância e, principalmente que isso ocorre com outras pessoas com a quais convivemos.

De fato, muitas das experiências com a música estão vinculadas ao ambiente familiar. A influência da ação de seus familiares 'autorizou' a percepção e a concepção dos próprios professores em relação à apreciação musical, ao gosto musical, a atividades musicais, enfim, ao grau de importância que a música exerce nas suas vidas. Além da família, os professores deixaram transparecer suas práticas culturais, especialmente as musicais, advindas do meio social ao qual pertencem. O olhar que lançam sobre o mundo artístico, que se encontra ao seu redor, reflete o gosto e a forma com que se identificam com a sua cultura.

Os professores demonstraram que esse primeiro contato com a música aparece de forma pontual e não intencional nas ações cotidianas. As lembranças gravadas na memória eram claramente desnudadas e compartilhadas com um grau de satisfação e as falas registravam sentimentos de prazer, de saudades, de paixão, de felicidade, de fé, de perda. Esse espaço de troca de experiência pessoal se transformou em um momento de interação entre os participantes do grupo, ao estabelecer uma cumplicidade como ponto de partida para as ações futuras na busca da musicalização.

O trabalho em grupo, repleto de diversidade cultural carregada através de cada um dos seus participantes, demonstra ser um campo favorável à interação para que se estabeleça uma dinâmica cultural. Cada um é ao mesmo tempo singular e múltiplo, e todos se encontram imersos numa dinâmica cultural, na qual somos transformados e transformamos. Sendo assim, considero que a musicalização constitui um processo de educação, através do qual um sujeito pode aprender as possibilidades e as limitações da participação em contextos sociais, preparados para a exposição e a análise crítica de valores culturais fundamentais.

Outro modo de apreender a música citado pelos professores foi o próprio ingresso na escola. A figura da professora que utilizava a música nas suas aulas ficou marcada nas suas lembranças, traduzidas como situações inesquecíveis. Por outro lado, a presença de pensamentos “sou desafinada e não tenho ritmo, nem para dançar” e “eu não sei cantar”, demonstram que a incorporação do fracasso diante das atividades musicais por uma forte e arraigada crença da ausência completa de aptidão ou talento para realizá-las, ainda está presente nas concepções voltadas para o aprender e o ensinar música. Isso retrata um processo de ensino que ainda está preso a determinados padrões que não são capazes de atender às diversas necessidades dos alunos.

Nem todos os professores têm consciência de seus próprios processos de aprendizagem, sendo incapazes de julgar que a culpa deles terem se saído mal anteriormente não estava, necessariamente, ligada as suas próprias habilidades artísticas e, sim, ao terrível manuseio dos conteúdos por parte de seus professores. Alguns professores participantes da pesquisa, não conseguiram descentrar-se a ponto de se enxergarem do mesmo ponto de vista (numa pedagogia mais moderna) que veem seus próprios alunos. Mesmo sabendo da existência de concepções epistemológicas como a de Piaget, os próprios pedagogos ainda enxergam a Música como algo para “iluminados”, que não conseguem exercitar o próprio conhecimento para a Música, como fariam com a Matemática, o Português.

A partir da análise das falas dos professores, as experiências vividas na infância, que são guardadas na memória por toda a vida, acabam por refletir na sua ação quando adultos. Essa característica humana aponta para a necessidade que se tem de propiciarmos às crianças condições favoráveis para o seu desenvolvimento pleno, pois isso influenciará nas suas ações futuras, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, foco desta pesquisa. Ao se complementarem, esses dois ambientes se tornam a base para a estruturação do sujeito que está em pleno desenvolvimento.

A outra questão de pesquisa está relacionada à música como parte integrante do currículo da Educação Infantil. Todos os professores participantes da Oficina demonstraram-se favoráveis em relação à música como parte integrante do currículo escolar, mas desconheciam a Lei N^o. 11.769, de 18/08/08. Mesmo que todos os

participantes do grupo reconheçam a importância da música na formação dos alunos da Educação Infantil, o ensino de música no currículo ainda é incipiente.

As preocupações por parte dos professores refletem a falta de apoio dos gestores escolares, principalmente nas escolas públicas, e a carência de materiais pedagógicos necessários e suficientes para todos os alunos. Essa tarefa fica restrita ao material pessoal que o professor dispõe para dar suas aulas. Nas escolas as condições de ensino são precárias, já que a maioria dos alunos não tem acesso a materiais musicais.

Para os professores, as aulas de música deveriam ser ministradas por um professor licenciado em música, pelo fato de reconhecerem que a música é uma área de conhecimento como qualquer outra do currículo. O grupo defendeu a presença de um professor especialista em música na escola, a fim de realizar um trabalho de forma integrada e colaborativa, pelo fato da música permear as atividades de rotina da sala de aula desse nível de ensino.

O grupo sinalizou a viabilidade de se trabalhar a música na Educação Infantil, atribuindo mais significados às atividades musicais desenvolvidas na sala de aula, desde que haja investimentos para a sua formação em educação musical, enquanto a escola não tiver um professor especialista. Para eles, a formação continuada, além de contribuir com a atuação do professor da Educação Infantil, é uma solução emergencial para suprir a falta de professores especialistas nas escolas de Boa Vista – RR, no momento em que a Lei 11.769 se encontra em processo de implantação.

Mais uma vez enfatizo que a falta de formação faz com que o professor não se sinta seguro em inserir as atividades musicais no seu planejamento. Não é suficiente saber que é importante, falta o conhecimento sobre as questões metodológicas específicas sobre o ensino e a aprendizagem da música na sua formação. A presença da música na escola ainda está relacionada a datas comemorativas e a projetos temáticos.

Observei que entre as práticas realizadas em sala de aula, houve uma ênfase nas atividades de canto, principalmente relacionado à atividade de dramatização de textos da língua portuguesa, espanhola e inglesa, assim como o seu próprio ensino. Por mais que os professores relatem que a música está sempre presente nas salas da

Educação Infantil, os conteúdos e objetivos trabalhados não fazem referência ao material sonoro, sua organização e seus significados.

