

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE SÃO PAULO

MONIQUE TRAVERZIM

**A BRINCADEIRA DA CULTURA TRADICIONAL DA
INFÂNCIA NA FORMAÇÃO MUSICAL DO PEDAGOGO**

São Paulo – SP

2015

MONIQUE TRAVERZIM

**A BRINCADEIRA DA CULTURA TRADICIONAL DA
INFÂNCIA NA FORMAÇÃO MUSICAL DO PEDAGOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *Campus* de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: **Profa. Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**

São Paulo – SP

2015

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

T779b Traverzim, Monique, 1977-

A brincadeira da cultura tradicional da infância
na formação musical do pedagogo / Monique Traverzim. - São
Paulo, 2015.

201 f. : il. color.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Professores - Formação.
3. Jogos musicados. 4. Musicalização infantil. I. Fonterrada, Marisa
Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Artes. III. Título

MONIQUE TRAVERZIM

**A BRINCADEIRA DA CULTURA TRADICIONAL DA
INFÂNCIA NA FORMAÇÃO MUSICAL DO PEDAGOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista, para obtenção do Título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

.....
Profª. Livre Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Presidente – Orientadora
Instituto de Artes da UNESP

.....
Profª. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes
Instituto de Artes da UNESP

.....
Profª. Dra. Enny José Pereira Parejo
Faculdade Cantareira

São Paulo, Julho de 2015.

Dedico...

*Aos professores participantes
do Seminário de Pesquisa, que se tornaram parte da minha história.
Com vocês foi possível realizar esse estudo.*

Dedico...

*Ao Lorenzo, meu sobrinho...
fonte inesgotável de inspiração e amor.
Ao meu pai, Gerson Traverzim (in memoriam),
admiração e respeito pela coragem, perseverança e dedicação.
À mamãe Eny Traverzim, sempre grata por ser minha mãe.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por me conceder o dom da vida e a oportunidade de realizar este sonho.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste estudo.

À Profa. Dra. Marisa Fonterrada, minha orientadora, por todo o aprendizado compartilhado a respeito da Educação Musical, da Academia e de Vida; pela paciência, dedicação incondicional e amizade.

À Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes e Profa. Dra. Enny José Pereira Parejo pelas contribuições oferecidas no Exame de Qualificação.

À FACCAMP, por me conceder o espaço para realizar o Seminário de Pesquisa, em especial, à Profa. Dra. Patrícia Gentil, diretora dessa Instituição, pelo apoio nos dois anos e quatro meses de Mestrado, e ao Prof. Dr. Osvaldo de Oliveira, diretor da Pós-Graduação.

Aos Professores Doutores das disciplinas cursadas no PPG em Música da UNESP: Alberto Ikeda, Paulo Castagna, Marisa Fonterrada, Sonia Albano, Dorotéa Kerr, Margarete Arroyo e Lia Tomás pela importante contribuição para a construção deste trabalho.

Em especial, ao Prof. Dr. Alberto Ikeda, que mesmo distante, nos concedeu informações preciosas a respeito da Cultura da Infância Brasileira.

Aos funcionários do Instituto de Artes da UNESP cujas presenças contribuíram para a realização deste trabalho.

À estimada Eliane Belmonti Lucenti, pela criação das imagens que tão bem ilustraram esta Pesquisa.

À Lucilene Silva, por conceder valiosa contribuição bibliográfica.

Ao meu coordenador da Pedagogia e amigo Prof. Dr. Fernando Campos, por todo apoio, paciência, conselhos, confiança e incentivo.

Ao meu prezado coordenador do Curso de Música Prof. Dr. Celso Mojola, pela parceria, confiança, sábios conselhos e compreensão.

À minha amiga Simone por me ajudar na correção de provas e outras atividades no momento mais delicado de escrita da Dissertação.

Aos meus companheiros de viagem à Campo Limpo Paulista, pela companhia, aprendizado e “vanterapia”. Em especial, à minha amiga Auxiliadora, pela disponibilidade, sempre.

À querida Wasti, pela amizade incondicional, paciência, parceria profissional, processos de escrita nas madrugadas, companhia em Congressos, aprendizado, papos e risadas.

À amiga e irmã na fé, Kelly, por corrigir todos os meus *Abstracts*...

Ao Tiago, pela grande ajuda na organização deste trabalho.

À revisora Maria Aparecida Faria Marcondes Bussolotti, pelo trabalho criterioso, atenção, disponibilidade e bom humor.

Ao meu irmão Dan, pelo suporte na vida material e espiritual.

À amiga Danny, por tudo, sempre. Sem palavras.

À amiga Juliana, parceira de Mestrado, por todo apoio.

À minha cunhada, Glaucia, por conferir algumas de minhas muitas traduções de meus trabalhos.

À Sonia, por todo cuidado com nossa casa.

Aos meus alunos da FACCAMP e de todos os lugares pelos quais passei, em que aprendi e sempre aprenderei.

À minha querida amiga e eterna Mestra, Enny. Minha gratidão por estar comigo nos meus primeiros passos na carreira profissional como educadora e agora, no encerramento de um importante ciclo da minha vida. Vale lembrar a preciosa frase, que me fez chegar até aqui: “Você precisa encontrar a espinha dorsal do seu trabalho!”

Aos meus avós Henrique e Binha, pelo carinho, orações, comidinhas e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu avô Bortolo (*in memoriam*) por criar e me chamar pelo apelido “Monicão”. Não me esquecerei que nunca devo desistir.

Aos meus familiares todos, que de perto ou de longe estiveram em oração e me apoiando.

Especialmente, ao meu pai (*in memoriam*) por me conceder um ambiente musical eclético, na minha infância, o qual permitiu que eu crescesse sem preconceitos com gêneros e estilos musicais; minha mãe, por me inserir no universo da Música Tradicional da Infância desde os meus primeiros dias de vida, ao me embalar com Cantigas de Ninar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, responsável, para a realização da Pesquisa.

Em especial, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, no período de março de 2013 até março de 2015, que possibilitou a realização desta pesquisa.

*Vai já pra dentro menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...
Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado
E eu preciso saber tudo!
Há tempo pra conhecer,
Há tempo pra explorar!
Basta os olhos abrir,
E com o ouvido escutar.
Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!
Se eu me fecho lá em casa,
Numa tarde de calor,
Como eu vou ver uma abelha
A catar pólen na flor?
Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
E eu nunca me queimar?
Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!*

Pedro Bandeira

RESUMO

TRAVERZIM, Monique. **A Brincadeira da Cultura Tradicional da Infância na formação musical do pedagogo.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

A presente pesquisa buscou mostrar que é possível ao Pedagogo, sem formação específica em Música, responsabilizar-se pelas aulas de Educação Musical na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi qualitativa e a coleta de dados feita por meio de: a) aplicação de questionários, b) coleta de relatos de experiência e c) observação participante de um Seminário de Pesquisa baseado nas Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância, elaborado pela Pesquisadora. Considerando a premissa de que o homem é um ser brincante e amparando-se na Teoria Geral dos Sistemas e na Cultura da Infância, foi possível observar que, por meio do Jogo, o professor não tem preconceito com o fazer musical e sente-se capaz de conduzir um trabalho de musicalização com seus alunos. A partir da participação, envolvimento e dedicação dos professores de classe durante a realização do Seminário, e as ações por eles desenvolvidas nas escolas, nas quais atuam, infere-se que eles podem dar conta do que a nova legislação brasileira pede em relação ao Ensino de Música tendo como base as Brincadeiras Infantis. Espera-se, com esta Pesquisa, contribuir com os profissionais da área da Pedagogia, em especial se puder aumentar-lhes a confiança na aproximação com a Música, auxiliar na formação musical de professores e colaborar com elementos para novos trabalhos acerca do tema.

Palavras chave: Educação Musical, Formação de professores, Cultura da Infância.

ABSTRACT

TRAVERZIM, Monique. **The Play of Traditional Culture of Childhood in the musical training of the educator**. Master's dissertation. Art Institute of Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

This research aims to show that it is possible to Educator, without specific training in Music, take responsibility for Music Education classes in Basic Education, specifically in kindergarten and elementary school. It is a qualitative research and the data collection was made using: a) questionnaires, b) experience reports, and c) a participant observation of a Research Seminar, which was prepared by the researcher, based on Play of Traditional Culture of Childhood. According to General Systems Theory and Culture of Childhood, our premise was that the human being is a 'playing' being; what was ratified when observing that, when the teacher is playing, there is no prejudice about self-production in music making, and also that these teachers feel able to conduct a musicalization class with their students. From the class teachers results concerning to the: 1) participation, 2) involvement, 3) dedication during the course of the seminar, and 4) the actions they have developed in schools where they operate; we inferred that they can carry on what the new Brazilian legislation demands about teaching Music with Children's Play. We hope that, with this research, it is possible to contribute to the Pedagogy professionals, specially, if it: 1) increases their confidence in approaching to the music, 2) assists them in Music teacher training, and 3) collaborates with elements for further work on the subject.

Keywords: Musical Education, Teacher, Childhood Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do <i>sistema</i> que compõe o Seminário de Pesquisa	66
Figura 2 – Partitura Musical do Brinco <i>Serra, serra, serrador</i>	89
Figura 3 – Partitura Musical do Brinco <i>Lé com Lé</i>	90
Figura 4 – Partitura Musical da Brincadeira Infantil <i>Você não me pega</i>	91
Figura 5 – Partitura da Música <i>Brincando</i>	93
Figura 6 – Partitura da Música <i>Alô, bom dia!</i>	94
Figura 7 – Partitura Musical da Roda com Nomes <i>Bambu, tirabu</i>	96
Figura 8 – Partitura Musical da Roda de Verso <i>Sereia</i>	97
Figura 9 – Partitura da Música Indígena <i>Koi txangaré</i>	102
Figura 10 – Partitura Musical da Brincadeira de Roda <i>Constança</i>	106
Figura 11 – Partitura Musical da Brincadeira portuguesa <i>A barca virou</i>	111
Figura 12 – Partitura Musical do Jogo de Copos <i>Escravos de Jó</i>	112
Figura 13 – Partitura da Música Tradicional da Infância brasileira <i>Borboletinha</i> para Jogo de Mãos	114
Figura 14 – Partitura do exercício de vocalize <i>O Mané</i>	117
Figura 15 – Partitura Musical da Canção <i>O menino canta</i>	118
Figura 16 – Partitura Musical Jogo de Copos africano <i>Dowame Vo</i>	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades de Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância Brasileiras utilizadas no Seminário de Pesquisa.....	81
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- **ABEM** – Associação Brasileira de Educação Musical.
- **CMEJA** – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos.
- **CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- **DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- **EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- **EMC** – Educação Moral e Cívica.
- **EMEB** – Escola Municipal de Educação Básica.
- **FACCAMP** – Faculdade Campo Limpo Paulista.
- **FUNDUNESP** – Fundação para o Desenvolvimento da UNESP.
- **GPAP** – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia.
- **IES** – Instituto de Ensino Superior.
- **INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases.
- **LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- **MEC** – Ministério da Educação.
- **MUSE** – Grupo de Pesquisa Música e Educação.
- **OSPB** – Organização Social e Política do Brasil.
- **PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- **RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
- **SIEF** – Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- **TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso.
- **UDESC** – Universidade Estadual de Santa Catarina.
- **UNESP** – Universidade Estadual Paulista.



(Eliane Belmonti Lucenti, 2015 – Série: Música e Diversão)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 MÚSICA, ESCOLA E PROFESSORES	33
1.1 Presença da Música no ambiente escolar, na atualidade	34
1.2 Breve histórico do Ensino de Música na Educação Básica no Brasil	40
1.2.1 O Ensino de Música na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	40
1.2.2 O Ensino de Música na década de 1970	44
1.2.3 O Ensino de Música na década de 1960	49
1.2.4 O Ensino de Música nas décadas de 1930, 1920 e 1910	52
1.2.5 Origem da Música no ensino público	58
2 O SEMINÁRIO DE PESQUISA.....	61
2.1 Concepção do Seminário de Pesquisa	62
2.1.1 Fundamentos em que se assenta o Seminário de Pesquisa: a Teoria Geral dos Sistemas e a Cultura da Infância.....	65
2.1.2 Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância	72
2.2 Desenvolvimento do Seminário de Pesquisa.....	83
2.2.1 1ª Fase do Seminário de Pesquisa: <i>Práticas Pedagógico Musicais na Educação Infantil</i>	86
2.2.2 Metodologia empregada no desenvolvimento do Seminário	87
2.2.3 2ª Fase do Seminário de Pesquisa: <i>Práticas Pedagógico Musicais no Ensino Fundamental</i>	108
2.2.4 Metodologia empregada no desenvolvimento do Seminário	109
3 UM OLHAR SOBRE O SEMINÁRIO DE PESQUISA	126
3.1 Concepções binária e ternária do ser humano	127
3.2 A Arte na Cultura Tradicional da Infância	130

3.3 O emergir do ser musical na fala e nas ações dos professores	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	168
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	179
APÊNDICES	183
APÊNDICE 1 – CRONOGRAMA DE LEITURAS DA 1ª FASE DO SEMINÁRIO DE PESQUISA <i>PRÁTICAS PEDAGÓGICO MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	184
APÊNDICE 2 – CRONOGRAMA DE LEITURAS DA 2ª FASE DO SEMINÁRIO DE PESQUISA <i>PRÁTICAS PEDAGÓGICO MUSICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL</i>	186
APÊNDICE 3 – VERSOS CRIADOS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA 5	187
ANEXOS	190
ANEXO 1 - LEGISLAÇÃO	191
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO	195
ANEXO 3 – TCLE	199

INTRODUÇÃO

A aproximação ao tema da presente Pesquisa ocorreu no início do ano de 2011, quando se iniciou o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Musical na FACCAMP (Faculdade Campo Limpo Paulista). Como docente desta Faculdade, tem respondido por quatro módulos do Curso: *Práticas Pedagógico-Musicais na Educação Infantil*; *Práticas Pedagógico- Musicais no Ensino Fundamental e Médio*; e *Pedagogia Musical no Brasil*. Nesse curso, a maioria dos alunos é formada em Pedagogia.

Constatou-se, na prática de aula, que a formação musical do pedagogo¹ continua mínima ou nula, conforme indicam os dados coletados em Pesquisa em andamento do GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia –, idealizada e coordenada pela Prof.^a Dr.^a Mirian Celeste Martins, que estuda a presença da disciplina Arte nos cursos de Pedagogia de todo o Brasil (TRAVERZIM; HENRIQUES, 2014).

Conta-se, também, com a observação desta pesquisadora, sobre os profissionais atuantes como regentes de sala no ensino regular, durante uma boa convivência no transcorrer dos módulos no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Musical (2013) da FACCAMP. Verificou-se que, embora a Música se encontre presente nas aulas destes profissionais, ela, geralmente, é trabalhada como um meio ou um facilitador para o aprendizado de diversos conteúdos e/ou no cotidiano da vida escolar, e não como linguagem artística e expressiva, pela falta de conhecimento do valor da Música no desenvolvimento da criança.

O primeiro módulo trabalhado foi *Práticas Pedagógico-Musicais na Educação Infantil*, iniciado pelas Brincadeiras de Roda, baseado em trabalho de investigação da presente pesquisadora, desde o ano de 2002. Esse trabalho resultou na monografia intitulada *Brincadeira de roda na aula de música – Educação Infantil*, sob orientação da Prof.^a Dra. Sonia R. Albano de Lima, do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Musical na Faculdade de Música Carlos Gomes, em São Paulo, no ano de 2005.

O que despertou o interesse para essa pesquisa inicial foi o fato de a autora se deparar com classes de Educação Infantil em que as crianças não gostavam das aulas de Música e nem sentiam prazer no fazer musical. Foi pelo brincar, pela vivência corporal do fenômeno sonoro, e por experiências musicais, que professora e alunos descobriram juntos o prazer da aula de Música.

¹ “Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2010, p.33, grifo do autor).

A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (*to play*) e no francês (*jouer*), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (BRASIL, 1998, p. 70 – 71, grifo do autor)

Com os alunos adultos do curso de Pós-Graduação em Educação Musical da FACCAMP não foi diferente; eles descobriram que o brincar é uma faculdade inerente ao ser humano e que nele estão inseridas outras faculdades latentes desse ser, como o fazer musical como matéria viva, contextualizada na sociedade e na cultura as quais pertence; é por elas influenciado, e as influencia, em constante movimento de criação e recriação.

Todas as questões apontadas anteriormente, vividas e assistidas desde o início da carreira profissional como educadora musical, no contexto escolar e no trabalho acadêmico com formação de professores – em Cursos de Licenciatura em Música, em Pedagogia e Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Musical – trouxeram a necessidade de investigar as possibilidades de utilização das Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância no processo de formação musical do Pedagogo.

O Governo Federal sancionou, em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769, que torna, mais uma vez, a Música conteúdo obrigatório do currículo, em todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1997/1998), encaminhou-se um movimento que despertou a atenção para a importância da volta do Ensino de Música para a Educação Básica, ainda que de forma não sistematizada. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 abre portas para novas condutas educacionais e traz novas perspectivas para a Educação Musical. Esse conjunto de medidas vem promovendo o incremento da presença da Música nas escolas, e reavivando o debate a respeito de sua retomada como valor social.

Sabe-se, porém, que, em geral, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, não costuma atuar o licenciado, pois o ensino de Arte é ministrado pelo professor de classe, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas de conhecimento nesse contexto escolar (PENNA, 2012, p. 134). Portanto, de acordo com a Resolução nº 7, de 10 de dezembro de 2010, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, as aulas de Música podem estar a cargo do pedagogo. Quando se tem a presença do professor especialista, ele deve desenvolver seu trabalho de maneira integrada aos componentes trabalhados pelo professor de referência da turma conforme o Artigo nº 31 da referida DCN para o Ensino Fundamental:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

[...]

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (BRASIL, 2010, p. 9)

Dadas as condições expostas, há a preocupação com a lacuna existente na formação do pedagogo no que se refere à Música, e com a sua falta de vivência em Música em suas próprias infância e juventude, pois o aluno de Pedagogia de hoje, com raras exceções, foi o estudante de Ensino Fundamental e Médio que, também, não teve aulas de Música na escola, quando criança. Analisando-se a questão da volta do Ensino de Música à escola por essa perspectiva, o profissional que atuará como formador na Educação Básica, em grande parte das vezes, não tem formação para iniciar um trabalho com Música na sala de aula e nem sequer possui experiência ou vivência da aula de Música.

Explicitada a questão, pergunta-se: como se pode, então, contribuir para que profissionais da educação sem formação específica possam desenvolver trabalhos com Música na escola? Pensou-se, então, como hipótese, que o trabalho com Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância pudesse ser um deflagrador para que a Música começasse a aparecer de forma consistente no cenário escolar.

Lydia Hortélio, etnomusicóloga e educadora, renomada pesquisadora da Cultura Tradicional da Infância no Brasil, confirma em entrevista a Silvia Lombardi (2010, p. 67), que a proposta de iniciação do trabalho com Música na escola a partir das Brincadeiras Infantis é a melhor forma de Educação Musical, quando diz que elas possibilitam a expressão da criança a

partir de sua própria cultura; é uma atividade espontânea em que a criança se move, canta e pratica variadas formas da Música Tradicional da Infância. A etnomusicóloga afirma, ainda, que a aula de Música é sempre ensinada e no caso das brincadeiras, é espontâneo; ocorre no convívio das próprias crianças, que ela considera o *húmus* onde a Cultura da Infância se desenvolve.

Diante da realidade educacional do País, que não favorece a presença forte da Música no currículo escolar como auxiliar do desenvolvimento humano e canal de expressão artística, a preocupação com a formação musical do pedagogo, por meio do contato com Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância brasileira e estrangeira é plenamente justificada.

Florestan Fernandes (2004) localiza três tipos de influências sociodinâmicas do folclore²:

Em primeiro lugar, estão as influências socializadoras do folclore infantil. Através do folguedo folclórico a criança não só “aprende algo”, como adquire uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento de sua personalidade. Em segundo lugar, o folclore não é mera fonte de recreação para as crianças ou para os adultos. A diversão traz consigo a medida do homem: ela também eleva à esfera da consciência ou ao plano da ação certas distinções fundamentais para o comportamento humano. [...] Em terceiro lugar, em momentos de crise social o folclore pode ser um elo entre o presente e o passado. Embora nem sempre seja um recurso propício ao ajustamento do homem às situações novas, muitas vezes facilita a preservação de valores sociais que não devem ser destruídos. Sem imobilizar o passado no presente, ele chega a ter alguma importância na disciplinação de mudanças que atingem o patrimônio moral de um povo. (FERNANDES, 2004, pp. 13, 14)

O autor utilizou o termo “folclore”, pois era comum seu uso na época em que seu trabalho foi publicado – 1961 – o que justifica o uso do termo. Foi utilizada a terceira edição dessa obra, publicada no ano de 2004, que “reúne os estudos do autor, feitos com base em dados recolhidos na cidade de São Paulo e publicados entre 1942 e 1959” (FERNANDES, 2004, p. 5). Não se pretende aprofundar a discussão a respeito da utilização do termo “folclore”, mas para a finalidade desta pesquisa é necessário esclarecer que Florestan Fernandes se refere às diversas expressões reconhecidas como Tradicionais da Cultura Infantil. Segundo Lucilene Silva (2012), pesquisadora da Cultura da Infância,

² O termo “folclore” tem sido evitado por pesquisadores nos últimos anos, devido a seu desgaste semântico. De acordo com Ikeda (2013) um dos motivos dessa deterioração se deu pela maneira como os fatos culturais, populares, tradicionais, foram concebidos, estudados e divulgados por muitos folcloristas: de modo descontextualizado, considerados em apenas aspectos fragmentados das expressões em si, nas suas exterioridades e formas, independentemente das suas funções e sentidos profundos para as pessoas e comunidades onde se preservam.

As brincadeiras da cultura da infância consistem no universo de brinquedos e brincadeiras que se perpetuam ao longo dos séculos, passadas de geração a geração, e abrangem: acalantos, brincos; histórias; adivinhas, trava-línguas, quadrinhas, fórmulas de escolha; rodas; amarelinhas, jogos, pegadores; brincadeiras com bola, corda, elástico, mão, pedra e o objeto brinquedo, etc. (In: JORDÃO, et al, 2012, p. 146)

Esclarece-se que na presente Pesquisa não se pretende substituir o professor especialista em Música pelo professor de classe, mas sim, criar mais um campo de trabalho para ele no contexto escolar, como integrante da equipe encarregada pela formação musical de professores, responsáveis, nos Anos Iniciais, por ministrar todas as disciplinas do currículo.

Neide Esperidião (In: OLIVEIRA; ESPERIDIÃO; SORIA, 2012, p. 112) apoia o trabalho conjugado do professor especialista em Música com o pedagogo, quando afirma que se deveriam somar esforços para a realização do trabalho integrado desses profissionais e que ficaria a cargo do professor especialista em Música a organização, a formação tendente a criar condições essenciais ao aprendizado de Música – a práxis da disciplina Música nos cursos de Pedagogia.

Sabe-se, também, que não há profissionais especialistas em Educação Musical em número suficiente para atender à demanda de escolas públicas e privadas, agora que a Lei nº 11.769/2008 foi implementada. De acordo com a assessoria de informação do Ministério da Educação (MEC), em 25 de agosto de 2008,

O desafio que surge com a nova lei é a formação de professores. Segundo os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Em 2006, 327 alunos formaram-se em música no Brasil. (MEC, 2015)

A educadora musical Wasti S. C. Henriquez (2011, p. 28) conta que o Grupo de Pesquisa MUSE, da UDESC, fez um levantamento no ano de 2011, o qual apresentava o número de setenta e sete cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Observe-se que esse número de cursos não contempla a grande demanda de escolas públicas e privadas do País.

O Censo da Educação Superior de 2014, realizado pelo INEP³ aponta para um crescimento de 50% das matrículas nos cursos de Licenciatura, nos últimos dez anos, o que corresponde à um crescimento médio de 4,5% ao ano. São 200 mil alunos que concluem, anualmente, cursos de Licenciatura. Do total de matrículas realizadas, 44,5% concerne ao curso

³ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

de Pedagogia, dados esses que remete à necessidade de se cuidar da formação musical do professor de classe.

Quem assumir a implantação do ensino da música na escola precisa estar consciente do papel e do valor da música como portal para o desenvolvimento humano [...] Sendo assim, essa linguagem expressiva não poderia ser tratada de maneira marginal, como tem ocorrido, mas ocupar um lugar de destaque no projeto pedagógico da escola, com o apoio das autoridades responsáveis pela implantação de políticas públicas ligadas à educação e à cultura (FONTERRADA, In: OLIVEIRA; ESPERIDIÃO; SORIA, 2012, p. 74).

O valor da Educação Musical é visível quando há consciência de que se vive, na atualidade, em um mundo globalizado, num universo em constante movimento, presente em um momento histórico no qual o tempo se esvai e a tecnologia avança a passos largos; não obstante, a escola continua autoritária e o ensino fragmentado. Bastian aponta características dessa sociedade pós-revolução industrial, que nomeia

sociedade da informação e da comunicação: Característica dessa ‘segunda modernização’, como muitos a chamariam, a sociedade da experiência, mas também da ausência de laços, da perplexidade, da perda de valores, por assim dizer, pós-moderno como relativismo total, pluralidade como paralisia. (BASTIAN, 2010, p.18)

Embora exista a consciência da Educação Musical como agente transformador do indivíduo e da sociedade, o País ainda se encontra muito distante dessa realidade educacional. O que torna a Pesquisa, pertinente, pois permite que se estudem as contribuições do trabalho com as Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância na apropriação da linguagem musical, como conteúdo da disciplina Música, aqui considerada ferramenta para o desenvolvimento humano, na formação dos pedagogos, como argumenta o professor Sérgio Figueiredo:

Esses profissionais lidam com o conhecimento de forma integrada, articulando todas as áreas. A música não pode estar fora dessa integração, sob pena de se continuar alimentando a fragmentação que é tão criticada em termos curriculares. Além disso, a omissão do professor do anos iniciais com relação à música pode conduzir a uma concepção equivocada, que reforça a ideia de que música não é para todos. (FIGUEIREDO, 2005, p. 27)

É preciso que os profissionais da Educação Musical estejam conscientes de que o ser humano é um ser construído social, cultural e historicamente e que a Música tem um forte papel a desempenhar como integrante desse processo. De acordo com a educadora musical Marisa Fonterrada (1991) “para que o domínio da linguagem musical se instale, é necessário o

conhecimento e a familiaridade com o material sonoro e suas formas de organização, e é isso um dado cultural.” Diz-se que o indivíduo dominou a linguagem musical quando, ele é capaz de organizar esses materiais de maneira própria e através da intenção, gesto, voz – ou instrumento – e consciência; “fenômenos que não podem ser separados, apreende todo esse conjunto de materiais, formas de organização, habilidades e ações e os incorpora à sua própria experiência” (p. 154).

Por meio das Brincadeiras da Cultura Infantil, entra-se em contato com uma determinada cultura, pois a vivência é o melhor caminho para a compreensão de um pensamento cultural. Pretendeu-se, portanto, oferecer, como parte da formação musical de professores de classe, um Seminário de Pesquisa centrado na questão da ludicidade, nos aportes da Cultura da Infância, canalizados por meio de atividades de canto, escuta, execução de instrumentos musicais de fácil manejo e aproximação com Brincadeiras Infantis, presentes na Cultura Tradicional Brasileira e em outras culturas, pois “estamos penetrando parcialmente no grupo social e no pensamento desse homem que a criou”, como nos dizem as educadoras musicais, M. Berenice de Almeida e Magda D. Pucci (2003, p. 15).

Keith Swanwick (2003, p. 18) reforça o papel da Música em diferentes sistemas educacionais ao afirmar que a Música é uma forma de discurso tão antiga como a raça humana, pelo qual as ideias acerca das próprias pessoas e de outras são articuladas em formas sonoras. O educador musical acredita que a música permanece em todas as culturas por ser uma forma simbólica. Por sua vez, Violeta Gainza (2010) enfatiza a importância de a arte estar conectada com a cultura, uma vez que ela é seu mais valioso elemento de valoração:

À medida em que a linguagem musical se purifica em forma e/ou conteúdo, desprende-se de seu caráter utilitário ou diretamente funcional e pode dar lugar a uma arte musical. De meio, transforma-se em fim, em um produto transcendente da atividade humana. Cada homem, cada cultura, projetará em sua arte o melhor de si mesmo. Desconectado da cultura que o contém, a arte perderá sua referência natural e, portanto, seu mais precioso elemento de valoração⁴. (p. 73, T.N.).

O Seminário de Pesquisa, elaborado para professores dos níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental I, utilizou as Brincadeiras Tradicionais da Cultura Infantil como procedimento didático para o Ensino Musical destinado ao professor de classe, com o propósito

⁴ “A medida que el lenguaje musical se depura en forma y/o contenido, se despoja de su carácter utilitario o directamente funcional, pudiendo dar lugar a un arte musical. De medio se transforma en fin, en un producto transcendente de la actividad humana. Cada hombre, cada cultura, proyectará en su arte lo mejor de sí mismo. Desconectado de la cultura que lo contiene, el arte perderá su referencia natural y por lo tanto, su más precioso elemento de valoración” (GAINZA, 2010, p. 73).

de direcionar o caminho da Educação Musical à escola, tornando-a acessível a um número maior de pessoas, ou seja, com o propósito de democratização do Ensino Musical nas escolas de Educação Básica.

Pretende-se, assim, com esta Pesquisa, demonstrar ser possível ao pedagogo responsabilizar-se pela prática de musicalização com seus alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e mostrar a validade da utilização de Brincadeiras da Cultura da Infância do Brasil e do mundo, como recurso para a formação musical do pedagogo.

Esclarece-se que essa proposta não se limitou às questões musicais; também estendeu seu olhar aos aspectos de formação humana do aluno-professor, ao despertar de suas faculdades latentes, tais como a sensibilidade e o impulso criativo, em estreita relação com o seu desenvolvimento como ser humano, social e cultural.

Por intermédio da proposta enunciada, mostrou-se ser possível promover o contato do educador com a Música por meio das Brincadeiras Cultura Tradicional da Infância, ampliando o seu repertório musical e cultural, motivando-o a trabalhar com elas em sala de aula. Nessa ação, o professor de sala atua como mediador no processo de desenvolvimento humano e musical de seus alunos, pois todo o professor, seja ele polivalente ou de áreas específicas, tem condições de se apropriar de um repertório composto por Brincadeiras da Cultura Infantil.

Para a realização da Pesquisa, utilizou-se da abordagem qualitativa, pois suas características básicas encaixam-se no que está sendo proposto:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]
4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13)

Quanto à modalidade, foi escolhido o estudo de caso, pois “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LÜDKE, MENGA, 1986, p. 17).

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, sociais, políticos e relacionados. [...] Permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os

ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, [...]. (YIN, 2010, p. 24)

Optou-se pela observação participante, como método de coleta de dados, que “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos seus atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 1991, p. 90).

A pesquisa de campo foi realizada sob a forma de Seminário de Pesquisa, durante quatro meses, aproximadamente, em uma classe de adultos, nas dependências da Faculdade Campo Limpo Paulista (FACCAMP). Esclarece-se que,

O papel do seminário de pesquisa consiste em examinar, discutir e tomar decisões acertadas do processo de investigação. [...] As ações realmente desencadeadas são objeto de permanente acompanhamento e de avaliações periódicas. A partir do conjunto de informação processada, o seminário produz material. Parte deste é de natureza ‘teórica’ (análise conceitual, etc.) outra parte é de natureza empírica (levantamento, análise da situação, etc.). Outra parte ainda, [...] é o material de divulgação, de natureza didática ou informativa, destinada ao conjunto da população implicada nos problemas abordados. (THIOLLENT, 2003, p. 58)

O trabalho foi dividido em três eixos: o primeiro a respeito de FORMAÇÃO HUMANA, o segundo, a respeito dos ASPECTOS MUSICAIS e o terceiro, da CULTURA.

Os três eixos foram criados com a finalidade de organizar a observação da pesquisadora para os aspectos da formação humana, musical e de cultura musical dos professores participantes do Seminário de Pesquisa, pois entende-se que esses eixos estão interligados e são interdependentes no processo de realização de uma Brincadeira da Cultura da Infância.

Ao participar de uma Brincadeira Infantil, o indivíduo é sujeito de um aprendizado musical autônomo e amplo. Apresenta-se, neste trabalho, uma proposta de musicalização por meio de brincadeiras para pedagogos que corrobora a ideia de Stillman (1996, Apud QUEIROZ, In: MARINHO e QUEIROZ, 2005, p.58), de que um estudo que aborde a Música a partir de uma visão ampla, não pode abranger apenas seus aspectos estruturais – afinação, ritmo, melodia e outros. Considera-se necessária “a relação desses elementos com dimensões conceituais, comportamentais, emotivas e cognitivas do indivíduo [...] que inserem a produção e a vivência musical num contexto amplo de cultura.”

Foram observados o desenvolvimento musical, integral e cultural dos professores, ou seja, os aspectos musicais e humanos surgidos durante a aproximação prática com as Brincadeiras Tradicionais Infantis.

Os conteúdos e ordem das ações desenvolvidas, no Seminário de Pesquisa proposto, foram deixados em aberto, adaptando-se às vivências e demandas do grupo pesquisado, de forma a abarcar as sutilezas e surpresas que decorrem da interação educacional. A Educação concebida como um sistema aberto faz supor que existem processos transformadores decorrentes da experiência, como algo inerente a cada indivíduo que depende da ação, interação e transação entre ele e objeto, ele e o meio. (MORAES, 2007, p.99)

A Brincadeira da Cultura da Infância foi tratada no contexto da formação musical do pedagogo, norteador-se as condutas pela busca de uma Educação Musical com objetivos apontados para o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal de indivíduos e grupos. Na busca por esses objetivos, procurou-se estar consciente do fato de se estar lidando com pessoas, e que a interação entre elas e a sociedade resulta em manifestações culturais. Acredita-se, portanto, que a Educação Musical, além de proporcionar prazer pela própria ação desenvolvida, é capaz de influenciar a vida de cada um e da comunidade e contribuir para seu desenvolvimento. Segundo o educador musical e pesquisador Luis R. S. Queiroz (In: MARINHO e QUEIROZ, 2005, p.60) é necessário ter uma visão da Educação Musical que possa conduzi-la a uma (re)definição de princípios e ações; por caminhos democráticos que conceda uma dimensão social, cultural e humana, que essa área necessita.

O Programa Básico do Seminário foi composto por ações destinadas a aproximar os participantes das Brincadeiras Infantis de diferentes culturas. Essa aproximação foi feita, em especial, por meio de vivências; utilizaram-se cirandas, brincadeiras com movimentação corporal e gestos, jogos com regras, instrumentos musicais e/ou objetos sonoros. Um exemplo desse último procedimento citado são as brincadeiras em que passamos algum objeto aos companheiros, fazendo gestos determinados e seguindo uma determinada dinâmica e proposta rítmica. Podem ser Jogos de Copos, Jogos de Mão, entre outras brincadeiras, que proporcionarão a quem participa delas, oportunidades para improvisação e criação, além de ter sido oferecido material teórico que fundamentasse as vivências apresentadas, de autores que pesquisam a Educação e a Educação Musical, a partir da leitura, reflexão e discussão.

Em pesquisa feita no *Dicionário Etimológico Nova Fronteira* (1982), encontrou-se a seguinte definição de jogo: brincadeira, folgado, divertimento, passatempo sujeito a regras. Esta definição se encaixa no perfil das Brincadeiras Tradicionais da Cultura Infantil, e esclarece que a palavra jogo será utilizada, no decorrer do trabalho, com o mesmo sentido de brincadeira. Huizinga (2010), coloca que, no Brasil, utilizam-se as palavras brincar e jogar, porém em outras línguas, usa-se um único verbo para tais ações. O mesmo acontece com os verbos brincar e tocar utilizados na cultura brasileira, que trazem, em seu significado, a concepção apresentada nesta pesquisa – brinca-se enquanto se faz Música e faz-se Música enquanto se brinca.

Em alguns idiomas, um mesmo verbo significa ‘brincar’ e ‘tocar’ (*to play* em inglês; *jouer*, em francês; *spielen*, em alemão), confirmando as aproximações que existem entre as atividades lúdicas e a música, essa espécie de jogo (ou brincadeira) sem ganhadores ou perdedores, como tantos outros que encantam crianças e adultos. E, se fazemos música de muitas formas, uma delas é brincando – literalmente! (BRITO, 2013, p. 59, grifo do autor).

Pensa-se a Brincadeira da Cultura Infantil como possibilidade para o fazer musical, para a aproximação do pedagogo à linguagem musical. Tem-se os jogos e brincadeiras como um meio para que se desenvolva o processo de musicalização.

O Seminário constituiu-se de vivências, leituras de textos, processos reflexivos a respeito da teoria e prática abordadas, esperando-se que o educador que percorresse esses passos, tivesse condições de trabalhar com Música na escola. Porém, não se pretendeu criar um método a ser seguido com rigor e com níveis a serem alcançados; ao contrário, a curiosidade e as necessidades dos pedagogos, observados pela pesquisadora, conduziram o Seminário.

O projeto foi concebido de maneira circular, não linear e aberto ao imprevisto e ao novo. A cultura e visão de mundo dos pesquisados estiveram presentes na construção do programa básico de trabalho.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele (FREIRE, 1987, pp. 83-84, grifo do autor).

Os dados foram coletados junto aos participantes do Seminário, pois se pretendia que eles mesmos fossem testemunhas de seu próprio desenvolvimento e de mudanças em sua prática pedagógica, o que ocorria ao longo de seu trabalho de educador – em outras palavras, pretendia-se descobrir a percepção destes a respeito do que melhorou durante essa prática e quais eram as dificuldades que surgiam no trabalho em sala de aula, como educadores –; além disso, houve preocupação por parte da pesquisadora, em acompanhar o desenvolvimento e o comportamento dos pesquisados durante o Seminário, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” Na observação participante pretendia-se observar se os pedagogos:

- Sentiam-se à vontade com o repertório de brincadeiras e jogos;
- Gostavam do repertório;
- Explicitavam ou faziam uso em seu trabalho da cultura lúdica construída e acumulada nas suas histórias de vida;
- Conseguiam perceber os aspectos de formação musical, desenvolvimento humano e ampliação do repertório cultural que as brincadeiras poderiam desenvolver.

Esclarece-se que não se pretendeu desenvolver uma proposta de formação musical para ser aplicada tal e qual, em qualquer contexto de formação de professores, sem reflexão e análise dos resultados do Seminário realizado, pois “[...] a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 66).

Outras formas de coleta foram adotadas, como, por exemplo o Questionário semiestruturado e o Resumo Reflexivo.

Vantagens do questionário.

- [...] 4. pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo;
- 5. as frases padronizadas garantem maior uniformidade para a mensuração;
- 6. os pesquisados se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam coloca-los em dificuldades;
- 7. menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma (GOLDENBERG, 2003, pp. 87 e 88).

Buscou-se sustentação para a pesquisa nas teorias que versam a respeito do Jogo/Brincadeiras Infantis e a Teoria Geral dos Sistemas, pois nelas são encontrados princípios, valores e métodos compatíveis com a prática e a reflexão acerca do uso de Brincadeiras

Tradicional da Cultura da Infância no contexto de aulas de Música, nos primeiros níveis da Educação Básica. Segundo Ludwig von Bertalanffy, a Teoria Geral dos Sistemas:

[...] é uma ciência geral da “totalidade”, que até agora era considerada um conceito vago, nebuloso e semimetafísico. Em forma elaborada seria uma disciplina lógico-matemática, em si mesma puramente formal, mas *aplicável às várias ciências empíricas*⁵. (BERTALANFFY, 2010, p. 62, grifo nosso)

A partir da visão sistêmica da educação e do ser humano, foi utilizada a Brincadeira, o Jogo como estratégia didática, dirigida à formação musical do professor polivalente, por se entender que ela abrange o ser humano em sua totalidade. Huizinga (2010, p. 04), ao discursar a respeito do jogo, embasa a conduta aqui proposta, quando diz que “é legítimo considerar o jogo uma ‘totalidade’, no moderno sentido da palavra, e é como totalidade que devemos procurar avaliá-lo e compreendê-lo”; nesse sentido, este estudo está condizente com a matriz teórica aqui adotada, que estuda prioritariamente as questões ligadas à complexidade dos fenômenos e de como eles se organizam em um sistema coerente e dinâmico, o que ajuda a refletir acerca dos fenômenos não isoladamente, mas nas relações mútuas entre partes e todo e vice-versa.

Muitas vezes, o especialista em Educação Musical não tem domínio das didáticas e metodologias de ensino; o pedagogo tem uma ampla visão da educação, mas não tem a formação específica em Música. Essa é a realidade vivida nas escolas, em que as duas especialidades se confrontam e não são capazes de se unir harmonicamente. Nesta proposta, propõe-se unir o professor polivalente ao professor especialista em Educação Musical; essa postura encontra respaldo na Teoria do Pensamento Sistêmico, o que pode ser confirmado pelo pesquisador Jorge Albuquerque Vieira, quando afirma:

Por um lado, muitos cientistas acham que a solução será sempre uma cada vez maior especialização. Outros pregam a necessidade de desenvolvimento inter e transdisciplinares. Qual é o melhor caminho? Acreditamos que seja uma fusão das duas perspectivas. Necessitamos sim, de alguma especialização, mas necessitamos dos graus de liberdade que uma cultura mais geral possa fornecer. A Teoria Geral de Sistemas sugere isso: sistemas profundamente especializados ‘fazem bem’ aquilo a que se propõem, mas têm dificuldade de readaptação, diante de uma crise mais forte. Sistemas sem nenhuma

⁵ Empirismo – “Com este nome, desina-se uma doutrina filosófica e em particular gnoseológica segundo a qual o conhecimento se funda na experiência (v.). Costuma contrapor-se o empirismo ao racionalismo (v.), para o qual o conhecimento se funda, pelo menos em grande parte, na razão...” (MORA, 1982, p.118).

especialização pecam por trabalhar sempre as generalidades, os traços maiores, mas sem poder resolver questões específicas. (VIEIRA, 2008, p.34)

A realidade mostrada aqui, a qual é vivenciada hoje, no século XXI, é consequência do pensamento cartesiano.

Vivemos sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração* cujo conjunto constitui o que chamo de o ‘paradigma de simplificação’. Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias ‘claras e distintas’, ou seja, o próprio pensamento disjuntivo. Este paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX. (MORIN, 2011, p. 11, grifo do autor)

Pelo conjunto dessas afirmações, vê-se a necessidade de estudar, neste momento histórico, o pensamento sistêmico, o qual parte da noção de totalidade indivisível e do reconhecimento da complexidade do universo e do ser humano. O educador e compositor Koellreutter, apoia este pensamento, no que diz respeito ao ensino das Artes, quando afirma que:

É verdade que em cada ramo da educação artística necessita-se do homem que se especializa. Mas é indispensável, que não lhe faltem o conhecimento do todo e a compreensão das [inter-relações] existentes entre as coisas, entre os homens e suas atividades.
[...] Esse todo vive em toda parte através de tensões permanentes que sempre se renovam. (KOELLREUTTER, In: KATER, 1997, p. 55)

A Música, o brincar, as crianças, os educadores, a formação de professores polivalentes, o trabalho de professores especialistas interligados e pertencentes a um todo, um todo conhecido como contexto escolar, que obedece a uma organização semelhante a uma rede, um sistema que funciona a favor do desenvolvimento humano, do ser humano complexo.

Distribui-se o texto em três Capítulos a seguir:

1º Capítulo: *Música, escola e professores*, em que se discute a presença da Música no ambiente escolar, na atualidade, a partir de um breve histórico que apresenta como e quando a

Música esteve presente, nas escolas da Educação Básica brasileira, de maneira retrospectiva; revisita-se o passado com a finalidade de verificar quais fatos e/ou fatores contribuíram para chegar-se ao cenário atual.

2º Capítulo: *O Seminário de Pesquisa* é o estudo de caso realizado na FACCAMP no qual os professores tiveram a oportunidade de vivenciarem um repertório de Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância – brincaram, cantaram, dançaram, tocaram e criaram. Neste capítulo é apresentada a descrição do Seminário de Pesquisa, sua concepção e aporte teórico.

3º Capítulo: *Um olhar sobre o Seminário de Pesquisa: concepções de ser humano, Cultura da Infância e análise das falas e atos dos professores*, em que se apresenta a análise de dados coletados durante a realização da Pesquisa, como objeto de reflexão crítica, relacionados à fundamentação teórica. Além disso, analisam-se os objetivos propostos, problema de pesquisa e hipótese; discute-se a respeito da importância da Música na formação básica do indivíduo, seja ele criança ou adulto.



(Eliane Belmonti Lucenti, 2015 – Série: Música e Diversão)

1

MÚSICA, ESCOLA E PROFESSORES

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face ao mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 58)

1.1 Presença da Música no ambiente escolar, na atualidade

Vive-se, na atualidade, um momento peculiar de discussão, reflexão e resgate do valor da Música e suas funções no contexto escolar, após ela estar, há mais de quarenta anos, fora do currículo escolar como disciplina. Este momento se iniciou com a assinatura da Lei 11.769 (Anexo 1), que inclui a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no ensino de Arte na Educação Básica, na data de 18 de agosto de 2008, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

São diversas as inquietações e proposições que surgem a respeito da implementação da referida Lei. Destacam-se, para as finalidades desta pesquisa, as questões a respeito da maneira pela qual a Música deve ser abordada nas escolas, quais conteúdos devem ser aplicados e qual profissional deve assumir as aulas de Música.

A fim de se discutir as questões colocadas, propõe-se que seja observada, a redação da Lei, do veto (Anexo 1) de seu segundo artigo e a justificativa para a oposição a ele.

Nota-se que, ao se estabelecer a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, a Lei nº 11.769 mantém a Música na mesma situação em que se encontrava de acordo com a determinação da LDB nº 9.394 de 1996, em que era tratada como conteúdo da disciplina Arte, que abrange as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e não como disciplina independente, da mesma maneira que outras disciplinas que compreendem o currículo escolar: Português, Matemática, História, Geografia, dentre outras.

A partir da leitura da Lei 11.769/08, percebe-se que o autor do veto entende que a Música pode ser ministrada por músicos de renomada competência, mas sem formação acadêmica, e que deve haver paridade em relação às outras disciplinas do currículo escolar, pois nenhuma delas exige formação específica. Considera-se que o argumento utilizado pelo autor do veto é resultado do mau entendimento do significado e princípios da Educação Musical, de

sua função dentro das escolas de Educação Básica, e do valor desta prática para a formação integral do indivíduo.

Infere-se, portanto, que a falta de conhecimento a respeito das especificidades da linguagem musical e da Educação Musical, de cuja inserção no currículo trata essa Lei, não permite que a Música seja enxergada como disciplina com conteúdos próprios a serem aprendidos/ensinados, como conhecimento, como forma de expressão. Ao contrário, a despeito das muitas pesquisas acerca do tema e do resultado da aplicação de princípios pedagógicos importantes no ensino da Música, ainda se persiste na crença exarada pelo senso comum, de que só faz Música a pessoa dotada de um “dom natural”.

No que diz respeito à não exigência do professor especialista, justifica-se o veto a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacional no. 9.394/96, ainda vigente, a qual determina, em seu artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.20)

Dessa forma, não existe obrigatoriedade de o professor especialista atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde atua o pedagogo que deve ter um curso de Licenciatura em qualquer campo do conhecimento, reconhecendo-se, inclusive, a possibilidade de ser admitido um professor portador de Certificado de Conclusão do Ensino Médio, independentemente da modalidade. Portanto, pela Lei, esse é o perfil do professor responsável pela formação das crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, pelas aulas de Música.

Na prática, podem-se observar profissionais com diferentes formações, atuarem como professores de Música nas escolas de Educação Básica. Vê-se a presença da Música, considerada como disciplina, na grade curricular, e/ou como atividade extracurricular, em algumas escolas particulares; como atividade extracurricular em escolas públicas, a partir da iniciativa de alguns diretores; em forma de projetos, ministrado por professores de Música ou músicos; aparece, também, em projetos interdisciplinares e como parte da prática de alguns professores de classe da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; outra forma que vem garantindo a presença da Música nas escolas é representada por projetos

idealizados e mantidos por algumas prefeituras, nos quais atuam tanto profissionais com formação musical, quanto profissionais da área da Educação.

Diante desta grande diversidade de profissionais que atuam com o Ensino de Música nas escolas brasileiras, e de situações, muitas vezes criadas para que se garanta a presença da Música na educação escolar, e, ainda, pelo fato de a Lei vigente não apontar como ser aplicada, com quais objetivos e por quem ela deve ser inserida na escola, observa-se a necessidade de se elaborar parâmetros norteadores para o Ensino Musical na Educação Básica e uma política clara de implantação da Música como disciplina curricular. Nota-se que, de acordo com o local em que a escola está inserida, as necessidades da comunidade escolar, os interesses e a valorização da Música dada pelos gestores e professores, tem-se uma maneira de implementar a Educação Musical na escola e um diferente profissional responsável para ministrar a disciplina ou atividade proposta, “porque é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte” (KOELLREUTTER, In: KATER, 1977, p. 37).

Atualmente, a situação é a seguinte: a Música esteve por mais de quarenta anos fora da escola e, mesmo, após a Lei de 2008, ainda permanece ausente em grande parte das escolas; pelo número de anos passados, pode-se inferir que a maior parte dos profissionais que se formam nos cursos de Licenciatura, hoje e vão trabalhar nas escolas, não estudaram Música na Educação Básica. Por esse motivo, não têm referência do que é “Música na escola” e nem a vivência do trabalho com essa linguagem artística no ambiente escolar.

Outro agravante dessa situação, que se soma ao grande período de tempo em que a Música ficou fora dos currículos escolares, é a predominância da influência dos meios de comunicação de massa – televisão, rádio, Internet – sobre a população, o que os torna responsáveis não só pela divulgação da música que tenha maior apelo comercial, mas, também, pela formação do gosto musical da sociedade. A consequência desse estado de coisas é a restrição do repertório musical e cultural da população, que atinge, também, os profissionais que trabalham com Música nas escolas, o que limita o repertório oferecido por eles a seus alunos.

Em observação a esse cenário, pontua-se mais uma vez a necessidade de se refletir a respeito da função da Música na escola em concordância com Maura Penna quando apresenta seu parecer a esse respeito.

[...] a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua

experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2012, p. 27)

Para que a Música possa estar na escola com o propósito de democratizar o acesso à arte e à cultura, é importante dar instrumentos adequados e proporcionar vivências musicais aos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, de maneira a ampliar o seu repertório cultural e prepará-los para trabalhar fundamentos da linguagem musical e práticas que possam ser acessíveis a todos, sem exigência de formação específica. Nas atuais circunstâncias, por ser o professor de classe o profissional que assumirá as aulas de Música na escola, faz-se necessário pensar na sua formação, visto que o profissional responsável pela Educação Musical deveria saber, fazer e entender de Música, a partir da premissa segundo a qual a Música é inerente ao ser humano e “a música é uma prática social”, conforme descrito na mensagem do veto da Lei 11.769.

Então é preciso investir na formação musical do professor que atua com a docência em SIEF [Séries Iniciais do Ensino Fundamental], formação inicial e continuada, de modo teórico e prático, no bojo de uma concepção mais ampla, esse conhecimento e entendimento acerca da significação do professor de SIEF coloca-se como um grande vetor para o desenvolvimento do ensino de Música na escola. (BELLOCHIO, 2000, p. 124)

Outra iniciativa importante é o incentivo ao trabalho em parceria entre o professor de classe e o especialista em Educação Musical, a fim de que estes possam construir juntos a maneira de desenvolver atividades que contemplem conteúdos musicais. Portanto, concorda-se com as pesquisadoras: Bellochio (2000, p. 127) – quando apresenta seu pensamento a respeito de se ter uma meta para a discussão e implementação do trabalho colaborativo entre professor unidocente⁶ e especialista, na possibilidade de entrada da Música na escola, de maneira efetiva e não somente uma vez por semana, durante quarenta e cinco minutos; e Fonterrada (2014) que, além de corroborar a opinião acerca do trabalho em conjunto entre o professor de Música especialista e o professor de classe, aponta algumas possibilidades para a efetivação dessa atuação em parceria:

⁶O termo unidocente é utilizado usualmente na região Sul do Brasil para se referir ao professor de classe, aquele que permanece a maior parte do tempo em atividade docente com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora Claudia Bellochio, na busca para entender a definição textual da palavra unidocência, encontrou “a composição de uma palavra engendrada pelos termos ‘uni+docência’. **Uni** vem do latim *uni* e significa ‘um’; **docência** vem do alemão *dozente*; *docente*, e é qualidade do docente, o exercício do magistério” (2000, p. 118-119, grifo da autora).

Nessa tarefa, é preciso que seja auxiliado por educadores-músicos, que compartilhem da mesma opinião acerca da participação do pedagogo nessa empreitada de levar a música à escola. Esses profissionais podem trazer inúmeras sugestões de jogos e brincadeiras cantadas, apropriadas a cada faixa etária, e de atividades que colaborem com a sensibilização auditiva do aluno e o refinamento da escuta; podem, também, ajudar os pedagogos interessados em adquirir ou aperfeiçoar algumas qualidades musicais básicas, ou a selecionar exemplos interessantes em áudio ou audiovisual, que sejam apropriados para serem mostrados aos alunos. (FONTERRADA, 2014, p. 28)

Considera-se que, ao se atingir essa meta, abre-se mais uma porta para a atuação profissional do professor especialista, pois, desse modo, ele pode atuar como formador e orientador do pedagogo, conforme aponta a professora Iveta M. B. Ávila Fernandes (2009) em sua pesquisa de doutorado, garantindo a presença do professor especialista na função de monitor/orientador, e de docente em cursos de formação para os professores de classe, tal como ocorreu com os integrantes de uma equipe que a pesquisadora citada coordenava, no projeto *Tocando, cantando, ... fazendo música com crianças* (FERNANDES, 2009). Este projeto foi desenvolvido durante anos nas escolas municipais de Mogi das Cruzes e garantiu a presença da Música nas escolas daquela cidade, integrando o Ensino de Música em seus Projetos Políticos Pedagógicos, entre os anos de 2004 e 2012.

Os monitores que atuavam no Projeto eram, inicialmente, profissionais com experiência de trabalho na área do Ensino de Música e alunos do curso de Licenciatura em Educação Musical, do Instituto de Artes da UNESP, Campus São Paulo. A partir de 2007, além de alunos do curso de Licenciatura, foram convidados professores de Música especialistas para atuarem como monitores nas salas de aulas, junto aos professores de classe. Período em que se estabeleceu “um convênio de trabalho entre a Secretaria Municipal de Mogi das Cruzes e o Instituto de Artes, através da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP)” (IKEDA, In: FERNANDES, 2011, Prefácio).

Sugere-se então, que a formação musical dos pedagogos e sua aproximação com a linguagem e o fazer musicais, se dê por meio da prática lúdica, a qual faz parte do universo infantil, contempla o ser humano em sua totalidade e,

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, as suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. Dá satisfação a todo tipo de ideais comunitários. Nesta medida, situa-se numa esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação. (HUIZINGA, 2010, p. 12)

A prática de Brincadeiras da Cultura da Infância é, também, uma das formas de se fazer Música e conhecer diferentes culturas; para isso, o educador precisa imergir nessa prática, para que possa, posteriormente, utilizá-la em sua prática docente com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois

pelo canto, pela dança, pela representação, estaremos ampliando o universo cultural e musical [das crianças] e estabelecendo desde a primeira infância, uma consciência efetiva com relação aos valores próprios da nossa formação e identidade cultural. (BRITO, 2013, p. 94)

A sugestão apresentada é feita a partir da reflexão acerca das necessidades da sociedade da atualidade, e, especificamente, pelo que dispõe a Lei no. 11.769/08, sobre o Ensino de Música na Educação Básica e do reconhecimento da situação encontrada por esta pesquisadora, por meio de observação e leituras, no que se refere ao modo que a música é trabalhada em algumas escolas. Conforme aponta Iveta M. B. Ávila Fernandes,

De forma geral no país, quando o ensino de música acontece, encontra-se apenas o canto conjunto sem criações dos próprios alunos, junto à preocupação exclusiva com ‘apresentações para o público’, [prevalência] de procedimentos não democráticos do professor; ausência do desenvolvimento da linguagem sonora e musical da criança, e do lúdico do mundo infantil. (2009, p. 23)

A partir do que foi dito até aqui, pode-se constatar a falta de foco e delimitações precisas em relação à presença da Educação Musical nas escolas; à inexistência de preocupações acerca de conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada faixa etária; às condições físicas das salas de aula, em geral, inadequadas à prática musical; e ao desconhecimento das necessidades e interesses das crianças e jovens que frequentam as escolas na Educação Básica, por parte da Lei 11.769, como visto anteriormente, a qual estabelece apenas que o Ensino de Música é obrigatório, mas não deve ser tratado como exclusivo e nem ser ministrado por um profissional especializado, sem mostrar como isso se daria; cite-se, também, por oportuno, a determinação da LDB 9.394/96, que dispõe que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I deve atuar o profissional formado em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena e não o professor especialista, sem levar em conta a situação desses professores, que, provavelmente, eles próprios não passaram pela experiência musical ao tempo de estudantes.

A fim de se refletir e encontrar possíveis respostas às questões colocadas a partir da leitura e discussão da Lei 11. 769 de 2008, apresenta-se a seguir um breve histórico de como a Música esteve presente nas escolas brasileiras, quem eram os responsáveis por ministrar essas

aulas, e como se dava a formação desses professores. Essa volta ao passado da Educação Musical no País pode ajudar a se entender com clareza os rumos atuais da Educação Musical no Brasil, no contexto escolar. É disso que trata o próximo segmento.

1.2 Breve histórico do Ensino de Música na Educação Básica no Brasil

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo! (FREIRE, 1996, p. 35)

Para que fosse possível reconstruir os passos da Educação Musical no Brasil, foi realizada pesquisa bibliográfica, examinando-se autores brasileiros dedicados à temática. Um olhar ao passado certamente ajudará a compreender a situação atualmente enfrentada. Mas é preciso esclarecer que, nesta investigação, não foram consultadas fontes documentais primárias e nem se teve a pretensão de fazer história. A intenção foi, simplesmente, alinhar alguns momentos significativos da prática de Música na escola, que ajudassem a compreender a situação atual desse componente da disciplina Arte.

1.2.1 O Ensino de Música na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDBEN n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que rege a Educação Nacional, resgatou a qualidade obrigatória da Música nos diversos níveis da Educação Básica, após vinte e cinco anos da vigência da disciplina conhecida como Educação Artística, de caráter polivalente. Porém, segundo determina a Lei, a Música manteve o *status* que tinha na época da Educação Artística, isto é, continuou a ser tratada como um dos braços da disciplina Arte, e não como disciplina, como pode ser constatado pela leitura de seu artigo 26:

⁷Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

⁷ *Caput* com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4-4-2013.

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

⁸§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

[...]

⁹Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **educação artística** e de literatura e história brasileiras. (grifo nosso)

Observa-se que o objetivo proposto para o ensino da Arte, no parágrafo segundo – não há tratamento individualizado de cada linguagem artística no texto da Lei –, é a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos e o artigo apontado determina que cada estabelecimento escolar defina como abordará o currículo de base nacional comum. Além do que, no segundo parágrafo do artigo 26-A, inserido no ano de 2003, retoma-se a utilização do termo educação artística utilizado na década de 1971, e alterado para Arte pela LDBEN no. 5.692/93.

Segundo Vera L. G. Jardim, “o processo de implantação da nova LDB foi acompanhado da elaboração de documentos orientadores, cuja versão definitiva foi apresentada em 1997, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (JARDIM, 2008, p. 2); e a área da Arte, apesar de ser vista de forma global, “contemplou as linguagens artísticas destacando as suas especificidades em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (ibidem).

O PCN de Arte torna flexível a maneira de abordar as linguagens artísticas, considerando a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis nas escolas e comunidades e sugerem que os alunos vivenciem o maior número de formas de arte ao longo da escolaridade, “de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (BRASIL, 1997, p. 41):

Partindo dessas premissas, os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na

⁸ Parágrafo com redação dada pela Lei nº 12.287, de 13-7-2010.

⁹ Artigo acrescido pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003, e com redação dada pela Lei nº 11.645, de 10-3-2008.

natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão (BRASIL, 1997, p. 41).

Vê-se que esse documento oficial não aponta “o quanto” cada linguagem artística deve aparecer ao longo da escolaridade dos alunos, o que traz a possibilidade de se escolher uma delas para cada ano escolar, conforme tem sido adotado em diversas instituições de ensino, nas quais os alunos têm, por exemplo, aula de Música no primeiro ano, aula de Dança no segundo, Artes Visuais no terceiro, Teatro no quarto e Artes Visuais no quinto ano, ou de, simplesmente, não se escolher a Música dentre as quatro linguagens artísticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) apresentam, também, os critérios para a seleção de conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança a serem desenvolvidos. Neste trabalho, destaca-se um deles, que trata da especificidade do conhecimento e da ação artística, o que demonstra distanciamento da característica polivalente da Lei anterior, como será visto adiante.

Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. (BRASIL, 1997, p. 42)

Esclarece-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte foram organizados em dois volumes, um destinado ao ensino de primeira à quarta série, não atualizado em relação à atual legislação, que trouxe o antigo Pré para o Ensino Fundamental I, que, atualmente, dedica-se às classes do primeiro ao quinto ano fazendo-o crescer em mais um ano. O outro volume é destinado ao ensino de quinta a oitava séries, o atual Ensino Fundamental II, que hoje atende alunos do 6º ao 9º ano, e que, também, não foi atualizado de acordo com a nova Legislação. Para as finalidades da presente pesquisa, consultou-se o PCN Arte dirigido ao Ensino Fundamental I, o qual apresenta:

[...] princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de Arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte. (BRASIL, 1997, p. 26)

O documento assinala, como produtos da Música, composições, improvisações e interpretações (BRASIL, 1997, p. 53). Essa realidade aponta para a necessidade de um professor com formação musical, que domine as especificidades da Música e, ao mesmo tempo, de se investir na formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, responsável pela formação dos alunos nesse contexto.

Para nortear as escolas de Educação Infantil e o trabalho dos professores que nelas atuam, foi elaborado pelo Ministério de Educação, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). O referido documento foi apresentado às escolas no ano de 1998 e não foi atualizado pela reforma da nova legislação brasileira que determina que a Educação Infantil atenda crianças de até cinco anos de idade. Ele apresenta as propostas para o trabalho na Educação Infantil com crianças de um a seis anos de idade. Foi dividido em três volumes: *Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo*, sendo que o terceiro volume contempla a Música, entre outras disciplinas, integrada aos conteúdos de Arte. Neste trabalho, cuidar-se-á apenas da organização da linguagem Música. Nessa publicação, apresentam-se os objetivos do trabalho com Música para a faixa etária contemplada, os conteúdos a serem desenvolvidos – *O fazer musical e Apreciação musical* e orientações gerais para o professor no que se refere à observação, registro e avaliação formativa; por último, apresenta sugestões de obras e discografia.

A proposta apresentada para o Ensino de Música na Educação Infantil é bem delineada e não coloca a Música em posição de subordinação e/ou marginalização em relação às outras linguagens artísticas, porém aponta para a necessidade de que o profissional que atua na Educação Infantil – pedagogo – tenha conhecimento específico na área. Ressalta-se que ambos os documentos – RCNEI e PCN – não são documentos mandatórios, mas sim norteadores das escolas e dos profissionais que nelas atuam, encontrando-se, nesse cenário, portanto, similaridade com o desenhado após a assinatura da Lei n.º 11.769 de 2008.

Embora a LDBEN 9394/96 e os documentos oficiais elaborados respeitem as especificidades da Música para seu ensino nas escolas brasileiras, ainda se veem resquícios da polivalência, em que apenas um professor ministra a disciplina Arte. De acordo com Barbosa (1982, p. 22), “a chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas”, nos dez anos anteriores à década de 1970.

Percebe-se, na atualidade, que algumas escolas particulares e públicas ainda mantêm em seus currículos a disciplina Arte com caráter polivalente, independentemente da formação do professor que a ministra. Existem situações recorrentes, no ambiente escolar, em que o

professor licenciado em Música ou Educação Musical, é solicitado a trabalhar com as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O mesmo ocorre, em alguns concursos públicos para contratação de professores, que apresentam as quatro linguagens artísticas em seus conteúdos de provas; em alguns casos, até mesmo se exige a formação profissional polivalente.

Esta situação demonstra desconhecimento, por parte dos gestores escolares e dos que elaboram os Editais de concursos, a respeito da determinação da atual legislação da Educação Nacional do Brasil, pois continuam a fazer uso da polivalência no ensino da Arte e exigem-na na formação do professor de Arte, como acontecia na década de 1970, no período da ditadura.

1.2.2 O Ensino de Música na década de 1970

O ensino de Arte polivalente adentrou os portões das escolas brasileiras, com o advento da Lei nº 5.692/71, em 11 de agosto, ao introduzir a atividade Educação Artística nos currículos das escolas de 1º e 2º graus; e seria ministrada por um único professor. Esta atividade integrava

quatro diferentes áreas artísticas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. [...] Em sua regulamentação é lembrada a necessidade de ocorrer de modo contínuo, enfatizando o processo sobre o produto, numa evidente postura de crítica aos sistemas anteriores (1942 – Canto Orfeônico e 1961 – Educação Musical), que priorizavam os eventos comemorativos e as apresentações, subordinando-se ao calendário cívico e escolar (FONTERRADA, 1991, p. 38).

A Lei nº 5.692 de 1971 foi publicada “durante a ditadura, sem um período de discussões e debates (houve um prazo de 40 dias entre a entrada do projeto e a aprovação pelo Congresso)” (ESPERIDIÃO, 2011, p. 139), e, somente após dois anos (1973), o governo institucionalizou um curso de graduação em Educação Artística para a formação de professores, que deveriam dominar as quatro áreas artísticas: Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho.

Os profissionais que frequentaram esses cursos iam para o mercado de trabalho com lacunas em sua formação, devido à necessidade de dominarem, em pouco tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que impedia o aprofundamento em qualquer uma delas (FONTERRADA, 2008, p. 218). Havia dois tipos de Licenciatura: a curta e a longa. A Licenciatura curta precedia a longa e tinha duração de dois anos, em que o aluno tinha contato com as quatro linguagens artísticas. Os alunos que optavam por fazer a Licenciatura Longa, que tinha duração de três ou quatro anos, somente ao chegar ao terceiro ano de curso, escolhiam sua linguagem de especialização. O grande problema é que alguém podia escolher a Licenciatura

Curta e conseguir um diploma, sem dedicar-se especificamente a uma das linguagens artísticas; em tão pouco tempo, a formação em qualquer uma das áreas era deficiente mas, em se tratando de Música, a situação era ainda mais complexa, pois não era possível dominar as práticas e os códigos musicais em tão curto período de tempo, o que tornou comum o licenciado evitar trabalhar com essa linguagem, pela dificuldade em dominar códigos e convenções tão específicos.

Faz-se necessário esclarecer que, no período da vigência da atividade Educação Artística nos currículos das escolas, a função do professor foi modificada. No lugar de ser aquele profissional que transmitia o saber, as técnicas para a produção artística, ele passou a ser aquele que media, conduzia o processo criativo, incentivando o aluno a se expressar livremente. Recordar-se que a metodologia de trabalho da Educação Artística estava baseada na

livre expressão, na valorização da iniciativa do aluno e na priorização do processo, [estando] implícito um modelo teórico naturalista, onde o papel do professor é modificado. Não lhe compete mais a transmissão de conhecimentos e técnicas, mas sim a coordenação das propostas dos alunos, nas quais deve interferir o mínimo possível. (FONTERRADA, 1991, p. 38-39)

Atente-se ao fato de a Educação Artística ter sido colocada no *currículum* como atividade, e não como disciplina; também, assinalar-se o fato de, no caso da Licenciatura Curta, o professor não ter formação suficiente para dominar a linguagem musical e poder realizar um trabalho pedagógico com essa linguagem, que fosse adequado às necessidades da comunidade escolar e à realidade socioeconômica e cultural do País. Esses fatos contribuíram para a desvalorização e o enfraquecimento do Ensino de Música nas escolas brasileiras. Segundo o pesquisador José Nunes Fernandes (2000, p. 20), “a Educação Artística nas escolas regulares reflete um triplo papel: de obrigação, de deturpação e de desvinculação da realidade cultural dos alunos”.

De acordo com Rosa Fuks (1991), esse enfraquecimento já vinha acontecendo desde que houve um movimento em parceria entre arte-educadores e professores de Música, o que possibilitou a polivalência, também, no Ensino de Música, mesclado a outras áreas de expressão. Percebe-se com a colocação de Fuks, a deturpação e confusão observadas até os dias atuais, referentes ao trabalho que contempla integração das linguagens artísticas e a interdisciplinaridade.

A pesquisadora e arte-educadora Ana Mae Barbosa (1985) esclarece a diferença entre polivalência, integração das linguagens artísticas e interdisciplinaridade, ao explicar que existem três propostas metodológicas na Educação Artística brasileira.

1. *Polivalência* – a síntese das artes que, [...] tem se demonstrado impossível, produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado.

2. *Integração concêntrica* [integração das linguagens artísticas] – que em geral o professor confunde com polivalência, como me disse um aluno um dia. — Eu sou polivalente e sou bom professor. Eu trabalho na sala de aula com folclore. Quase sempre dou o bumba-meu-boi. As crianças dançam, fazem as roupas e o boi, e tem música acompanhando; portanto é polivalência.

Na verdade, este professor está centrado no teatro, nas artes cênicas. Usa a música em função do espetáculo e as artes plásticas em função da construção de personagens.

É uma linha de trabalho que deve ser incentivada na escola, mas sem prejuízo da integração aloccêntrica.

3. *Integração aloccêntrica* ou *interdisciplinaridade* – é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas (BARBOSA, 1985, p. 88, grifo do autor).

Percebe-se que a formação superficial do professor colaborava com a falta de entendimento do que ele próprio fazia em sala de aula e da proposta da Educação Artística, que era tirar a arte da posição de fruição de uma elite privilegiada e estar presente na formação de todo o cidadão. A Educação Artística estava amparada no

conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação); além disso, pode-se creditar a esse tipo de experiência o incentivo à liberação de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpenetração das linguagens artísticas. (FONTERRADA, 2008, p. 219)

Pondera-se, no que diz respeito a esse fato que, nesse período, a experimentação se dava de maneira ideológica e não de maneira consciente, pois o professor da escola, não sabia ao certo o que fazer e como fazer para trabalhar com a criatividade. “Via de regra, essa linha caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolviam a partir da escolha de atividades pelos alunos, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas” (FONTERRADA, 2008, p. 219). Mais uma vez a formação inadequada do professor favorece a falta de entendimento de mais um aspecto da abordagem da Educação Artística.

Outro aspecto importante, que a proposta da atividade Educação Artística contempla, além do desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo é a possibilidade de se fazer música, sem distinção de classe social e/ou cultural.

Fica claro aqui que o papel da Educação Musical (como da Educação Artística em geral) na escola regular não é a formação de artistas, talentos, virtuosos, mas sim a formação integral do indivíduo, desenvolvendo nele potencialidades latentes, naturais a todo ser humano. (FERNANDES, 2000, p. 27)

A abordagem da Educação Artística era embasada nas propostas do escolanovismo. Considera-se pertinente, portanto, compreender os princípios da Escola Nova e como ela foi inserida na educação brasileira, para que se possa entender a proposta da Educação Artística. Esclarece-se que a influência escolanovista iniciou-se no período da Escola Nova (1927-35), com a influência de John Dewey na arte-educação no Brasil. “Os primeiro escritos de Dewey sobre arte e ensino da arte podem ser classificados como naturalistas, e foram exatamente estes escritos que maior influência exerceram sobre a arte/educação no Brasil” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p. 15).

Essa influência chegou à educação brasileira por intermédio do trabalho do educador Anísio Teixeira, o qual “estudou com Dewey na Universidade de Colúmbia em 1928” (BARBOSA, 1982, p. 27). Teixeira (1976, p. 165) disse que na década de 1930 iniciou-se a “revolução brasileira” nas áreas da política, economia, e restava realizá-la educacionalmente. Acrescentava que a educação é o instrumento da democracia, e o problema político de uma nação.

Porque este é o problema básico – econômico, político e social. Problema econômico – porque resolve o da igualdade de oportunidade para todos; político – porque habilita ao uso das franquias políticas; e social – porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e a do valor. Somente, pois, com a sua solução é que o homem brasileiro estaria em boas condições de lutar pelas reivindicações posteriores – de melhor equilíbrio social. Seu preparo educacional é que o habilitaria para perceber as novas franquias e novos direitos, sem o perigo de deformá-los transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social. (TEIXEIRA, 1976, p. 166)

John Dewey acreditava que “a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o Ensino de Música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano” (Dewey, 1976, 1978; Barbosa 1982, Apud FONTERRADA, 2008, p. 210).

É nesse espírito democrático, trazido por Anísio Teixeira, inspirado nas ideias de John Dewey, que a Educação Artística, intitulada, mais tarde, Arte-educação, foi concebida. A arte como direito de todos, entendida como forma de expressão, capaz de potencializar as faculdades inerentes do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento das crianças e jovens do país. No entanto, o Projeto da Educação Artística foi equivocadamente entendido e em muitas circunstâncias do contexto escolar, as práticas pedagógicas tornaram-se esvaziadas; a liberdade de expressão foi confundida com falta de planejamento, e o fato de o professor precisar ser polivalente impediu o aprofundamento em quaisquer das linguagens artísticas que compunham a atividade expressiva – Educação Artística.

1.2.2.1 O Ensino de Música além dos muros da escola

No início da implementação da Educação Artística nas escolas, em 1971, em substituição à Educação Musical de 1961, os professores recorriam às Escolinhas de Arte do Brasil como orientação para o que deveriam fazer nas salas de aulas. De acordo com a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1985), elas eram as únicas instituições permanentes para treinar o arte-educador, até 1973. Destaca-se que os cursos de Licenciatura em Música foram criados somente em 1973.

A arte-educadora citada traz uma importante contribuição a respeito da metodologia de ensino das Escolinhas, a partir do que ela pôde assistir.

Curiosamente, na Escolinha de Arte do Brasil, até 1981 [...], não se operava sob o domínio da polivalência; o que havia era a colaboração de especialistas de várias áreas numa aproximação aos métodos interdisciplinares e integradores de experiências.

Lá, nunca vi Cecília Conde (musicista) dando aulas de artes plásticas nem Marília Rodrigues (gravadora) dando aulas de música. Educar as emoções não significa submissão ao irracionalismo, mas preparar o indivíduo para que ele seja capaz de tornar suas emoções inteligíveis para si próprio e para os outros. Sem o domínio de uma linguagem articuladora, não há inteligibilidade (BARBOSA, 1985, p. 20).

Seu relato remete mais uma vez à necessidade de o professor que trabalha com Arte/Música ter formação específica, pois se faz necessário o domínio da linguagem artística para que se possa utilizá-la como forma de expressão, de educação da sensibilidade, tão necessária na atualidade, e para que se possa fazer música de maneira efetiva. O relato de Barbosa também esclarece que os formadores dos profissionais que atuavam como polivalentes no ensino da educação artística nas escolas, na década de 1970 não o eram realmente e que o

trabalho integrado entre as diferentes modalidades, iniciado na década de 1960, não era a polivalência, pois cada profissional da Escolinha de Arte atuava dentro de sua especialidade, em conjunto com professores de diferentes modalidades artísticas. A implantação do ensino de Arte na escola fugiu desse entendimento. Como regra, procurou-se criar uma modalidade que envolvia quatro áreas, conduzidas todas por um professor com especialização apenas em uma delas, quando provinha da Licenciatura Longa, ou em nenhuma, quando era egresso de um curso de Licenciatura Curta. Com essas características, era de se esperar que o ensino de Artes e a prática das linguagens artísticas nas escolas tivesse dificuldade em progredir.

1.2.3 O Ensino de Música na década de 1960

A meta da Educação Artística (1971) quando implementada era criticar e transformar a abordagem dos sistemas de Ensino Musicais anteriores, que tinham um enfoque centrado no desenvolvimento técnico musical do aluno e no uso da Música para promover sentimentos patrióticos. Trata-se do processo que, na educação brasileira, veio, primeiramente, como Canto Orfeônico e, depois, como Educação Musical.