A fala dos professores sugere que a música é concebida como uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento das outras áreas do conhecimento. Para reverter esse quadro é preciso que o professor tenha domínio dos elementos musicais através de uma formação continuada que proporcione atividades que sejam realmente significativas e também o acesso a recursos materiais e espaço físico adequado. Os poucos professores que se arriscam em realizar atividades musicais nas suas salas de aula são aqueles que tiveram a oportunidade de envolver-se com música durante a sua vida ou na sua formação.

Os professores manifestaram a necessidade de estarem inseridos num grupo para discutir, estudar, junto a um professor especialista. Desta forma acredito que o professor atuante na educação infantil e o professor de música podem desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo, a partir de um sólido fundamento sobre as bases de seu trabalho – saberes da função educativa, disciplinares, curriculares e experienciais - para poder argumentar e colocar suas ideias com clareza e segurança na escola. O compartilhamento de saberes entre esses dois profissionais no contexto escolar, pressupõe uma práxis docente que é refletida e dialógica, pois é discutida entre os pares num processo de socialização profissional consolidando o pensamento de Hentschke e seus seguidores (2006).

Progressivamente, pude observar no decorrer da Oficina de Musicalização as mudanças que ocorreram nas concepções dos professores dessa pesquisa em relação à presença da música no currículo da Educação Infantil, assim como nas atividades musicais inseridas nas suas práticas pedagógicas.

O contato entre os professores e a música se deu através da Oficina de Musicalização, em que a experiência musical dos professores precisava se processar por caminhos que fossem complementares entre si, através de atividades rítmicas, de apreciação, de interpretação e de criação proporcionando aos professores desafios cada vez mais complexos.

Na construção do conceito de musicalização o grupo partiu de suas experiências musicais práticas, espontâneas e agradáveis. Um participante demonstra a sua

compreensão de que a musicalização é uma condição humana e que a ação do professor depende de conhecimentos vivenciados por ele anteriormente. Outro reforça a ideia de que música é uma produção do sentimento humano e já cita elementos musicais como ritmos e sons, agregando mais significado a este conceito. Um outro deixa claro a necessidade de uma formação mais específica na área de música para poder se considerar um sujeito musicalizado. A partir das reflexões do grupo, o processo de musicalização de um sujeito vai além de experiências musicais cotidianas, em que se faz necessário um estudo mais aprofundado dos esquemas de percepção da linguagem musical.

A análise das ações dos sujeitos desta pesquisa sobre as atividades musicais envolveram, ao mesmo tempo, conteúdos de apreciação, interpretação e criação. Durante a realização da Oficina, pude perceber o aperfeiçoamento da percepção sonora à medida que se ampliavam às experiências e conhecimentos dos professores, sobre as diferentes organizações sonoras apreciadas, interpretadas e criadas, proporcionando momentos de reflexões individuais e coletivas.

Na realização das atividades rítmicas, os professores passaram a refletir coletivamente sobre o ritmo da música, levando em consideração suas próprias dificuldades na realização de cada exercício proposto. Os professores revelaram suas percepções sobre a dinâmica musical, referindo-se ao andamento, a métrica, a estrutura e a expressão musical quando discorrem sobre a possibilidade do ritmo poder *ser rápido ou lento*, demonstram perceber e identificar que as músicas são compostas com diversos tipos de *andamentos*.

Outro ponto de reflexão destacado pelo grupo nas atividades de apreciação musical foi a importância de se trabalhar o som e o silêncio no ambiente escolar, através da musicalização. O grupo de professores relatou a dificuldade que eles têm em fazer com que as crianças valorizem o silêncio, o qual se perde a cada dia para os ruídos do cotidiano.

É importante ressaltar que a partir das atividades de escuta ativa, o grupo passou a apresentar maior compreensão sobre o que é a apreciação musical sendo possível elaborar um conceito após ter passado pela experiência da atividade de apreciação musical e ter refletido sobre suas ações claramente identificado quando

verbaliza *“A apreciação musical, nada mais é do que ouvir, saber ouvir, parar para ouvir [...] Apreciar... vou parar para ouvir a música em todos os seus detalhes, em todos os seus momentos”*.

Num segundo encontro da Oficina, o grupo de professores revelou sua percepção do que foi ouvido, identificando os elementos musicais com mais propriedade. A utilização dos termos próprios da linguagem musical – melodia, harmonia, frase melódica, timbre, textura, entre outros, demonstraram uma familiaridade com o novo conhecimento vivenciado dentro da Oficina de Musicalização, já sendo utilizado nos diálogos estabelecidos pelo grupo de forma natural.

Um outro aspecto relatado pelos professores é o medo que o adulto tem de errar, de ser criticado pelo grupo, principalmente quando está diante de um objeto de conhecimento que seja novo para ele. Diferentemente da criança, o adulto está mais preso a padrões musicais muitas vezes impostos pelo contexto sociocultural em que se encontra e, por não ser músico, não se permite criar musicalmente. Ao me deparar com essas questões, reafirmo a escolha metodológica de ter optado por realizar uma Oficina de Musicalização, porque acredito que esta propicia um espaço democratizante para o professor. A possibilidade de propiciar momentos de criação gera uma autonomia no sujeito, o qual se sente livre para expressar os conhecimentos construídos a partir das suas experiências socioculturais.

Na Oficina de Musicalização, pude perceber que as experiências e os conhecimentos do grupo sobre as diferentes organizações sonoras apreciadas, interpretadas e criadas, foram aperfeiçoados a partir dos momentos de reflexões individuais e coletivos. Os professores mesmo desprovidos de um conhecimento musical conceitual destacaram aspectos próprios dos elementos musicais.