O Canto Orfeônico (1942) e a Educação Musical que o substituiu como disciplina obrigatória nas escolas do Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tinham propostas de Ensino de Música semelhantes entre si, uma vez que, “verifica-se a permanência da disciplina na forma de Música Vocal, Música ou Canto Coral, Canto Orfeônico e Educação Musical, até a Lei 5.692, de 1971” (JARDIM, p. 17), e os professores de Educação Musical eram os mesmos do Canto Orfeônico, fato que contribuiu para que os procedimentos didáticos continuassem os mesmos (ESPERIDIÃO, 2011, p. 124). Importante destacar que, além dos professores formados no curso considerado de nível médio, que os preparava para ministrar a disciplina Canto Orfeônico, havia professores de diferentes formações que assumiam as aulas de Música na escola

como os egressos dos cursos superiores de música (Instrumento, Canto,...) e ainda, na inexistência destes, os que vinham de cursos de conservatórios musicais de nível médio. A formação para o ensino de Educação Musical na maioria das vezes não existia, o que se tornou elemento dificultador no contexto escolar. (FERNANDES, 2009, p. 35)

O historiador Renato Gilioli (2015, p. 341, T.N.¹⁰) afirma que a formação docente deste período, “também foi afetada pelo regime militar (1964-1985) e o tecnicismo começou a ganhar cada vez mais espaço”. Segundo o autor citado, o militarismo optou por cultivar o nacionalismo e o amor à ordem social por meio de novas disciplinas e assuntos, “em especial a OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e a EMC (Educação Moral e Cívica)” (GILIOLI, 2015, p. 34, T.N.¹¹) e conseqüentemente, “houve uma progressiva redução da importância do canto orfeônico e do Ensino Musical no Brasil” (p. 341, T.N.¹²).

É importante apontar que, apesar de a década de 1960 ser um momento histórico significativo, em que fatores políticos, a discussão e a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional para a Educação levaram à decadência do orfeonismo na maior parte do país, nas regiões de fronteira do Brasil – Rondônia e Acre – a prática orfeônica ainda estava chegando (GILIOLI, 2015, p. 314).

Ressalta-se que existiam normas estabelecidas para a Educação Musical, em todo o País, pelo Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961, as quais determinavam que nos Jardim de Infância e nas escolas Pré-Primárias, a Educação Musical deveria “ser praticada sob a forma de recreação” [...] e seguir o plano para os Jardins da Infância, de acordo com:

Artigo 2º:

- a) Por meio de assimilação dos fenômenos básicos da música – Ritmo e Som;
- b) Por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conjunto sonoro;
- c) Por meio de cantigas de roda. (BRASIL, 1985, p. 55)

Para as Escolas Pré-Primárias, seu 3º Artigo delimitava o seguinte plano:

- a) por meio do treino auditivo do ritmo;
- b) por meio do treino auditivo do som;
- c) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conjunto sonoro;
- d) por meio de coro orfeônico;
- e) por meio de danças folclóricas nacionais e estrangeiras;
- f) por meio de cirandas dramatizadas. (BRASIL, 1985, p. 55)

¹⁰ “[...] también fue afectada por el régimen militar (1964-1985) y el tecnicismo empezó a ganar cada vez más espacio” (GILIOLI, 2015, p. 314).

¹¹ “[...] em especial a OSPB (Organización Social y Política del Brasil) y la EMC (Educación Moral y Cívica)” (GILIOLI, 2015, p. 314).

¹² “[...] hubo la progresiva reducción de la importancia del canto orfeónico y de la enseñanza musical en Brasil” (GILIOLI, 2015, p. 314).

As Escolas Primárias, tinham finalidades diferenciadas para atividades curriculares e extracurriculares, fixadas pelo Artigo 4º (Completo no Anexo 1) do referido Decreto:

I – Atividades curriculares;

a) fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para que, ao fim do curso, estejam aptos a ler e escrever um mínimo apreciável de matéria musical;

b) fornecer aos alunos os conhecimentos e os materiais necessários para sua participação nas atividades coletivas relativas à matéria tais como:

coros orfeônicos e outros conjuntos vocais;

bandas de música e outros conjuntos instrumentais;

danças folclóricas nacionais e estrangeiras.

c) fornecer para compreensão da música como arte, noções da sua história e desenvolvimento da História da Música propriamente dita; através de conhecimentos generalizados dos instrumentos musicais pela audição de discos e pela apresentação, ao vivo, dos próprios instrumentos;

d) possibilitar a realização de dramatizações infantis musicadas [...].

(BRASIL, 1985, p. 55-56)

Observa-se com a leitura do Decreto de Lei de 1961 que existia, na época, a preocupação de informar como deveria ser abordado o Ensino Musical nas diferentes faixas etárias, pois, além de serem apresentados conteúdos mínimos a serem trabalhados na disciplina, são especificados os procedimentos a serem utilizados. Nota-se, que, apesar de se manter o coro orfeônico, abre-se a possibilidade da formação de diferentes conjuntos vocais a partir do curso primário. Insere-se a formação de conjuntos instrumentais diversos e o uso de músicas, brincadeiras e danças folclóricas em todos os segmentos escolares – jardins de infância, escolas pré-primárias, escolas primárias – visto que, no período anterior à implantação da disciplina Educação Musical, a Música Folclórica era utilizada da mesma maneira que a Música Erudita ocidental, isto é, pela leitura de música, e não como na tradição popular, ensinada e aprendida por transmissão oral.

Os aspectos citados referentes ao orfeonismo, bem como suas características e funções na formação de cidadãos, e a maneira que era abordado o folclore nacional, serão tratados a seguir. Será apresentado o período em que a Educação Musical era baseada nos ideais e proposições do Canto Orfeônico, o qual trouxe mudança nos materiais, metodologias e objetivos do Ensino de Música no país.

1.2.4 O Ensino de Música nas décadas de 1930, 1920 e 1910

O Canto Orfeônico só veio a existir em âmbito nacional na década de 1930, com Villa-Lobos (1887 – 1959), embora a sua instalação no currículo nacional não tenha sido uma iniciativa pioneira, pois já havia cursos semelhantes no Estado de São Paulo. Por essa ocasião, o maestro e compositor obteve apoio político do Presidente Vargas, que viu na proposta uma oportunidade de divulgar o seu Governo. “O decreto de n.º 19.941, de 30 de abril de 1931, constituía o Canto Orfeônico como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário, no país” e “O decreto n.º 24.794, de 14 de julho de 1934, estabelecia a obrigatoriedade do ensino do canto orfeônico em todos os estabelecimentos escolares, estendendo-se, também, ao ensino primário, em esfera federal” (JARDIM, 2008, p. 17).

Villa-Lobos acreditava que, através do canto em conjunto, poder-se-ia despertar o gosto e a sensibilidade, chegando-se à compreensão e ao domínio da linguagem musical. Ressaltava por outro lado, a função social da música, capaz de estimular a convivência entre as pessoas. (FONTERRADA, 1991, p.25)

O compositor discorre a esse respeito no Prefácio do 1º volume de seu livro: *Solfejos originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de Canto Orfeônico* (1940):

Nem por mais tempo se poderia retardar a verdadeira interpretação do papel da musica na formação das gerações novas e da necessidade inadiavel do levantamento do nível artistico de nosso povo. O canto orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estetica, mas ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza civica. Inflúi, junto aos educandos, no sentido de apontar-lhes, espontanea e voluntaria, a autoridade externa, mas novamente aceita, entendida e desejada. Dá-lhes a compreensão da solidariedade entre os homens, da importancia da cooperação, da anulação das vaidades individuais e dos propositos exclusivistas, de vez que o resultado só se encontra no esforço coordenado de todos, sem o deslize de qualquer, numa demonstração vigorosa de coesão de animos e sentimentos. O exito está na comunhão. O orfeão adotado nos paises de maior cultura, socializa as crianças, estreita os seus laços afetivos, cria a noção coletiva do trabalho. Só quando todas as vozes se integram num mesmo objetivo artistico, despidas de quaisquer predominancias pessoais, é que se encontrará a verdadeira demonstração orfeônica. (VILLA-LOBOS, 1940, Prefácio)

“Outra preocupação de Villa-Lobos era o ensino de deficientes visuais, alvo de uma programação adaptada às suas necessidades e com utilização da escrita Braille” (PAZ, 2013, p. 21), preocupação que se afina com a proposta da atual Lei Nº 7.853 (Anexo 1) de inclusão escolar.

O Canto Orfeônico era influenciado pelas ideias de Kodály no que se refere ao método de musicalização por ele criado na Hungria, em que o Ensino de Música está embasado no canto, adotado em todas as escolas de seu país. De acordo com Fonterrada (1991), no dizer do Prof.º Orlando Leite, que fora aluno de Villa-Lobos e atuou como docente na Universidade de Brasília, quando consultado a respeito da implantação do Canto Orfeônico, declarou que

Villa-Lobos tentava seguir as mesmas premissas da reforma musical do método [Kodály]: apoio governamental, formação de equipes de trabalho, educação musical centrada no canto, busca das raízes musicais através do estudo da música folclórica, identificação das constantes rítmicas e melódicas para a elaboração de materiais didáticos, utilização do manossolfa. Faltava, porém, a Villa-Lobos, segundo o mesmo professor, a paciência necessária para organizar, catalogar, classificar e seriar o material recolhido, como foi feito na Hungria. Desse modo, não foi possível que exercesse o perfeito controle de sua implantação. (FONTERRADA, 1991, p. 27)

No Brasil, Villa-Lobos unia milhares de pessoas, que cantavam junto com entusiasmo, cumprindo o papel que ele conferia à Música, de estimular a convivência entre as pessoas e a preocupação em possibilitar que todos tivessem acesso à essa linguagem artística. No entanto, para o presidente, Getúlio Vargas, “era importante a promoção dessas grandes concentrações corais, que valorizavam o folclore e exaltavam a Pátria e a figura do presidente” (FONTERRADA, 1991, p. 26).

Relevante esclarecer que o termo *orpheón* deriva de Orfeu, deus grego da Música. De acordo com o pesquisador Renato de Sousa Porto Gilioli (2003),

As propostas do canto orfeônico acentuavam a função simbólica de encantamento e envolvimento integrativo-afetivo direcionados à ideia de harmonização social e, mais tarde, de promoção do sentimento patriótico. Por isso, de acordo com os postulados do orfeonismo, parte-se do envolvimento integrativo-afetivo dos cantantes com a música, - característico do mito Orfeu -, passa-se pela ideia de ‘civilização’ dos costumes e harmonização social e chega-se, finalmente, ao culto Nação e de seu representante, o Estado, salientando o caráter apolíneo dos orfeões. (GIGLIOLI, 2003, p. 39)

Além das finalidades de integração social, de disciplinar emoções, atitudes e costumes, de exaltação à Pátria, destaca-se, dentre as propostas do Canto Orfeônico, o desenvolvimento de aspectos musicais no indivíduo, tais como: saber cantar e “tornar-se musicalmente bem educado e, na família como na sociedade, quando mais tarde tiver a oportunidade de criticar, apreciar a boa música, sempre haverá de discernir o nobre do vulgar” (RIBEIRO, 1965, p. 9).

Antes da implantação do Canto Orfeônico em âmbito nacional, ele esteve presente de maneira pontual em diferentes regiões do País, conforme aponta o estudo de Renato Gilioli (In: LORA et al, 2015, p. 330, T.N.¹³):

- “Em 11 de junho de 1904, o maestro Virgílio Cardoso de Oliveira apresentou o Regulamento dos Cânticos Escolares e a disciplina ‘Cântico Escolar’ tornou-se obrigatória nas escolas municipais de Belém”, do Pará. O orfeonismo “se manteve ativo [neste local] e continuou se desenvolvendo no período de 1910 – 1920” (GILIOLI, In: LORA et al, 2015, p. 331, T.N.¹⁴).
- A prática orfeônica foi impulsionada no Rio de Janeiro, em 1910, quando dois maestros paraenses – Ferreira Jr. e Francisco Albuquerque da Costa – para lá se mudaram.
- “Em Alagoas, Jayme d’Altavilla Tavares de Figueiredo (Bispo, 1991) levou influencias do orfeonismo ao ensino local no começo do século XX” (p. 331, T.N.¹⁵).
- Na cidade de Minas Gerais, foi registrada uma apresentação musical de coros escolares em 1905, várias apresentações no período entre 1906-1920, por Oliveira (Apud GILIOLI, p. 332, T.N.¹⁶) e desde 1925, o orfeonismo foi consolidado definitivamente.
- Em Sergipe, a matéria “Música” esteve presente nos currículos desde 1890, “entretanto, as características típicas do orfeonismo apareceram somente em 1913” (SANTOS, Apud GILIOLI, p. 333, T.N.¹⁷).
- Antônio Leal de Sá Pereira “organizou um coro misto de mil vozes para a comemoração do centenário da Independência do Brasil [1922]¹⁸”, no Estado do Rio Grande do Sul.

¹³ “El 11 de junio de 1904, el maestro Virgílio Cardoso de Oliveira presentó el Reglamento de los Cantos Escolares y la disciplina ‘Cântico Escolar’ se convirtió en obligatoria en las escuelas municipales de Belém” (GILIOLI, In: LORA et al, 2015, p. 330).

¹⁴ “[...] se mantuvo activo y continuó su desarrollo en el período de 1910-1920” (p. 331).

¹⁵ “En Alagoas, Jayme d’Altavilla de Figueiredo (Bispo, 1991) llevó influencias del orfeonismo a la enseñanza local a comienzos del siglo XX” (p. 331).

¹⁶ “En Mina Gerais, Oliveira registra una presentación de coros escolares en 1905. [...] Oliveira (2004) registra, em 1906-1920, varias ejecuciones musicales públicas de coros escolares” (GILIOLI, In: LORA et al, 2015, p.332).

¹⁷ “Mientras tanto las características típicas del orfeonismo solo aparecerían en 1913” (p. 333).

¹⁸ “[...] organizó un coro mixto de mil voces para la conmemoración del centenario de la Independencia del Brasil [1922] (p.333).

- A disciplina “Música”, entrou pela primeira vez nos currículos das escolas públicas de Teresina, Piauí, no ano de 1910, e “a disciplina ‘Música Vocal’ foi registrada por volta de 1921 e 1922” (FERREIRA FILHO, Apud GILIOLI, p. 333 T.N.¹⁹).

Mas, foi no Estado de São Paulo que o Canto Orfeônico conquistou maior projeção durante a Primeira República. “O contexto histórico era muito favorável, desde as iniciativas de Elias Lobo, no Colégio Piracicabano, as reformas educativas estaduais do anos de 1890 e a atividade de João Gomes Jr. no começo do século XX” (GILIOLI, In: LORA et al, p. 334, T.N.²⁰).

Nas décadas de 1910 e 1920, os educadores paulistas João Gomes Júnior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, João Baptista Julião e Honorato Faustino, desenvolveram um trabalho intenso no Estado de São Paulo. Organizaram a disciplina Música em sua modalidade Canto Orfeônico nas escolas públicas e elaboraram métodos de ensino para esta finalidade (GILIOLI, 2003, p. 6–7).

“Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Jr. Adaptaram o *tonic solfa* e o método gallinista – praticados em 1890 na cidade de São Paulo – e criaram, no começo da década de 1910, seu próprio método de ensino: o *manosolfa*” (GILIOLI, In: LORA, 2015, p. 334, grifo do autor, T.N.²¹). No seu livro *Aulas de Mano-solfa*, obra aprovada pela diretoria geral de ensino para uso dos alunos das Escolas Normais, Complementares, Instituto Musical de São Paulo e sociedade Orfeônicas, o maestro João Gomes Junior [193-?] explica que

A applicação deste methodo consiste no ensino de solfejo de escalas, intervalos, accordes e melodias à uma, duas e tres vozes, em varios andamentos e tonalidades. [...] O ensino do solfejo por este methodo, é feito com o auxílio dos dedos [...]. Este methodo é de grande vantagem porque com ele conseguimos a justeza na altura do som, a precisão do rythmo, a conservação do andamento e, finalmente, o colorido musical (GOMES, [193-?], p. 3).

¹⁹ “La asignatura de ‘Musica Vocal’ fue registrada al menos en 1921 y 1922” (FERREIRA FILHO, Apud GILIOLI, p. 333).

²⁰ “El contexto histórico era muy favorable, desde las iniciativas de Elias Lobo, el Colegio Piracicabano, las reformas educativas estatales de los años 1890 y la actividad de João Carlos Gomes Tr. A comienzos del siglo XX” (GILIOLI, In: LORA et al, p. 334).

²¹ “Carlos Alberto Gomes Cardim y João Gomes Jr. Adaptaron el tonic sol-fa método gallinista (practicados en 1890 en la ciudad de São Paulo) y crearon, a comienzos de la década de 1910, su propio método de enseñanza: la manosolfa” (GILIOLI, In: LORA, 2015, p. 334).

A primeira menção à implementação obrigatória de “orfeões” na legislação brasileira, foi por uma Lei de 1920, em que “ensaios de orfeão” foram incluídos nas escolas de São Paulo (GILIOLI In: LORA, 2015, p. 335, T.N.²²).

O Canto Orfeônico “trouxe uma perspectiva de mudança dos materiais, metodologias e objetivos do Ensino Musical, de modo que ele atendesse às exigências e aos projetos de educação escolar de formação geral na época” (GILIOLI, 2003, p.6). A disciplina Música, na modalidade Canto Orfeônico, constituiu-se com foco nos saberes e fins pedagógicos, deixando de lado a característica de profissionalização do músico. Em especial, os métodos de Carlos Alberto Gomes Cardim e Fabiano Lozano, praticados intensamente em São Paulo, que não tinham por objetivo “formar pequenos maestros ou músicos, mas sim, desenvolver a sensibilidade estética e educar o ouvido” (p. 6).

É útil esclarecer que o *canto orfeônico* é uma *modalidade* de canto coral (geralmente executado *a capella*, ou seja, sem o acompanhamento de instrumentos) destinado a amadores, cuja característica é ser uma prática musical de teor essencialmente pedagógico-escolar e moral. Junto ao termo *canto orfeônico* sempre aparece o nome que designa as sociedades que promovem esta prática específica de canto, os *Orfeões*. (GILIOLI, 2003, p. 33, grifo do autor)

A introdução dos saberes e fins pedagógicos no Ensino de Música foi uma importante contribuição num tipo de educação que, até então, era baseado na formação técnica do músico profissional, voltada ao aprendizado do instrumento musical, dualidade percebida até os dias atuais, pois ainda se associa, com certa frequência, a aula de Música ao estudo de um instrumento. Entende-se que essa dualidade seja um reflexo dos tradicionais conservatórios musicais de origem europeia.

De acordo com Gilioli (2003, p. 8), o repertório utilizado nesse período para a educação do ouvido e do sentimento estético, era a Música Erudita Ocidental. O folclore, nesse contexto, “era aceito na medida em que era eruditizado e estilizado” (p. 7). Existia o processo inicial de aprender pela oralidade, e o uso do folclore, mas dever-se-ia, progressivamente, direcionar o ensino para o uso da partitura, para o aprendizado de músicas “mais elevadas”. O objetivo era a alfabetização na notação gráfica musical (GILIOLI, 2003, p. 7).

²² “‘*Ensayos de orfeón*’ fueron incluidos en las escuelas de São Paulo por una ley de 1920. Esta ha sido la primera mención a la implementación obligatoria de ‘*orfeones*’ en una legislación brasileña” (GILIOLI, In: LORA, 2015, p. 335).

As experiências do Ensino Musical e Canto Orfeônico nos séculos XIX e início do século XX foram inspiradas

na experiência pedagógica [europeia] e estadunidense do século XIX que o canto orfeônico estabeleceu-se como parte integrante do projeto de construção do novo cidadão republicano.

Defendemos a [ideia] de que o movimento orfeônico pelo menos em dois pontos centrais: ‘civilização’ dos costumes (inclusive dos hábitos de audição musical) e construção de uma identidade nacional que respondesse aos conflitos vividos na época.

Esses ideais expressaram-se na constituição de diversos códigos escolares do canto orfeônico, que apontavam para um disciplinamento e ‘civilização’ dos costumes de utilização da voz e do corpo. Destacamos, dentre outros, postura corporal ‘correta’ e rígida – quase militar –, ginástica vocal, racionalização do uso de materiais escolares e do tempo de aula, o caráter de padronização e de repetição rítmica das músicas (hinos, marchas etc.), a ritualística do manó-solfa, exercícios de entoação e escrita repetidos exaustivamente, fundamentação teórica nas teorias psicológicas de funcionamento do cérebro e o ensino da leitura e da escrita dos signos musicais ligados a uma prática escriturária rígida, que tentava controlar o sentido da manifestação musical por meio de regras pretensamente neutras e naturais. (GILIOLI, 2003, p. 10 e 12)

Atente-se para o aspecto da alfabetização musical, que neste período era trabalhado por meio da repetição, nos moldes da educação europeia, a qual se praticava no Brasil desde a colonização portuguesa, com a catequização dos índios pelos jesuítas. Porém, ressalta-se a preocupação que existia em ensinar ao aluno, o código musical. A Música Tradicional tem um código que precisa de aprendizado e exercício para que se possa decodificá-lo e escrevê-lo. Nota-se que essa preocupação com o acesso à leitura musical foi se diluindo ao longo do tempo, com as transformações ocorridas no Ensino de Música nas escolas, pelos sucessivos decretos e leis. Pelas diversas formas de interpretá-las, pela heterogênea formação dos professores de Música em cada época, pela multiplicidade de abordagens adotadas no Ensino de Música e pelas necessidades da sociedade, peculiares a cada época, de acordo com o período histórico, econômico e social, deram-se as diferentes propostas, que espelhavam e carregavam em seu bojo os valores, as intenções e as concepções de ensino de cada momento.

A pesquisadora Vera Jardim (2008) traz, por meio de cuidadosa análise de livros didáticos dessa época, o mesmo panorama do Ensino Musical voltado ao disciplinamento e “civilização” da sociedade. Jardim analisou

Cantos, organizados pelo Barão de Macahubas, cuja proposta pedagógica apoiava-se no valor educativo do canto, a fim de criar um ambiente favorável e gentil na escola. O *Álbum de Música da Eschola Modelo “Caetano de Campos”*, composto por marchas e hinos, que propagava a ideia da

grandiosidade da República, transmitindo mensagens de orgulho, coragem e patriotismo, que mesclavam a energia da palavra à força do relato musical. O *Álbum de Música do Jardim da Infância* composto por peças simples, em diversos gêneros musicais, visava a transmitir o patrimônio da música culta, predominantemente europeu, para a experiência das crianças. Os *Álbuns de alunos – Escola Normal “Caetano de Campos”* ofereceram um panorama do modo de apropriação dos conteúdos musicais pelos futuros professores. (JARDIM, 2008, p. 28, grifo do autor)

Este foi um período fértil em que a Música esteve presente nas escolas do Brasil, com o objetivo de musicalizar o povo por meio da voz, pela prática do Canto Coral e alfabetizá-los musicalmente. A inserção do olhar pedagógico para o Ensino Musical foi uma importante contribuição, deixando de lado a visão da criança como um mini músico/maestro. Essa fase teve caráter nacionalista, em que se colocou em voga o repertório folclórico, apesar do intenso trabalho desenvolvido com base na Música Ocidental Europeia; no entanto, a Música era usada na função, não somente de exaltação da Pátria mãe, como também, da figura do chefe de Estado, reforçando o regime ditatorial.

1.2.5 Origem da Música no ensino público

Com o “decreto n.º 27 de 12 de março de 1890, que reformava a Escola Normal de São Paulo, e instituiu a Música e o Canto Coral como disciplina no currículo do Curso Normal” (JARDIM, p. 17), nota-se a preocupação com o trabalho pedagógico e não somente com a instrução técnica para o músico. Percebe-se que, no final do Século XIX e início do século XX, bem ou mal formado – não se pode afirmar – o professor de Música estava na escola e/ou ministrava cursos de formação para o professor que atuava no ambiente escolar.

Em 1854, no Império, o Decreto 331 A, de 17 de novembro, “dividia as Escolas Públicas em duas classes: as de 1º e 2º graus. Neste último, apareciam os itens: h) NOÇÕES DE MÚSICA, i) EXERCÍCIOS DE CANTO”. Na República, com o Decreto Federal nº 981, de 08 de novembro de 1908, determinava, “na letra i), o ensino de ELEMENTOS DE MÚSICA. Neste mesmo Decreto, havia a exigência de Professor Especial para Música, mediante concurso” (JANNIBELLI, 1971, p. 41, grifo do autor). Percebe-se nos períodos do Segundo Império e República a preocupação com a formação específica do professor de Música, do ensino dos elementos da Música Tradicional e do trabalho vocal, que se tornam cada vez mais raros na atualidade.

Este breve histórico se encerra com a primeira referência oficial da presença da Música no currículo escolar. Segundo Jardim (2008, p. 17) “A primeira referência oficial é o primeiro Regulamento do Colégio Pedro II, de 1838, que incluía Música Vocal como matéria distribuída nas oito séries do curso. O Colégio Pedro II foi fundado na Corte, no Rio de Janeiro, como instituição modelar para os congêneres no país”.

A Música comparece no currículo escolar, com caráter de instrução especializada, voltada à música vocal, a fim de suprir as necessidades da sociedade do período visto que

no Rio de Janeiro, à época, não havia instituições de ensino que atendessem às expectativas de formação da elite, habituada ao teatro lírico e às cerimônias religiosas com grande aparato musical – instrumental e vocal. Atribui-se, por isso, um valor e uma necessidade social à música vocal, e sua apreciação envolvia, também, trilhar o percurso de sua prática e aprendizagem. (JARDIM, 2008, p. 83)

Apesar da abordagem técnica e especializada do Ensino de Música Vocal no Colégio D. Pedro II, essa disciplina carrega, nesse momento, “para além da apreciação musical estética, um sentido de formação do indivíduo e, portanto, pode ser considerada um componente curricular” (JARDIM, 2008, p. 84).

A partir da exposição de como a Música era abordada no Colégio de Pedro II, de acordo com os programas de ensino para o ano de 1879, bem como no de 1882 (p. 84), foi possível perceber que o valor conferido à Educação Musical, desse período, está estritamente ligado ao valor conferido à Música. Concorda-se com Fonterrada, quando diz que

as propostas dos educadores musicais no decorrer do tempo são respostas aos problemas de sua época e do espaço onde vivem e atuam; o valor atribuído à Educação Musical, em cada época, é estreitamente dependente do valor conferido à música. (FONTERRADA, 2007, p. 30)

Percebe-se neste percurso histórico que a Música seguiu uma trajetória de involução no sistema escolar brasileiro. Ela passou de disciplina muito valorizada em todas as experiências mostradas desde o século XIX, quando aparece pela primeira vez como componente curricular, no Colégio D. Pedro II, passando pelo Canto Orfeônico e a Educação Musical, no século XX até perder seu *status* de disciplina na década de 1970, em plena Ditadura. No referido período, a disciplina Música é substituída pela atividade Educação Artística, de caráter polivalente, dividindo espaço com diferentes linguagens expressivas, o que fez com que ela não somente perdesse seu espaço como disciplina específica do currículo, como também fosse gradativamente desaparecendo da vida escolar.

Percebe-se, até hoje, não obstante as inúmeras reformas posteriores, que a Música ainda não recuperou seu lugar como componente curricular nas escolas, ainda que em agosto de 2008, tenha sido sancionada a Lei n.º 11.769 que torna a Música disciplina obrigatória em todos os Níveis da Educação Básica do Brasil.

Neste momento, em que a Lei mencionada insiste na volta da Música às escolas, mesmo que ainda deve ser colocada dentro de uma disciplina genérica – Arte, tem-se despertado a atenção e o interesse de professores; pesquisadores; e alunos de cursos de Licenciatura ao tema *Música nas escolas*. Voltam os esforços, as ações e pesquisas em prol da valorização, valorização e pertinência da presença da Educação Musical nas escolas do País, ou seja, desenvolvimento e formação das crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas de Educação Básica no Brasil.

Para tanto fez-se necessário abordar o breve histórico da presença da Música nas escolas discutindo as maneiras e contextos em que foi implantada e retirada dos currículos escolares, de maneira transversal às características da sociedade de cada época retratada, e o perfil e formação professor responsável em trabalhar com essa disciplina, pois não se tem como enxergar o objeto Música, sem olhar seu agente e o meio social ao qual ele está inserido. Assim, será mostrado no próximo capítulo, como se dão essas relações entre o indivíduo, sua Arte – a Música – os locais em que ele transita e a sociedade à qual faz parte.

Para isso, apresentar-se-á um Seminário de Pesquisa, em que o fazer musical se dá por meio de Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância, a partir da visão sistêmica do ser humano, das relações que ele estabelece consigo mesmo, com o outro, com a sociedade e com a Cultura, num determinado período histórico – a atualidade. Nesse trabalho expõe-se uma proposta de formação musical dirigida ao professor de classe, com a intenção de democratizar o acesso à Música, garantindo a acessibilidade à Música por parte da escola, o que, tem sido prejudicado no contexto escolar, uma vez que ela se encontra há mais de 40 anos fora do currículo escolar, como disciplina específica.



(Eliane Belmonti Lucenti, 2015 – Série: Música e Diversão)

2

O SEMINÁRIO DE PESQUISA

2.1 Concepção do Seminário de Pesquisa

A inspiração para a elaboração de um Seminário de Pesquisa, com os alunos do Curso de Pós-Graduação em Educação Musical, despontou da preocupação da pesquisadora com a maneira pela qual a Música se faz presente no ambiente escolar. Nota-se que, independentemente de o professor especialista ministrar aulas de Música, em grande parte das situações, essa atividade ainda não é vista e nem contemplada como conteúdo específico, permanecendo diretamente ligada e subordinada à disciplina Arte (LDBEN no. 9394/96).

Tem-se ouvido, com frequência, professores de Música que atuam no contexto escolar se queixarem do fato de suas aulas serem destinadas aos eventos e datas comemorativas do ano letivo, ou utilizadas como estratégia didática no ensino de outros conteúdos, para a formação de hábitos e atitudes, e até mesmo como forma de dar comandos, em especial, às crianças da Educação Infantil. Essas queixas têm sido percebidas tanto no ambiente acadêmico – como se pode atestar por depoimentos e relatos de pesquisa em congressos, encontros, cursos, palestras – bem como na atuação da pesquisadora como professora em curso de Licenciatura em Música. Isso ocorre pela falta de conhecimento dos que atuam no ambiente escolar, a respeito da função da musicalização e de sua importância na formação e desenvolvimento integral do ser humano.

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2012, p. 33)

Nesse cenário, percebe-se a Música como ferramenta, como facilitadora do ensino de diferentes conteúdos do currículo escolar e de regras sociais. Nota-se, com isso, que falta consciência à comunidade escolar a respeito da importância e do valor da Educação Musical neste âmbito, o que dificulta o trabalho do professor de Música.

O trabalho integrado entre os professores dos anos iniciais e professores especialistas poderia minimizar a questão do trabalho solitário dos professores de música em diversos contextos escolares. E mais do que isso, poderia aumentar a quantidade e a qualidade da argumentação sobre a importância da música na formação dos indivíduos. A educação musical não é uma questão para ser tratada apenas pelos educadores musicais porque essa é uma área que pertence a um universo maior e que precisa ser também compreendida por todos os interlocutores participantes do processo educacional como um todo. (FIGUEIREDO, In: ABEM, 2005, p. 26)

E se ressentem, também, da falta do professor especialista em Educação Musical, o que é muito comum, uma vez que a legislação vigente, só exige especialização dos professores que atuam do 6º. Ano do Ensino Fundamental em diante, o que torna a situação da utilização da Música, no contexto escolar, ainda mais precária.

Preocupa-se ainda, com o fato de a Música estar fora da escola há quase quarenta anos, pois este fato nos leva a concluir que os alunos que, na atualidade, se formam na graduação – licenciatura em Música e Pedagogia – provavelmente, não tiveram Música na escola. Dessa forma, muitos professores não têm referências e nem experiência com aulas de Música no contexto escolar, e ignoram como ela pode permear esse ambiente, mesmo sem sua presença garantida na Grade curricular. Para que o professor consiga superar essa condição, considera-se necessária a realização de um trabalho junto aos gestores da escola, que organizam e conduzem a atividade escolar, e aos professores de classe, que a aplicam, com o objetivo de democratizar o Ensino Musical, de forma a abrir-se espaço para o trabalho em parceria do licenciado em Música com o pedagogo, e, também, para que o pedagogo se sinta à vontade para trabalhar com Música junto a seus alunos.

O professor e etnomusicólogo, Alberto T. Ikeda, relata a relevância do trabalho em conjunto entre professor de Música e professor de classe, quando fala a respeito de sua observação do trabalho de orientação educacional com Música, realizado junto aos professores, coordenadores e diretores das escolas municipais de Mogi das Cruzes, no Projeto *Tocando, cantando ... fazendo música com crianças*.

O princípio do trabalho que se realizava em Mogi era interessante, ainda, pela forma como as (os) educadoras (es), sem serem ‘especialistas em música’, eram motivadas e preparadas para a aproximação com esta, com o auxílio de bolsistas-estudantes [do curso de Licenciatura em Música] e professores especializados. Assim, a música e as expressões sonoras deixavam de ser prerrogativa apenas daqueles que possuem estudo específico, fato esse que é fundamental no convívio social, pois deixa às crianças a percepção de que a música e outras formas expressivas podem ser, de fato, mais próximas do cotidiano e não prerrogativa para poucos, sobretudo quando aliada com a dança, o teatro, a poesia/letra e as artes plásticas, e com a criação. (IKEDA, In: FERNANDES, 2011, prefácio)

Portanto, o Seminário de Pesquisa foi pensado para que se trabalhasse com professores de classe, que passam a maior parte do período escolar com as crianças da Educação Infantil e das Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São eles os responsáveis pela formação da criança nas referidas etapas da escolarização.

Esclarece-se que, apesar de o Seminário ter sido pensado apenas para pedagogos, também participaram da pesquisa duas professoras da área de Artes Visuais que trabalham com a formação artística de pedagogos; uma pedagoga com Pós-Graduação em Artes, e um economista e professor de violino, que coordena um projeto social dedicado ao ensino de instrumentos de cordas friccionadas; além de cinco pedagogas e um professor de Matemática percussionista, que participou dos primeiros encontros, mas teve que se afastar devido a problemas pessoais. Eram, inicialmente, onze participantes, incluindo-se esta pesquisadora, mas tomaram parte, efetivamente, no Seminário de Pesquisa, somente dez.

É importante ressaltar que todos os participantes tiveram seu primeiro contato com a Música fora do ambiente escolar: em igrejas; projetos sociais; no ambiente familiar; e têm, de alguma forma, a Música presente em suas vidas. Portanto, concorda-se com Brito (2003, p. 31) quando diz que “é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões”.

Este grupo formou-se após divulgação do Seminário na FACCAMP (Faculdade Campo Limpo Paulista), onde a pesquisadora atua como docente, o que permitiu a abertura de espaço para realização da pesquisa nas dependências da referida IES. Esta faculdade está situada no interior da cidade de São Paulo, na chamada *Aglomerção Urbana de Jundiaí*²³ e atende a alunos desta região e arredores.

Recorda-se que esse Seminário de Pesquisa foi idealizado para o trabalho de musicalização com professores de classe, os quais têm como campo de atuação a escola, a qual é um complexo sistema, composto de grande diversidade de profissionais, que o coloca em funcionamento.

Observa-se que, ao se mencionar o termo contexto escolar, normalmente, remete-se o pensamento a alunos e professores. Porém, é necessário lembrar que nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental não atuam somente os professores de classe. Delas fazem parte, também, a gestão escolar – direção; coordenação; orientação educacional –; auxiliares de classe, e, professores especialistas, em alguns casos, – de Educação Física, Computação, Arte – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – e Língua estrangeira, somente para citar alguns exemplos de especialidades. Ressalta-se que além dos profissionais que exercem atividades pedagógicas e outras, referentes à gestão escolar, há, também, os

²³ A *Aglomerção Urbana de Jundiaí* é uma região do Estado do Estado de São Paulo, formada pelos municípios de Jundiaí, Várzea Paulista, Campo Limpo Paulista, Jarinu, Louveira, Itupeva e Cabreúva.

responsáveis pela manutenção, organização e funcionamento da infraestrutura deste ambiente; são eles os porteiros ou vigias, pessoal da limpeza, da secretaria, bibliotecários, cozinheiros, dentre outros profissionais que podem estar presentes nas escolas, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Todos esses indivíduos trabalham de maneira conexa e interdependente, pois cada um age de acordo com sua especialidade para que o sistema escolar possa ter êxito em seu funcionamento. Um aluno com fome ou desconfortável, não consegue ter um bom desempenho no seu aprendizado; a entrada da escola, sem um profissional para recepcionar e orientar os alunos e seus familiares no que se refere ao espaço físico, horários e acolhimento, torna-se um ambiente confuso e desordenado. Os professores necessitam do apoio da secretaria para terem suas listas de alunos em ordem, para contatarem os pais em situações emergenciais, dentre inúmeras tarefas essenciais para o bom andamento das relações e do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Nota-se, com os exemplos relatados, que a realidade escolar é uma rede complexa de relações, as quais, todas, precisam estar em adequado funcionamento para que possa funcionar a contento. As partes citadas formam o todo que é o sistema escolar; se uma dessas partes não exercer sua função corretamente, será responsável pelo insucesso de outras partes e, conseqüentemente, do sistema em sua totalidade.

De acordo com Ludwig von Bertalanffy (2010), dever-se-ia “examinar a aplicação da concepção dos sistemas à perspectiva mais ampla, isto é, aos grupos humanos, sociedades e à humanidade em totalidade” (p. 248). O mesmo autor afirma que “a ciência social é a ciência dos sistemas sociais. Por esta razão terá de usar o enfoque da ciência geral dos sistemas” (p. 248–249). Portanto, a fim de se compreender a complexidade de relações existentes nessa “pequena sociedade” chamada escola, de como ela opera e de como seu estudo pode contribuir para a formação do professor que dela participa, buscou-se estudar a *Teoria Geral dos Sistemas*.

2.1.1 Fundamentos em que se assenta o Seminário de Pesquisa: a Teoria Geral dos Sistemas e a Cultura da Infância

A *Teoria Geral dos Sistemas* – foi escolhida como embasamento teórico para a construção, organização e desenvolvimento do Seminário de Pesquisa por considerar-se que as relações existentes entre a pesquisadora, os professores participantes do Seminário, seus alunos e o contexto no qual atuam formam um *sistema*. Por *sistema*, entende-se uma rede de relações interdependentes e dialógicas que se influenciam, se autorregulam e se auto organizam.

Empresta-se, portanto, a conceituação de Wilden (1972, Apud VASCONCELLOS, 2012) quando explica que “o conceito de sistema se refere aos modos em que acontecem as relações ou conexões entre os elementos e as relações entre as relações” (p. 148) e de Bertalanffy (2010) ao esclarecer que os sistemas podem ser biológicos, neurológicos, psicológicos ou sociais e que “são governados pela interação dinâmica de seus componentes” (p. 71).

Essa Teoria tem seu conteúdo na “formulação e derivação dos princípios válidos para os ‘sistemas’ em geral”, [...] “quer sejam de natureza física, biológica quer de natureza sociológica” (BERTALANFFY, 2010, p. 57). Amparados nessa matriz, permitiu-se olhar para o conjunto de inter-relações – pesquisadora, professores e seus campos de atuação – que, durante os Encontros do Seminário de Pesquisa, funcionavam como um *sistema*.

A figura a seguir mostra a rede de relações que formam o *sistema* que compõe o Seminário de Pesquisa:



Figura 1 – Organograma do *sistema* que compõe o Seminário de Pesquisa

A primeira rede de relações se deu durante os Encontros, entre a pesquisadora, a qual se enxerga no duplo papel de observadora e participante – atuante no funcionamento do *sistema* – e os professores participantes do Seminário.

- A seguir, vem o contexto, formado pela Faculdade Campo Limpo Paulista (FACCAMP), onde foi realizado o Seminário de Pesquisa; pelas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), particulares e públicas em que algumas das participantes trabalham como professoras de classe;
 - pela Prefeitura de Jundiaí que financia o Projeto de Arte nas escolas da referida cidade, em que uma das professoras atua como supervisora e outra como coordenadora de grupos de música desse Projeto;
 - e pelo Projeto Social que um dos participantes do Seminário organiza e no qual ministra aulas de instrumentos de cordas friccionadas.
- Assinalem-se, também, como parte do sistema, os professores que participam do Seminário de Pesquisa e seus alunos, que participam indiretamente, ao receberem, de seus professores, as experiências por eles vividas no Seminário.
- Faz-se necessário explicar que esse grupo de alunos é formado por crianças – os alunos das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Projeto Social e por adultos, alunos do EJA, além de professores que trabalhavam no Projeto de Arte nas escolas de Jundiaí, com supervisão de aulas e coordenação de atividades e as crianças frequentadoras do Projeto.
- Os Encontros tinham duração de quatro horas, ocorreram no período de doze semanas e foram estruturados de maneira não linear, de modo a permitir a flexibilização das temáticas e atividades a partir do que ocorria a cada Encontro.
- Procurou-se, também, fazer que a prática e a reflexão caminhassem junto. Dessa forma, os professores participavam de maneira ativa, colocando suas impressões, inquietudes, dificuldades e sugestões durante a realização das práticas.

Esse formato fez os Encontros assumirem caráter teórico e prático; neles,

- a) os participantes tiveram oportunidade de vivenciar conteúdos, colher informações provenientes, tanto de textos previamente escolhidos, quanto de trocas de experiências – de vida e profissional;
- b) entre os participantes, e refletir acerca das possíveis maneiras de aplicação às faixas etárias contempladas no Seminário de Pesquisa, isto é, as atendidas pela Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta metodologia de trabalho empregada,

a aprendizagem e o entendimento ocorrem mediante processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, que podem ser representados pelo ciclo: *ação-execução-reflexão-depuração*. [Baseando-se] na visão de aprendizagem como algo construído pelo diálogo que o indivíduo mantém consigo mesmo, com os outros, com a cultura e com o contexto. (MORAES, 2007, p. 150)

Esta atitude não linear, aberta, que possibilitou o trabalho em conjunto da pesquisadora e dos professores, e a sua relação com os ambientes nos quais transitam – escola pública e privada, projeto social e Prefeitura –, são baseados na *Teoria Geral de Sistemas*, na qual indivíduo e sociedade não se separam, pois um influencia e sofre influência do outro, em constante processo de trocas e desenvolvimento.

Durante os Encontros, ao trazerem, tanto suas experiências anteriores, quanto as executadas a partir dos novos conhecimentos e habilidades desenvolvidas, os educadores criavam novas relações, nas quais o contexto onde trabalhavam aparecia. Alguns dos professores atuavam em escolas públicas e/ou privadas, trabalhando com atividades próprias da Educação Musical com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I; é relevante esclarecer que o trabalho deles não se dava somente com seus alunos, mas com toda a comunidade escolar que, de alguma forma, era tocada por essa atuação.

O mesmo ocorria no Projeto Social no qual um dos professores ministrava aulas de violino e viola para crianças, como, também, no Projeto de Música existente nas Escolas da Prefeitura de Jundiaí, em que duas das professoras atuavam com supervisão e ações de orientação e formação de professores. As relações que se davam nesses diferentes contextos relacionavam-se com as relações construídas nos Encontros.

O biólogo Ludwig von Bertalanffy (2010), define que “todo organismo vivo é essencialmente um sistema aberto. Mantém-se em um contínuo fluxo de entrada e de saída

[...]” (p. 65) e que “a teoria dos sistemas abertos é parte de uma teoria geral dos sistemas. Esta doutrina refere-se a princípios que se aplicam aos sistemas em geral, qualquer que seja a natureza de seus componentes e das forças que o governam” (p. 195), o que justifica considerar-se o Seminário de Pesquisa e as relações que o compõem como um sistema aberto. O mesmo autor fundamenta o pensamento exposto, ao afirmar que:

Na teoria geral dos sistemas alcançamos um nível onde não se fala mais de entidades físicas e químicas, mas se discutem *totalidades de natureza completamente geral*. Contudo, certos princípios dos sistemas abertos continuam sendo verdadeiros e podem ser aplicados com êxito a campos mais amplos da ecologia, que estuda a competição e o equilíbrio entre as espécies, à economia humana e *outros campos sociológicos*. (BERTALANFFY, 2010, p. 195, grifo nosso)

Esclarece-se que, ao utilizar-se a palavra *contexto*, não se está referindo, simplesmente, ao ambiente em que os indivíduos estão inseridos, mas, sim, “às relações entre todos os elementos envolvidos. [...] Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema” (VASCONCELLOS, 2012, p. 112).

Portanto, na teoria sistêmica, não se separa a parte do todo e nem o todo da parte. De acordo com o físico Fritjof Capra (1999) a relação das partes com o todo foi invertida, por ocasião da mudança do pensamento mecanicista para o pensamento sistêmico.

A ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio de análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Desse modo, o pensamento sistêmico é pensamento ‘contextual’; e, uma vez que explicar coisas considerando seu contexto significa explicá-las considerando seu meio ambiente, também podemos dizer que todo pensamento sistêmico é ambientalista. (CAPRA, 1999, p. 46)

O processo ensino e aprendizagem, bem como as relações estabelecidas entre professor-aluno-contexto ocorriam nos Encontros do Seminário, nas escolas, no projeto social e na Prefeitura, de maneira não linear, ou seja, sem ordenação definida, em constante fluxo de

entrada e saída, de desenvolvimento, em processo de auto organização, *autopoiese*²⁴ e *retroalimentação*²⁵.

Cultura da Infância – nesta pesquisa, optou-se por utilizar as Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância como meio para o desenvolvimento de um processo de musicalização, por entender-se que o jogo contempla o ser humano como um todo, uma vez que se compreende que ele é, ao mesmo tempo, corpo, mente e espírito.

Concorda-se com a professora e pesquisadora Maria Cândia Moraes (2007), quando afirma que o aprendiz

É um ser indiviso, para quem já não existe a fantasia da separatividade entre corpo e mente, cérebro e espírito, lado direito e lado esquerdo. É o indivíduo visto e compreendido como totalidade integrada, indivisível, que compreende o diálogo existente entre a mente e o próprio corpo, que constrói o conhecimento usando não apenas o seu lado racional, mas também as sensações e as emoções, vivenciando um processo integrado que combina diferentes funções relacionadas com a lógica, com a sequência, bem como funções mais globais, que envolvem a intuição, a orientação espacial e as aptidões musicais. (MORAES, 2007, p. 138)

Considera-se o fazer musical como atividade inerente às capacidades humanas, e que, pela falta de estímulo dessa prática ao longo da vida do indivíduo, fica oculto. Vê-se, no ato de brincar, a possibilidade de contato com o fenômeno sonoro, que está presente no ambiente, no canto, no corpo, por muitas vezes esquecido no sistema educacional brasileiro.

A pesquisadora da Cultura Infantil e da Música Tradicional Brasileira Lydia Hortélio (apud LOMBARDI, 2010) discute o fato, ao afirmar que o canto é uma expressão típica do ser humano,

que está ausente da vida de grande parte das crianças brasileiras do meio urbano na atualidade, pois parece que as atuais condições as estão afastando dessa habilidade, antes tão comum à infância: a habilidade de cantar. [...] É uma des-humanização o que está acontecendo. A voz cantada é uma coisa extraordinária. Todos os povos têm seus cantos. Eu acho que é a hora de levar

²⁴ Segundo Capra (2002, p. 27), a essa dinâmica de autogeração foi dado o nome de *autopoiese* pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela, que a entendem como uma das fundamentais características dos sistemas vivos. “A definição do sistema vivo como uma rede autopoietica significa que o fenômeno da vida tem de ser compreendido como uma propriedade do sistema como um todo.”

²⁵ “A Cibernética colocou em foco a noção de *feedback*, ou *retroação*, ou *retroalimentação* do sistema. Isso quer dizer que uma parte do efeito (*output*) ou do resultado do comportamento/funcionamento do sistema volta à entrada do sistema como informação (*input*) e vai influir sobre o seu comportamento subsequente” (VASCONCELLOS, 2012, p. 115).

para a escola, para a educação. Porque vamos ficar de braços cruzados? Quem quiser que cruze, eu não consigo! Porque pode ser mais alegre, mais interessante, mais inteligente, mais próprio, mais natural. Eu acho que é bom! (LOMBARDI, 2010, p. 69)

Ao brincar, o indivíduo é tomado de prazer, alegria, é absorvido pelo jogo, de maneira a desligar-se da realidade vivida e não se atentar para as habilidades e competências necessárias à realização da brincadeira, dentre elas, as especificamente musicais:

Melodias de ritmo bem marcante desenvolvem o senso rítmico e a coordenação motora, contribuindo para maior segurança e equilíbrio emocional da criança; levam à disciplina, à ordem, à atenção. Intervalos melódicos, variados, ascendentes ou descendentes, conjuntos ou disjuntos, e tonalidades diferentes favorecem o desenvolvimento da acuidade auditiva, da afinação e da emissão. O caráter figurativo-imitativo dos motivos estimula o movimento corporal, dando forma expressiva ao fato musical. (MARCONI, 1978, p. 5)

As características apresentadas, dos brinquedos cantados e danças brasileiras, demonstram a maneira como contemplam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. Segundo o filósofo Johan Huizinga (2010),

o jogo é uma função da vida, [...] o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade; [...] é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. [...] O jogo lança sobre nós um feitiço: ‘é fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (p. 10-13)

Características essas que tornam adequada sua utilização no processo de aproximação do professor – não especialista em Música – da linguagem musical, dentro de uma perspectiva sistêmica, para que o professor aprendiz possa fazer música, vivenciando elementos de sua própria e de diferentes culturas, de maneira a apropriar-se de suas características e conteúdos musicais.

Ressalta-se que as Brincadeiras Tradicionais são a manifestação de um povo, resultado de uma prática social, de um sistema conhecido por sociedade. As Parlendas, somente para citar um exemplo dessas brincadeiras, “são expressão do povo e como tal nascem, acontecem e se manifestam na sociedade, fazendo parte dos sistemas sociais” (HEYLEN, 1987, p. 151). Nas Parlendas, por exemplo, os sistemas sociais, por excelência, encontrados pela autora supracitada são: Sistema de Parentesco, de Lealdade, de Lazer, e Pedagógicos, “todos em cruzamento e relacionados um com o outro” (HEYLEN, 1987, p. 151).

Faz-se necessário explicar que, ao levarem as Brincadeiras da Cultura da Infância para as aulas de Música no ambiente escolar, apenas para citar um exemplo do que ocorria nesse contexto, os educadores estavam interferindo no funcionamento do *sistema* escolar, que se desenvolve, se auto organiza e se autorregula constantemente, com a finalidade de continuar existindo.

Para que, com essa ferramenta, o professor pudesse, também, desenvolver habilidades extramusicais que viessem contribuir para o seu desenvolvimento como ser humano integral – desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo – utilizaram-se, como parte da estrutura para o desenvolvimento do Seminário de Pesquisa, as Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância brasileira.

2.1.2 Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância

O Seminário de Pesquisa foi estruturado nas Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância Brasileiras, essencialmente, mas, também, de outras culturas. Para a definição do termo *Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância*, a pesquisadora inspirou-se no entendimento da etnomusicóloga Lydia Hortélio a respeito da Música Tradicional da Infância a qual “se constitui como parte significativa da Cultura da Criança. Assim, a música é parte do Brinquedo” (LOMBARDI, 2010, p. 74). De acordo com a etnomusicóloga,

Os Brinquedos Cantados, os Brinquedos Ritmados, ou seja, a MÚSICA TRADICIONAL DA INFÂNCIA, a MÚSICA DA CULTURA INFANTIL, integram os fatos culturais que estão na base da Cultura de um Povo, portanto, no berço da CULTURA BRASILEIRA [...]. (HORTÉLIO, 2014, p. 274, grifo do autora)

Recorda-se que, embora o termo folclore não tenha sido mais utilizado na atualidade, devido a seu desgaste semântico e seu mau uso, ele aparece nesta pesquisa, sempre que adotado pelos autores visitados na revisão bibliográfica, pertencentes ao período histórico 1940 -1980, em que se tratava a Cultura Popular por Folclore. Esclarece-se que o termo é considerado, em especial no ambiente escolar, na atualidade, como algo antigo e imutável quando, na verdade, é dinâmico, simultaneamente, antigo e atual; ocorre na prática, na coletividade, espontaneamente e é transmitido oralmente – na maior parte das vezes – ou por registros escritos fieis à maneira que é falado ou cantado.

Naturalmente o fato folclórico é empírico, porque faz parte da própria essência das vivências tradicional-populares serem desprovidas de teoria. Isso se verifica com facilidade em particular no processo de transmissão do saber popular – por via oral, por imitação, por escrito, todavia sem metodologia científica. (PELLEGRINI, 1982, p. 28)

Atribui-se à tradição – uma das características do folclore, apresentada pelo professor e pesquisador da Cultura Popular brasileira, Américo Pellegrini Filho (1982),

o perigo de se pensar em coisa do passado, anacronismo, sobrevivência e até velharia... Se assim fosse, não haveria dinamismo, o que é inadmissível. [...] Além da tradição não obrigar a ‘um passado milenário’ – pois existe folclore de formação recente e até contemporânea – também não implica em imobilidade; pois os fenômenos culturais em geral, e portanto os folclóricos, são dinâmicos pela própria natureza (o que nem constitui novidade, mas se assim estamos lembrando é porque muitas pessoas vêem no tradicional uma imutabilidade que na realidade não ocorre. Ainda que no âmbito folclórico as mudanças se dêem com certa vagarosidade se o compararmos com a agitada vida “moderna” da era das Comunicações instantâneas). (p. 28-29)

Com esta explicação, justifica-se o uso do termo “folclore” nesta pesquisa. Uma outra questão transparece nos textos de vários estudiosos do fenômeno cultural: o gradual afastamento da população de suas raízes culturais, à medida que se implanta e fortalece a época do consumo e da indústria cultural. O pesquisador supracitado, na década de 1980 – fins do século XX – já apontava a disparidade no andamento das transformações ocorridas nas manifestações populares e nos fatos da vida “moderna”. Na atualidade – século XXI –, está-se em plena era digital, na qual as distâncias e o tempo foram encurtados pela Internet, em que se tem acesso rápido à informação, o que permite que pessoas de diferentes continentes possam se conectar em tempo real. Diante desta situação, pode-se atribuir o estilo de vida da sociedade atual como um dos possíveis fatores que suscitarão as pessoas a se distanciarem das manifestações populares tradicionais e as crianças, das Brincadeiras da Cultura Infantil.

A pesquisadora e educadora musical Lucilene Silva (2012), ao falar a respeito da Cultura Tradicional da Infância Brasileira, embasada em Braga (1970), esclarece que,

A base do nosso repertório cantado foi herdada dos portugueses e a ele ricamente se agregam elementos africanos e ameríndios. Recebeu também forte influência estrangeira pelos grandes fluxos imigratórios e pelos colégios estrangeiros aqui instalados [...]. Elementos das culturas infantis italiana, alemã, espanhola, francesa, inglesa, americana, japonesa, síria, libanesa, turca, judia, polonesa, holandesa, se misturaram a nossa, tornando-a ainda mais rica e diversa. (SILVA, In: JORDÃO, et al, 2012, p. 146)

O repertório de Brincadeiras Cantadas e Ritmadas que se tem à disposição no Brasil é imenso e diverso, além de pouco conhecido e explorado na atualidade. As heranças culturais dos indígenas, colonizadores portugueses, africanos e imigrantes estrangeiros deixaram marcas na rítmica, nas melodias, nas temáticas e no vocabulário das Músicas Tradicionais da Infância Brasileira. “Contamos, portanto, com um corpo de conhecimento amplo e original que se estende por todo o País, de norte a sul, de leste a oeste, variando de acordo com a composição étnica e as características geográficas e históricas de cada região [...]” (HORTÉLIO, 2014, p. 277-278).

O sociólogo e folclorista Florestan Fernandes, em pesquisa com grupos infantis na cidade de São Paulo, em 1944, pôde verificar que

Em grande parte – a quase-totalidade – esses elementos [da cultura infantil] provêm da cultura do adulto. [...] Boa parte dos elementos constitutivos são restos de romances velhos [...]; ou antigas danças coreográficas, como ‘A canoa virou’, o ‘Picoton’, ‘Passei pela barca’, ‘Ciranda a roda’ etc. Todas essas composições são antigas. Os romances velhos datam do século XVI, mas há composições anteriores, e outras mais recentes (danças coreográficas), do século XVIII. (FERNANDES, 2004, p. 216)

Segundo o sociólogo, essas composições restringiam-se ao grupo de adultos e apenas posteriormente chegavam aos grupos infantis pelo mecanismo de aceitação ou do “aprendi na rua”. Ele relata que, diante de brincadeiras ainda não registradas durante sua pesquisa, ao perguntar para uma criança onde ela aprendera aquele brinquedo, “a resposta [vinha] pronta e imutável: ‘aprendi na rua’” (FERNANDES, 2004, p. 215-216). É importante esclarecer que o fato de se “aprender na rua” era algo comum na época em que Florestan Fernandes realizava suas pesquisas – entre as décadas de 1940 e 1950.

Era um tempo em que havia quintais, as crianças vivam umas com as outras, não havia perigo de automóveis nas ruas nem a televisão em casa para inocular-lhes o consumo e os desacertos da cultura adulta. Elas tinham vida de criança com tempo para estar e liberdade de movimento. (HORTÉLIO, 2002, p. 2)

Ainda a respeito da influência do universo do adulto nas brincadeiras infantis, Florestan Fernandes (2004), afirma que os pequenos vivenciavam diversos aspectos da vida social como, por exemplo, os padrões de comportamento predominantes do grupo social de que eles faziam parte, isto é, “as representações éticas, estéticas etc.” (FERNANDES, 2004, p. 224).

Veríssimo de Melo (1981) corrobora parte da afirmação de Fernandes (2004), de que a Cultura Infantil teria se dado no interior da cultura do adulto, ao relatar que boa parte das cantigas registradas e divulgadas por ele “sempre foram brincadas como cantigas de roda. Outras, porém, se originaram de canções populares as mais variadas.” (MELO, 1981, p. 191) descreve que, durante sua pesquisa em Natal, pode verificar que a cantiga *Vamos, maninha, vamos*, por exemplo, veio do *Fandango*, um antigo auto popular; *O Caranguejo* era uma chula muito dançada nos bailes da cidade e do sertão; *Lagarta Pintada*, que as crianças natalenses catavam com a música de *A Barca Virou*, “é um jogo infantil português, como a ‘Cabra Cega’ e o ‘Coelho Passa’, aqui adaptado numa cantiga de roda. Todas essas curiosas transformações se processaram lentamente e não é fácil explicá-las.” (p.191)

O autor aponta, também, traços da influência portuguesa na formação da Cultura Infantil e ressalta o processo lento de transformação, que ocorre de forma espontânea na Cultura Tradicional. Ele concorda com Silva (2012) ao dizer que

influências de várias culturas, principalmente lusitana, africana, ameríndia espanhola e francesa plasmaram de tal sorte a contextura dessa cantiga infantil, que hoje não é fácil precisar, cientificamente, onde começa a influência lusitana ou termina a africana ou indígena. (MELO, 1981, p. 190)

Iris Costa Novaes (1994) complementa as informações trazidas dos autores citados, ao afirmar que a influência estrangeira se deu não somente pela imigração como, também, “da ação de colégios e associações de várias nacionalidades entre nós radicadas” (p. 10); e, ao relatar que alguns Brinquedos de Roda “nasceram de histórias infantis como é o caso de ‘A Linda Rosa Juvenil’. E outros, ainda, de cenas da própria vida cotidiana como ‘A carrocinha’, ‘O vapor da cachoeira’ e ‘Eu vou pilar café’.” (p. 10)

Ao que se refere à antiguidade das brincadeiras, Luís da Câmara Cascudo (2003), traz importantes contribuições, ao afirmar que,

Até o menino bater na bochecha cheia de ar, provocando um estampido, era jogo greco-romano, o stloppus. Em 1746 depararam nas ruínas de Herculano uma preciosidade. Eram quatro monocromias. [...] Está no Museu de Nápoles. Duas deusas jogam pedrinhas e três outras assistem, Latona (Aeto), Aglaia, Níobe, Febe e Hiléria. Era jogo com várias pedrinhas e aqui cinco, pentalizonte [...] Quem não o conhece no Brasil? Era tão comum na Grécia que se fez motivo de arte [...]. As cantigas-brinquedos como pinicainho-da-barrade-vinte-e-conco, vilão-do-cabo, varre-varre-esta-casinha, la condessa, seu-pai-matou-o-porco? quatro-cantos, Dona-Sancha, são anteriores ao século XVI. (p. 148 – 150, grifo do autor)

Alguns dos aspectos apontados a respeito da formação da Cultura da Infância Brasileira pelos pesquisadores Lydia Hortélio (2014); Lucilene Silva (2012); Florestan Fernandes (2004); Luís da Câmara Cascudo (2003); Iris Costa Novaes (1994); Américo Pellegrini Filho (1982) são aqui confirmados por meio de Parlendas²⁶, recolhidas, citadas e analisadas por Jacqueline Heylen (1987):

- ANTIGUIDADE:

De acordo com a pesquisadora, “da parlenda é certa a sua ANTIGUIDADE” (p. 19).

“Pinicainha
Da barra de vinte e cinco
Mingorra, mingorra
Tire esta mão
Que já está forra.”

Essa parlenda foi recolhida em Alagoas e, segundo a autora supracitada, provavelmente, da época da escravidão no Brasil, “pois o informante da parlenda explicou que a *palavra ‘forro’ era usada para o negro escravo que tinha conseguido a liberdade; ‘forro’ quer dizer ‘livre’*” (p.19, grifo da autora). Neste caso, era usada como fórmula de escolha em que a palavra ‘forro’ indicava que a pessoa estava livre de cumprir a tarefa ou o papel determinado pelo grupo.

- INFLUÊNCIA DO UNIVERSO ADULTO:

“Quem cochicha
o rabo espicha
Come pão
Com lagartixa.”

²⁶ “A parlenda é um conjunto de palavras de arrumação rítmica em forma de verso que rima ou não. Ela distingue-se dos demais versos pela atividade que a acompanha, seja jogo, brincadeira ou movimento corporal” (HEYLEN, 1987, p. 13).

Nesta parlenda, recolhida no Rio de Janeiro, é tratada a temática do comportamento adequado perante a sociedade, pois de maneira elegante é dito que “cochichar em público é falta de educação” (p. 31).

- INFLUÊNCIA DE IMIGRANTES ESTRANGEIROS:

“Ô dô tê cá
Le pepino le tomá,
Le café com chocolá
Ó dó tê cá.”

(col.; Ribeirão Preto, SP)

A parlenda apresentada talvez seja uma transmissão da língua francesa se for pensado que ela se formou de “restos de sons de outras línguas que ficaram na memória mas perderam todo o seu significado” (p. 41). Assim como a seguinte pode ter vindo da língua italiana:

“Didulim
Capo mirim
Perço gonseco
Carne bebeco, bê.”

(col.; São Tomás de Aquino, MG)

E a próxima “oriunda da parlenda japonesa” (p. 41):

“Jan quem pô
Ai ko de sho.”

O etnomusicólogo e educador musical Alberto T. Ikeda (1982, In: PELLEGRINI, p. 364), apresenta o *Joquempô*, uma variante da parlenda *Jan quem pô*, citada por Jacqueline Heylen (1987) e corrobora a opinião da autora ao afirmar que o *Joquempô* é uma contribuição da colônia Japonesa na cidade de São Paulo. O professor Ikeda esclarece que, nesta cidade, o

brinquedo é utilizado pelas crianças como Fórmula de Escolha²⁷ e também como brincadeira em si, “e que ilustra bem a característica de aceitação coletiva dos fatos folclóricos” (1982, In: PELLEGRINI, p. 364).

É importante ressaltar que essas brincadeiras são aprendidas oralmente e vão se transformando de acordo com a maneira pela qual são transmitidas, as habilidades das crianças que brincam, o período histórico no qual se brinca e as características da sociedade da qual essas crianças fazem parte, pois “a dinâmica cultural atua sobre as brincadeiras infantis, fazendo-se evoluir e adaptar-se a cada época, mantendo, contudo, os elos tradicionais” (GARCIA, 1989, p. 13).

O dinamismo referente à evolução e ao poder de adaptação das Brincadeiras da Cultura da Infância é um importante aliado na sua utilização como material no processo de musicalização no contexto escolar, visto que este é um ambiente caracterizado pela heterogeneidade dos participantes, em diversos aspectos: sociocultural, de procedência, de origem, de interesses.

Há numa mesma série escolar, por exemplo, o 1º ano do Ensino Fundamental, tem-se classes com características bastante diversas entre si e, em cada uma delas, encontram-se pessoas com peculiaridades, necessidades e interesses diferentes entre si; portanto, é possível afirmar que a Brincadeira Tradicional Infantil pode ser um valioso instrumento de introdução da criança no universo da Música, uma vez que brincar é expressão da infância e possibilita que todos participem desta ação. “Brincar é a respiração da Alma e é a língua da criança. É sua maneira de ser, de configurar suas necessidades de crescimento e sentir a expansão de sua consciência menina” (HORTÉLIO, 1994, p. 2.)

Outro fator importante a ser considerado é a forma de organização dos anos na escola brasileira, em que as turmas são divididas por idade e para as quais pode-se selecionar brincadeiras, de acordo com as habilidades de cada faixa etária e as necessidades para o seu pleno desenvolvimento – humano e musical. No que se refere aos aspectos humanos, concorda-se com Hortélio (2010) ao apresentar a relação da criança com o jogo ao longo de seu processo de maturação e desenvolvimento.

²⁷ “Antes de iniciar um jogo, uma brincadeira qualquer, as crianças têm necessidade de sortear um dos companheiros para dirigi-los e distribuir posições. A fim de evitar descontentamentos e brigas, há meios pacíficos e democráticos de selecionar os que irão comandar e participar do brinquedo” (CASCUDO, 2002, p. 245). Essa seleção é feita pela realização da Fórmula de Escolha.

Eu entendo os brinquedos como uma expressão da necessidade de crescimento. Então, com um ano, a criança acaba descobrindo as mãozinhas e passa a usá-las como brinquedo. O menino que é um pouco mais velho e aprende a andar tem necessidades diferentes, e o corpo dele pede determinados movimentos que a própria evolução o leva a realizar. Existe uma cronologia. Depois, os brinquedos vão ficando cada vez mais diversificados. Alguns possuem regras que representam um desafio para o corpo e que resultam em uma apropriação das possibilidades de movimento que existem no corpo humano. Os meninos incorporam isso por meio de seus brinquedos. (HORTÉLIO, 2010, p. 22-23)

No que se refere aos aspectos do desenvolvimento musical, pode-se selecionar as brincadeiras de acordo com os conteúdos musicais a serem trabalhados: pulso, ritmo, andamento, somente para citar alguns exemplos e o nível de habilidade motora das crianças para conseguir executar um determinado ritmo, passar um objeto dentro de um ritmo previamente definida ou realizar diferentes atividades ao mesmo tempo, como cantar um ritmo diferente do que está sendo executado com as mãos, durante um Jogo de Mãos. São diversas as possibilidades, e estas, aqui apresentadas, são apenas alguns exemplos; outros serão apontados durante a explanação acerca do Seminário de Pesquisa desenvolvido. A pesquisadora da Cultura da Infância, Lucilene Silva (2012), traz uma importante contribuição a respeito da maneira que as brincadeiras estão presentes nas diferentes fases da vida das pessoas, de acordo com suas habilidades e a riqueza musical que elas carregam.

Com um pouco mais de destreza no corpo, ainda pequenas, as cantigas de roda são das mais presentes no repertório da infância, que seguem até a adolescência com as rodas de verso. São brincadeiras cantadas que trazem uma incrível diversidade de temas, disposições no espaço, formas de brincar, coreografias, andamentos e características musicais. [...] Musicalmente apresentam um riquíssimo material com a diversidade dos ritmos e estilos da nossa música. Tal diversidade é tão grande que nos possibilita classificá-las de muitas maneiras. É incrível também o número de variantes: uma mesma cantiga pode ser encontrada em diversos lugares com variações rítmicas, melódicas, textuais ou na forma de brincar, traçando as particularidades de cada lugar (SILVA, In: JORDÃO, et al, 2012, p. 148).

Outra importante contribuição do trabalho com Brincadeiras da Cultura da Infância Brasileiras para a aula de Música é o contato e a vivência da estética da Música Popular Brasileira que ela propicia, pois, ao brincar, a criança vivencia e interioriza os ritmos, sonoridades, vocabulário, ou seja, as características e a diversidade dessa Música. Isso significa uma importante ampliação do repertório musical ao qual a pessoa tem acesso, dentro do qual poderá escolher as obras que considerar mais interessantes, para executar e/ou apreciar, na sua

vida adulta. Isso contribuirá para a formação de um ouvinte crítico e consciente e, ao mesmo tempo, incentivará o processo de depuração do gosto musical do indivíduo.

Corroborar-se a opinião de Lydia Hortélio, quando diz que

gostaria de recomendar as práticas da MÚSICA TRADICIONAL DA INFÂNCIA, da MÚSICA DA CULTURA INFANTIL contemporânea, como programa ideal de iniciação à Música. Procedendo através das dimensões da CULTURA DA CRIANÇA, contamos aí com a feliz oportunidade de um aprendizado com o corpo, a alegria do convívio das Crianças entre elas mesmas, o intercurso natural e espontâneo. E de nossa parte, o cuidado de isolar do processo as implicações e cobranças do ensino/aprendizagem que antes distanciam as Crianças da verdadeira experiência musical. (HORTÉLIO, 2014, p. 281)

Tendo como ideia propulsora a afirmação de Hortélio, desenvolveu-se um Seminário de Pesquisa para a formação musical do professor de classe, embasado nas Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância brasileira, proposta posteriormente ampliada, com a introdução das Brincadeiras Tradicionais de diferentes culturas. Entende-se que é pertinente a apropriação do repertório da Música Tradicional da Infância, presente nas Brincadeiras Tradicionais, da mesma forma que se aprende e se interioriza a língua materna, mas que não se deve limitar o repertório musical apresentado aos alunos, sejam eles adultos ou crianças. Recordar-se que um dos objetivos do Seminário é a ampliação do repertório cultural/musical dos professores, uma vez que eles cuidam da formação básica de crianças, podendo propiciar a elas, a vivência de um ambiente musical repleto e diverso.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa (1989), no final da década de 1980, já previa que no futuro da Arte-Educação no Brasil, estaria presente a proposta de valorização da herança artística e estética dos alunos, considerando seu meio ambiente, e que se esse tipo de proposta não for bem conduzido, “pode criar guetos culturais e manter os grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem permitir a decodificação de outras culturas” (BARBOSA, 1989, p. 181-182).

A fim de apresentar as modalidades de brincadeiras adotadas no processo de musicalização dos pedagogos, foi elaborado o Quadro 1 que expõem suas categorias e definições, de acordo com a Cultura Tradicional da Infância Brasileira:

Quadro 1 – Modalidades de Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância Brasileiras utilizadas no Seminário de Pesquisa

BRINCADEIRA DA CULTURA DA INFÂNCIA BRASILEIRA	DEFINIÇÃO	NOME DA BRINCADEIRA
<p>Parlenda: <i>Brincos</i></p>	<p>“As mais fáceis, as primeiras que ouvimos na infância, ditas ou recitadas pelos pais ou amas, para entreter ou aquietar meninos.” (MELO, 1981, p.44)</p> <p>“São as cantigas e brincadeiras simples que os adultos cantam para os bebês e crianças pequenas, geralmente sugerindo movimentos.” (BRITO, 2013, p. 71).</p>	<p>Serra, Serra, Serrador; Lé com lé.</p>
<p>Parlenda: <i>Mnemonias</i></p>	<p>“Quando a parlenda é destinada à fixação de números ou ideias primárias, dias da semana, cores, nome dos meses, etc.” (CASCUDO, p. 482)</p>	<p>Serra, Serra, Serrador.</p>
<p>Brincadeira de Roda, Cantiga de Roda, Roda Cantada.</p>	<p>“É uma atividade lúdica que se caracteriza pela formação em círculo, no qual as crianças geralmente dão-se as mãos, deslocando-se para uma ou outra direção; simultaneamente cantam uma música (a uníssono ou dialogada) que pode conduzir a uma ação coreográfica.” (GARCIA, 2001, p. 13)</p>	<p>Constança.</p>

BRINCADEIRA DA CULTURA DA INFÂNCIA BRASILEIRA	DEFINIÇÃO	NOME DA BRINCADEIRA
Roda com Nomes	“Rodas cantadas nas quais se destacam os nomes dos participantes. Geralmente tais rodas também são rodas de escolha, posto que convidam um a um dos participantes a entrar na roda, dar um abraço, trocar de papeis etc.” (BRITO, 2013, p. 73)	Bambu, tirabu.
Roda de Verso	“rodas que alternam um refrão com estrofes, nas quais um(a) solista ‘joga versos’ que podem ser improvisados, adaptados, repetidos etc.” (BRITO, 2013, p. 73).	Sereia.
Jogo de Mãos	“Jogos tradicionais que envolvem sequências de movimentos e batimentos rítmicos com as mãos, acompanhados por parlendas ou cantigas. É grande o número de jogos de mãos, que se renovam e se reinventam permanentemente.” (BRITO, 2013, p. 73).	Borboletinha.
Jogo de Copos	São cantigas de jogo da cultura da infância, que, originalmente, eram brincadas passando-se um objeto enquanto se cantava uma canção. De acordo com Cascudo (2005, p. 102), a cantiga de jogo faz parte do Cancioneiro Infantil e tem como característica a competição.	Escravos de Jó.

A partir das modalidades de jogos apresentadas, desenvolveram-se situações propícias ao fazer musical, em que o professor de classe pôde ter contato com suas habilidades - inerentes e latentes - relativas à sua cultura lúdica e musical, possibilitando potencializá-las e desenvolvê-las. Preocupou-se com a formação musical desse professor, por entender-se que a Música contempla o ser humano como um todo – corpo, mente e espírito – e por ele ser o responsável pela formação integral das crianças na Educação Básica, preparando novas gerações para a vida adulta. Ressalta-se que não é possível pensar em educação integral, sem atentar-se para a dimensão espiritual da criança, em seus aspectos sensível, emocional e afetivo, considerando que,

Faz-se necessário criar gerações sensíveis à realidade; que saibam buscar e estocar informação e estabelecer uma memória complexa, que envolva não só o que é ensinado na escola ou que possa ser lido ou assistido em um aparelho de televisão, mas o que possa ser *vivenciado* a nível de *emoção, sentimento, afetividade e valores*. Finalmente, gerações que possam elaborar o melhor possível todo esse material. (VIEIRA, 2008, p. 23, grifo nosso)

Considera-se, portanto, a ludicidade e o fazer musical como formas adequadas de o indivíduo participar de seu próprio desenvolvimento, como ser humano e como processo de musicalização, investindo-se, também, na ampliação de repertório cultural dos participantes do Seminário, com a possibilidade de extensão e aplicação nas escolas em que trabalham, nas aulas que ministram. As Brincadeiras da Cultura da Infância, o fazer musical e as práticas musicais criativas experienciadas no brincar, pelos pedagogos, bem como o Programa Básico, tal como foi desenvolvido no Seminário de Pesquisa, serão apresentados a seguir.

2.2 Desenvolvimento do Seminário de Pesquisa

O Seminário começou no dia 20 de março e se encerrou no dia 02 de julho, com encontros semanais, às quintas-feiras. Ressalte-se que, em alguns momentos, os Encontros distanciaram-se uns dos outros em até 2 semanas, devido a feriados e à organização do calendário da Instituição da qual se utilizava o espaço.

1º ENCONTRO: “Dúvidas, curiosidades e descobertas”

O primeiro Encontro foi permeado pela curiosidade. Os participantes da Pesquisa foram chegando, entreolhando-se, cumprimentando-se; e a pesquisadora os recebia e se apresentava.

Eles não se conheciam; somente duas professoras eram colegas de trabalho. O local do Encontro era uma sala pequena com algumas cadeiras e, pela dificuldade de organização do espaço, foi solicitada outra sala para o Encontro seguinte, que possuísse espaço livre para movimentação, formação de roda e, também, a possibilidade de se sentar e deitar no chão. Ao início, todos se sentaram de maneira desordenada, sem condições de olhar uns aos outros; então, foi solicitado que organizassem uma roda com as cadeiras, para que a comunicação entre eles e a pesquisadora ficasse mais funcional, pois a roda permite que todos se olhem e se comuniquem.

O primeiro contato foi uma roda de conversa, em que cada um pode se apresentar e falar a respeito de seus anseios em relação à Educação Musical. Nessa apresentação, os participantes informavam de onde vinham e qual era o seu contato com a Música. Em seguida, a pesquisadora se apresentou, bem como ao Seminário de Pesquisa.

Segue-se o perfil do grupo, colhido nos depoimentos dos professores, durante sua apresentação, e em dados do Questionário, aplicado posteriormente.

Professor²⁸ 1 – Formado em economia, vindo de Jarinu, iniciou seus estudos de violino na igreja. Atualmente trabalha como economista, toca violino na igreja e tem em parceria com a esposa, um projeto social destinado ao ensino de violino e viola clássica, na cidade de Jarinu.