Buscar o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar a música como uma atividade humana, isto é, ser musicalizado, não exclui ver a música como meio de desenvolver outras capacidades, através de ações interdisciplinares na escola. O fato de a música ser mencionada na fala do grupo, na maioria das vezes, como uma ferramenta, reforça a necessidade de se refletir sobre a formação musical dos professores durante o curso de Magistério, na disciplina da Graduação, enfim, a falta de formação específica na área.

A prática pedagógica deve ser fundamentada na organização de experiências que possibilitem o encontro do sujeito pensante com o objeto do conhecimento, fazendo com que o professor assuma a coordenação do processo pedagógico, selecionando e organizando situações significativas para incentivar o ato de conhecer.

A metodologia de pesquisa que foi adotada se constitui na pesquisa-ação, a qual me permitiu observar como se deu o processo de musicalização, definir as minhas ações e tomar consciência progressivamente do processo de ensino e de aprendizagem estabelecido no grupo. Essa metodologia me conduziu a um planejamento de estratégias, possibilitando desencadear ações e reflexões, juntamente com os professores da Educação Infantil de Boa Vista, participantes da pesquisa, a fim de possibilitar que todos transformem suas ações e as práticas institucionais.

A fim de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas no contexto da Educação Infantil, para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas, limites devem ser superados. Esses limites crescem ainda mais quando se trata da ação educativa no campo musical: a carência de material, as salas inadequadas, o tempo de aula, as turmas numerosas, enfim o espaço reservado à música fica relegado às aulas de artes ou como ferramenta a outras disciplinas. Ao mesmo tempo, esses limites podem se transformar em desafios, na busca de alternativas para mudar a prática pedagógica dos professores, a fim de concretizarem um processo de musicalização. Esse processo deve acompanhar o aluno durante a sua vida escolar, promover o contato com a música, conduzindo-o ao domínio dos conceitos musicais e a desenvolver sua expressão. Ou seja, fazer uma ativa inserção do sujeito no seu ambiente cultural. Os professores acreditam que investir na sua formação musical constitui uma das formas de potencializar o trabalho colaborativo entre o professor atuante na educação infantil e o especialista.

O professor precisa saber como se constitui o conhecimento. Aquele que sabe como o aluno aprende, tem maiores chances de propor a superação do sistema tradicional heterônomo para um sistema construtivista, cooperativo. A mudança epistemológica, psicológica e social relativa a passagem da heteronomia para a cooperação (no âmbito das relações interindividuais e dos pequenos grupos) integra mudanças sócio políticas.

Um dos desafios do professor é superar as razões históricas que tornaram a escola inadequada e que levaram ao enfraquecimento da sua posição social e econômica. É transcender os limites da sua formação numa pedagogia tradicional e puramente reprodutora, para uma pedagogia relacional que construa novos saberes, comportamentos, modos de ser. É compreender o que Freire (2000) diz quando afirma “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração. E não fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões”.

Após ter vivenciado essa metodologia posso afirmar que um trabalho de pesquisa-ação educacional não tem fim. Por isso, assumo o desafio de dar continuidade a práticas educacionais colaborativas entre a escola e a universidade. Isto é, ao retornar como docente ao curso de Pedagogia/UFRR, retomarei os trabalhos de sala de aula buscando um vínculo mais amplo com as situações que apresentam a música no cotidiano da Educação Infantil, propiciando um maior contato dos futuros professores com a Educação Básica realizada no Colégio de Aplicação/UFRR.

Outro desafio é promover um diálogo entre a Universidade e as Secretarias de Educação do Estado e do Município, com o objetivo de discutir e refletir sobre a importância do ensino de Música na sala de aula, a partir da prática de professores não especialistas em Educação Musical, através de trabalhos colaborativos, em função da nova legislação.

Neste momento, a Oficina de Musicalização proposta nessa tese está sendo ministrada para um grupo de professores indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, do Instituto Insikiran/UFRR.

Concluo este estudo revelando que para dar continuidade à busca de respostas ao turbilhão de inquietações que surgem a cada olhar crítico e reflexivo voltado para nossa práxis pedagógica, um novo grupo de estudo está sendo formado com alunas e professoras do curso de Pedagogia da UFRR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAYDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos da literatura infantil hoje. In: **Revista Releitura**. Nº 15. Abril de 2001. Belo Horizonte: Biblioteca Infantil de Belo Horizonte.

BARCELÓ I GIRARD, Bartomeu. **Psicologia de la conducta musical en el nino**. Palma: ICE Universitat de lês Illes Balcars, 1988.

BASTOS, R.J.M. A saga de Yawari: mito, música e história no Alto Xingu. In: CASTRO, E.V., Cunha, M.C. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: FAPESP, 1993.

BEAUMONT, Maria Teresa; ROSA, Antônio C. Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **XV Encontro Anual da ABEM**. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006.

BEAUMONT, M. T.; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, nº 14, 115-123, 2006.

BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BECKER, F. **Da ação a operação: o caminho da aprendizagem.** Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, 1983.

_____. **Da ação a operação: o caminho da aprendizagem e, J. Piaget e P. Freire.** Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997.

_____. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Aprendizagem e conhecimento. In Becker (coord.) **Aprendizagem e conhecimento escolar.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: 3 estudos de caso.** Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia R. O espaço da música nos cursos de pedagogia: Demandas na formação do educador. In: BELLOCHIO, C. R.; ESTEVES, C. A. (Eds.), **Encontro Regional da ABEM Sul, 4., e Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 1., Anais...** Santa Maria: UFSM, 2001, p.13-25.

_____. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. O campo das necessidades formativas como foco de pesquisa em educação musical. In: **XV Encontro Anual da ABEM.** Anais... João Pessoa: ABEM, 2006.