Professora 2 – Vinda de Várzea Paulista, formada em Pedagogia, informou que seu TCC tratou de Música na Educação Infantil. Faz aulas de teclado em uma escola livre de música, toca bateria e cajón²⁹. Trabalhou como professora no Ensino Fundamental e, atualmente, atua na Educação Infantil, na cidade de Várzea Paulista. Na igreja, trabalha com catequese e, também, toca nas missas.

Professora 3 – Formada em Pedagogia, provém da cidade de Jundiaí. Toca um pouco de teclado e violão, que estudou em aulas particulares. Seu repertório é de Música Sacra, toca e cantou no coral da igreja. Trabalha como professora do Ensino Fundamental em dois períodos – um período em escola particular e outro período em escola pública de zona rural.

Professora 4 – Formada em Pedagogia, atua na rede municipal de Jundiaí em dois períodos – um período no Ensino Fundamental e outro na Educação Infantil. Como a mãe, é

²⁸ Como os participantes do Seminário de Pesquisas são todos professores em escolas de ensino regular, projetos sociais e igrejas, o chamaremos ao longo do texto de professores ou educadores.

²⁹ “Cajón: é o aumentativo da palavra *caja*, que significa caixa em espanhol. É um tambor de madeira, derivado das caixas de madeira e gavetas que os escravos africanos, no Peru, usavam como percussão por serem proibidos de tocarem seus próprios instrumentos. Por isso, considera-se que a origem do *cajón* é afro-peruana” (BRITO, 2009b, p. 54, grifo do autor).

organista na igreja, a escuta tocar e, também, os hinos na igreja. Então, tira as melodias dos hinos de ouvido, sem colocar harmonia, e toca.

Professora 5 – Formada em Pedagogia, vinda da cidade de Jundiaí, toca violão e canta, informalmente, desde os dezessete anos de idade. Professora do Ensino Fundamental, tem o hábito de levar o violão para a sala de aula e cantar com seus alunos. Preocupa-se com a inclusão escolar e tem em sua sala de aula um aluno com Paralisia Cerebral. Utiliza-se da Música para trabalhar com Educação Inclusiva.

Professora 6 – Vinda da cidade de Louveira, formada em Pedagogia, participa de um Coral. Chegou ao Seminário buscando orientações para aulas de Música na Educação Infantil, pois iniciara o trabalho como professora de Música neste segmento escolar, um mês antes do início no Seminário e encontrava dificuldades para que os alunos participassem das aulas.

Professora 7 – Professora de Artes, da cidade de Jundiaí, ouvinte de música e pesquisadora de Música Popular de Domínio Público e Cantos de Trabalho. Atuou como professora das quatro linguagens artísticas e atualmente é supervisora do grupo de Música do Projeto de Arte nas escolas da cidade de Jundiaí. Atua como supervisora em dois grupos.

Professora 8 – Pedagoga com Pós-Graduação *Lato Sensu* em *Metodologia do Ensino de Arte*, fez aulas particulares de Música. Utiliza o violão para acompanhar as crianças. Sempre trabalhou com o 1º ano do Ensino Fundamental e agora atua no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Professora 9 – Formação em Artes Plásticas, atua há quatorze anos como professora de Artes com diferentes faixas etárias – desde a Educação Infantil até o EJA – e declara nunca ter deixado de trabalhar com Música em suas aulas. Atualmente é coordenadora do grupo de Música do Projeto de Arte nas escolas da cidade de Jundiaí.

Depois de os participantes se apresentarem, a pesquisadora explicou a razão de ter oferecido um Seminário de Pesquisa a eles e, também, sua maneira de organização, de modo a cumprir os objetivos propostos na Pesquisa.

O principal objetivo do Seminário era demonstrar ser possível ao pedagogo responsabilizar-se pela prática de musicalização com seus alunos de Educação Infantil e dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental. Para isso, considerou-se que os participantes aproveitariam mais a proposta, se não se limitassem a obter um conjunto de informações, mas considerassem ao máximo a oportunidade de vivenciar integralmente os conteúdos a serem trazidos; por esse motivo, os Encontros seriam divididos em duas fases:

- uma, dedicada às práticas pedagógico musicais aplicadas à Educação Infantil e
- outra, ao Ensino Fundamental.

Foi explicado que seriam:

- seis encontros em cada fase, totalizando doze, e que cada um deles
- teria quatro horas de duração.

Após os esclarecimentos iniciais, foi apresentado aos participantes o Plano do Seminário, com seus Objetivos, Metodologia a ser empregada, conteúdos a serem desenvolvidos e uma Bibliografia Básica. O Plano, tal como foi apresentado aos participantes, pode ser visto a seguir.

2.2.1 1ª Fase do Seminário de Pesquisa: *Práticas Pedagógico Musicais na Educação Infantil*

O Seminário visava tratar do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e do papel dos Jogos e Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância nesse desenvolvimento. Propunha, também, a prática, discussão e análise desses Jogos e Brincadeiras Infantis, focalizando, em especial, o fazer musical, pois defende-se a ideia de que “brincando nós cantamos, tocamos, inventamos, improvisamos, repetimos... transformando o próprio tempo durante o jogo de musicar” (BRITO, 2013, p. 59).

Eram Objetivos do Seminário:

- Estudar o desenvolvimento humano e musical da criança na Educação Infantil;
- Vivenciar o repertório de brincadeiras, jogos e músicas adequadas a essa faixa etária;
- Preparar o educador para trabalhar com as diversas formas do fazer musical na educação infantil;
- Ampliar o repertório cultural/musical do professor.

Os Conteúdos desenvolvidos foram:

- O fazer musical na infância;
- Brincadeiras da Cultura Infantil, jogos musicais, jogos rítmicos;
- Práticas criativas;
- Parâmetros sonoros;

- Som e silêncio;
- Escuta sonora e musical;
- Elaboração de arranjos.

2.2.2 Metodologia empregada no desenvolvimento do Seminário

Foi proposto aos educadores que se fizesse um Resumo Reflexivo de cada Encontro, que contemplasse as práticas realizadas, conectando-as aos textos lidos, às discussões desenvolvidas, e aos conteúdos abordados e vídeos assistidos, pois considera-se que,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensamento certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38 – 39)

Os Resumos deveriam ser realizados a partir do segundo Encontro e entregues no Encontro posterior. Ao término da primeira fase do Seminário foi solicitado que cada um fizesse um pequeno projeto de Música para ser realizado na escola, em classes de Educação Infantil, durante um semestre. Para escrever o texto do projeto, o professor deveria colocar-se numa das seguintes posições:

1. coordenador e orientador dos professores da Educação Infantil que ministrariam as aulas de Música; ou
2. coordenador e orientador dos professores da Educação Infantil que ministrariam as aulas de Música, e professora de Música na sua sala de aula; ou
3. idealizador e professor que ministraria as aulas de Música nas classes da Educação Infantil;

O formato do projeto solicitado seguiu os seguintes tópicos:

- Título
- Objetivo Geral
- Objetivos específicos
- Justificativa
- Metodologia

- Recursos
- Avaliação
- Bibliografia

Os participantes concordaram com o Plano apresentado e demonstraram bastante interesse em desenvolver o Projeto, pois esperavam poder usá-lo nas escolas em que trabalhavam e, também, propor para outras escolas a sua implementação. Ressalte-se que os próprios professores solicitaram que fosse feito um Cronograma (Apêndice 1, p.183) com textos que deveriam ser lidos anteriormente a cada Encontro, a fim de que pudessem se organizar e obter melhor aproveitamento.

Saliente-se que foi necessário acrescentar, no Cronograma de leitura, o texto intitulado *Musicalização: tema e reavaliações* de Maura Penna, devido a uma questão levantada pela professora 2. Ela relatou ter ficado com dúvidas em relação ao conceito e aos objetivos do termo Musicalização, após escrever seu Trabalho de Conclusão de Curso, na Graduação em Pedagogia. Como o texto citado aborda tais questões e poderia contribuir para sanar a dificuldade relatada, decidiu-se que o livro que apresenta o texto fosse incluído na Bibliografia Básica. O repertório de jogos e brincadeiras foi proposto pela pesquisadora, de acordo com as necessidades e interesses surgidos durante os Encontros, o que deu ensejo à busca de repertórios não previstos inicialmente; os professores também contribuíram com seus próprios materiais e repertório lúdico.

Para que os professores pudessem se organizar e se preparar para os Encontros lhes foi fornecido material impresso com as letras e partituras dos jogos e brincadeiras trabalhados. Procurou-se disponibilizar, também, o áudio das músicas para os participantes, pelo fato de a maioria deles não ler música. Mesmo com esta característica do grupo, insistiu-se em colocar as letras das canções na partitura, como forma de incentivo à leitura musical.

Após ter sido feita a apresentação do Seminário de Pesquisa, do pesquisador e dos pesquisados, sentaram-se todos em roda, no chão para iniciarem as atividades propostas para o Seminário. Foram feitas Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância brasileira para o trabalho dirigido a crianças de um ano e meio aos cinco anos de idade.

Durante as vivências das brincadeiras, discutiu-se a respeito de como recepcionar os pequenos, envolvê-los na prática e apreciação³⁰ musical, e fez-se leitura compartilhada do artigo

³⁰ “A apreciação é, [...] uma atividade de base, que, além de ser em si mesma uma dimensão da experiência musical, abrange a função de complemento das demais experiências (execução e criação)” [...] Neste processo, dá-se oportunidade “que mesmo crianças bem pequenas possam ouvir música e agir

Em ritmo musical da Revista *Mente e Cérebro*, que consta na Bibliografia Básica do Seminário de Pesquisa.

Ao realizarem as primeiras atividades, os professores demonstraram um estado de timidez, ansiedade e desconforto. Pode-se observar, que somente após a realização dos Brincos *Serra, serra, serrador* e *Lé com lé* sentiram-se mais à vontade para brincarem e se colocarem.

Serra, serra, serrador

Brinco da cultura da infância brasileira

transcrição: Monique Traverzim

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 2 – Partitura Musical do Brinco *Serra, serra, serrador*

sobre ela de diferentes maneiras: dançando, ouvindo deitadas com os olhos fechados, fazendo comentários pessoais sobre a música [...]” (STIFFT, In: BEYER e KEBACH, 2011, p. 34 – 35).

Lé com lé
 Brinco da cultura da infância brasileira
 transcrição: Monique Traverzim

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 3 – Partitura Musical do Brinco *Lé com Lé*

Foi explicado que é costume, na realização do Brinco *Serra, serra, serrador*, balançar o bebê para frente e para trás, colocado no colo, de frente para o corpo do adulto. Para que os professores pudessem vivenciar a brincadeira, ela foi realizada entre eles, em pares, sentados de frente um para o outro, de mãos dadas, balançando para frente e para trás. Essa brincadeira pode ser realizada desta forma, também com crianças, que podem sentar-se sozinhas. Esta é uma canção que tem apenas dois sons à distância de uma terça menor³¹.

Conversou-se com os professores a respeito do motivo da utilização deste intervalo musical. Foi explicado que a terça menor é um intervalo de fácil afinação e que faz parte do repertório sonoro da infância, pois para ouvi-lo e identificá-lo, basta lembrar de uma canção comumente proferida pelas crianças:

- *Nã, nã, nã, nã, nã, nã, você não pega!*

³¹ A terça menor em música é o nome da relação entre dois sons musicais que se encontram separados por outro, na ordem das notas – LÁ (si) DO; MI (fá) SOL. O leitor interessado no assunto pode buscar o livro Exercício de teoria musical (LIMA e FIGUEIREDO, 2004).

Você não me pega
Brincadeira Infantil

transcrição: Monique Traverzim



© Editoração: Monique Traverzim

Figura 4 – Partitura Musical da Brincadeira Infantil *Você não me pega*

Durante o Seminário, foram apresentadas e vivenciadas diversas Músicas da Cultura da Infância que se utilizam do intervalo de terça menor; trabalhou-se, também, com a possibilidade de se musicar Parlendas com esses mesmos dois sons. Por meio das práticas dessas brincadeiras, apresentou-se o conceito de pulso.

Chamamos pulso da música, à rede constituída pelos tempos ou pulsações regulares sobre a qual se desenvolve e dá vida ao ritmo. Para a criança, diremos que é a batida do coração da música.

Também comparamos o pulso ao tic-tac do relógio. Coração e relógio, são para a criança, sinônimos de movimento e vida, atributos – por outro lado – essenciais do ritmo musical. (GAINZA, 2009, p. 70, T.N.³²)

Mostrou-se que, em ambas as brincadeiras, trabalha-se com o desenvolvimento do pulso interior, pois, mesmo ainda sem consciência dele, faz-se o movimento na métrica da canção. Após essa vivência do pulso, a pesquisadora solicitou que os educadores fizessem novamente as duas brincadeiras e se olhassem enquanto faziam os movimentos, a fim de verificar que todos se balançavam ao mesmo tempo, no pulso da canção.

³² “Llamamos pulso de la música a la red constituída por los tiempos o pulsaciones regulares sobre la cual se desenvuelve y cobra vida el ritmo. Al niño le diremos que es el latido de la música. También comparamos el pulso com el tic-tac del reloj. Corazón y reloj son para el niño sinónimos de movimiento y de vida, atributos –por otra parte- esenciales del ritmo musical” (GAINZA, 2009, p. 70).

No decorrer da atividade, a pesquisadora expôs as diferenças entre pulso e ritmo, explicou que o que se organiza a partir das alturas e resulta no que se canta nessas brincadeiras é chamado de melodia. Ela, também, procurou esclarecer que, nas Brincadeiras da Cultura Infantil, trabalha-se com diversas habilidades simultaneamente, o que as aproxima da metodologia de trabalho adotada, a partir da Teoria dos Sistemas. Ressalta-se que todas as explicações eram permeadas de práticas, ou seja, era solicitado que os educadores participassem ativamente dos exemplos musicais dados. Brincou-se e refletiu-se a respeito da Prática, concomitantemente, o que fez surgir comentários:

Como é gostoso nós brincarmos! (Professora 8)

Quanta coisa se trabalha com uma brincadeira dessas que conhecemos! Nós a fazemos sem saber o que se trabalha de música. Como é importante conhecermos os conteúdos musicais e ter consciência do que estamos trabalhando. (Professora 7)

Foi lido com o grupo, o artigo *Em Ritmo Musical* (CICERONE, In: *Revista Mente e Cérebro*, 2006), o qual aborda a importância do trabalho de escuta na vida intrauterina e nos primeiros anos de vida do bebê. Observou-se que o assunto despertou o interesse de um dos professores que o citou em seu Resumo Reflexivo:

Me pareceu muito importante darmos ênfase ao que o texto descreve quando cita que as crianças ‘parecem em condições de apreciar a música desde os três, quatro meses de vida’, desta maneira é oportuno oferecer-lhes opções ‘musicais variadas’ e ‘estimulantes’. Porém se deve dar à audição musical um tempo em um espaço definidos e não somente fazer com que a criança tenha a música como se fosse um simples ‘fundo musical’. (Professor 1)

No que diz respeito à metodologia de trabalho, foram obtidas, logo no primeiro Encontro, observações importantes e interessantes de uma educadora:

Na primeira aula [...] percebi que não somente iria ouvir teorias, mas sim praticar o que futuramente farei com meus alunos em sala [...] Vivenciando a música na faculdade me despertei pra ideias dos benefícios da música para as crianças com deficiência. Isso tem me inspirado a pesquisar sobre o assunto. (Professora 5)

2 ° ENCONTRO

[Nosso] encontro começou em uma roda, o que nos possibilita olhar nos olhos de cada um e não ficar aquela sensação de monotonia como ficamos muitas vezes na sala de aula com nossos alunos, com medo do 'novo'. (Professora 3)

Neste Encontro, iniciaram-se as atividades com a música *Brincando*, da regente de coro e compositora Thelma Chan, como forma de aquecimento. A canção foi apresentada como atividade que, também, trabalha com sons vocais e pode ser explorada de maneira criativa pelo professor e/ou por seus alunos, além de ter a possibilidade de ser utilizada em todas as faixas etárias da Educação Infantil.

Brincando

Thelma Chan (2006)

Pa - ra can - tar bem eu a - bro a bo - ca as - sim Eu fa - ço um bi - co as -

7
sim e u - ma bo - che - cha as - sim Es - tou - ro pi - po - cas com a bo - ca as -

14
sim Man - do bei - ji - nho as - sim e sol - to a voz

©Editoração: Monique Travezim

Figura 5 – Partitura da Música *Brincando*

A música foi cantada de acordo com o que a compositora aponta, em seu livro *Coralito* (CHAN, 2006, p.12). Ela diz que se deve fazer o que a letra da canção sugere, trabalhando com sons vocais diversos, vogais, sílabas, produzidos pelos diversos músculos da face, lábio, língua, bochecha, e outros. A pesquisadora sugeriu ao grupo que criasse novos sons, como o de cavalo, chuveiro, carro e que explorasse, também, os parâmetros sonoros intensidade e altura,

utilizando, ao mesmo tempo, movimento sonoro – expressão corporal para representar os sons. Brincou-se com exercícios de respiração e, em seguida, cantou-se a canção *Alô, bom dia!* (FERES, 1998, p. 27) trocando o bom dia por boa noite, pois nos encontrávamos no período noturno. Foi cantado o nome de cada educador e enquanto se executava a canção, os participantes recebiam cumprimento de um casal de marionetes, manipulado pela pesquisadora.

Alô, bom dia!

Josette S. M. Feres (1998)
Tonalidade original: Do Maior

A - lô Fer - nan - da, bom di - a Fer - nan - da. Que

bom que vo - cê vei - o gos - to mui - to de vo - cê. _____

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 6 – Partitura da Música *Alô, bom dia!*

As impressões a respeito da vivência com as marionetes foram as mais diversas:

Simples e genial! Afinal de contas sabemos o quanto professores que se encontram com seus alunos apenas uma hora ou duas na semana demoram relativamente para estabelecer uma relação de vínculo com eles. O objeto marionete atou como facilitador da aproximação entre o aluno e o professor, com a música envolvendo a todos os presentes. (Professora 9)

Adorei a música do Boa noite como vai você, com a presença da Chiquinha e do Chiquinho (marionetes). Fiquei encantada, e como faz diferença usar nossa imaginação e criatividade para levar aos nossos alunos não somente as músicas, mas sempre uma novidade. (Professora 3)

O início da aula com uma caixa surpresa e bonecos me fez refletir o quanto é importante realmente entrar na mente infantil, no mundo da criança para que ela se sinta à vontade e com vontade de aprender, mesmo que não tenha consciência do que está fazendo naquele momento é aprender. Muitas vezes nós educadores fazemos tudo no automático e além de nos estressarmos, deixamos os alunos entediados. (Professora 5)

Neste Encontro, foram realizadas diversas Brincadeiras de Roda, dentre elas, a Roda com Nomes e a Roda de Verso.

Uma participante, a partir da experiência com canções que brincam com o nome das crianças, realizadas no encontro anterior, trouxe a seguinte fala, enquanto brincávamos com a Roda com Nomes *Bambu, tirabu*:

Incrível como eles esperam a vez deles, o nome deles ser falado! (Professora 6)

A brincadeira *Bambu, tirabu*, faz parte do CD *Abre a roda tin dô lê lê* [20—], da pesquisadora da Música Tradicional da Infância do Brasil, Lydia Hortélio.

Foi realizada, a brincadeira, de duas formas: uma em fila – quando se canta o nome da criança que é a primeira da fila, ela deve se dirigir ao seu final –, e a outra em roda, de acordo com as orientações do CD:

Uma roda girando. A criança que é chamada vira para fora sem soltar as mãos. Fica então com os braços cruzados sobre o peito. Depois que todos viram para fora, o brinquedo continua virando novamente cada uma ou todos de uma vez para dentro. E o brinquedo recomeça... (HORTÉLIO, [20—])

Bambu

Roda com Nomes Transcrição: Monique Traverzim

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 7 – Partitura Musical da Roda com Nomes *Bambu, tirabu*

Esta participante relatou no primeiro Encontro que não conseguia controlar as salas de aula nas quais ministrava aulas de Música, pois os alunos não se interessavam. Ela é pedagoga de formação e canta em um coro. Essa é sua primeira experiência como educadora musical no contexto escolar, na Educação Infantil. Ao notar o primeiro progresso em suas aulas de Música, com a participação das crianças na Roda com Nomes, ficou bastante motivada, pois elas passaram a se interessar, também pelas demais atividades que propunha.

A Roda de Verso com a qual se brincou foi *Sereia* (BEINEKE, 2006, p. 32). Recordase que na alternância entre refrão e estrofe, um solista “joga verso(s)”. Neste momento utilizou-se versos da cultura brasileira para “jogar”.

Sereia
Roda de verso da cultura brasileira

transcrição: Viviane Beineke (2006)
Tonalidade original: Ré Maior

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 8 – Partitura Musical da Roda de Verso *Sereia*

Cantamos versos enquanto a professora tocava piano. (Eu morava na areia: sereia...)
Cantamos mantendo o pulso, o ritmo, cada um com um verso encaixado. (Professora 2)

Para esta brincadeira, utilizou-se uma caixinha com diversos versos da cultura brasileira, para que os participantes pudessem sorteá-los para leitura, durante o brincar. Apresentou-se o conceito de Quadrinha, ao qual se referiu, anteriormente, como versos. Para esclarecer o conceito, foi utilizada a definição do estudioso da cultura brasileira, Câmara Cascudo (2005, p. 548), segundo o qual, a quadrinha é “uma das mais antigas e conhecidas formas de poesia folclórica, [e até hoje] mantém suas características tradicionais: estrofes de quatro versos setessilábicos, esquema rimático ABCB. Seu conteúdo singelo e a facilidade de assimilação a tornam preferida nas cantigas infantis”.

Neste Encontro, foram realizadas, também, Brincadeiras de Roda. As Rodas Cantadas foram escolhidas com a finalidade de os educadores vivenciarem de outra forma o pulso, diferente da que haviam experimentado em jogos anteriores; eles, também, discutiram a respeito da diferença entre pulso e ritmo, pois uma educadora relatou não ter compreendido a diferença. Foi demonstrado que, no andar, enquanto se canta a canção e a roda gira, é marcado o pulso com os pés, com os passos em movimento constante. Após a realização das brincadeiras, todos se sentaram, e a pesquisadora passou a utilizar-se de um tipo de notação musical não tradicional³³ para sistematizar o ritmo e o pulso, em algumas brincadeiras vivenciadas pelo grupo. Foi solicitado que os professores cantassem as músicas das brincadeiras, enquanto a pesquisadora registrava seu ritmo na lousa.

Ao final do Encontro, foi projetado um trecho do vídeo do projeto *Tocando, cantando e fazendo música com crianças*, realizado na cidade de Mogi das Cruzes, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (2007), para que ficasse algo em suas mentes como processo reflexivo. Explicou-se que esse projeto possibilitou a inserção da disciplina Música nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Mogi, no qual os pedagogos ministravam as aulas de Música, supervisionados e orientados por professores especialistas em Educação Musical e estudantes do curso de Licenciatura em Música/Educação Musical, do Instituto de Artes da UNESP.

Apresentaram-se então, alguns Resumos Reflexivos dos professores participantes do Seminário que mostravam reflexos do que estava sendo vivenciado nos Encontros, em seus trabalhos na escola.

Toda esta sequência de atividade apliquei com crianças de pré e jardim; para mim foi um resultado super positivo, pois a maioria das crianças interagiu participando das brincadeiras. (Professora 6)

Todas as atividades que realizamos [...] e escutamos estão me ajudando muito, pois estou tendo mais criatividade e ideias novas. [...] Estou gostando das práticas que estão sendo abordadas, e as bibliografias estão bem interessantes. As músicas, as dinâmicas, isso tudo é um novo desafio para mim. (Professora 3)

³³ “As diferentes formas atuais de notação musical precedem com toda a naturalidade a notação tradicional. Pontos, linhas e desenhos diversos de decodificação simples [...] substituem as notas e figuras no pentagrama” (GAINZA, 1988, p. 110).

Nos escritos dos professores percebe-se a gradativa transformação das preocupações, no que diz respeito aos objetivos da Educação Musical na Primeira Infância:

Sabemos o quanto é importante fazer com que a música aflore na infância para ser posteriormente desenvolvida na Educação Infantil. Além disso, a música pode ser o fio condutor de diversas áreas curriculares, dando às aulas um caráter mais alegre e descontraído e à aprendizagem, mas não deve ser trabalhada apenas com sua função social. Quando nós, educadores, trabalhamos o conteúdo música, estamos oferecendo e oportunizando a essa criança a experimentação de vários sons e conseqüentemente, formando bons ouvintes. (Professoras 7 e 9)

3º ENCONTRO

Neste Encontro, pulso, ritmo, métrica, frase musical, som e silêncio foram os conteúdos musicais focalizados. Utilizaram-se atividades com expressão corporal, contação de história, atividades e Brincadeiras Rítmicas, uma brincadeira africana e Brincadeiras de Roda da Cultura Infantil brasileira. Processos criativos permearam as brincadeiras realizadas. A diversidade de atividades propostas e a preocupação em estimular a criação na atitude e prática pedagógico/musical do professor está de acordo com o pensamento do compositor e educador musical Koellreutter, o qual diz que

a preocupação com a abrangência de conteúdos visa sempre ao desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, transformador, que estimula a criação e que pode ocupar-se de aspectos de fundamental importância, como a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores humanos. (BRITO, 2001, p. 34)

Os professores demonstraram prazer em realizar as atividades propostas e procuraram aplicá-las em suas práticas na sala de aulas com seus alunos. O depoimento de uma professora apresenta a satisfação com que aprende:

[...] posso dizer que vou para a escola dar aula com muitas ideias novas e vontade de mostrar tudo o que tenho aprendido! (Professora 3)

Durante este Encontro, foi realizada novamente a Roda de Verso *Sereia* e solicitado aos professores que criassem seus próprios versos. Os versos foram criados em grupo. Apresenta-se a seguir uma das Quadrinhas criadas:

Fui na casa da Maria

Aprender o B A Bá

Encontrei o João

E comecei a namorar.

Pôde-se observar o prazer e envolvimento dos educadores, durante a criação das Quadrinhas e no momento de cantá-las na Roda de Verso *Sereia*. O relato de umas das professoras traz a aproximação e apropriação das brincadeiras ao utilizá-las com seus alunos. Ela relatou o prazer deles ao cantarem e inventarem durante a brincadeira com a Roda de Verso, e a sua satisfação em ouvi-los e ao lerem suas próprias produções. Afirmou, também, que conteúdos trabalhados em sala de aula, traços de personalidade e características pessoais das crianças apareceram nos versos criados. A professora 5 dividiu com a pesquisadora e com o grupo a experiência vivida em sua sala de aula na EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) na qual trabalha e apresentou a produção das crianças e algumas características de cada uma delas, as quais considerou importante ressaltar (Apêndice 3, p. 186).

Recorda-se que o objetivo geral da Pesquisa é demonstrar a possibilidade do pedagogo responsabilizar-se pela prática de musicalização com seus alunos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I; o outro é demonstrar que as Brincadeiras da Cultura da Infância podem ser um meio para a realização do processo de musicalização. Os Resumos Reflexivos apresentados e o que vem a seguir afirmam o objetivo da pesquisadora.

Foi lido e comentado [algumas] páginas da Monografia 'Brincadeira de roda na aula de Música – Educação Infantil', na qual vimos a importância da utilização das brincadeiras de roda na aula de música com crianças de 3 a 6 anos, levando em consideração o desenvolvimento integral da criança. Com a leitura [citada] acima [...] e também as atividades feitas em aula identifiquei o quanto é importante a brincadeira de roda entre outras atividades na Educação Infantil durante a aula de música e que todo o professor tem como se utilizar desta ferramenta, procurando se aprimorar para depois aplicá-la. (Professor 1)

4º ENCONTRO

As discussões, durante o Encontro, tiveram como tema o conceito de Música, sua função para a educação e para o ser humano, e seu entendimento como linguagem. Os principais objetivos a serem alcançados eram possibilitar a ampliação cultural do professor e dar-lhe oportunidade de fazer uso de sua criatividade.

Considera-se relevante incentivar os professores a trabalharem, com seus alunos, práticas que estimulem a criatividade, e para essa finalidade, era necessário que eles próprios pudessem fazer uso de suas capacidades criativas. Segundo Ostrower (2010, p. 9), “criar, é basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana”. Para a autora, reside no ser humano uma profunda motivação para criar, na busca de ordenações e significados, pois ele precisa orientar-se e comunicar-se com outros seres humanos, por meio de formas ordenadas.

Trata-se pois, de *possibilidades*, potencialidades do homem que se convertem em *necessidades existenciais*. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim, porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. (OSTROWER, 2010, p. 10, grifo do autor)

Foram diversos os procedimentos adotados com esse fim, no Seminário: apreciação musical, Brincadeiras de Roda de diversas origens – Brasil, Portugal, Alemanha – Música Indígena, apreciação de vídeos, discussões e reflexões a partir das leituras, e discussão a partir de vivências realizadas anteriormente. As atividades de criação de arranjo musical³⁴ de músicas ouvidas e de brincadeiras realizadas foram as mais citadas nos relatos dos professores.

O trabalho realizado com Música Indígena foi baseado nas sugestões de atividades do livro *Outras Terras, outros sons* de Berenice Almeida e Magda Pucci (2002). Utilizou-se a música *Koi Txangaré* com áudio de um arranjo da melodia original feito pelo grupo Mawaca. A letra da música trata do ritual antropofágico em que os guerreiros comem a carne dos inimigos e “a antropofagia era lembrada depois através da música, nos longos períodos de paz” (ALMEIDA e PUCCI, 2002, p. 64).

³⁴ “Fazer um arranjo implica organizar o modo de execução de uma obra musical” (BRITO, 2003, p. 173). Escolher quais partes da música serão repetidas, quais instrumentos musicais serão utilizados e em que momentos serão tocados, somente para citar algumas situações da prática de arranjo.

Koi txangaré
Canto dos índios Surui/Ladei - Rondônia

fonte: Uratana
transcrição: Magda Pucci (2002)
original: Tetratônica em mi

©Editoração Monique Traverzim

Figura 9 – Partitura da Música Indígena *Koi txangaré*³⁵

Foi realizada, primeiramente, a escuta da canção, com os participantes sentados em círculo, de olhos fechados.

Começamos [o Encontro] ouvindo uma música indígena, de início assusta um pouco.
(Professora 3)

O processo de apreciação musical³⁶ se deu após algumas perguntas da pesquisadora, a fim de explorar a percepção dos professores:

- Qual a origem dessa música?

³⁵ A escala tetratônica é uma escala de quatro sons característica da música dos grupos indígenas. O pesquisador José D'Assunção Barros afirma que existem uma série de melodias indígenas fundamentadas nessa escala, inclusive dos peresis, que ele a registrou: si-ré-mi-fá# (BARROS, 2006, p. 164-165).

³⁶ A apreciação é uma troca entre diferentes universos de pessoas, em que vivências pessoais, aprendizagens, perspectivas de mundo fundamentam-se, canalizam-se para emitir uma opinião ou recriação de uma música (BEYER, In: BEYER e KEBACH, 2012, p. 123).

Esta questão trouxe surpresa a muitos professores por saberem que era indígena sem ter contato prévio com esse repertório musical, como afirmou a professora 4:

De cara reconheci ser música indígena! (Professora 4)

- Como chegaram à conclusão de que era uma música indígena?
- Como podemos descrever a sonoridade da voz dos que cantam?
- Quais instrumentos musicais vocês ouvem?
- Quais sons podem ouvir além das vozes e dos instrumentos musicais?
- Como o arranjo da música foi organizado? Qual instrumento aparece primeiro e quais vão adentrando? Como é a intensidade ao tocar e cantar: é sempre a mesma ou ocorre alguma mudança?

A partir das questões, eles foram descobrindo os instrumentos musicais utilizados na Música, como poderia ser reproduzido o som anasalado das vozes e como poderiam construir a sonoridade da floresta, conforme aparece ao final da gravação. A partir das descobertas, os professores foram cantando e tocando o que ouviam e discutindo as características dessa Música de culturas indígenas.

[...] Conseguimos identificar que a música era muito rítmica e de caráter ritualista e improvisamos ao tocar e cantar com diversos instrumentos, reproduzindo os sons da floresta e dos indígenas. (Professor 1)

Após essa vivência, eles puderam criar seu próprio arranjo musical, utilizando-se da mesma melodia, e gravar em áudio o resultado final. Os professores se sentiram satisfeitos e surpresos com o resultado sonoro do arranjo musical criado e interpretado por eles; todos pediam para ouvir novamente a gravação deles e perguntavam se teriam acesso a ela.

Gravamos o som, ficou ótimo, nem parece que foi o nosso grupo! (Professora 8)

5º ENCONTRO

No quinto Encontro deu-se continuidade às discussões do conceito de Música e foi iniciado o estudo da abordagem dos educadores musicais da chamada *segunda geração*, dos Métodos Ativos em Educação Musical, “que floresceu na Europa e na América do Norte em

meados da década de 1950 e início da seguinte” (FONTERRADA, 2008, p. 178 – 179). Por meio de vídeos e *slides* foi apresentada aos professores a estética musical desse período histórico, que influenciou diretamente as propostas de Educação Musical.

Os educadores musicais desse período [segunda metade do século XX] alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que se denominam ‘música do passado’. (FONTERRADA, 2008, p. 179)

Um dos educadores musicais que faz parte dessa geração é Murray Schafer, compositor e educador musical canadense; segundo Fonterrada (In: MATEIRO e ILARI, 2011, p. 277), existem três eixos que podem ser encontrados em sua produção: a relação som/ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado. A pesquisadora procurou destacar neste Encontro, um dos eixos que caracterizam o trabalho do educador musical supracitado – a relação entre som e meio ambiente – devido às constantes queixas dos professores em relação ao ruído excessivo produzido pelas crianças, nas escolas, e a dificuldade em fazê-los ouvir. No eixo destacado o compositor chama a atenção para a relação do homem com o meio ambiente, que se tornou bastante complexa, após a Revolução Industrial:

A introdução de novas maneiras de ser e estar no mundo começaram a provocar desequilíbrios que, atualmente, chegam a níveis assustadores [...] Por ser músico, seu interesse pelo som é prioritário e critica a sociedade contemporânea por ter se descuidado desse fenômeno e das relações que o homem estabelece com ele (FONTERRADA, In: MATEIRO e ILARI, 2011, p. 277-278).

Depois dessa discussão, foram realizadas atividades de escuta dos sons ambientais, de exploração de objetos e utensílios do cotidiano como fonte sonora, de percussão corporal, e Jogos de Mãos do Brasil. Criaram-se arranjos com as Músicas das Brincadeiras utilizando-se da percussão corporal e dos objetos sonoros. Partiu-se da experimentação e exploração sonora de objetos do cotidiano e do corpo, de acordo com as abordagens de Educação Musical baseadas nas “propostas da chamada música de vanguarda [que] apontavam para um renovado interesse pelo ‘som’ como matéria prima da música e sua transformação” (FONTERRADA, 2008, p.179). Destaca-se que os educadores não haviam tido qualquer contato anterior com a Música Contemporânea.

A música contemporânea utilizada na Educação Musical recupera o caráter lúdico da música e proporciona um excelente desenvolvimento das faculdades expressivas e criativas, se valendo de uma ampliação do campo perceptivo (não só sonoro, mas também envolvendo integração de linguagens). [...] A Educação Musical que utiliza somente da música tradicional bloqueia o processo educativo e ainda rotula de [...] certo e bonito, quando nos padrões tradicionais. Errado e feio, quando nos padrões não convencionais. E é isso que a Educação Musical deve combater – o preconceito, e a restrição aos padrões tradicionais (FERNANDES, 2000, p. 25 – 26).

A participação dos professores nas atividades e a atenção aos conteúdos apresentados pela pesquisadora foi intensa, porém, foi um Encontro em que eles pouco se colocaram verbalmente; em seus Resumos Reflexivos apareceram somente a descrição do que havia acontecido no Encontro, sem comentários pessoais. Entende-se que essa situação se deu devido ao fato da pouca familiaridade dos educadores com a estética da Música Contemporânea e utilização de suas propostas no Ensino Musical.

6º ENCONTRO

O sexto Encontro iniciou-se com a prática de Brincadeiras de Roda e danças circulares de outras culturas, embasada por discussões a respeito da relação Música e sociedade, pois “sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música – juntamente com seus princípios de organização – é um fenômeno histórico e social” (PENNA, 2012, p. 30).

Este foi um Encontro para fechamento da primeira Fase do Seminário de Pesquisa, o qual tratou do processo de musicalização na Educação Infantil. Recorda-se que um dos objetivos do Seminário era a ampliação do repertório cultural dos professores, a fim de que estes não limitassem o repertório musical trabalhado com seus alunos.

Se, por princípio, recusamos a imposição ou fixação de um padrão musical, qualquer que seja, o processo de musicalização deve adotar um conceito de música aberto e abrangente, que abrigue as diversas manifestações sonoras potencialmente disponíveis atualmente: desde as músicas de outras culturas até a que resulta das experimentações do próprio aluno (PENNA, 2012, p. 48).

Uma das Brincadeiras de Roda da Cultura brasileira realizada foi *Constança*.

Constança
Brincadeira de roda da cultura brasileira

fonte: Lucilene Silva
transcrição: Monique Traverzim

©Edição: Monique Traverzim

Figura 10 – Partitura Musical da Brincadeira de Roda *Constança*

Nesta brincadeira, um dos brincantes fica no centro da roda e, na segunda estrofe da canção, escolhe um dos integrantes da roda para ir com ele dançar o Coco, um ritmo brasileiro. Durante esta Roda, os professores puderam vivenciá-lo e tiveram a oportunidade de criar diversas formas de dançar e brincar com ele. Durante a atividade, cada vez que a Brincadeira de Roda era repetida, uma nova forma de brincar surgia.

De acordo com o educador musical Carlos Kater, necessita-se de um cuidado especial ao trabalhar-se com o patrimônio cultural brasileiro, como por exemplo, a Roda *Constança*, pois

Muitas vezes acabamos por realizar um equívoco no que temos chamado de ‘resgate’ da entidade cultural ou do patrimônio brasileiro. Imaginamos ser possível de alguma forma ‘pinçar’ manifestações criativas, tais como elas sempre existiram, da mesma maneira. Como se estivéssemos num ponto de espaço-tempo que chamamos de presente e elas de alguma forma houvessem dele escapado, objetos inertes abandonados no passado. Toda expressão criada representa a vida que lhe deu origem e dela necessita para de fato voltar a existir. Podemos recuperar manifestações mas o resgate

da entidade cultural só parece ser possível pela ‘re-invenção’. Re-inventar justamente o conceito de patrimônio e de identidade cultural, a partir dos traços observáveis no presente, explorando e re-criando suas características, com uma contribuição pessoal competente (KATER, 2001, p. 4).