BELLOCHIO, Cláudia R.; GEWEHR, M.; FARIAS, C. H. B. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: Um estudo em processo. In: BELLOCHIO, C. R.; ESTEVES, C. A. (Eds), **Encontro Regional da ABEM Sul, 4., e Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 1., Anais...** Santa Maria: UFSM, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro et al.. **‘Ser professor de música’: um estudo acerca da formação e concepções educacionais do educador musical**. Relatório CNPQ/PIBIC, UFSM/CE, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia R.; GARBOSA, Luciane W. F.; GARBOSA, Guilherme S.; PACHECO, Eduardo G.; CORRÊA, Marcos K. Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: **XV Encontro Anual da ABEM**. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006.

BEYER, Esther. As aprendizagens no projeto “Música para bebês”. IN: GOBBI, Valéria (org.) **Questões de música**. Passo Fundão: UPF, 2004.

_____ O ensino da música na educação infantil. In: **VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Anais... Pernambuco: ABEM, 1998.

_____ **Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit**. Hamburg: Krämer, 1994.

_____ Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: **IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Anais... Belém: ABEM, 2000.

_____ O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: **IV Encontro Regional da ABEM SUL**. Anais... Santa Maria: ABEM, 2001.

_____ **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação), FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 1988.

_____ A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. **Revista Em Pauta**. Ano VI/VII, nº9/10, dez/94 – abr/95. p22-31.

_____ A construção do conhecimento musical na primeira infância. **Revista Em Pauta**, Ano V, nº8, de/1993, p. 48-58.

_____ A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. In: **Música: pesquisa e conhecimento**. Porto Alegre: NEA/CPG Música: Mestr. e Dout. – UFRGS, 1996. p.69-82.

_____ Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **Revista ABEM**, nº3, junho/96, p. 9-16.

_____ Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. **Revista ABEM**, nº2, junho/95, p.53-67.

_____ A Música do Cotidiano nos Processos de Educação Infantil. In: **XVI Congresso Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina 2007**, Campo Grande. Anais 2007. v. Único. p. 42-43.

BLACKING, John. Music in children's cognitive and affective development: problems posed by ethnomusicological research. In: WILSON, F. & ROEHMANN, F. **Music and child developmen**. (Eds), St. Louis: Missouri, MMB Inc., 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Documento Introdutório e Documento de Música**, Versão preliminar, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20/12/96.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 11.769, de 18/08/2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino na música na educação básica. Brasília, 2008.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. In: **Música, Psicologia e Educação**. Revista do Centro de investigação em Psicologia da Música e Educação Musical - CIPEM. Escola Superior de Educação do Porto. Portugal, 2000.

BRITO, Teca A. A música como uma das formas de conhecimento de mundo: a proposta do referencial nacional para a educação infantil. In: **VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Anais... Pernambuco: ABEM, 1998.

_____ **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2000.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CARNEIRO, O. L. **A problemática indígena no atual imaginário da sociedade roraimense: o caso de Boa Vista**. Monografia de especialização em História da Amazônia. UFRR, 1997.

CARVALHO, A. GUIMARÃES, M. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. In: **Desenvolvimento e aprendizagem** CARVALHO, A., SALLES, F. GUIMARÃES, M. (org) Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002.

CARVALHO, M.C.M. (org). **Construindo o saber – Metodologia Científica: fundamentos e técnicas**. São Paulo: Papyrus, 1989.

CERVON, A.L.; BERVIAN, PA. Metodologia científica. São Paulo: Makron Books, 1996.

CIAVATTA, Lucas. **O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos**. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. **Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, Maria Cristina L de S. **A imagem aural e a memória do discurso melódico processos de construção**. Dissertação de Mestrado (CPG Música/UFRGS). Porto Alegre, 1995.

Costa, M.C.V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação e Realidade**, vol 16, nº2, porto alegre, dez/91

CUSTODERO, Lori A. The musical lives of young children: inviting, seeking, and initiating. In: **Journal of Zero to Three**. Volume 23 nº1, September, 2002.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAVIDSON, J. HOWE, M, and SLOBODA. J. Environmental factors in the development of music performance skill over the life span. In: HARGREAVES, D. and NORTH, A. **The social psychology of music**. New York: Oxford University Press, 1997.

DE LA TAILLE, Y. **Razão e juízo moral**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1984.

DEL BEN, L. M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DEUTSCH, D. (ed) **The psychology of music**. New York/London: Academic Press, 1982.

DINIZ, Lélia N. **Música na educação infantil: um survey com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

DUARTE, Rosangela. **Propuesta de recomendaciones para la preparación del profesor de música de la Enseñanza Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidad Camilo Cienfuego – Matanzas/Cuba, 2001.

ELLIOT, David J. Música, Educación, y valores musicales. In: GAINZA, Violeta H. (org.). **La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI**. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil: histórias e metodologias**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FERRI, Patrícia. **Achados e Perdidos? A migração indígena em Boa Vista-RR**. Goiânia: MLAL, 1990.

FICHER, Marília e NUNES, Artur S. **O tricô da bruxa**. Coleção Coisa de criança. São Leopoldo: Sinodal, 1996.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Professores generalistas e a educação musical. In: BELLOCHIO, C. R.; ESTEVES, C. A. (Eds), **Encontro Regional da ABEM Sul, 4.**, e

Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 1., Anais... Santa Maria: UFSM, 2001.

_____. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. Tese de doutoramento (PhD), RMIT University, Melbourne, Austrália, 2003.

_____. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil**. Revista da ABEM. Porto Alegre, v.11, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; GODOY, Vanilda Lídia F. M. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In: **XIV Encontro Anual da ABEM**. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SILVA, F. D. O ensino da música na perspectiva de professores generalistas. In: **XIV Encontro Anual da ABEM**. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2006.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: **II Encontro Anual da ABEM**, Anais... Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. IN: **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Música na educação básica**. Vol.1, n.1. anual 2009, Porto Alegre, 2009.

FRANÇA, C. C. & SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta** – v.13, nº 21, dez. 2002, p. 5-42.

FREIRE, Ricardo Dourado. Fundamentação teórica do uso da modulação métrica como recurso na performance musical. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical**. PPG-Música da UFG. CD Rom. Goiânia, 2002, p.76 – 82. Disponível em: www.musica.ufg.br/mestrado/.../Ricardo%20Freire-Artigo%20.pdf. Acesso em: 18 de nov.de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____ **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

FREIRE, Vanda L. B. **Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras**. www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo17.html.

_____ **Pesquisa em música: novas abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FROEBEL, Friedrich A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GADOTTI, Moacir. Vivências das idéias de Freire. In: PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GAINZA, Violeta H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: SUMMUS, 1988.

_____ (org.). **La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI**. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

_____ La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. In: **Serie “Documentos de Trabajo”** Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Impreso en Argentina - Primera Edición: Noviembre de 2003.

GEWEHR, Marisa; FARIAS, Cristina H. B.; BELLOCHIO, Cláudia. Ribeiro. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: Um estudo em processo. In: **Encontro Regional da Abem Sul e Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM**, 4/1. Anais... Santa Maria: UFSM, 2001.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas. **Revista do Centro de Educação**. Edição: 2001 - Vol. 26 - N° 02. U.F. Santa Maria. <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2001/02/r2.htm>> Acesso em: agosto de 2007.

GOMES, N. L. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. **Revista do Museu Antropológico**. UFGO. Goiânia: 2000.

HALLAM, SUSAN. Musicality. Chpter 5. In: Gary e McPherson. **The child as musician**. Oxford, 2006.

HARGREAVES, D. **The developmental psychology of music**. Cambridge: Cambridge Inuversity Press, 1986.

História da colonização no Brasil. (2006), <<http://www.historiadobrasil.net/html>> Acesso em: outubro de 2007.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista ABEM**, nº 15, setembro 2006, p. 49-58.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Médio: survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do RS.** Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, Julia Maria. **As funções do ensino da música na escola, sob a ótica da direção escolar.** Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

JOLY, Ilza Z. L. **Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar.** Fundamentos da Educação Musical, 4, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradores: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Medicação 2006.

KATER, Carlos; MOURA, J. A.; MARTINS, M. A.; FONSECA, M. B. P.; BRAGA, M. **Música na Escola: Implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (1997-1998).** In: **VII Encontro Anual da ABEM.** Anais... Recife: ABEM, 1998.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. Oficinas Pedagógicas Musicais: espaço construtivista privilegiado de formação continuada. In: **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética.** Volume I – nº2 –jul/dez, 2008. <http://www.marilia.unesp.br/scheme>

KEBACH, Patrícia F.C. Entrevista clínica piagetiana na verificação das construções representativas dos parâmetros do som pelas crianças. In: BECKER, F. (org.) **Função simbólica e aprendizagem.** Porto Alegre: EDUCAT, 2002.

_____ **Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

_____ **A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico.** Dissertação (Mestrado em Educação) FAGED, UFRGS, 2003.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación – acción.** Barcelona: Editorial Laertes, 1992.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. Cap. 2. (43-66) In: ZEICHNER, Kenneth M. PEREIRA, Julio Emilio D. (org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KROBOT, Liara Roseli; SANTOS, Regina Márcia S.. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. In: **XIV Encontro Anual da ABEM.** Anais... Belo Horizonte: UEMG, 2005.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Possibilidades de atribuição de significado na apreciação musical: um estudo exploratório.** Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2004.

_____ Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, Esther (org.) **Idéias para a educação musical.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____ A compreensão do significado estético em Educação Musical. In: BEYER, Esther (org.). **O Som e a Criatividade: reflexões sobre experiências musicais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social**, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004.

LINO, Dulcimarta. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Suzana R. V. (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOURO, Ana Lucia de M. **Ser docente universitário e professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

LUDKE, M.; ANDRE, Marli E. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no Ens. Fund. e Médio: visão dos professores de música**. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, C.M.& KAERCHER, G.E.P.S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: UFRGS/Governo do Estado do Rio grande do Sul, 1998.

_____ Formação de professores para a educação infantil. In: **VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Anais... Pernambuco: ABEM, 1998.

_____ **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____ Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. **Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais.** UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001.

_____ A dimensão lúdica da música na infância. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MANACORDA, Mario A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. In: DUARTE, Rosangela. **Propuesta de recomendaciones para la preparación del profesor de música de la Enseñanza Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidad Camilo Cienfuego – Matanzas/Cuba, 2001.

MARTINS, Raimundo. A função da análise do processo de aprendizagem em música. **Revista ABEM**, vol. 2 nº2, junho/95.

_____ A improvisação como instrumento da aprendizagem musical. **Revista Em Pauta.** Ano IV, nº05, jun/92.

_____ Improvisação e performance em músicos profissionais: aspectos cognitivos. In: **Música: pesquisa e conhecimento.** Porto Alegre: NEA/CPG Música: Mestr. E Dout. – UFRGS, 1996.

_____ (& BEYER). Representação e imagem: em busca da aprendizagem. In: **Fundamentos da educação musical.** Porto Alegre: ABEM, 1993. Série Fundamentos nº1.

_____ Sentir ou pensar? O paradoxo do conhecimento em música. **Revista Em Pauta.** Vol 01, nº1, dez/89.

MENDONZA, G.V. Multiculturalismo como opción de integración humanística. In: **Anais – I Encontro Latino – Americano de Educação Musical**. Bahia: 1997.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIOTO, R. C. T. **A perícia social: proposta de um percurso operativo. Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, Cortez Editora, n. 67, 2001.

MONTEIRO, R.B. Multiculturalismo como ocasião de integração humanística. In: **I Encontro Latino – Americano de Educação Musical**. Anais...Bahia, 1997.

MORAES, Elizabeth dos Reis (et all). Música e natureza na educação infantil: idéias a mil. In: SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. (Orgs.). **Música para professores: experiências de formação continuada**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Metrópole, 2004.