Na segunda parte do Encontro, os professores entregaram seus Projetos à pesquisadora e foi feita uma roda, para que cada um deles falasse a respeito do trabalho que estruturou para ser aplicado em uma escola de Educação Infantil, de acordo com a proposta apresentada no primeiro Encontro.

No decorrer das apresentações, a professora 3 mencionou em sua explanação que “*não dá pra imaginar Educação Infantil sem música*” e que criou seu projeto com atividades diversificadas, como foi trabalhado durante os Encontros do Seminário de Pesquisa. Em seu texto, ela demonstra preocupação com o modo que a Música é tratada no ambiente escolar:

Esse Projeto foi realizado de forma a ampliar a linguagem musical das crianças, de forma socializadora. Sabemos que, às vezes, ocorre uma banalização da música no contexto educacional e [isso] se dá, devido os profissionais a utilizarem apenas como fonte de recreação das crianças, ignorando sua riqueza cultural e social. (Professora 3)

A professora 4 abordou em seu Projeto a criatividade; a professora 9 ressaltou a falta de formação e vivência musical do pedagogo e o seu desejo de transmitir o que vivenciou nos Encontros para os professores com quem trabalha; a professora 8 manifestou a intenção em vender seu Projeto para uma escola de Educação Infantil e ressaltou a importância de se trabalhar para o desenvolvimento do gosto musical das crianças; mencionou, também, o prazer que sentiu em fazer música, citando sua experiência de criar arranjo de uma música:

A gente nem sabia que dava pra fazer, e deu! (Professora 8)

O professor 1 pediu para fazer seu projeto direcionado ao seu Projeto Social, uma vez que não atende crianças da faixa etária da Educação Infantil, podendo, dessa forma, ampliar o atendimento à comunidade. Ele recebe crianças a partir dos oito anos de idade, para lhes ensinar violino e viola clássica e pensou em desenvolver com elas um trabalho anterior ao estudo do violino, apresentando em seu texto a seguinte proposta:

Este Projeto visa musicalizar futuros alunos de violino, a fim de facilitar o estudo do mesmo, evitando-se a repetição fria ou sem expressão no primeiro contato do aluno com seu violino. (Professor 1)

A professora 7 propôs um trabalho baseado nas Cantigas de Roda e falou da organização em roda como não hierárquica: “A roda [...] representa uma formação democrática, porque impede a hierarquia”. Em seu texto apresentou o seguinte objetivo:

Resgatar as brincadeiras cantadas e cantigas de roda, valorizando a pluralidade cultural presente nas mesmas, para que os professores possam propor situações de aprendizagens musicais e desenvolver a sensibilidade auditiva por meio destas vivências. (Professora 7)

Foi apresentado um Projeto, pela professora 6, que tinha por objetivo levar a Música Erudita à escola de Educação Infantil. Segundo ela,

Não se deve limitar a criança ao conhecimento que possui através da mídia e sim propor novas oportunidades de conhecer e se apropriar de outros estilos musicais, como a música erudita. (Professora 6)

As propostas apresentadas foram bastante diversificadas e contemplaram diversos pontos abordados durante o Seminário de Pesquisa.

2.2.3 2ª Fase do Seminário de Pesquisa: Práticas Pedagógico Musicais no Ensino Fundamental

A segunda Fase do Seminário visava tratar do desenvolvimento da criança em idade escolar e do papel das Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância nesse desenvolvimento, em continuidade ao trabalho realizado com foco nas crianças em idade pré-escolar. Tratou-se, nessa Fase, das práticas musicais das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

Os Objetivos dessa segunda Fase do Seminário foram:

- Estudar o desenvolvimento humano e musical da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Vivenciar o repertório de Brincadeiras da Cultura Infantil, Jogos e Músicas adequadas a essa faixa etária;
- Preparar o educador e fornecer-lhe os instrumentos necessários para trabalhar com as diversas formas do fazer musical no Ensino Fundamental I;
- Ampliar o repertório cultural/musical do professor.

Os Conteúdos desenvolvidos foram:

- O fazer musical da criança em idade escolar;
- Brincadeiras da Cultura Infantil, jogos musicais, jogos rítmicos, jogos de copos;
- Práticas criativas;
- Elaboração de arranjos;
- Ordenação das notas musicais;
- Cânone.

2.2.4 Metodologia empregada no desenvolvimento do Seminário

Do mesmo modo que foi acertado na primeira Fase de contato com os participantes, em que se cuidou especificamente da Música na Educação Infantil, também desta vez, foi proposto aos educadores que se fizesse um Resumo Reflexivo de cada Encontro e que as práticas já realizadas fossem contempladas. Incentivaram os professores a conectá-las aos textos lidos, às discussões realizadas, aos conteúdos abordados e vídeos assistidos. Os Resumos deveriam ser realizados a partir do primeiro Encontro e entregues no Encontro posterior. Como ocorreu anteriormente, também se pediu que, ao término da segunda Fase do Seminário – compreendido pelas Práticas Pedagógico Musicais no Ensino Fundamental I – que cada um fizesse um pequeno projeto de Música, para ser realizado na escola, em classes de Ensino Fundamental, ou para a formação de professores que atuariam com esta faixa etária.

1º ENCONTRO

Apresentou-se a proposta de trabalho, dirigida a crianças da faixa etária do Ensino Fundamental I, que contempla alunos do primeiro ao quinto ano.

Apesar de ter sido solicitada a leitura do artigo *A barca virou: o jogo musical das crianças* da educadora musical Teca Alencar de Brito (2009a), poucos trouxeram o texto impresso e constatou-se que ninguém havia realizado a leitura. A justificativa para esta mudança de atitude apresentada pelos professores foi o excesso de trabalho. A maior parte deles trabalhava em jornada dupla e os que trabalhavam meio período, tinham parte de seu tempo comprometido com a família. Então, a pesquisadora sugeriu a leitura de trechos do artigo, o qual trata de uma brincadeira portuguesa, enquanto eram feitas algumas práticas,

que envolvem improvisação³⁷, criação, construção de instrumentos musicais e registro gráfico a partir de uma brincadeira musical portuguesa. A barca virou, uma roda com nomes, é o fio condutor do trabalho, que objetiva apontar caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de práticas musicais criativas e reflexivas no contexto da educação musical com crianças entre três e seis anos (BRITO, 2009a, p. 11).

³⁷ “A improvisação musical é uma atividade projetiva que pode se definir como toda execução musical instantânea realizada por um indivíduo ou grupo” (GAINZA, 2009, p. 11, T.N.).

A barca virou
Brincadeira tradicional portuguesa
transcrição: Teca A. de Brito (2009)

©Editoração: Monique Travezim

Figura 11 – Partitura Musical da Brincadeira portuguesa *A barca virou*

Foram apresentados e construídos instrumentos musicais e objetos sonoros com material reciclável. Durante a realização da proposta, foram feitas reflexões acerca da relevância deste tipo de trabalho tendo como base o pensamento de Brito.

Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos (BRITO, 2003, p. 69).

Iniciou-se, então, o trabalho com Jogos de Copos e Brincadeiras de Roda, na qual se passa algum objeto de mão em mão, entre os integrantes. O jogo *Escravos de Jó* foi escolhido para ser apresentado no Seminário, foi vivenciado pelos professores que, em vez de passarem pedras enquanto entoavam a canção, passaram copos plásticos.

Escravos de Jó
Cantiga de jogo brasileira

transcrição: Monique Traverzim

Es - era - vos de Jó jo - ga - vam ca - xan - gá. Ti - ra

6 põe — dei - xa fi - car. Guer - rei - ros com guer - rei - ros fa - zem zi - gue zi - gue

12 zá. Guer - rei - ros com guer - rei - ros fa - zem zi - gue - zi - gue zá.

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 12 – Partitura Musical do Jogo de Copos *Escravos de Jó*

Em *Escravos de Jó*, os educadores tiveram a oportunidade de vivenciar a rítmica da canção e de fazer os movimentos que ela sugere, com o próprio corpo; somente após a vivência corporal, foram utilizados copos. Outros jogos de copos foram bastante explorados nos Encontros do Seminário de Pesquisa, nesta fase dedicada à faixa etária de crianças do Ensino Fundamental I. Justifica-se essa escolha, pelo fato de serem jogos que trabalham com rítmicas diversificadas, que exigem do brincante habilidades motoras mais desenvolvidas do que as da faixa etária anterior.

2º ENCONTRO

Nesse Encontro, foi retirado o texto que deveria ser comentado, pois a maior parte dos professores não havia preparado a leitura. Diante essa questão, foi decidido com o grupo a reorganização do cronograma de leituras (Apêndice 2, p.185), que deveria ocorrer a partir do Encontro subsequente. A justificativa por não terem lido o texto foi a mesma anterior –

dificuldade decorrente do trabalho profissional. Enfatiza-se que esses professores vinham para os Encontros diretamente do serviço. Cite-se, por exemplo, a condição de uma professora, que trabalhava em duas cidades diferentes – nos períodos matutino e vespertino – e que, para se locomover de uma cidade à outra, utilizava o horário do almoço, deixando de fazer esta refeição. Perante esta realidade, o horário do intervalo passou a ser bastante flexível, a depender da dinâmica do dia de trabalho dos professores. Iniciava-se o Encontro vinte minutos mais tarde do que no horário combinado – quando precisavam se alimentar e descansar um pouco ao chegarem –, ou fazia-se o intervalo às vinte horas e quarenta e cinco minutos, no meio do período – quando chegavam mais dispostos para iniciarem as atividades.

Foram realizados novos Jogos de Copos a partir de Brincadeiras da Cultura brasileira, africana e espanhola; apresentou-se a possibilidade de recriação destes Jogos, inventando-se novas formas de brincar, em que o objeto *copo* era utilizado como fonte sonora. Jogos rítmicos e exercícios foram realizados e inseridos nas práticas, devido à necessidade, apresentada pelo grupo, de interiorização do pulso e realização de ritmos mais complexos do que estavam acostumados a utilizar, que faziam parte dos Jogos de Copos e Jogos de Mãos com percussão corporal.

Um dos Jogos de Mãos foi realizado com a Música Tradicional da Infância brasileira chamada *Borboletinha* que também está registrado no CD *Abre a roda tin dô lê lê*, um trabalho documental e de recriação da pesquisadora Lydia Hortélio. Enquanto se canta a canção, bate-se palmas nas coxas, palma consigo mesmo, palma com a outra pessoa em frente e segue-se a sequência de movimentos: palma consigo mesmo, palma nas coxas... “No final cada uma tenta tocar o nariz da outra.” (HORTÉLIO, [200-], encarte de CD).

Borboletinha

Música Tradicional da Infância brasileira

transcrição: Monique Traverzim

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 13 – Partitura da Música Tradicional da Infância brasileira *Borboletinha* para Jogo de Mãos

Foi muito interessante observar o envolvimento dos educadores com os Jogos de Mãos, e o quanto esta atividade remeteu à infância deles. A professora 6 lembrou-se de um Jogo de Mãos que brincava quando criança, e ficou bastante contente com isso, pois era algo que julgava não ter mais na memória. O ato de brincar com um Jogo de Mãos, como sugerido pela pesquisadora, trouxe a lembrança de sua cultura lúdica que, até então, estava oculta. Outros professores, também foram se lembrando de Brincadeiras da Infância e ensinaram uns aos outros os Jogos recordados.

3º ENCONTRO

Neste Encontro foram realizados exercícios rítmicos baseados na proposta pedagógica do educador musical austríaco Émile-Jaques Dalcroze, que “entende que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas” (MARIANI, In: MATEIRO E

ILARI, 2011, p. 31). O texto³⁸ lido para este Encontro foi o mais citado pelos professores, nos Resumos Reflexivos; a professora 3 separou alguns trechos que considerou importantes e pode-se observar a relação das escolhas com as experiências realizadas no percurso do Seminário de Pesquisa: “o objetivo dos ensinamentos da Rítmica é que, ao final de seus estudos, os alunos possam dizer não somente ‘eu sei’, mas também ‘eu experimento, eu sinto’ – e, ainda, que se possa criar neles o desejo de expressão”. Esclarece-se que

A Rítmica criada por Jaques Dalcroze pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica. [...] Assim, o pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo (MARIANI, In: MATEIRO E ILARI, 2011, p. 31).

Recorde-se que o preparo das leituras para os Encontros por parte dos professores continuou reduzido, porém, os Resumos Reflexivos que foram entregues, também em número reduzido, continuaram destacando os conhecimentos adquiridos por meio da leitura por parte dos que se encontravam ainda motivados para ler e conseguiam relacionar a importância de saber os conteúdos musicais e não, somente, limitar-se ao saber fazer música.

Eu gostei muito do texto [de Dalcroze], pois penso que antes de o professor entrar em uma sala de aula, ele tem que saber muitas coisas, ‘não somente música’, mas saber, conhecer os autores que escreviam sobre música, sobre o ritmo, entre outros.
(Professora 3)

Neste encontro foram feitas duas danças circulares; uma delas, denominada *Seven Jumps*, do folclore da Dinamarca, foi a mais comentada durante o Encontro e em Resumos Reflexivos, pela sua origem. A dança dos *sete pulos* existe em toda a Europa. Originalmente, era uma dança da primavera – dança da fertilidade –, executada apenas por homens. Os professores acharam interessante o fato de a dança ser praticada, em sua origem, somente por homens, pois este aspecto poderia facilitar a introdução dos meninos na atividade. Eles comentaram a discriminação por parte dos meninos com o dançar, a dificuldade que tinham com eles, no Ensino Fundamental I, para inseri-los nesta prática.

³⁸ *A rítmica de Jaques Dalcroze*. Texto traduzido por Enny Parejo da ficha prática de trabalho elaborada por Musique et Culture, Stransbourg – França.

A pesquisadora aprendeu a dança dos *sete pulos* com a educadora musical Cassia Doninho, que transmitiu oralmente as informações e a coreografia dessa dança. Outras informações acerca da mesma dança estão em uma apostila de autoria de Doninho, posta à disposição pela autora a seus alunos, durante um curso de danças circulares no Atelier Musical Enny Parejo, em 2004.

Durante os Encontros, também foram feitas orientações a respeito do uso e dos cuidados com a voz das crianças nas fases de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nessas sessões referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, iniciou-se um trabalho de aquecimento vocal, destinado tanto às crianças, quanto aos professores.

4º ENCONTRO

Essa aula não foi baseada em um texto específico, porém foi uma aula mais calma, tranquila. (Professora 3)

O quarto Encontro iniciou-se com exercícios de técnica vocal e partiu para o trabalho de criação e de ritmo, com cabos de vassouras e clavas. Observou-se que os professores conseguiam afinar enquanto cantavam durante as Brincadeiras da Cultura da Infância, porém, quando eram solicitados a cantar em exercícios de técnica vocal, a afinação praticamente desaparecia. A fim de ajudar os professores a cantarem as Música trabalhadas em uma região mais aguda, mais apropriada para a voz infantil, foram realizados alguns exercícios de vocalizes. Alguns deles eram baseados em canções indígenas; em outros, brincava-se com Jogos de Mãos; foram feitos, também, vocalizes com letras lúdicas. Um exemplo é o vocalize *O Mané*, “com base nas consoantes nasais M e N, [...] também se presta ao exercício da articulação, graças à busca da precisão rítmica na execução das frases” (CHAN), 2001, s/ p.).

O Mané

Thelma Chan (2001)

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 14 – Partitura do exercício de vocalize *O Mané*

Houve, também, a necessidade de desenvolverem-se alguns exercícios técnicos tradicionais com vogais que parte dos intervalos musicais da escala tonal Maior, com a finalidade de esclarecer para os professores qual seria o registro vocal mais adequado para eles cantarem com as crianças. Foram esses vocalizes que os professores tiveram maior dificuldade em realizar.

A seguir, foram feitos um cânone e algumas canções, para incentivar o aprendizado das notas musicais – ordenação, reconhecimento auditivo e prática vocal /instrumental das sete notas musicais – DO, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, SI. Foi apresentado aos educadores um jogo de oito sinos, afinados, cada um, em uma das notas musicais da sequência mencionada, acrescidas da oitava da primeira nota, isto é, o DO. O encantamento com o material foi imenso e o desejo de tocar o sino era visível em suas feições.

A atividade com a música 'O menino canta', foi muito legal, pois eu me surpreendi com os sinos de notas musicais, fiquei encantada, além de ser uma música muito bonita. (Professora 3)

O menino canta

Carmem M. M. Rocha (1971)

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 15 – Partitura Musical da Canção *O menino canta*

A música *O menino canta* faz parte do livro *Canções para a iniciação musical* (ROCHA, 1971, p. 1). A letra da canção aborda o pentacorde da escala de do Maior, composta das cinco primeiras notas da escala citada: DO, RÉ, MI, FÁ, SOL.

Fizemos experimentos musicais com cabos de vassoura e tocamos algumas músicas com um conjunto de sinos, sempre experimentando e conversando como seria trabalhar essas criações em sala de aula, ampliando nosso fazer pedagógico.
(Professora 8)

A atividade mais comentada durante o Encontro e nos Resumos Reflexivos foi a de um jogo rítmico realizado com cabos de vassoura, em que o objeto é utilizado como instrumento musical. Apresentaram-se vídeos de crianças e jovens construindo uma cena de um determinado Musical, com cabos de vassoura. O vídeo foi gravado pela pesquisadora em sua atuação como educadora musical, no *Projeto Fábricas de Cultura*, vinculado à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, no ano de 2012.

Gostei da atividade com cabo de vassoura. Achei difícil, pois exige bastante coordenação, mas achei muito interessante. Ao ver o vídeo com os jovens usando o cabo de vassoura deu muita vontade de realizar um trabalho com meus alunos. (Professora 4)

Em seguida, projetaram-se alguns vídeos do grupo *Stomp* (Stomp Outloud, 1997). Os integrantes deste grupo utilizam-se do corpo, de utensílios domésticos, objetos do cotidiano e do lixo, para fazer música. Na ocasião, foi mostrada a gravação de uma de suas apresentações, em que músicos utilizam vassouras como instrumentos de percussão, fazem música com utensílios de uma cozinha, utilizam bolas de basquete com o mesmo objetivo – fazer música.

Utilizamos os bastões para fazer percussão e falamos sobre o grupo Stomp e os objetos que são utilizados como instrumentos pelo grupo. Surgiu neste momento uma ideia de trabalharmos esta aula com os alunos do CMEJA [Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos], para apresentarmos na festa junina, por se tratar de um ritmo familiar aos alunos [o ritmo do Baião]. (Professora 7)

A professora 7 e a professora 8, que atuam na mesma escola, uma como supervisora do Projeto de Música que contempla a escola, e a outra como professora, relataram que conseguiram realizar a atividade com seus alunos, e que eles sentiram muita satisfação em realizá-la. Informaram, também, que, para elas, foi prazeroso poder observar a alegria que expressavam seus alunos – na maior parte, senhoras e senhores idosos que estavam sendo alfabetizados – ao perceberem que podiam fazer música. A atitude destas professoras demonstrou a sua aproximação com a linguagem musical, pois a atividade proposta demandava habilidades motoras e conhecimento do ritmo característico do Baião; no entanto, elas não se inibiram por trabalharem com seus alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Uma educadora usou de palavras que resumem as atividades realizadas:

Aula muito interessante sobre ritmo, sentir o ritmo e expressá-lo através de objetos e através do corpo como um todo. (Professora 6)

5º ENCONTRO

Vivenciamos outras brincadeiras com os copos e fizemos uma criação com a música de Vivaldi. Essas experiências são gratificantes e envolventes, com isso aprendemos como agir em sala de aula e como devemos fazer para ensinar passo a passo uma criação com jogo de copos. (Professora 4)

Foi proposto ao grupo, nesse Encontro, que, além de novos jogos, fossem refeitos os Jogos de Copos trabalhados nos Encontros anteriores; alguns deles foram escolhidos para serem utilizados no processo de recriação. A proposta foi apresentada simultaneamente à explanação do artigo *Jogos de copos: uma proposta para a formação inicial e ou continuada de pedagogos* (TRAVERZIM, 2013) escrito pela pesquisadora, no qual ela propõe a vivência, apropriação, recriação e criação de Jogos originais, provenientes da experiência e da cultura de cada professor.

Esclarece-se que, devido à dinâmica do Encontro anterior, não foi possível cumprir com o que estava previsto no cronograma de leituras, de modo que a apresentação do artigo foi realizada no quinto Encontro, e não no quarto, como previsto.

Um dos jogos escolhidos para a recriação de movimentos e ritmos originais com os *copos* foi a brincadeira africana *Dowame Vo*. Ela foi ensinada por J. S. Kofi Gbolonyo durante o V Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, em janeiro de 2011, que disponibilizou a partitura aos participantes do Curso e transmitiu as informações apresentadas nesta pesquisa.

Dowame Vo
(Hunger Ends)

Ewe Childrens's Game Song
J.S.Kofi Gbolonyo (2011)

©Editoração: Monique Traverzim

Figura 16 – Partitura Musical Jogo de Copos africano *Dowame Vo*

Kofi é pesquisador da cultura de Ghana no Departamento de Música da University of Pittsburgh e apresentou a Brincadeira utilizando-se de *copos* em vez de pedrinhas, como era a brincada originalmente. Segundo Gbolonyo,

Fufu é um dos alimentos básicos mais comuns de Gana. É preparado a partir da mandioca, banana, inhame, e / ou taioba. Embora, muitos ganenses gostem de comer fufu, o seu processo de preparação não é tarefa fácil para ninguém. Apesar de toda criança gostar de comer fufu, eles sempre encontram maneiras de escapar de prepará-los sozinhos, ou de ajudar na sua preparação. A canção imita o trabalho duro de preparar o fufu – que leva à abundância de alimento e é um remédio para a fome. Essa música é usada para acompanhar muitos jogos, especialmente os jogos de passar pedras, em que o som das pedras batendo no chão lembra os participantes do bater do fufu. (GBOLONYO, 2011, T. N.)³⁹

³⁹ “Fufu is one of Ghanaian’s most common staple foods. It is prepared from cassava, plantain, yam, and/or cocoyam. Although, many Ghanaians enjoy eating fufu, its preparation process is no easy job for anyone. Although every child likes to eat fufu, they always find ways to excuse themselves from preparing or helping in its preparation. The song likens fufu preparation to hard work – that leads to abundance of food and a remedy for hunger. This song is used to accompany many games especially stone passing games in wich the sound of the stones hitting the floor reminds participants of pounding fufu” (GBOLONYO, 2011).

Para o desenvolvimento da brincadeira, no decorrer do Seminário de Pesquisa, utilizaram-se *copos*, de acordo com o modelo que Kofi Gbolonyo transmitiu. Na realização do Jogo, os participantes sentam-se em roda e passam o *copo* para quem estiver ao lado, sucessivamente; no momento em que se canta *Prom! Prom! Prom!*, bate-se com o *copo* no chão, acompanhando o ritmo de cada sílaba pronunciada; em seguida, os *copos* continuam a ser passados. Depois de os professores se apropriarem dos movimentos realizados com os *copos*, foi sugerido que criassem novos ritmos e movimentos, e que escolhessem os momentos da canção em que isso seria feito.

Outra atividade proposta ao grupo foi a criação coletiva de um Jogo de Copos original. Foram proporcionados alguns minutos para os participantes elaborarem o Jogo; entre as sugestões e discussões, um professor cantarolou o tema da Música *Primavera*, do compositor Vivaldi. Como é uma peça bastante conhecida, todos ficaram interessados em trabalhar com essa melodia.

Foi bastante interessante a sugestão do professor 1, em utilizar-se a melodia de Vivaldi para a criação de um Jogo de Copos, pois abriu-se espaço para a entrada da Música Erudita europeia no repertório do grupo. Foi possível falar da estética do período Barroco, ouvir a Música original e, a partir da escuta, criar o Jogo, utilizando-se da forma de interpretação da Música deste período. Explorou-se bastante o parâmetro sonoro intensidade – forte e suave – neste processo criativo, uma das características da Música desse período.

Um Jogo de Mãos e percussão corporal foi inserido nessa criação para que conseguissem a sonoridade buscada. Depois de finalizado o Jogo, surgiu a ideia de o professor violinista tocar a Música no violino, em vez de os professores cantarolarem o tema, enquanto realizavam os movimentos previamente acordados.

6º ENCONTRO

Para este Encontro ficou acordado com o grupo de professores que os Projetos para serem aplicados com crianças do Ensino Fundamental I seriam entregues à pesquisadora, e não apresentados aos colegas participantes do Seminário de Pesquisa, pois eles tinham interesse em utilizar esse Encontro para aprenderem mais práticas musicais. Desse modo, o tempo dedicado à apresentação dos trabalhos individuais, seria empregado para o aumento do repertório de Jogos e Brincadeiras. Não se pode afirmar se o pedido feito pelos educadores foi devido à ansiedade de conhecerem mais repertório de atividades para serem realizadas com seus alunos,

por não se sentirem seguros para trabalhar com seus alunos, ou, ainda, pelo prazer que sentiam em fazer música. Mas independentemente dos motivos, a pesquisadora decidiu acatar o pedido.

Em vista disso, continuou-se com o trabalho com Cânones, Jogos de Copos e exercícios de técnica vocal. Foram exibidos vídeos de Jogos de Copos criados por crianças da faixa etária estudada, gravados em sala de aula pela pesquisadora. Notou-se que a apresentação de material musical em que se podia observar crianças produzindo, fazendo música, trazia maior credibilidade às atividades realizadas, pois os professores podiam verificar a capacidade criativa das crianças. Observa-se esse aspecto no relato de uma professora.

Achei muito bom poder vivenciar, visualizar, e praticar antes de aplicar. Também algo gratificante é ter uma professora atuante que realmente aplicou as práticas passadas a nós e trouxe vídeos de sua vivência com os educandos, falo dos jogos de copos que nos mostrou. (Professora 4)

A pesquisadora fez alguns apontamentos a respeito do texto de Ilari (2009, p. 43), que aborda o fazer musical de crianças em idade escolar. Destacaram-se dois assuntos abordados pela autora com a finalidade de reforçar a importância da musicalização na escola, no Ensino Fundamental I e de ser esse o momento ideal para se explorar as diversas práticas musicais vivenciadas ao longo do Seminário de Pesquisa: o fato de, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ser o período em que os alunos estão mais receptivos à Música, “assim como acontece com o desenho infantil” (ILARI, 2009, p. 44) e o reconhecimento de que “as crianças não apenas ouvem bem, mas se movimentam, dançam, cantam, criam, improvisam, imitam, representam, tocam e, sobretudo, apreciam a música com entusiasmo” (p. 43). Ilari destaca, que nesse período, a criança passa por grandes transformação no domínio cognitivo e o desenho infantil, somente para citar um exemplo, “vai ficando cada vez mais rico em detalhes [...]. É a chamada idade de ouro do desenho, expressão que os especialistas usam para designar um período em que praticamente todas as crianças desenham de forma muito criativa” (p. 42-43).

Foi discutido com o grupo de educadores o texto de Fonterrada (In: OLIVEIRA, 2012) como forma de fechamento do Seminário, por tratar de aspectos históricos e legais a respeito da presença da Música na Educação Básica, e trazer reflexões a respeito dos desafios e possibilidades dessa linguagem expressiva, para apresentar-se como conteúdo curricular no contexto escolar. Esse artigo trouxe reflexão ao grupo em relação às experiências vividas ao longo do Seminário e ao papel de cada um no empenho em levar a Música para a escola, com o objetivo de que ela se torne acessível a todos.

A música é uma atividade complexa, que requer o uso de muitas capacidades físicas, mentais, sensíveis, afetivas. Mas, a despeito disso, pode ser, também, extremamente simples; por esse motivo, é acessível a todos que queiram dela se acerrar, independentemente da faixa etária e grau de desenvolvimento formal (FONTERRADA, In: OLIVEIRA, 2012, p. 77).

Procurou-se encerrar o Seminário de Pesquisa de maneira a incentivar os participantes a darem continuidade à formação musical iniciada. Recordou-se a necessidade de o professor de Música não somente dominar os conteúdos específicos musicais, mas também tocar um instrumento musical, conhecer diferentes abordagens pedagógicas e estratégias didáticas para o Ensino de Música, pois a Educação Musical permeia duas áreas de conhecimento: a Educação e a Música.

O Seminário se encerrou, mas o movimento na vida profissional dos participantes por certo, não. A professora 3 contatou a pesquisadora para compartilhar com ela o fato de ter recebido um convite da Diretora da escola em que trabalhava como professora de classe. Ela relatou que esta Diretora gostou dos Projetos de Música que havia desenvolvido com sua sala de aula, e, por esse motivo, convidou-a para dar aulas de Música para todas as classes do Ensino Fundamental e Médio da escola. A professora aceitou o convite, mas declarou estar assustada, pois não estava preparada para assumir o Ensino Médio. A atitude da diretora demonstra a carência de profissionais para assumirem as aulas de Música na escola e a carência de profissionais que nela estão inseridos, com algum tipo de formação musical.

A professora 8, também contatou a pesquisadora e relatou que foi convidada a trabalhar como formadora de professores, no projeto de Arte nas escolas, da Prefeitura de Jundiaí, no qual era professora. Ela demonstrou estar bastante motivada em trabalhar com formação musical de pedagogos.

A professora 5, entregou para a pesquisadora um diário de bordo que havia organizado, com todas as atividades de Música realizadas com sua turma de Ensino Fundamental I. Nesse diário, constam relatos escritos por ela, descrição de atividades, fotos e o relato de uma mãe de aluno com paralisia cerebral. A mãe trata dos progressos do filho a partir da estimulação da professora durante as aulas de Música. Durante os Encontros, esta professora trazia depoimentos a respeito do trabalho que realizava com este aluno, a forma como o inseria nas práticas musicais; foi gratificante e surpreendente observar nos escritos sucintos e nas fotos, a participação desta criança nas aulas de Música e atestar o progresso que fazia, a partir da vivência dessa linguagem artística. As aulas desta professora tiveram tanta repercussão, que um dos jornais da cidade de Jundiaí foi até a escola em que ela leciona, e fez uma reportagem a respeito de seu trabalho com Música. Essa reportagem consta do diário de bordo apresentado.

Espera-se que as inquietudes que trouxeram esses professores para o Seminário de Pesquisa não tenham cessado, pois serão elas que os impulsionarão a continuarem seus estudos, manterem-se no esforço em levar a Música para as escolas e contaminarem outros professores que atuam neste contexto com a arte de fazer música.



(Eliane Belmonti Lucenti, 2015 – Série: Música e Diversão)

3

UM OLHAR SOBRE O SEMINÁRIO DE PESQUISA:

concepções de ser humano, Cultura da Infância e
análise das falas e atos dos professores

Já muitas vezes disse eu: em última análise não há maus alunos, e sim maus professores e escolas ruins. A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida. (KOELLREUTTER, 1984)

Neste terceiro capítulo são realizadas a análise dos dados coletados durante o desenvolvimento do Seminário de Pesquisa, que são objeto de reflexão crítica, embasada na fundamentação teórica adotada; e a análise dos objetivos propostos, do problema de pesquisa e da hipótese. Para essa finalidade, buscou-se embasamento, também, no trabalho e pensamento de educadores musicais, pesquisadores da Cultura da Infância e Ludicidade, além de levar em conta depoimentos dos professores participantes do Seminário, ainda não expostos no presente texto.

3.1 Concepções binária e ternária do ser humano

Para o desenvolvimento do Seminário de Pesquisa, partiu-se da concepção de *ser humano complexo*, constituído de corpo, mente e espírito. Para que o professor pudesse vivenciar plenamente – em sua complexidade – e refletir a respeito do processo de musicalização vivenciado e de sua prática pedagógica, a organização dos Encontros foi baseada em um procedimento triádico entre teoria, prática e reflexão. De acordo com Freire (1996, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

A fim de que a relação Teoria/Prática ocorresse, era necessário que o educador estudasse os textos indicados especificamente no Seminário; e com o intuito de que essa relação pudesse ser percebida, pensada e compreendida, criou-se um espaço para que ele tivesse a oportunidade de trazer suas experiências prévias e as realizadas com seus alunos, a partir do repertório de Brincadeiras e Músicas vivenciadas. De acordo com Fernandes (2012), “a formação contínua de educadores que trabalham com ensino de música na escola, requer pesquisa e desenvolvimento de projetos que levem em conta o educador, o contexto de sua vida e de seu trabalho” (In: ABEM, 2012, p. 132).

Recorda-se que os textos indicados para leitura foram selecionados, a fim de fundamentarem a prática, para que esta fosse compreendida e apreendida por eles. Uma vez que se entende o indivíduo como um ser complexo, adota-se o ponto de vista segundo o qual não é possível fragmentar a forma de aprender. Por esse motivo, escolheu-se a união da ação, teoria e reflexão, e se elegeram as Brincadeiras da Cultura da Infância como principal recurso para a

formação musical do pedagogo, pois a brincadeira envolve o indivíduo integralmente e o conduz à prática e apreciação musical. “Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza” (HUIZINGA, 2010, p. 09-10).

Em sua descrição a respeito do jogo, o filósofo Huizinga (2010) fala a respeito de “nobres dons da percepção estética” que todo indivíduo possui, a qual é esquecida em boa parte dos cursos para formação de professores, nas escolas de Educação Básica, especificamente em aulas de Música. Portanto o jogo, impregnado de “ritmo e harmonia”, ao unir Música, movimento e gesto, coloca o ser humano em contato com a beleza dos sons e movimentos que seu próprio corpo produz, da Música e da estética de diferentes manifestações culturais e sociais que ele, o jogo, carrega consigo. “Por Estética, não estamos propondo uma disciplina que se preocupa da produção poética, do ‘belo’; mas focalizando a Estética como estesia, uma capacidade que permite a percepção, através dos sentidos, do mundo exterior”. (PICOSQUE e MARTINS, 2012, p. 35)

A partir do exposto, torna-se possível compreender que as Brincadeiras abrangem, em sua essência, o ser humano como um todo, sobretudo sua dimensão espiritual. Percebe-se, portanto, a urgência em preparar professores capazes de despertarem e potencializarem essa dimensão das crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que se vive em um período histórico em que o resgate de valores humanos se faz necessário. Nesse contexto, as diferentes linguagens expressivas, em especial, a Música, é uma importante ferramenta para essa finalidade, pois

a música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa (QUEIROZ, In: MARINHO e QUEIROZ, 2005, p. 50).

O principal propósito em se pensar na organização de um ambiente onde o professor possa estudar e refletir a respeito do valor da Educação Musical na formação do ser humano, e vivenciar um processo de musicalização por meio de Brincadeiras da Cultura da Infância, é que ele tenha a possibilidade de ser a própria testemunha de seu desenvolvimento musical e humano, com a chance de olhar e refletir a respeito dos sentimentos e sensações experimentadas, além dos novos conhecimentos adquiridos.

Ouve-se correntemente, no discurso de profissionais que trabalham com formação de professores e/ou atuam na academia, comentários a respeito da integração entre teoria e prática, como se fosse possível separá-las. Não se pode afirmar que, enquanto um indivíduo brinca, não existe aprendizado.

Ficou claro, durante o desenvolvimento do Seminário, que a reflexão dos educadores se dava, em grande parte das situações, a partir de suas experiências anteriores, bem como das brincadeiras realizadas com suas turmas de aluno em seus ambientes de trabalho. Supõe-se que isso se dava devido à falta de hábito em sair do âmbito próprio e estudar pesquisas de outros educadores, como forma de ampliação de suas próprias referências, de modo a facilitar a pensarem e repensarem, tanto em sua formação, quanto em sua prática docente. Além disso, esse tipo de postura pode ser atribuída à visão segmentada do conhecimento que, em geral, se tem, que dificulta ou mesmo impede o entendimento da prática como processo de aprendizagem. Ainda é comum a ação ser entendida como o ato motor em si –, sem relação com o raciocínio, e a teoria como pensamento, como processo puramente cognitivo, sem sequer ponderar a respeito da sensibilidade do indivíduo, presente e essencial em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Somos preparados biologicamente para sermos sensíveis, para roçar o mundo com nossos órgãos dos sentidos transformando essa coleta sensorial em informação para gerar processos cognitivos. Aquilo que é sentido transforma-se na fonte primária da cognição. O corpo é a porta de entrada de todo conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento (PICOSQUE e MARTINS, 2012, p. 35).

Infere-se, a partir do observado no decorrer do Seminário de Pesquisa, e do referencial teórico estudado, que as Brincadeiras da Cultura da Infância como meio para a aproximação do pedagogo ao fazer musical, são capazes de despertar a sensibilidade, característica humana contemplada na prática/apreciação musical e frequentemente esquecida na formação inicial e contínua das pessoas.

3.2 A Arte na Cultura Tradicional da Infância

Entende-se que nas Brincadeiras da Cultura da Infância, o indivíduo tem a oportunidade de vivenciar e compreender dois importantes elementos básicos para o estudo da Música e sua prática – o ritmo e a melodia –, no processo de musicalização. O educador musical húngaro Zoltán Kodály dizia que ritmo e melodia não deveriam ser ensinados separadamente e que todas as pessoas deveriam primeiramente vivenciar as Músicas Tradicionais de sua própria cultura, como o aprendizado da língua materna, e somente após esse aprendizado, “deveriam se voltar para a música de outros países” (SZÖNYI, 1996, p. 36). A partir dessa concepção, que valoriza as Músicas Tradicionais do próprio país, ou música-mãe, como diz Kodály e, posteriormente, a de outras culturas, foram vivenciadas, primeiramente, as Brincadeiras Infantis brasileiras e, no decorrer do Seminário de Pesquisa, aquelas de diferentes culturas.

As canções tradicionais constituem uma verdadeira música, e uma expressão espontânea do espírito nacional. Não é apenas o fato de se ‘cantá-la’ que faz da música tradicional a base de nossa educação musical, mas seus próprios e puros valores musicais. Em consequência, o tesouro de nossa música popular e da de outros países é o *material de estudo mais fácil e mais simples para o ensino da melodia e do ritmo*. (SZÖNYI, 1996, p. 36, grifo nosso)

Recorda-se que um dos objetivos da presente pesquisa era ampliar o repertório cultural do professor, a fim de que ele tivesse contato com a Cultura Tradicional da Infância brasileira – e a aproximação com Tradições Musicais diversas, boa parte delas, até então desconhecidas pelo grupo.

É importante esclarecer que não se entende a vivência, a experiência do pedagogo como experimento, como atividade a ser realizada com etapas fixas a serem seguidas e que tenham um resultado certo. “Experiência não ‘é’ simplesmente. É somente na medida em que nosso espírito for criador que fazemos experiências” (KOELLREUTTER, In: KATER, 1997, p. 56). Ao brincar, cada indivíduo se relaciona de forma diferente com o jogo, apropriando-se dele e recriando-o de acordo com sua cultura lúdica, além do desenvolvimento de habilidades, e do envolvimento com o brinquedo, durante a experiência.