MOTA, Carlos G. (org.) **Viagem incompleta – formação – histórias. A experiência brasileira**. São Paulo: SENAC, 2000.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NAMEM, A.; FIORETTI, E.; Rodrigues, L.A.; CARNEIRO, O.; TOMAZ, E. **Trabalho e marginalização indígena de Boa Vista-RR**. UFRR/PNO PG/CAPES (biênio jul/96 – jul/98). Relatório final, 1999.

NISKIER, Arnaldo. **LDB – A nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Colsultor, 1997.

Nuestra diversidad creativa . Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Fundación Santa Maria. Ediciones UNESCO – 1997.

OLIVEIRA, Alda. A pesquisa em psicologia da música. In: **V Encontro da ABEM e V Simpósio Paranaense de Educação Musical**. Anais... Londrina: FML/ABEM, 1996.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista ABEM**. Porto Alegre, nº 7, p.7-19, 2002.

_____. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1995.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 4ª. Ed., 1976.

_____. **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. Coleção: Os pensadores, Ed. Abril, 1975.

_____. ; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2001.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro:Freitas Bastos, 1974.

_____. **Para onde vai a educação?** 16ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PELANDRE, Nilcéa L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 nos depois.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.31, nº 3, p.521-539, set./dez. 2005.

QUEIROZ, M.I.P. **Variação sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: TA Queiroz, 1991.

QUEIROZ, Luis Ricardo S; MARINHO, Vanildo M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM.** Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, 2005.

_____. Oficinas de educação musical: caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental. In: **XV Encontro Anual da ABEM.** Anais... João Pessoa: ABEM, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emilio ou da Educação.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **No fio do equilibrista: professor e construção do conhecimento.** Tese (Doutorado em Educação), FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SCHAFFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SCHUARTZ, S.B. "Gente da terra braziliense da nação". Pensando o Brasil: a construção de um povo. In: MOTA, Carlos G. (org.) **Viagem incompleta – formação – histórias. A experiência brasileira**. São Paulo: SENAC, 2000.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. EDUSC, Santa Catarina, 1999.

SERPA, Gerardo R. **La actividad humana y sus formas fundamentales**. Cuba: Universidade de Matanzas, 1996.

SILVA, A L & GRUPIONI L D B (Org) **A temática indígena na escola MEC/MARI/UNESCO**. Brasília, 1995.

SHUTER-DYSON, R. & GABRIEL, C. **The psychology of musical ability**. 2ª ed. London-New York: Methuen, 1981.

SLOBODA, J. **The musical mind: the cognitive psychology of music**. Oxford: Clarendon Press, 1985.

SLOBODA, John ; DELIEGE, Irene. **Musical beginnings: origins and development of musical competence**. New York: Oxford University Press, 1996.

SOUZA, Cássia V. C. **Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado), UFBA, Salvador, Brasil, 2003.

SOUZA, Jusamara (org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

SOUZA, Jusamara et. al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música, Mestrado e Doutorado, Sério Estudos, n.6, 2002.

SPANAVELLO, Caroline. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula M. Como situar a arte musical em uma sociedade? In: BEYER, Esther (org.) **Idéias para a educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and education**. London: Routledge, 1988.

TAFURI, Johanela. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: **IX Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Anais... Belém: ABEM, 2000.

TARGAS, K. M. Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos. In: **Encontro Anual da ABEM: Pesquisa e formação em educação musical (CD-ROM)**, Anais... Natal: ABEM, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TIAGO, Roberta A.; CUNHA, Myrtes D. Música e educação infantil: saberes e práticas docentes sobre música. In: **XV Encontro Anual da ABEM**. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006.

TOMATIS, A.A. & VILAIN, J. O ouvido à escuta da música. In: RUUD, Even (org.) **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1991.

TRINDADE, A.L. (Org) **Multiculturalismo mil e uma faces da escola**. DP&A. Rio de Janeiro, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. Vol. 31, nº3. São Paulo: Set./Dez. 2005. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso&ting=pt> Acesso em: outubro de 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WROBEL, Vera Bloch. **A educação musical na Ed. Infantil sob uma abordagem construtivista**. Dissertação (Mestrado em Música), Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro, 1999.

ZEICHNER; Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v.1, nº. 1, p. 13-40, agos./dez. 2009.

ANEXO 1 – Ficha de Identificação

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
Dados de Identificação		
Nome:		
Idade :		Sexo () F () M
Endereço:		
Fone:		
Religião:		Etnia:
Escola Particular:		série:
Escola Publica:		série:
Qual é sua formação de nível médio?		
() profissionalizante em _____		
() Magistério () outro _____		
Na escola em que você cursou o Ensino Médio existiam disciplinas vinculadas à Música?		
() sim () não () em parte		
Que experiências musicais você realizou na escola?		
Qual é sua formação de nível superior?		
() curso de licenciatura em _____		
() outro - _____		
<ul style="list-style-type: none"> • participação em projetos durante a realização de seu curso superior: 		
() ensino () pesquisa () extensão Em que área: _____		
Outras atividades universitárias :		
Você realizou algum curso de pós- graduação?		
() especialização () mestrado () doutorado		
Área: _____		
Quais as experiências musicais que você realizou na pós-graduação?		
Quanto tempo você tem de atuação no magistério?		
Em que série : _____ Quanto tempo em cada série?		
Em outras atividades da escola: Quais? _____		
Em que escolas você já trabalhou, e quanto tempo permaneceu nelas?		

Obrigada!!!!

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Perguntas fechadas

Dados de Identificação:

Nome _____

Idade - _____ Sexo () F () M

Endereço: _____ Fone: _____

Religião: _____ Etnia: _____

Escola Pública _____ série

Série que trabalha particular _____

Qual é sua formação de nível médio?

() profissionalizante em _____

() Magistério () outro- _____

Na escola em que você cursou o Ensino Médio existiam disciplinas vinculadas à Música?

() sim () não () em parte

Que experiências musicais você realizou na escola?

Qual é sua formação de nível superior?

() curso de licenciatura em _____

() outro- _____

- participação de projetos durante a realização de seu curso superior

() ensino () pesquisa () extensão Em que área: _____

Outras atividades universitárias : _____

Você realizou algum curso de pós- graduação?

() especialização () mestrado () doutorado

Área: _____

Quais as experiências musicais que você realizou na pós-graduação?

Quanto tempo você tem de atuação no magistério?

Em que série : _____ Quanto tempo em cada série?

Em outras atividades da escola: Quais? _____

Em que escolas você já trabalhou, e quanto tempo permaneceu nelas?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Perguntas abertas

1. Formação geral

- Cursos de formação:
 - a) Escolha pela profissão docente
 - b) Fatos marcantes na vida profissional (formação e práticas)
- Profissão: professor de educação infantil – o que seria um professor de ed. Infantil?

2. Formação musical

2.1 Anterior ao ingresso na Universidade.

- Em sua família ou grupo de amigos alguém é músico? Que tipo de música realizam? Como você se relaciona (ou participa) com este fazer musical?
- Você teve alguma formação musical em escola? (estudou algum instrumento musical, cantou em coros, aprendeu música na escola, na igreja, etc)
- Quais as experiências musicais formais você acredita terem sido importantes à sua vida pessoal e profissional?

2.2 No curso de Pedagogia

- a) Importância (lembranças) da disciplina de Artes/ Música para a formação profissional; disciplinas vinculadas à Música; experiências musicais realizadas na instituição.
- b) O que foi trabalhado.

2.3. Formação Musical paralela e/ou posterior ao curso de Pedagogia

- a) Em que medida a disciplina oferecida no curso pode motivar a busca por outros conhecimentos musicais.
- b) Em algum momento sentiu necessidade de complementar a formação musical.
 - participação em seminário, atualização, treinamento, oficina, em que tivesse contemplada a Educação Musical; quem promoveu, quando e onde foi realizado.
 - o trabalho desenvolvido auxiliou na elaboração de propostas de trabalho para a sala de aula; como?
 - se acredita que deveriam ser elaborados estes eventos e que assuntos sobre Educação Musical deveriam ser enfocados; Por quê?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



3. Práticas Educativas

3.1 Na Escola publica / privada

- a) Presença da Música/Educação Musical na Escola;
- b) Possibilidades reais de desenvolvimento do que foi aprendido na formação e o que efetivamente pode ser feito no contexto de trabalho da escola considerando: limitações pessoais para com o trabalho musical; barreiras instituídas pela escola; aceitação dos alunos.
- c) Envolvimento da direção, a coordenação pedagógica, supervisão com as atividades musicais;
- d) Reconhecimento da comunidade escolar em geral e dos pais para a realização do trabalho musical na escola;
- e) Espaço físico e materiais destinados às aulas de música;

3.2 Na sala de aula publica / privada

- a) Compreensão sobre quem deveria ensinar música na educação infantil;
- b) Educação Musical enquanto componente curricular da prática/planejamentos dos professores generalistas: tipos de atividades musicais realizadas (funções destas atividades e formas como são desenvolvidas); periodicidade das atividades musicais; repertório musical utilizado usualmente;

4. Sugestões:

- a) para serem “implantadas” na prática educativa do professor na escola;
- b) de ações que a universidade possa estar propondo no sentido de “auxiliar” a sua prática musical hoje dos professores em formação e/ou formação continuada.

5. Vc quer comentar mais alguma coisa sobre música?

FIM!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANEXO 3 - Músicas trabalhadas na Oficina de Musicalização

Cd n°01		Cd n°02		Cd n°03	
Soran bushi - Japão	2:28	Valsas	5:53	Gipsy - cigana	2:40
Pleno movimento	3:56	Maçadeiras - Portugal	1:55	Mambo n°5	3:42
Onira - Grega	3:27	Sinfonia das Diretas	40:53	Porto Alegre é demais	2:11
Deliverence	8:38	Atlas	5:35	Arca de Noé	4:17
Love is all	5:30	Shiruli - Israel	2:43	O pato	2:05
Nakotika - africana	2:09	Vento do oriente	7:02	Dona felicidade	3:03
A suku - africana	2:15	The girl from Ipanema	4:29		
Swing & Fox	15:42	Amigos p/ sempre - instr.	4:20		
Tangos	5:35	Amigos para sempre - coro	4:29		
valsas	5:53				

OBS:Cópia distribuída para todos os participantes

ANEXO 4 - Planejamento da Oficina de Musicalização

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
12/04	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar diferenças no tempo, dinâmica e contorno (rápido ou lento, forte ou fraco, constante ou entre cortado, etc). - Quais os movimentos físicos corporais contribuem para expressar a qualidade da música? 	
	Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar movimentos físicos ou grafia para demonstrar o contorno geral da melodia: maior, menor, repete tons, frases musicais, etc. - Identificar através de movimentos corporais a tônica na melódica. 	
	Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar a marcação regular com movimentos físicos e ou grafias. - Demonstrar através de movimentos corporais ou grafia o ritmo padrão utilizando sons ou silencio de diferentes extensões. - Demonstrar músicas através de mudanças de compassos binários ou ternários. 	
	Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre melodias sozinhas e melodias com acompanhamento. - Demonstrar através de movimentos corporais as mudanças de acordes. - Demonstrar períodos de atividade e descanso na música. 	
	Timbre	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre timbres dos instrumentos da classe. - Distinguir entre vozes e instrumentos , e entre vozes de adultos e crianças. 	
	Textura	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre sons simples e múltiplos. 	
	Forma	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar através de movimentos corporais ou grafia, frases que são iguais, semelhantes ou diferentes. 	

ANEXO 4 - Planejamento da Oficina de Musicalização

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
26/04	Expressão	Identificar nas músicas ouvidas os elementos musicais.	
	Melodia	Cantar a melodia de uma ciranda.	
	Ritmo	Marcar com o próprio corpo os ritmos propostos, através do método “o passo” – quaternário.	
	Harmonia	Cantar e marcar o ritmo com o corpo e, depois com instrumentos.	
	Timbre	Diferenciar os instrumentos musicais, e tocá-los a partir da combinação dos timbres.	