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para

o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’. (LARROSA, 2002, p.28)

Foi possível realizar o diálogo entre as experiências ocorridas durante o Seminário de Pesquisa e a cultura lúdica de cada professor, além das práticas realizadas com seus alunos. Entende-se por cultura lúdica o conjunto de brincadeiras aprendidas durante a vida do indivíduo, “de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê [...] pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...] pela manipulação cada vez maior de objetos do jogo” (BROUGÈRE, In: KISHIMOTO, 2002, p. 26).

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. (p. 22)

No Seminário, os pedagogos traziam, durante a prática das atividades propostas, brincadeiras que tinham vivenciado na infância, e com maior frequência, os sucessos obtidos e as dificuldades enfrentadas com seus alunos. Observa-se, aqui, a relevância do trabalho com as Brincadeiras Infantis na formação musical de professores de classe, no que diz respeito ao aspecto da memória, pois essa prática suscitava suas lembranças da infância – passado – e do trabalho realizado com seus alunos – presente. A partir da visão sistêmica, considera-se o ser humano como um sistema aberto, o qual possui características gerais, que se relacionam com os parâmetros: sensibilidade, função memória e elaboração (VIEIRA, 2008, p. 42).

- Sensibilidade: sistemas são sensíveis a variações, diferenças, [...] de informação.
- Função memória: [...] Acabam por, ao longo do tempo, acumular informação em várias formas codificadas, criando uma memória que os conecta ao processo temporal, que os liga, a partir de um presente, ao passado e à um possível futuro. Trata-se de uma conectividade temporal [...] As forma de autonomia têm origem aí.
- Elaboração: sistemas tornam-se capazes de elaborar a informação a partir da memória, tomando então decisões hábeis para a sua permanência, ou sobrevivência. [...] Elaboração implica autonomia. (VIEIRA, 2008, p. 42)

O maior envolvimento dos pedagogos se deu com as Brincadeiras da Cultura da Infância. Foi possível perceber, ao longo das práticas e diálogos realizados com os professores, a grande necessidade que tinham de obter materiais para trabalharem com Música na escola. Eles não só queriam o repertório, mas, também, desejavam se apropriar dele. Muitas vezes, os

professores aproveitavam as novas aquisições de brincadeiras com seus alunos, na mesma semana que aprendiam. Isso mostra a relevância de se pesquisar a respeito da formação musical do pedagogo, pois eles requerem saber por onde começar, como fazer e saber fazer música com crianças de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cláudia R. Bellochio, educadora musical que atua em cursos de Pedagogia e pesquisa a formação musical do pedagogo, discorre a respeito do trabalho com Músicas Tradicionais da Infância brasileira, como possibilidade para o aprendizado dos elementos musicais e para a presença da Música nas escolas.

Percebi a ampla necessidade de que as experiências musicais realizadas, por mais simples que possam ser, como cantar uma canção de domínio público como *Cai, cai Balão* possa ser compreendida e pensada do ponto de vista teórico da música e da educação, quer seja, da educação musical. Ao expor sobre esse ponto [...] estou problematizando a formação profissional de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, potencializando possibilidades de ação com a música, com limites e possibilidades. (BELLOCHIO, In: BELLOCHIO e GARBOSA, 2014, p. 52)

É preciso esclarecer que as modalidades de jogos praticados foram escolhidas pelos níveis de desafio que apresentavam; diga-se, também, que a progressão dos participantes ao longo do Seminário de Pesquisa se deu de acordo com as fases de desenvolvimento infantil e os conteúdos musicais a eles inerentes. Para tanto, algumas brincadeiras foram previamente selecionadas e outras, inseridas, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos professores em relação ao entendimento ou à execução de determinados conteúdos musicais.

As fases de desenvolvimento, aqui referidas, estão baseadas no sistema de Jean Piaget, que propõe a explicação dos “diferentes passos do progresso evolutivo do desenvolvimento intelectual do homem, desde o nascimento até a maturidade” (LÓPEZ, 1993, p. 29). O pesquisador e compositor François Delalande “analisou condutas musicais de crianças para tentar elucidar a gênese da atividade musical em si mesma” (BRITO, In: ABEM, 2009c, p. 30). Delalande parte da visão segundo a qual, música é jogo, em sua essência, e

relacionou as formas de atividade lúdica infantil proposta por Jean Piaget a três dimensões presentes na música, [classificando] as categorias de condutas em: *exploração*, *expressão* e *construção*, referentes ao *jogo sensório-motor*, ao *jogo simbólico* e ao *jogo com regras*, respectivamente. (BRITO, 2003, p. 31 – 36, grifo da autora)

A educadora musical Nicole Jeandot, da mesma forma que fez Delalande, transpõe para a Música as fases de desenvolvimento elaboradas por Piaget. Jeandot explica que,

Os jogos musicais podem ser de três tipos, que correspondem a três fases do desenvolvimento infantil:

O **sensório-motor**: envolve a pesquisa do gesto e dos sons. A criança poderá encadear gestos para produzir sons e ouvir música expressando-se corporalmente. A imitação é muito importante para o desenvolvimento sensório-motor;

O **simbólico**: consiste em jogos através dos quais a criança representa a expressão, o sentimento e o significado da música;

O **analítico ou de regras**: são os jogos que envolvem a estrutura e a organização da música. (JEANDOT, 1997, p. 62-63, grifo da autora)

Das Brincadeiras da Cultura Infantil brasileiras e de outras culturas, foram separadas algumas, pertencentes a um ou outro gênero: rítmicas e cantadas, consideradas material básico para o processo de musicalização infantil e, por isso mesmo, presentes na formação musical do pedagogo. Ao vivenciá-las, o professor se movimenta, faz gestos, canta, ou brinca ritmicamente, com palavras ou sons vocais. Essa abordagem está de acordo com o que o educador musical Carl Orff propôs para Educação Musical, e chamou de *música elemental*⁴⁰. Para ele a palavra, o gesto e o movimento estão intimamente ligados ao fazer musical,

[...] música elemental jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança, à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte [...]. (ORFF apud BONA, 1964 [1951], p. 16)

Ritmo e a melodia estão presentes nas Brincadeiras da Cultura da Infância, em que, enquanto se brinca, entoa-se uma canção. Porém, para que o professor possa ter clareza das especificidades de cada um desses elementos que compreendem a Música presente nas Brincadeiras Cantadas, deu-se atenção em momentos diferenciados a cada um deles.

Os brinquedos são silenciosos. Os meninos falam muito, mas quando estão brincando não falam tanto. Eles só falam o que é necessário para a realização daquele brinquedo. E o vocabulário é ligado às regras e à necessidade de cada brinquedo. Vi mais tarde que havia alguns brinquedos com som, e esses sons também eram estruturais. Então, existem brinquedos silenciosos e brinquedos

⁴⁰ Ao pensar em trabalhar com crianças pequenas, Carl Orff “desenvolveu o conceito de ‘Música Elemental’, isto é, uma música primordial que envolvesse fala, dança e movimento, partisse do ritmo e servisse de base à educação musical da primeira infância” (FONTERRADA, 2008, p. 180). Esclarece-se que alguns autores tratam a *Música Elemental* por *Música Elementar*.

sonantes. Esses brinquedos sonantes têm uma música muito elementar que depois vai se tornando mais complexa até chegar aos brinquedos verdadeiramente cantados com melodias desenvolvidas. Com esses estudos, a gente pode constatar que a música brasileira já existe na música tradicional da infância. Então, a música tem um papel muito importante no repertório dos brinquedos de criança. (HORTÉLIO, 2010, p. 20 – 21)

Foram utilizadas, nas práticas com os professores, desde os chamados “brinquedos sonantes”, até os “brinquedos verdadeiramente cantados com melodias desenvolvidas” (HORTÉLIO, 2010, p. 20–21), de maneira que eles pudessem desenvolver a afinação, progressivamente, e se sentissem seguros para cantar. Procurou-se trabalhar, paulatinamente, a ampliação da tessitura vocal dos educadores, de maneira que eles pudessem cantar num registro vocal mais agudo, adequado para a voz infantil.

Na organização do Seminário, o ritmo foi selecionado como primeiro conteúdo musical por ter, como característica, ser intrínseco à vida humana – física e biológica –, à Música e às Brincadeiras da Cultura Infantil. Não se pretende, com essa escolha, dissociar os elementos musicais, uma vez que estão presentes ao mesmo tempo no fazer musical, mas, sim, permitir ao professor identificar e compreender cada um deles. De acordo com o *Método Dalcroze*, é recomendado que o material didático para a aula de Música seja elaborado pelo próprio professor, e adequado às necessidades dos alunos. Segundo esse mesmo método, recomenda-se que as atividades sigam uma ordem progressiva, começando com divisões rítmicas simples e melodias pouco extensas (MARIANI, In: MATEIRO e ILARI, 2011, p. 40).

Concorda-se, portanto, com o educador musical suíço, Émile Jacques-Dalcroze (1917) ao afirmar que,

O tom é, evidentemente, secundário, uma vez que não tem a sua origem e seu modelo em nós mesmos, ao passo que o movimento é instintivo no homem e, portanto, fundamental. Portanto, começo o estudo da música pelo ensino cuidadoso e experimental do movimento. Este é baseado na primeira infância, no exercício automático da marcha, pois a marcha é o modelo natural da medida de tempo. (DALCROZE, 1917, p. 14, T. N.⁴¹).

Observou-se que, logo no primeiro Encontro, ao vivenciarem os Brincos da cultura brasileira, os participantes já se sentiam à vontade com os colegas professores e esta pesquisadora, os quais, até então, não se conheciam. No desenrolar das duas primeiras

⁴¹ “*Tone is evidently secondary, since it has not its origin and model in ourselves, whereas movement is instinctive in man and therefore primary. Therefore I begin the study of music by careful and experimental teaching of movement. This is based in earliest childhood on the automatic exercise of marching, for marching is the natural model of time measure*” (DALCROZE, 1917, p. 14).

brincadeiras – *Serra, serra, serrador* e *Lé com lé* – o constrangimento em cantar e se movimentar ao som da canção foi se diluindo e, ao término dos Brincos, estavam todos com uma expressão de alegria no rosto.

As brincadeiras citadas, *Serra, serra, serrador* e *Lé com lé*, foram escolhidas para iniciar as práticas com os pedagogos, por serem das primeiras brincadeiras realizadas na interação entre adulto e bebê, por terem ritmos simples e marcantes, e serem de fácil assimilação e afinação. Ambas as canções são compostas por apenas dois sons, que formam um intervalo de terça menor.

A afirmativa a respeito da facilidade de se apreender o intervalo musical referido está em conformidade com o pensamento de dois educadores musicais, Zoltán Kodály (húngaro) e Carl Orff (alemão), das chamadas Pedagogias Ativas em Educação Musical, da primeira metade do século XX. No método elaborado por Kodály, os intervalos de terça são utilizados por serem considerados “mais interessantes musicalmente do que uma escala progressiva ascendente ou descendente” e o objetivo inicial deste método, “era encontrar a terça menor descendente: SOL-MI e SOL-LÁ-MI (LÁ como nota auxiliar de SOL), já que esses motivos se constituem nos mais frequentes e familiares nas canções infantis húngaras” (SZÖNYI, 1976, p. 31).

O compositor e educador musical Carl Orff, também, partia do intervalo de terça menor, como Kodály, a fim de trabalhar com a escala pentatônica. A escala pentatônica que utilizava era: DO, RÉ, MI, SOL, LÁ. Essa é uma escala que não tem semitons e possibilita que seus sons sejam empilhados, ou seja, todos eles combinam entre si, possibilitando ao aluno trabalhar com um amplo leque de escolhas, nos processos de improvisação.

De acordo com sua concepção, o desenvolvimento humano acompanha o desenvolvimento da espécie, isto é, a Ontogênese repete a Filogênese. Orff parte da escala pentatônica – escala de cinco sons – para chegar ao trabalho com a escala tonal diatônica, da mesma forma que aconteceu em muitas culturais orais, em que a escala pentatônica é anterior aos modos de setes sons – diatônicos – e à estrutura tonal. Isso se justifica pelo fato de a Educação Musical proposta por Orff estar “Fundamentada no princípio filosófico da ontogenia, ciência que estuda o processo de maturação e desenvolvimento do indivíduo em todas as etapas do crescimento” (BONA, In: MATEIRO e ILARI, 2011, p. 128).

O ritmo é um dos elementos da linguagem musical que se domina desde a infância, permeia a vida intrauterina e permanece presente durante todo o processo de maturação do ser humano, não se limitando ao processo de aprendizagem musical.

O ritmo é outro elemento que as crianças dominam desde cedo. Ainda no útero, os fetos estão rodeados por sons rítmicos de origem biológica como, por exemplo, as batidas do coração materno. Assim que o bebê nasce, um dos grandes desafios de seus pais é o estabelecimento de uma rotina. [...] [Essa] se modifica conforme a criança cresce, mas sempre procura seguir um padrão rítmico: acordar, comer, brincar, descansar, dormir e assim por diante. (ILARI, 2009, p. 37)

A compreensão do ritmo e sua identificação nas brincadeiras realizadas ocorreram de maneira tranquila, porém, ao ser inserido o elemento pulso, a confusão se instaurou. A dificuldade foi grande na conceituação e diferenciação entre ritmo e pulso pelos professores, o que fez o assunto perdurar até quase ao final do Seminário de Pesquisa, o que dificultou que se aprofundasse o estudo de outros conteúdos musicais. Por esse motivo, decidiu-se escolher outras brincadeiras e inseri-las no cronograma, por se entender que esses elementos são a base da Música, seja ela tradicional, contemporânea ou étnica.

Nos Brincos trabalhados – *Serra, serra, serrador e Lé com lé* –, os educadores tiveram a oportunidade de brincar em pares, com seus colegas, balançando-se ao som da canção e se surpreenderam por estarem todos fazendo o mesmo movimento – balançando o corpo para frente e para trás no pulso da música – sem ter havido qualquer combinação prévia para que essa atitude fosse decidida e realizada.

De acordo com a professora e pesquisadora Maria de Lourdes Sekeff, a Música apresenta uma característica psicológica, a indução e é ela que pode explicar esse fenômeno.

Ela é indutora da atividade motora, afetiva e intelectual em razão de seus elementos constitutivos – ritmo, melodia, harmonia, timbre –, de seus parâmetros formadores – duração, altura, intensidade, densidade, textura – e de seus movimentos sintáticos e relacionais, todos com poder de co-mover o receptor que, na escuta, acaba por responder afetiva, intelectual e corporalmente a esses elementos de “comunicação” postos em jogo por ela, música (SEKEFF, 2007, p. 42 – 43).

Infere-se, portanto, que as características musicais dos Brincos vivenciados pelos professores, aliadas ao fato de remeter às memórias de infância e às relações familiares, de ser a primeira descoberta, pelos professores, de conteúdos específicos musicais em uma brincadeira de fácil execução, bem como a percepção do prazer em brincar, possibilitaram a sua primeira aproximação com o universo das brincadeiras e da Música, que pode ser considerada um ato consonante à visão sistêmica de mundo, em que se considera a relação das partes com o todo, e percebe-se como as Brincadeiras levam em si tanto elementos que podem ser considerados tão musicais, quanto o próprio fazer musical. “Como ciência, a música se dirige ao intelecto;

como arte, requer, além disso, a colaboração do dinamismo corporal e a sensibilidade afetiva⁴²” (WILLEMS, 1976, p. 13, T.N.). Ressalta-se, que neste quadro, a Música é vista como inerente a todo ser humano; sendo assim, justifica-se a necessidade de dar a ele oportunidade de experimentar esse potencial. Concorda-se com o educador musical Edgar Willems (1976), quando afirma que “a verdadeira arte está ligada à condição humana, pois arte é vida⁴³” (p. 17, T.N.).

Com o foco no aprendizado dos conteúdos musicais ritmo e pulso, pelo interesse e pelas dificuldades encontradas pelo grupo, foi necessário seguir-se a prática progressiva, de acordo com o nível de dificuldade rítmica que as modalidades de brincadeiras apontavam, bem como com a possibilidade de se experimentar na prática esses elementos musicais. Brincadeiras de Roda e Rodas com Nomes, isto é, aquelas que podem ser cantadas e se pode andar – marchar – marcando o pulso da Música, e as Rodas de Verso, nas quais é necessário “encaixar” a Quadrinha na métrica de uma canção, são essenciais para esse processo.

Uma das brincadeiras foi a Roda com Nomes chamada *Bambu*, na qual pronuncia-se o nome de todos os participantes da brincadeira. Destaque-se, aqui, o prazer da criança ao ouvir seu nome. A canção é repetida diversas vezes, até serem proferidos todos os nomes dos integrantes da roda. Essa repetição é que permite à criança apropriar-se da brincadeira, da letra da canção, o que, também, lhe dá prazer. “No jogo, a criança satisfaz-se mais nos meios, os quais se convertem – por assim dizer – em meios e fim ao mesmo tempo, mantendo-se no processo de assimilação e repetindo-o unicamente pelo prazer que a repetição lhe proporciona” (LÓPEZ, 1993, p. 73).

Incrível como eles esperam a vez deles, o nome deles ser falado! (Professora 6)

Conforme relatou a professora 6, a criança teve duplo prazer: com a repetição do jogo, e ao ouvir seu nome. Na Educação Infantil, ela está imersa no processo de construção de sua identidade. A professora relata que, com esse jogo, conseguiu interessar seus alunos e, conseqüentemente, sentiu-se motivada a ministrar aulas de Música. Interessante relatar a transformação ocorrida na relação dessa professora com a Música, pois ela estava bastante desmotivada no primeiro Encontro, por não conseguir envolver todas as crianças nas atividades que propunha. Nesse caso, o jogo constituiu-se numa solução.

⁴² “Como ciencia, la música se dirige al intelecto; como arte requiere, además, la colaboración del dinamismo corporal y de la sensibilidad afectiva” (WILLEMS, 1976, p. 13).

⁴³ “El arte auténtico está ligado a la condición humana, pues el arte es vida” (WILLEMS, 1976, p.17).

Ao discursar a respeito dos jogos na abordagem do educador musical Carl Orff, Doug Goodkin (2004), fala do prazer que as crianças sentem em brincar e de como, com isso, conseguem praticar.

Por causa da repetição dentro dos jogos e o deleite de jogá-los mais e mais, as crianças ganharão a prática que necessitam, sem nunca saber que estão ‘praticando’ (como em ‘É hora de praticar piano!’). Eles oferecem exercício musical constante, disfarçado em uma forma divertida (GOODKIN, 2004, p. 13, T. N.⁴⁴).

Uma modalidade de jogo que também propicia a interiorização do pulso e de diferentes células rítmicas são os Jogos de Copos, que permitem, também, entre muitas outras habilidades, o desenvolvimento da lateralidade, visto que, em grande parte das vezes, esse Jogo é brincado em roda, passando-se o objeto *copo* para o companheiro do lado. Diferentes culturas têm Jogos de Copos em seus repertórios da Cultura Tradicional da Infância, que eram, originalmente, brincados passando-se pedrinhas, em vez de copos. Nota-se que o uso de copos nessa brincadeira é uma modalidade adotada na contemporaneidade, fruto da modificação das Brincadeiras Tradicionais, com pedras ou pequenos objetos.

O desafio motor que essas brincadeiras trazem consigo, as possibilidades de se produzir diferentes sonoridades e diferentes ritmos ao percutir o *copo*, são as características que atraíram a empolgação e o interesse dos professores, que logo perceberam suas inúmeras possibilidades de aplicação em contexto pedagógico. Segundo Sekeff (2007), a emoção da ação provocada pelo ritmo enseja disciplina, beneficia o ouvido, o sistema muscular, e o sistema nervoso.

Beneficia o ouvido na medida em que estimula suas possibilidades receptivas; o sistema muscular, porque atua dentro de tempo e duração determinados, induzindo os músculos a responder dentro de ordem e duração estabelecidas; o sistema nervoso, já que possibilita ao educando desenvolver mecanismos de comportamento no tempo e espaço. (SEKEFF, 2007, p. 45)

Considera-se, portanto, pertinente, o trabalho com Jogos de Copos na aula de Música, uma vez que eles apresentam característica rítmica marcante, que possibilita à criança e ao adulto praticarem motivos rítmicos variados, muitas vezes, complexos, enquanto brincam.

⁴⁴ “Because of the repetition within games and the delight of playing them over and over, the children will get the practice they need without ever knowing they’re ‘practicing’ (as in ‘it’s time to practice piano!’). They offer constant musical exercise disguised in a fun form” (GOODKIN, 2004, p. 13).

Além disso, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de outros aspectos sensorio-motores, sensíveis, musicais e de socialização.

Durante os encontros realizados no Seminário, foram vivenciados diversos Jogos de Copos, dentre eles, alguns brasileiros, um espanhol e um africano. Parte desses Jogos foi recriada e um novo Jogo, criado coletivamente. Interessante foi o fato de a Música chamada Erudita surgir no processo de criação, visto que os educadores estavam imersos no universo lúdico, o que mostra como a cultura dos indivíduos que participam de uma prática criativa é revelada. Esse fato trouxe a possibilidade de discussão e reflexão de um novo conteúdo, anteriormente não previsto, mas espontaneamente presente nos jogos: a Música do período barroco, sua estética e interpretação.

Os professores surpreenderam-se com as possibilidades inventivas com os *copos* no processo de criação, inclusive a de se trabalhar com dinâmica⁴⁵, pois foi abordado que, na Música do período barroco, as repetições são executadas em uma dinâmica mais suave, o que, em Música, é chamado piano. Observe-se que, durante o Seminário, os conteúdos musicais afluíam a partir da prática das brincadeiras desenvolvidas. Pelas descrições das atividades, foi possível observar que os professores tinham aprendido e se apropriado de alguns dos elementos da linguagem musical. Foi possível perceber, também, a preocupação deles, em relação ao modo pelo qual a criança iria aprender os conteúdos estudados.

Foi conversado muito sobre jogos e brincadeiras com copos, houve montagem de ritmos e criação de novas brincadeiras com [esse objeto]. Concluiu-se que o fazer musical muda conforme a faixa etária das crianças e como fazer para que percebam as mudanças de ritmo e intensidade⁴⁶. (Professora 8)

Na brincadeira dos Escravos de Jó, além da reciclagem utilizando-se os copos [plásticos], que podem ser usados por muitos anos, a brincadeira ajuda na percepção do pulso, mesmo se mudarmos a forma de conduzir o canto da música com 'lá, lá, lá', bocca chiusa⁴⁷ ou no silêncio, apenas passando os copos. A brincadeira feita com o

⁴⁵ “Dinâmica – Graus de intensidade ou volume de som requeridos para a execução de uma peça” (ZAHAR, 1985, p. 103);

⁴⁶ “Intensidade – Um som pode ser [...] classificado como forte ou fraco. Alguns materiais produzem, naturalmente, sons fracos; outros, sons mais fortes. Mas a intensidade de um som pode, quase sempre, variar de acordo com o grau de força do ataque” (BRITO, 2003, p. 19).

⁴⁷ “*Bocca chiusa* – Com boca fechada: indicação para os cantores vocalizarem sem palavras, mantendo os lábios cerrados, mas os dentes ligeiramente afastados. [...] [Italiano]” (ZAHAR, 1985, p. 47).

corpo me ajudou a assimilar essa percepção do pulso e a ter ideias para apresentação dessa brincadeira de forma mais bonita para meus alunos. (Professora 5)

Recorda-se que, anteriormente à realização da brincadeira *Escravos de Jó* com os *copos*, os educadores tiveram oportunidade de reproduzir, com o próprio corpo, os movimentos realizados com o objeto *copo* e puderam perceber, não somente por meio da escuta, como também pela propriocepção, a rítmica, o pulso e o movimento que a música, sua letra e sua maneira tradicional de brincar sugerem.

O tratamento dado ao Jogo *Escravos de Jó* está de acordo com a *Rítmica* de Dalcroze, que

pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música. [...] Jacques-Dalcroze deseja libertar a o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopédico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. Assim, o pedagogo propõem o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre esses dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo. (MARIANI, In: MATEIRO e ILARI, 2011, p. 31)

Além da Música da Cultura Tradicional da Infância, outro aspecto das manifestações da cultura brasileira trabalhado foi a *Quadrinha*, utilizada nas *Roda de verso*.

As adivinhas e quadrinhas, de herança ibérica, são poeticamente rítmicas. Brincando com as palavras, de forma satírica ou lírica, falam de amor, da natureza, do cotidiano, da alegria... As quadrinhas saltitam por todo o Brasil e estão presentes em muitas das nossas manifestações. Graciosamente são também cantadas nas rodas de verso, que fecham o ciclo das brincadeiras na adolescência. É também infinito o número e beleza dessas rodas. (SILVA, In: JORDÃO, et al, 2012, p. 150)

Percebeu-se que os educadores não tinham muita familiaridade com as *Quadrinhas*. Tanto é, que, quando falamos em versos ou quadrinhas, o único que apareceu do repertório dos educadores foi:

*Batatinha quando nasce,
Se esparrama pelo chão
Menininha quando dorme,
Põe a mão no coração*

Surgiu, então, a necessidade de se explorar o universo das Quadras, como forma de ampliação cultural do professor. Para esta finalidade, utilizou-se de diferentes Brincadeiras presentes na Cultura da Infância Brasileira. Recorda-se que o objetivo inicial da utilização dos Versos nas práticas realizadas, era de se trabalhar ritmo e pulso, no exercício de se “encaixar” a Quadrinha na métrica da canção do Jogo de Verso, ou de recitá-la, enfatizando o ritmo e a musicalidade inerente à sua poesia.

Entende-se como necessária a prática das Brincadeiras brasileiras, berço da Música da Cultura Popular Brasileira, pois elas dão oportunidade ao professor para que – durante sua formação musical – e às crianças pequenas – na formação inicial – experimentem as diferentes rítmicas, melodias e harmonias presentes na Música Popular Brasileira (MPB) e na Música Tradicional da Cultura Brasileira, das quais crianças e adultos poderão tornar-se apreciadores.

Gainza (2009, p. 107, T.N.⁴⁸) comenta que as Músicas Folclóricas, carregam em si, a facilidade de compreender os conceitos musicais complexos, como a síncopa, o contratempo, a polirritmia, as mudanças de compasso dentro das melodias, frequentes entre elas, somente para citar alguns elementos da Música, que poderiam ser difíceis de se transmitir na iniciação musical, caso surgissem descontextualizados.

Dentro dos mesmos conteúdos, o trabalho estendeu-se aos Jogos de Mãos, modalidade que desenvolve, principalmente, habilidades rítmicas e motoras. De acordo com a educadora musical argentina Violeta Gainza (1996, Apud Souza, 2009) os Jogos de Mãos abrangem,

[...] mímicas e outros gestos que se executam geralmente a partir de uma rima ou de uma canção. Em alguns casos, constitui um aspecto inerente à canção, tendo sido originado de maneira simultânea. Outras vezes, os gestos são agregados pelas próprias crianças a certas canções tradicionais. (GAINZA, 1996, apud Souza, 2009, p. 70)

Esclarece-se que, no Seminário de Pesquisa, foram trabalhados, apenas, Jogos de Mãos da Cultura da Infância Brasileira. Dessa modalidade de brincadeiras, existem aquelas que acompanham uma Parlenda, uma Canção Infantil e possibilitam que o brincante faça um ritmo diferente do que está cantando ou falando, e também, os jogos em que o movimento das mãos segue a rítmica das palavras proferidas durante sua prática. Ressalte-se que os Jogos de Mãos, que acompanham uma Canção, propiciam o trabalho simultâneo com ritmo e melodia. No caso

⁴⁸ “A través de la música folclórica, los alumnos llegaron a comprender mejor y a assimilar ciertos conceptos que de otro modo resultarían difíciles de transmitir durante la iniciación musical. Entre los mismos se encuentra la síncopa, el contratempo, la bimodalidad, los cambios más frecuentes de compás dentro de la melodía, la polirritmia, etc” (GAINZA, 2009, p. 107).

dos participantes do Seminário, foi, também, o primeiro contato que tiveram com percussão corporal.

São frequentes as reclamações da falta de material adequado para as aulas de Música nas escolas, por parte de professores responsáveis pela prática da Música. O trabalho com percussão corporal, além de ser um excelente exercício de percepção auditiva, pesquisa sonora, ritmo e criatividade, possibilita a utilização do corpo como instrumento musical. A partir dessa perspectiva, a percussão corporal se torna uma ferramenta de trabalho para o pedagogo. O contato inicial dos professores com atividades de percussão corporal poderia ser facilitado pela adoção da brincadeira como meio e aperfeiçoamento da ação. Desse modo, ela daria aos professores oportunidade para experimentar diferentes possibilidades de gestos corporais, o que lhes permitiria praticar e criar ritmos diversos com sons do próprio corpo.

É gratificante lembrar o primeiro dia no qual foram realizados os Jogos de Mãos, pois as professoras se comoveram ao se recordarem dos jogos que brincavam na infância e das habilidades que tinham naquela época. Impressionaram-se ao perceberem que tinham uma cultura lúdica, presente em suas memórias e seus corpos, pois ao tentarem brincar, a letra, os gestos e movimentos vinham à mente, permitindo que conseguissem realizar as brincadeiras da época em que eram crianças. “[...] É nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de exercitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 2010, p. 5).

As possibilidades que as Brincadeiras Infantis trazem ao professor, de lembrarem sua própria infância, a situação e a maneira como aprendem as brincadeiras, os ajuda a direcionar o trabalho de musicalização com seus alunos.

Será também de inapreciável valor para o professor sua capacidade de reviver e evocar sua própria infância. Isso lhe permite colocar-se facilmente no lugar da criança e compreender seus pontos de vista, suas inclinações, sua velocidade de apreensão, as dificuldades de toda natureza que pode propor a aprendizagem musical. (GAINZA, 2009, p. 23-24, T.N.⁴⁹).

De acordo com o pensamento exposto pela educadora musical Violeta Gainza (2009), a intenção de se trabalhar com as Brincadeiras da Cultura da Infância na formação musical de pedagogos é adequada, uma vez que boa parte desses profissionais não vivenciaram um

⁴⁹ “Será también de inapreciable valor para el maestro su capacidad para revivir y evocar la propia infancia. Esto le permite colocarse facilmente en el lugar del niño y comprender sus puntos de vista, sus inclinaciones, su velocidad de captación, las dificultades de toda índole que puede plantear el aprendizaje musical” (GAINZA, 2009, p. 23-24).

processo de musicalização e, portanto, têm poucas referências musicais, além das que lhes chegaram informalmente, durante sua história de vida, entre as quais, as brincadeiras têm um papel relevante.

Sabemos que às vezes, ocorre uma banalização da música no contexto educacional e isso se dá, devido os profissionais utilizarem-na apenas como fonte de recreação das crianças, ignorando sua riqueza cultural e social. (Professora 3)

A professora 3 destaca, em seu depoimento, a falta de reconhecimento da Música como forma de contato com a cultura brasileira e com novas culturas, por parte dos profissionais que atuam nas escolas, uma vez que ela é uma forma de arte resultante da atividade do(s) homem(s) que vive(m) numa determinada sociedade, com a qual se relacionam, a influenciam e, por ela, são influenciados.

As maneiras de interação com as Brincadeiras da Cultura da Infância, por meio do corpo, canto e utilização de instrumentos são citadas pela professora 7, ao descrever seu olhar e entendimento das Brincadeiras Rítmicas, realizadas com foco no conhecimento e na ampliação do repertório cultural do aluno:

[...] quando trabalhadas em sala de aula possibilitam às crianças a apropriação e recriação de manifestações da cultura e do movimento corporal. A maioria das atividades propôs a realização de gestos, seguidos por músicas, cantos, instrumentos percussivos ou ritmos específicos. A possibilidade de brincar com diferentes ritmos e instrumentos levam o aluno a ampliação do repertório cultural, sua apreciação e ajudam no desenvolvimento da desinibição dos gestos com o corpo. (Professora 7)

Nota-se, no Resumo que a professora 7 fez a respeito das práticas realizadas no terceiro Encontro, a visão sistêmica, na qual esta pesquisadora se baseou para a organização e o desenvolvimento do Seminário de Pesquisa. Ela descreve a vivência das brincadeiras como possibilidade de praticar diferentes ritmos, elemento específico da Linguagem Musical, a vivência por meio do corpo, canto e dos instrumentos de percussão pequenos; a oportunidade de, ao mesmo tempo em que se apropria de uma manifestação cultural – Brincadeiras da Cultura da Infância brasileiras –, poder recriá-la; e menciona, também, a importância de, por meio dos Jogos e Brincadeiras, superar a timidez, uma característica do ser humano, ao fazer seus alunos aliares movimentos corporais às atividades sugeridas pelo professor. Fica evidente no relato,

que os fatos descritos a respeito das práticas e dos conceitos trabalhados dão-se de maneira não linear e indicam atitude reflexiva a respeito de sua formação musical e prática docente.

Ainda a respeito do contato dos educadores com Brincadeiras Infantis de diferentes culturas, recorda-se a fala da professora 3, ao se referir à primeira escuta de uma Música Indígena como algo assustador:

Começamos [o encontro] ouvindo uma música indígena; de início, assusta um pouco. (Professora 3)

Esta fala remete à importância do trabalho de ampliação do repertório dos educadores, pois revela o distanciamento deles em relação à Música da cultura brasileira, que faz parte das raízes da Música Brasileira.

Enfim, os gêneros de nossa cultura tradicional são um patrimônio de valor incalculável. De enorme sofisticação e poderosa força criativa, cada brasileiro que se depara com essas manifestações experimenta inevitavelmente uma redescoberta da própria identidade cultural, social e política. Numa sociedade em que o espaço comunitário é cada vez mais escasso e fragmentado, esses gêneros são capazes de ‘revelar o Brasil aos brasileiros’, e serem, sem dúvida um dos mais preciosos instrumentos para o ensino de música nas escolas. (AMARAL, In: JORDÃO, et al, 2012, p. 153)

Veem-se as Brincadeiras da Cultura Infantil como possibilidade para o embasamento do professor de classe trabalhar processos de musicalização com seus alunos.

É interessante perceber quanto o adulto tem ainda aspectos semelhantes à criança no que diz respeito a curiosidades e descobertas e, assim como as crianças aprendem experimentando e descobrindo, o adulto também. O professor, quando faz descobertas, se entusiasma, adquire a apropriação do determinado conceito, que ampliará as possibilidades de sucesso na sala de aula. (Professora 5)

As crianças das escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem por meio do brincar, da exploração, da experiência, motivadas pela curiosidade e pelo desejo de conhecer e superar seus limites. Dessa forma, elas ampliam seu conhecimento de mundo e aprendem muito sobre si mesmo. A partir do exposto, entende-se que as Brincadeiras Tradicionais Infantil são uma importante ferramenta para o trabalho com Música nas escolas, e cumprem o propósito de contribuir para o desenvolvimento e resgate de valores humanos.

3.3 O emergir do ser musical na fala e nas ações dos professores

Foi interessante e prazeroso poder presenciar o emergir do ser musical, durante as práticas, discussões e processos reflexivos, dos professores. O brilho no olhar, a empolgação ao se perceberem como seres musicais e o desejo dos educadores em compartilharem suas descobertas com seus alunos, puderam ser observados e partilhados com esta pesquisadora, e pode-se dizer que o conjunto de descobertas e sensações resultantes dessas vivências são impossíveis de ser fielmente descritas.

Pôde-se perceber que o prazer em brincar não está somente presente na vida das crianças; durante os Encontros, foi gratificante observar o semblante de alegria dos pedagogos ao chegarem à sala, e o gosto que demonstravam ao brincar. A satisfação deles ao relatarem os sucessos obtidos com seus alunos era evidente, assim como a liberdade que sentiam ao compartilharem com o grupo as dificuldades enfrentadas, principalmente em relação à gestão da escola, pois as autoridades escolares internas atuavam como foco de resistência, ao não permitir que os professores desenvolvessem um projeto de Música com seus alunos; outra questão comum entre eles era a dificuldade de relacionamento com os colegas de profissão, posto que algumas professoras eram responsáveis por ministrarem aulas de Música em suas escolas; por serem bem sucedidas nessa atuação, passaram a obter certo destaque devido ao bom desenvolvimento e envolvimento de seus alunos, o que incomodava aos que tinham dificuldade em cuidar da Música.

Os fatos descritos e o relato da professora 3, demonstram a aproximação dos participantes com as Brincadeiras da Cultura da Infância e de seu empenho em levar a Música para a prática docente.

Já comentei [durante os Encontros], que estou dando aulas de música para duas turmas do Fundamental I. Quase tudo o que já aprendemos, estou tentando passar para eles. (Eles estão adorando!). Com as aulas, tenho um repertório muito grande para fazer com meus alunos. (Professora 3)

O professor 1, que tem formação musical, observou, em seu Resumo Reflexivo, essa aproximação entre professor e aluno e manifestou a necessidade de o pedagogo vivenciar as brincadeiras e estudar a respeito da Educação Musical:

Com a leitura das páginas [solicitadas, da Monografia ‘Brincadeiras de roda na aula de Música – Educação Infantil’ (RIBEIRO, 2005)] e também pelas atividades feitas em aula, identifiquei o quanto é importante a brincadeira de roda entre outras atividades na Educação Infantil, durante a aula de Música e que todo o professor tem como se utilizar desta ferramenta, procurando se aprimorar, para depois aplicá-las.

O prazer em levar novos conteúdos a seus alunos, de realizar as brincadeiras aprendidas, conforme relatado por uma das professoras participantes do Seminário de Pesquisa, e a intenção da pesquisadora em ampliar o repertório cultural dos professores por meio das Brincadeiras da Cultura da Infância, condiz com a colocação da pesquisadora e educadora musical Marisa Fonterrada, a respeito do tratamento dado à Música pelo educador musical:

Se a música for considerada uma atividade da vida, possível a qualquer ser humano, todos poderão dela se acercar e tocar, cantar, dançar. Uma das funções do professor de música é ampliar o repertório de seus alunos, desvelar a cultura da infância e mostrar que ela ainda fala ao coração das crianças; as cantigas de roda, os brinquedos e folguedos não acabaram, apenas encontram-se escondidos pelo véu estendido pela indústria cultural, com seus CDs, prêmios, vídeos e shows de artistas consagrados. Se todos passarem a brincar com música, dançar, cantar e tocar, ela estará presente e contribuirá para a formação de seres humanos mais completos. (FONTERRADA, In: JORDÃO, 2012, p.97)

Interessante notar que, em geral, enquanto realizavam as atividades propostas, os educadores pensavam no que poderiam fazer com seus alunos, atitude que demonstra a aproximação deles com a Arte Musical:

Durante a aula estava a todo momento pensando que deveria começar um projeto com os alunos do Colégio Tableau, em Itupeva. Através dessas atividades, conseguiria trabalhar com eles a disciplina, concentração, coordenação, atenção, pulsação, ritmo e vários outros elementos. (Professora 3)

A descrição da professora 3 mostra sua preocupação com a formação integral de seus alunos, ao abranger conteúdos referentes à formação humana e musical, que estaria trabalhando ao desenvolver tais atividades – as brincadeiras vivenciadas no Seminário de Pesquisa. Note-se que os elementos musicais citados foram ritmo e pulso, os mais estudados pelos educadores.