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
10/05	Expressão Melodia	Interpretar musica a partir de melodias conhecidas de parlendas. O rato. Morre o homem fica a fama. Água mole em pedra dura.	
	Ritmo	Manter o ritmo das palavras cantadas, diferenciando ritmos binários, quaternários e ternários. Trabalhar com colcheias.	
	Harmonia	Montar a música falada com todo o grupo, introduzindo instrumentos e movimentos corporais.	
	teoria	Documentar as opiniões das leituras e reflexões do grupo.	Questões sobre os textos.

ANEXO 4 - Planejamento da Oficina de Musicalização

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
07/06	Expressão	Realizar exercícios de Respiração, técnica vocal. Exercícios com relaxamento corporal. Exercícios com vogais e consoantes	Os professores se dispuseram a fazer o relaxamento e estavam travados. Depois começaram a fazer os exercícios de técnica vocal. Acharam engraçado e falaram como é difícil controlar a respiração.
	Melodia	Criar uma frase melódica da musica das frutas: Carambola, graviola... (Thelma Chan) Cada grupo criou a sua melodia para a letra dada.	Apresentaram dificuldade em fazer. O uso do cazoo foi super interessante.
	Ritmo	Marcar o ritmo com instrumentos e movimentos corporais	Na criação das melodias e ritmos alguns grupos utilizaram instrumentos musicais e outros preferiram marcar com o corpo
	Harmonia	Experimentar através da voz, a harmonia da música. Cantar um Cãnone: Bomba, babom Pomba, bapom O bombom, bombom Uá uá uá	Sino, nosi Fala, lafa Tu tu tu tu uá uá uá

ANEXO 4 - Planejamento da Oficina de Musicalização

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
13/06	Expressão	<p>Realizar Exercícios de relaxamento corporal; Exercícios com vogais e consoantes; Sons agudos e graves; Sons de diferentes timbres.</p> <p>Dinâmica : dividir a turma em dois grupos A e B. 1º momento: Grupo A – parado no lugar emitindo sons com alturas diferentes: agudos e graves. Grupo B – circulando entre o grupo A, emitindo falas com diferentes timbres. 2º momento: Grupo A – falar palavras no ouvido dos outros (grupo B) que signifiquem coisas boas. Ex: amor, paz, felicidade, motivação, etc. Grupo B – fica parado, numa posição confortável, cantarolando uma música que goste muito.</p>	
	Melodia	Cantar as seguintes Músicas : Olha pro céu meu amor!	
	Ritmo	Hashiveno Cânone	
	Harmonia		

ANEXO 4 - Planejamento da Oficina de Musicalização

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
21/06	Expressão	Vídeo : Isto é arte? Vello Favareto (USP) Comentar sobre: Obra de arte; Objeto de arte; Arte tradicional; Arte contemporânea; Papel do artista; Papel do Público.	
	Melodia	Conhecer a notação musical: - nome das notas e altura dos sons,	
	Ritmo	- figuras rítmicas;	
	Harmonia	Traçar uma melodia de uma música conhecida.	

ANEXO 4 - Planejamento da Oficina de Musicalização

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
28/06	Expressão	Realizar exercícios de Respiração; Exercícios de relaxamento. Vocalização Dinâmica : Bate o pezão aonde? La no chão, hei! Bate palma, bate palma, agacha, hei! Levanta o ombro, levanta mais.....solta! Só num pé, só no outro Da uma pirueta, ligue, ligue lê.	
	Melodia	Sonorizar o poema Café com Pão.	1.Meu limão, meu limoeiro:
	Ritmo	Construir a escrita do ritmo de uma música: montar a partir de uma musica conhecida, marcar o pulso e introduzir diferentes instrumentos em diferentes tempos.	Voz Chocalho ● ● ● ● Pandeiro ● ● ● ● Bolinha ● ● ● Pé — —
	Harmonia	Escrever as partituras das músicas.	2.Escravos de jô: ☀ O ● ● ● — —

ANEXO 4 - Planejamento da Oficina de Musicalização

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
03/09	Expressão	Exercícios de Respiração. Exercícios de relaxamento corporal Dinâmica : Toque e energização.	Desenhar os pensamentos que teve durante a energização.
		Discussão dos textos teóricos: 1. A importância da linguagem musical para a aprendizagem da criança. 2. A dimensão lúdica da música na infância.	
	Melodia	Contar Histórias com movimentos corporais e sons.	
	Ritmo		
Harmonia			

ANEXO 4 - Planejamento da Oficina de Musicalização

Data	Elementos	Objetivos	Avaliação /observações
06/09		Apreciação musical dos cds: Saltimbanco; Poemas musicais; Do ré mi, fofão e balão mágico. Planejamento do grupo para as atividades a serem desenvolvidas na apresentação.	
10/09		Estudo da peça e acerto dos papéis de cada personagem. Escolha das músicas para serem cantadas e tocadas. Determinar a relação das músicas com o texto.	
16/09		Ensaio do exercício com os copos para a peça. Ensaio com todas as músicas.	
20/09		Ensaio da peça musical	
30/09		Ensaio da peça musical	
03/11		Ensaio geral da peça musical	
04/11		Apresentação da peça pela manhã e tarde.	

ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



AUTORIZAÇÃO

Autorizo a utilizar a veiculação das imagens e da voz captadas pela pesquisadora Prof^a. Ms. Rosangela Duarte, responsável pelo projeto de tese “A construção do fazer musical do professor de Educação Infantil”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Esther Beyer, onde aparece a minha imagem e voz, sem qualquer ônus para ser exibida em vídeo nos registros dos resultados da pesquisa por período indeterminado.

Boa Vista, 12 de abril de 2008.

RG nº _____ SSP/ _____

ANEXO 6 – Oficina de Musicalização em DVD