Dos temas abordados com os educadores, o mais complexo de ser trabalhado com os participantes foi “a voz cantada”. Os Brinquedos vivenciados tiveram importante papel no

rompimento com o preconceito em relação ao cantar. Muitos professores mencionavam que não sabiam cantar ou que eram desafinados. A sua baixa estima e seu descrédito em relação à própria voz foram superados; ao brincarem, os professores conseguiam lidar de maneira descontraída com sua própria voz, o que foi uma grande conquista do trabalho realizado.

É relevante destacar que a baixa estima esteve presente em diferentes situações relacionadas ao fazer musical, a qual pode ser conferida no discurso da professora 8:

Gravamos o som, ficou ótimo, nem parece que foi o nosso grupo!

Fica claro o descrédito da professora em relação às próprias possibilidades de fazer música, talvez, pela ideia preponderante, ditada pelo senso comum que somente dotados de um talento excelente são capazes.

A gente nem sabia que dava pra fazer, e deu! (Professora 8)

Essa fala desvela um fato observado pela pesquisadora no que se refere à falta de consciência dos pedagogos do que é possível fazer com Música; e o quanto ficam surpresos quando conseguem, por não se sentirem capazes.

As Brincadeiras Infantis foram, portanto, essenciais para que os professores se sentissem à vontade para cantar, permitindo que seus corpos e mente estivessem livres de tensões e inseguranças. Concorda-se com a regente de coro Doreen Rao para quem

a produção vocal do tom musical é um processo vital e criativo que envolve corpo, mente e emoção. As sensações físicas (movimento cinestésico) da voz cantada intensificam a capacidade do estudante para ouvir e responder ao tom e ritmo. (RAO, 1987, p. 5, T.N.⁵⁰)

Foi observado que era possível conseguir uma boa afinação do grupo durante o jogo, porém ao tentar subir o tom das canções, cantando-as em um registro mais agudo, a fim de que ficassem em uma região confortável para a voz infantil, as reclamações por parte dos professores surgiam, reafirmando as dificuldades que sentiam para cantar e afinar. Isso se dá porque as pessoas, pelo senso comum, costumam cantar em registro de peito em vez de fazer

⁵⁰ “The vocal production of musical tone is a vital and creative process which involves the body, mind and emotion. The physical sensations (kinesthetic movement) of singing voice enhances the student’s ability to hear and respond to pitch and rhythm” (RAO, 1987, p.5).

isso com voz de cabeça. Esses termos são próprios dos estudos de canto e mostram as diferentes maneiras de emitir a voz.

A ‘voz de cabeça’ é um termo figurativo associado à colocação mais alta do som diferente em qualidade e função da ‘voz de peito’. A ‘voz de peito’ pode ser potencialmente prejudicial para o jovem cantor, porque ela é geralmente produzida sem fôlego suficiente, muito para trás na garganta. (RAO, 1987, p. 18, T.N.⁵¹)

Preocupada com a saúde vocal dos professores e das crianças com as quais muitos deles já estavam trabalhando, a pesquisadora, além de trabalhar com as Brincadeiras Cantadas, realizou alguns vocalizes com os educadores. A intenção era aquecer o trato vocal e levá-los a ter consciência e percepção dos locais em que a voz se instala, para que, assim, pudessem cantar sem agredir o próprio organismo, com esforço vocal, cantar em tessitura inadequada, forçar a voz quando ela não sai.

Foram desenvolvidas algumas atividades lúdicas para trabalhar com a respiração, eixo corporal, postura adequada para cantar, e alguns vocalizes.

Também aprendemos um aquecimento vocal com as sílabas e a importância da postura e respiração durante as aulas de música. (Professora 8)

Optou-se por apresentar para os pedagogos o livro *Divertimentos para Corpo e Voz* (CHAN, 2001), pelo fato de esse material apresentar formas lúdicas de se fazer o aquecimento vocal e de dar oportunidade e apontar caminhos para se aprender a cantar de maneira espontânea. Além do que foi dito, o livro apresenta uma interessante pesquisa de canções Tupis e Guaranis, organizadas de modo a dar suporte para o material presente, acompanhado de um CD com *playbacks* das canções. Esse material foi de grande utilidade no desenvolvimento da proposta, uma vez que a maior parte dos professores não tocava um instrumento musical e alguns deles não dominavam seus instrumentos o suficiente para conduzirem espontaneamente um vocalize; precisavam de um suporte, que o livro citado se encarregou de fornecer.

⁵¹ “The ‘head voice’ is a figure term associated with the higher placement of sound different in quality and function from the “chest voice”. The “chest voice” can be potentially damaging for the young singer because it is generally produced without sufficient breath , too far back in the throat” (RAO, 1987, p.18).

A intenção era que os professores pudessem entender como deveriam direcionar a voz ao cantar e que a cabeça é a caixa de ressonância para os sons produzidos, da mesma forma que os outros conteúdos trabalhados ao longo Seminário. Desejou-se, também, que eles percebessem as zonas de articulação, para que conseguissem, sozinhos, continuar a prática dos exercícios. Dessa forma, teriam condições de melhorar sua afinação, poderiam cantar num registro mais agudo sem ficarem roucos e trabalhariam para conseguir uma voz de boa qualidade, clara, limpa e ressonante. Com isso, ficariam mais seguros para desenvolver essa atividade com seus alunos do que usualmente se sentiam, além de se constituírem em um adequado modelo vocal para eles, o que, como foi afirmado anteriormente, é condição essencial para o aprendizado e desenvolvimento vocal.

Uma vez que as crianças imitam o professor, ele precisa ser um modelo vocal adequado para elas. Gainza (2010) afirma que o professor deve concentrar-se na afinação e emissão do som ao cantar. “É indispensável, pois, que a professora possua uma voz agradável e afinada e, na medida do possível, de um registro que se preste a ser imitado pelas crianças” (GAINZA, 2010, p.141, T.N.⁵²).

Tem-se observado que, comumente, os professores cantam num registro grave, utilizando-se da voz de peito, a qual, se imitada, pode prejudicar a voz das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Às vezes, o modelo vocal que as crianças ouvem é tão grave que elas mal conseguem articular as palavras das canções que tentam cantar. As crianças iniciam seu aprendizado pela imitação de um modelo, em geral, as pessoas mais próximas a elas. “Se o professor aborda a instrução do cantar com energia e entusiasmo, o aluno vai responder da mesma forma. Modelo vocal é uma técnica eficaz do professor.” (RAO, 1987, p. 5, T.N.⁵³)

Portanto, sugere-se que o professor fique atento a respeito da maneira como canta para a criança ou com a criança. É importante que o professor cuide da própria voz ao cantar para elas, buscando uma voz clara, limpa, num registro agudo, pois será prontamente imitado, por ser considerado modelo. Para que isso se dê aconselha-se o uso da voz de cabeça – “um mecanismo de cantar saudável e útil, porque ela é produzida a partir do adelgaçamento das pregas vocais, e ressoa na região da cabeça” (RAO, 1987, p. 18, T.N.⁵⁴).

⁵² “Es indispensable, pues, que la maestra posea una voz agradable y entonada y, en lo posible, de un registro que se preste para ser imitado por los niños” (GAINZA, 2010, p.141).

⁵³ “If the teacher approaches singing instruction with energy and enthusiasm, the student will respond similarly. Vocal modeling is an effective teaching technique” (RAO, 1987, p. 5).

⁵⁴ “The ‘head voice’ is a figurative term associated with the higher placement of sound different quality and function from the “chest voice”. The “chest voice” can be potentially damaging for the young singer

Durante a prática de técnica vocal com os professores, percebeu-se que eles desafinavam muito nos vocalizes, em especial naqueles realizados com vogais e/ou com determinadas sílabas. Apenas uma professora citou nos Resumos Reflexivos, que tentou trabalhar os exercícios com seus alunos:

Realizei esses exercícios [brincadeiras para alongar o corpo e trabalhar com a respiração, vocalize com as vogais abertas e fechadas] com as duas salas e eles no início deram bastante risada; após explicar a importância de realizá-los, consegui fazer os exercícios com eles. (Professora 3)

Esse fato mostra a insegurança e falta de hábito de cantar dos professores, anteriormente à sua participação no Seminário de Pesquisa. É importante ressaltar que enquanto estavam descontraídos e jogando, eles deixavam de sentir a dificuldade apontada; as Brincadeiras Tradicionais Infantis podem ser uma maneira agradável e eficiente de se praticar o canto,

pois é o jogo e nada mais, que dá à luz todo hábito [...] o hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. (BENJAMIN, 2011, p. 102)

Quando os vocalizes eram baseados em pequenas melodias, como, por exemplo, as melodias indígenas, a afinação melhorava e, no momento em que participavam das Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância, os pedagogos cantavam sem preocupações e quase não desafinavam. Infere-se que essa situação devia-se à espontaneidade, característica inerente ao ato de brincar e à capacidade que o jogo tem de absorver inteiramente o jogador (HUIZINGA, 2010, p. 11), o que justifica a utilização das brincadeiras no processo de musicalização infantil no contexto escolar e na formação musical dos pedagogos que atuam nesse contexto.

A fim de contribuir para a solução das dificuldades apresentadas pelos participantes no que diz respeito à afinação, e também à falta de contato das crianças e adultos com a ordenação das notas musicais, como foi mencionado por alguns professores, selecionaram-se algumas Músicas que eram cantadas de duas maneiras: com o texto original, e, também, com o nome das notas musicais. Ao ser trabalhado esse repertório, ampliou-se a discussão para as diferentes

because it is generally produced without sufficient breath, too far back in the throat. [...] 'Head voice' is a healthy and useful singing mechanism because it is produced from thinning of the vocal folds, and it resonates in the head area" (RAO, 1987, p.18).

formas de se introduzir o canto na Educação Musical, visto que no Seminário de Pesquisa, os educadores foram iniciados no universo musical por meio de brincadeiras em que se cantava o intervalo de terça menor.

Na educação musical moderna disputam a primazia no que diz respeito ao ensino da melodia, por um lado, os sistemas que partem do acorde perfeito maior, ou do primeiro fragmento (1 a 5) da escala maior, e, por outro, aqueles que adotam, como ponto de partida, a terça menor descendente, formada pelos 5º e 3º graus do acorde maior (sol-mi).

Mediante uma coleção adequada de canções, ambos os enfoques podem permitir um tratamento global da melodia. Isso é, em última instância, o mais importante para os fins da aprendizagem. (GAINZA, 2009, p. 125, T. N.⁵⁵)

Foi possível perceber que, apesar da qualidade lúdica do repertório musical apresentado que abrange a ordenação das notas musicais e da maneira pela qual ele foi abordado pela pesquisadora, a afinação aqui também não foi obtida ao cantar.

O cuidado com a formação vocal do professor de classe se faz necessário a partir do momento em que se toma consciência de que ele cuidará da formação básica das crianças de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que ele poderá incentivá-las a trilharem o caminho da Música como forma de expressão, despertar faculdades latentes e potencializar competências. Concorde-se com a educadora musical Leda Maffioletti (2001), quando disserta a respeito da importância do tipo de ambiente que o professor dispõe para seus alunos, a fim de que eles possam se expressar por meio da voz e aprenderem a fazer uso adequado dela.

A criança que desafina não teve a sorte, ou não teve a oportunidade, de conviver num ambiente em que a confiança e as interações fossem incentivadas. Contudo, ela não será uma pessoa desafinada para sempre, tudo vai depender do tipo de interação que vai realizar com a música, das oportunidades que terá para cantar e utilizar a voz como forma de expressão. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 129)

⁵⁵ “*Em la educación musical moderna se disputan la primacia encunto a la enseñanza de la melodía, por una parte, los sistemas que parten del acorde perfecto mayor o del primer fragmento (1 a 5) de la escala mayor y, por otra, aquellos que constituyen como punto de partida la tercera menor descendente formada por los grados 5º y 3º del acorde mayor (sol-mi).*

Mediante una colección adecuada de canciones, ambos enfoques pueden permitir un tratamiento global de la melodía. Esto es, en ultima instancia, lo más importante para los fines de la aprendizaje” (GAINZA, 2009, p. 125).

A colocação de Maffioletti (2001) mostra a pertinência do professor único, como é característico na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ele está na maior parte do período escolar com as crianças que frequentam as escolas de Educação Básica, e poderiam, se orientados, desenvolver um trabalho de Música em suas salas de aula. Além disso, assinala-se a repercussão das habilidades musicais na identidade, autoestima, e expressividade das pessoas, o que fortalece a ideia de que a Música não pode ser “uma área de conhecimento negligenciada na formação das crianças” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 129).

Preocupou-se, portanto, em todo o processo de musicalização do professor de classe, com sua motivação, autoestima e confiança, em especial no que se refere ao canto.

Como a voz humana é um instrumento pessoal, associado aos sentimentos, deve-se tomar um cuidado considerável para ensinar a cantar com uma atitude positiva, em um ambiente de apoio. Nada é tão importante quanto o entusiasmo do professor para cantar, e nada pode ser mais prejudicial para o aluno do que críticas negativas. O sucesso no uso da voz cantada pode contribuir de forma significativa para a atitude do aluno para com a música, ao longo da vida. Cantar é uma maneira de os estudantes se conhecerem melhor, e se sentirem bem a respeito de si mesmos. (RAO, 1987, p. 6, T.N.⁵⁶)

Destaca-se que o curto período de trabalho dos pedagogos com esta pesquisadora não permitiu maior aprofundamento nas questões ligadas à qualidade vocal e à afinação, pois o domínio da voz necessita de tempo, para que seja interiorizada e torne-se um hábito.

A partir dessa inferência, pode-se perceber necessidade de a Música estar presente na vida escolar desde a Educação Infantil, pois a criança pode ter contato com essa linguagem expressiva desde cedo, de tal modo, que cantar e fazer música tornem-se hábitos expressivos na vida de cada um.

Outra dificuldade encontrada no desenrolar dos Encontros refere-se à metodologia empregada, especificamente no que se refere ao preparo das leituras, solicitadas aos professores para fornecer-lhes embasamento teórico ao processo de musicalização vivenciado.

É importante ressaltar que, no início do Seminário de Pesquisa, a maior parte dos professores fazia as leituras indicadas; foi a partir do segundo Encontro, da segunda Fase do Seminário, que elas começaram a diminuir, até, praticamente, se extinguirem. A justificativa

⁵⁶ “*Because the human voice is a personal instrument, associated with feelings, considerable care should be taken to teach singing with a positive attitude in a supportive environment. Nothing is as important as the teacher’s enthusiasm for singing, and nothing can be more harmful to the student than negative criticism. The successful use of singing voice can contribute significantly to the student’s life-long attitude toward music. Singing is a way students can know themselves better, and feel good about themselves*” (RAO, 1987, p. 6).

dos educadores era o excesso de horas de trabalho e/ou compromissos familiares. Pode-se afirmar que a jornada de trabalho dos professores interferia diretamente sobre o seu rendimento, pois, de acordo com seus argumentos, faltava-lhes tempo para a o cumprimento dessa tarefa; fora do ambiente de trabalho, estavam comprometidos com a organização de aulas, cuidado de familiares – crianças e idosos adoentados – além do pouco tempo restante para o descanso e lazer, na companhia de familiares e amigos.

A necessidade de sobreviver, de ganhar dinheiro e, na medida do possível, ganhar um *status* social, não se coaduna com ‘gastar’ de 6 a 8 anos estudando [...]. A imagem do estudante realmente estudioso tem sido mais e mais ironizada hoje em dia, mais do que já o era, anteriormente. (VIEIRA, 2008, p. 20)

Esta, porém, não é uma conduta particular; a diminuição do interesse de alunos pela leitura pode ser observada, também, em outros contextos, como se tem ouvido, com certa frequência, de colegas professores que atuam no ensino superior – Graduação e Pós-Graduação –, segundo os quais seus alunos chegam despreparados para as aulas, pois boa parte deles não realiza as leituras solicitadas. Esse fato traz consequências à qualidade de ensino, pois as discussões em aulas tornam-se esvaziadas e se desenvolvem a partir do senso comum, fazendo que o professor não consiga se aprofundar na temática abordada, principalmente nos cursos de Pós-Graduação. De acordo com Jorge de Albuquerque Vieira (2008, p. 21), existe a crise de ideias e valores, em que o critério de valor mais apregoado é o sucesso financeiro, o que fez que se perdesse o hábito do trabalho e do estudo intensos.

Paradoxalmente, observou-se que, no decorrer dos Encontros que compunham o Seminário de Pesquisa, apesar da visível diminuição no preparo das leituras, os educadores abordavam o reconhecimento da importância desta prática, tanto nos Resumos Reflexivos, quanto nos depoimentos proferidos durante as atividades desenvolvidas,

[..] atividades que poderiam ser mecânicas e automáticas, tornam-se situações de aprendizagens significativas, nas quais vamos tomando consciência e colocando em prática os conhecimentos adquiridos com as leituras e discussões sobre os textos lidos e as orientações recebidas [..] (Professora 7)

A professora 4, por exemplo, trouxe um artigo intitulado *O saber e o fazer musical do professor* (LOUREIRO, 2013), para compartilhar como os colegas; esse artigo trata de “dados que foram gerados pela pesquisa *‘A presença da Música na Educação Infantil: entre o Discurso*

e Prática’, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação UFMG, em nível de doutorado” (p. 47). Para a autora do artigo supracitado,

A música tem presença marcante nas instituições de educação infantil. No entanto, ainda é um desafio oferecer um trabalho musical de qualidade. A transformação só poderá ocorrer pelo envolvimento de educadores conscientes da necessidade de se buscarem novos conhecimentos que fundamentem a prática pautada por reflexão e crítica. (LOUREIRO, 2013, p.47)

As discussões surgidas a respeito de tópicos como teoria-prática, remeteram a atenção dos professores para as oficinas, cursos e palestras das quais participavam. Em conversas com a pesquisadora, informavam que essas atividades eram, ou muito teóricas, ou somente práticas; falaram, também, da dificuldade que tinham em encontrar profissionais que buscam o equilíbrio entre ação e reflexão, em propostas de trabalho para a formação docente, em especial, no que se refere a educadores musicais. Nessas discussões, ficou claro que, nas diferentes situações em que esses professores buscaram algum tipo de proposta para sua formação musical, não foi abordada a temática da Educação Musical, como capaz de contemplar o ser humano em sua totalidade – corpo, mente e espírito. Concorde-se com Violeta Gainza, quando discorre a respeito de como seria possível se educar musicalmente:

A música, como a maior parte das disciplinas, deveria ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitem integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida. (GAINZA, In: FONTERRADA, 2008, p. 23, prefácio)

A escola tem uma visão compartimentada do conhecimento, em que a própria organização curricular propõe essa compartimentalização. Concorde-se com Maria Cândida Moraes (2007) quando discorre a respeito das leituras que se tem feito da realidade educacional:

A maioria dos diagnósticos ou das leituras estabelecidas da realidade educacional fragmenta o todo, privilegia as partes, setoriza os problemas, e intervém numa realidade apenas parcial, sem levar em consideração as relações com a totalidade. Ou então, tenta compreender a totalidade de forma superficial sem perceber as especificidades das partes, suas formas de interação e articulação com o todo. (MORAES, 2007, p. 86)

Infere-se que essa visão segmentada pode contribuir para a separação corpo-mente-espírito do indivíduo e a reflexão-ação, nos cursos de formação de professores, visto que os docentes vivenciaram, na Educação Básica e no Ensino Superior, um processo de formação que, na maior parte dos casos, não privilegiava o humano, o contexto sociocultural, as necessidades específicas da época em que estavam na escola, mas se detinham em especificidades. Talvez essa fragmentação aqui relatada possa, também, explicar a dificuldade enfrentada por esta pesquisadora em obter resultados, ao incentivar os pedagogos na realização das leituras, e em estabelecer relação entre ela e a prática, durante os Encontros. Pôde-se, no entanto, perceber que a relação entre teoria e prática, junto à reflexão a respeito de como essa relação se dava, era mais facilmente percebida pelos participantes, na elaboração dos Resumos Reflexivos, no momento em que estavam fora do ambiente no qual ocorriam as vivências, como pode-se verificar pelo relato da professora 5:

Vejo que vivenciar é aprender e a princípio não é muito confortável ficar se mexendo, uma vez que você vem à faculdade arrumada pra ficar sentada e ouvir. Percebi que as práticas [...] me ajudaram a absorver melhor a teoria e tenho percebido que quando vivenciamos aquilo que estamos querendo aprender, o cérebro age de forma diferente, e até mesmo os detalhes das aulas não são perdidos. Se com adultos isso funciona muito bem, acredito que com as crianças é primordial essa prática, pois as crianças são seres sensíveis e a aprendizagem acontece em meio a brincadeira, a vivência e interação com o outro. Isso tem me ajudado muito a refletir sobre minhas ações em sala [...]. (Professora 5)

Faz-se necessário esclarecer que a outra forma de se trazer ao centro da experiência a reflexão a respeito da prática, concebida por esta pesquisadora, foi a realização do que chamou de Resumos Reflexivos, citados anteriormente. Esses eram relatos em que se propunha ao pedagogo pensar a respeito do que tinha vivenciado durante o Encontro, olhando para sua experiência, de modo a refletir e trazer seus sentimentos e aprendizados a respeito do vivido. Essa foi uma importante ferramenta para o desenvolvimento desta Pesquisa, que permitiu acompanhar, a partir de uma visão sistêmica, o crescimento e as mudanças ocorridas na maneira de pensar dos educadores a respeito da Educação Musical no contexto escolar, em que se pode observar o desenvolvimento de um olhar renovado a respeito da Educação Musical, como pode ser constatado no Resumo Reflexivo referente ao quinto Encontro do segundo Momento do Seminário, feito pela professora 6:

Acredito que assim, com autores que nos foram apresentados, dentre eles Dalcroze, Schafer, Thelma Chan, a educação musical ganhou um novo olhar e um novo horizonte a ser trilhado, não somente com teorias e sem sentimentos, interpretações, mas através dessa nova concepção conseguimos 'apreender' o seu 'todo'. [...] este curso tem vindo ao encontro do que realmente busco, a música de forma holística, o que realmente devia ser, inerente a todo ser humano. (Professora 6)

Ressalta-se, na descrição da professora 6, o comentário a respeito dos sentimentos e interpretações, os quais contemplam o terceiro aspecto da dimensão sistêmica do homem – o espírito – que está contido no fazer musical, pois ela traz a possibilidade de se perceber que o exercício proposto aos educadores, de olharem para suas experiências vivenciadas nos Encontros, permitiu que eles identificassem o seu ser musical que emergia e, conseqüentemente, a necessidade e o desejo de partilhar essa vivência com seus alunos.

A mudança na maneira de pensar dos educadores a respeito da Educação Musical pode ser observada na reflexão da professora 5, logo no segundo Encontro, ao perceber que, em muitas situações da rotina escolar, a Música é utilizada, porém sem preocupação com o aprendizado dos conteúdos musicais:

Ressalto ainda a importância de se ouvir música na escola, mas com objetivos claros, objetivos esses que possam incentivar a aprendizagem musical e não como forma de ouvir por ouvir. Todos devem conhecer o lado bom da música e não inseri-la como música ambiente onde as crianças não estão centradas no aprender musical, e não, também, como forma de anunciar a mudança da rotina escolar. Isso funciona, porém, não garante uma educação musical. (Professora 5)

Outra questão que surgiu nas discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem e da metodologia empregada para o desenvolvimento do Seminário, refere-se à necessidade de o professor vivenciar previamente as atividades que iria realizar com seus alunos, conforme elucidado no relato da professora 8:

A importância de vivenciar as brincadeiras antes de trabalhar com os alunos faz com que tenhamos mais desenvoltura e propriedade daquilo que estamos passando para eles. E no caso de ter que improvisar, já estaremos mais preparados. Estar familiarizado facilita nosso trabalho como mediador. (Professora 8)

Apesar do contraste entre a opinião da professora 6 e a pouca leitura constatada por esta pesquisadora, ela ressalta, também, a relevância de se conhecer autores que pesquisam e trabalham com Educação Musical, das maneiras de se trabalhar com Música nas escolas e de visualizá-la, junto às outras disciplinas do currículo, como instrumento potencial para a transformação social. Pode-se, portanto, observar a ampliação do olhar dessa educadora para o todo, não somente para seus alunos ou a escola em que atua profissionalmente, mas, também, para a sociedade em que vive:

[...] estou aprendendo dia a dia como ministrar [aula de música] e, o mais importante, envolver meu aluno, inseri-lo neste universo musical, contribuindo e muito, para minha prática pedagógica.

Através do conhecimento de autores e técnicas inovadoras, [...] é-me dada a oportunidade de contribuir para a transformação do micro para o macro – do aluno para a sociedade. (Professora 6)

Recorda-se que, ao término da Primeira Fase do Seminário de Pesquisa, os participantes desenvolveram Projetos destinados a crianças da faixa etária da Educação Infantil, e da Segunda Fase, a crianças da faixa etária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Optou-se por apresentar alguns dos Projetos criados pelas professoras, pois eles evidenciam, além da apropriação de conteúdos musicais e maneiras de se ensinar Música por parte dos educadores, a preocupação de estimular os alunos a serem sujeitos ativos em suas propostas de trabalho. Nota-se que, nos Projetos que serão citados, as educadoras propõem vivências corporais e processos criativos, o que denota o entendimento, por parte delas, da Música como linguagem expressiva. Além da preocupação com a formação de professores de classe, os quais atuam diretamente e diariamente com crianças nas escolas de Educação Básica.

As Brincadeiras Cantadas e Cantigas de Roda [...] podem ser vivenciadas e recriadas. [...] realizaremos um ciclo de encontros, nos quais o professor será pesquisador e proponente de possíveis caminhos para reviver e reinventar essas cantigas. (Professora 7)

Nota-se, no Projeto direcionado à formação de professores de Educação Infantil, em Musicalização, o cuidado da professora 7 em incentivar o professor a pesquisar e criar, a experimentar e refletir, podendo-se constatar em sua proposta a presença do reflexo da Metodologia de trabalho do Seminário de Pesquisa.

A mesma professora elaborou outro Projeto, pensando em contribuir para a formação do professor de classe:

Por meio dos jogos rítmicos, possibilitando a vivência e a internalização dos conceitos musicais, uma vez que, estes jogos promovem a integração do gesto corporal, expressão e pensamentos musicais.

[...] Quando os jogadores participam de um jogo pela primeira vez, eles são desafiados a perceber que certas habilidades devem ser desenvolvidas, desta maneira é possível fazer com que o(a) professor(a) também se perceba e se sinta mais seguro(a) ao propor tais jogos para seus estudantes. (Professora 7)

É interessante examinar os objetivos específicos do referido Projeto, propostos por essa professora, que demonstram a apreensão das abordagens e da metodologia para o Ensino da Música, das práticas criativas, dos conceitos e elementos musicais e também, dos parâmetros sonoros estudados:

- *Desenvolver a percepção musical;*
- *Perceber os jogos rítmicos como um importante método para o ensino de música;*
- *Desenvolver a expressão e a criação;*
- *Utilizar o corpo como elemento de sensibilização e internalização dos conceitos de música;*
- *Conhecer os elementos da linguagem da música: pulso, ritmo, tempo, intensidade, sons graves e agudos. (Professora 7)*

A Professora 8 criou o Projeto *Arranjos criativos*, no qual ela expunha que,

A criação de arranjos é um processo de construção que favorece a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, a imaginação, respeito ao próximo e também contribui para uma consciência corporal e de movimentação. (Professora 8)

Em sua metodologia de trabalho, a professora 8 propõe que se iniciasse pela experimentação livre – exploração sonora – dos instrumentos musicais e objetos sonoros e, em seguida, se partisse para a experimentação orientada desses materiais. Sugeriu, ainda, que as práticas prosseguissem com:

- *Oficinas para a construção de diversos instrumentos – sopro, percussão, cordas, etc.;*
- *Estimulação corporal visando o enriquecimento da comunicação;*
- *Construção de arranjos a partir de músicas existentes;*
- *Composição instrumental e corporal;*
- *Gravação das melodias criadas pelos alunos. (Professora 8).*

A professora 3 elaborou o Projeto *O desenvolvimento da Música no Ensino Fundamental*.

Por acreditar que essas atividades [canto, percussão corporal e materiais alternativos de sucata] podem conduzir a um significativo desenvolvimento musical dos alunos. Pretendemos estimular as habilidades de construção, criação de instrumentos musicais sonoros diversos, valendo-se, para isso, da utilização de fontes sonoras simples, com objetos facilmente encontrados no cotidiano dos alunos, que possam produzir sons de boa qualidade. (Professora 3)

Observa-se nesta proposta, a utilização de objetos presentes no cotidiano como fonte sonora, e a atenção da professora para o desenvolvimento musical de crianças, o que está de acordo com as propostas vivenciadas no Seminário de Pesquisa

Selecionou-se, também, o Projeto *Jogos musicais com o corpo e instrumentos*, da professora 2, porque os objetivos apresentados denotam o interesse por parte dessa professora em trabalhar com o desenvolvimento do potencial criativo por meio de Jogos Musicais que abrangem o corpo e instrumentos musicais:

- *Desenvolver habilidades de improvisação e composição musical;*
- *Exercitar a capacidade criativa e expressiva;*
- *Melhorar o convívio e a inibição. (Professora 2)*

Foi possível observar, pela fala dos professores nos Encontros, o encantamento existente pelo potencial criativo que só então descobriam em si próprios. Eles ficavam fascinados quando ouviam suas produções gravadas por esta pesquisadora. Note-se que as práticas criativas musicais vivenciadas apareceram em diversos dos Projetos elaborados, tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental I. Foram consideradas como práticas criativas: a recriação de brincadeiras, a criação de um Jogo de Copos, a criação de arranjos das Músicas das brincadeiras vivenciadas e a construção de instrumentos musicais e objetos sonoros.

Concorda-se com José Nunes Fernandes (2000, p. 22) quando diz que “a escola por sua vez pode, através dos seus objetivos em termos de aprendizagem e ensino, favorecer ou dificultar o desenvolvimento de potencial criativo”. Se o objetivo de uma escola for educar um indivíduo passivo, obediente e acrítico, por certo essa escola não investiria em uma educação que explorasse as práticas criativas.

Pôde-se perceber por meio da observação dos pedagogos ao brincar, que as descobertas dos conteúdos musicais, de seu potencial criativo e de suas habilidades para fazer Música deixaram-nos motivados em dividir seus aprendizados com seus alunos. Por certo, o entusiasmo que sentiam contaminou os ambientes em que trabalhavam e seus alunos, pois todos tiveram sucessos, progressos e conquistas com suas classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente Pesquisa se deu a partir da preocupação desta pesquisadora com a lacuna existente na formação do pedagogo, no que se refere à Música, pois ele é o professor que passa a maior parte do tempo escolar com as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Deve-se, portanto, a ele, ter o direito à *Formação Musical* como Pedagogo, para que seja capaz de trabalhar com as crianças integralmente, desenvolvendo sua sensibilidade, seu corpo e sua mente.

Na tarefa de levantar possibilidades que contribuíssem para a *Formação Musical* do professor de classe, refletiu-se sobre a elaboração de um Seminário de Pesquisa baseado nas *Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância*, a partir da questão, que se tornou o *princípio motivador* da Pesquisa:

Como se pode, contribuir para que profissionais da educação sem formação específica em Música desenvolvam trabalhos com Música na escola?

Para que o pedagogo desenvolva trabalhos de Educação Musical na escola, sugere-se a elaboração de uma proposta de ensino fundamentado em brincadeiras; um bom caminho seria conhecer um grande repertório, baseado na Tradição Infantil, e ter encantamento pelo universo da Música e das *Brincadeiras Tradicionais da Cultura da Infância*.

Para tanto, delineou-se como *objetivo principal*: aproximar o universo dos participantes do Seminário de Pesquisa das Brincadeiras Infantis de diferentes culturas.

Foi possível observar que esse *objetivo* foi alcançado:

- pelo envolvimento dos professores nas atividades propostas, pelo prazer que encontraram em brincar;
- pela liberdade demonstrada por eles ao cantar, fazer gestos e movimentos corporais;
- tocar instrumentos musicais de pequena percussão, ao cantar em língua estrangeira, sem demonstrar qualquer preconceito no que diz respeito à pluralidade cultural e
- em especial, na percepção deles em relação à própria capacidade de se fazerem seres musicais.

Recorde-se que, neste trabalho, a brincadeira é vista como possibilidade para o fazer musical, para a aproximação dos pedagogos à linguagem musical. Pretendia-se que eles próprios fossem testemunhas de seu próprio desenvolvimento e de mudanças em sua prática pedagógica. A proposta de trabalhar com o recurso de Seminário foi exequível, a partir de um Programa Básico, a que o pedagogo tinha acesso.

É importante lembrar que não se pretendia criar um método a ser seguido com rigor e níveis a serem alcançados, pois o Programa foi concebido de maneira circular, não linear e aberto ao imprevisto e ao novo. Essa proposta deu oportunidade aos professores de participarem efetivamente em seu próprio processo de musicalização.

Considera-se, portanto, a ludicidade e o fazer musical formas adequadas de o pedagogo participar de seu próprio desenvolvimento tanto como ser humano, quanto como sujeito submetido a um processo de musicalização.

Nesse processo, investiu-se, também, na ampliação de seu repertório cultural, tendo em vista a possibilidade de extensão e aplicação nas suas aulas, nas escolas em que trabalham.

A fragilidade localizou-se, em especial, no processo de leitura ao qual os educadores precisavam se submeter. Presenciou-se a dificuldade que eles tinham em se organizarem para realizar as leituras e virem preparados, em especial, nos cinco últimos Encontros. Recordar-se que o intuito do procedimento era que eles pudessem refletir acerca de seu desenvolvimento, sua prática docente, e também, apropriarem-se dos conteúdos específicos musicais, das abordagens e da epistemologia da Educação Musical. Com a leitura pouco desenvolvida, essas metas foram parcialmente alcançadas.

Não obstante essa constatação, é preciso ressaltar que foi observada considerável transformação no olhar dos educadores no que se refere à maneira pela qual a Música tem sido abordada no ambiente escolar, pois eles se motivaram o suficiente, para incluir a Educação Musical em suas práticas pedagógicas, tratando-a como disciplina específica. A partir de seus discursos, percebeu-se que eles passaram a reconhecer que essa linguagem expressiva pode responsabilizar-se, não somente, pelo desenvolvimento musical das crianças, como também pelo potencial criativo, pela autonomia, criticidade, autoestima, e, pelo despertar da sensibilidade e de valores humanos, como o respeito à diversidade cultural, racial e social.

Observe-se que, apesar da fragilidade apontada em relação à realização das leituras, que embasariam os processos reflexivos fomentados por esta pesquisadora, foram despertados:

- a consciência do aprendizado de conteúdos musicais,
- o reconhecimento relativo à pertinência da presença do Ensino Musical na Educação Básica, e
- o emergir do ser musical no processo de musicalização, durante o desenvolvimento do Seminário de Pesquisa.

Pondera-se que os *Resumos Reflexivos*, realizados pelos professores, a partir de seus olhares para a experiência vivenciada, foram um importante *Instrumento Metodológico* para que os processos reflexivos se dessem de maneira consistente, mesmo nos momentos em que as leituras não foram realizadas.

Outro fator preponderante nesse processo foi o resgate da Cultura Lúdica dos participantes, pois, ao se recordarem das Brincadeiras de suas Infâncias, eles entravam em contato com sentimentos que, até então, estavam ocultos, tanto pelo tempo, quanto por não mais terem oportunidade de brincar. Ao perceberem todo o aprendizado acumulado nos Jogos Tradicionais Infantis, os professores tornaram-se mais confiantes no que diz respeito às suas condições para trabalharem com esse repertório, como proposta para o fazer musical, com seus alunos.

Faz-se necessário ressaltar que a memória foi a principal faculdade humana usada no movimento de resgate das Brincadeiras Tradicionais Infantis, faculdade importante para o professor relembrar como aprendia, o prazer e a espontaneidade inerentes ao brincar. Dessa forma, ele pode trabalhar com seus alunos, de modo a valorizar o aprendizado, as conquistas e compreender as dificuldades que possivelmente pudessem surgir durante o processo de musicalização por meio das brincadeiras.

Apesar do desenvolvimento da musicalidade dos professores, já apontado neste texto, é preciso ressaltar que a diminuição do preparo das leituras solicitadas acarretou a redução da qualidade das discussões, levando a pesquisadora a expor alguns assuntos, sem, antes, discuti-los com o grupo, o que não permitiu seu aprofundamento.

Como exemplo do que se está afirmando, citem-se a questão do desenvolvimento da afinação em crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a busca por refinamento e o aperfeiçoamento das práticas musicais realizadas na Primeira Infância.

Outro assunto que estava previsto no Programa Básico inicial e não foi aprofundado devido à falta de preparo nas leituras sugeridas, foi a visão do papel, valor e função da Música na história.

Corroborar-se a opinião da professora Marisa Fonterrada (2012), quando afirma ser importante conhecer o papel, a função e o valor da Música em diferentes épocas e grupos sociais, as visões de mundo que ampararam sua prática e seu ensino, para que seja possível “balizar a luta pela sua efetiva inclusão no processo educacional brasileiro” (FONTERRADA, 2012, In: OLIVEIRA e ESPERIDIÃO, p. 67).

O olhar para os acontecimentos durante a execução do Seminário foi possibilitado pela Metodologia Qualitativa com Observação Participante, para a realização da pesquisa, e pela matriz teórica escolhida para se entender o processo que se desenrolava, que permitiu que se tivesse uma visão sistêmica das relações humanas entre os atores da proposta, em que a pesquisadora se colocava como parte do grupo, capaz de influenciar e de ser influenciada, durante o processo de musicalização vivido pelos educadores.

A Fundamentação Teórica adotada –*Jogos/Brincadeiras Infantis e Teoria Geral dos Sistemas* –, foi essencial na condução das atividades propostas aos professores e com eles realizadas, com a finalidade de aproximá-los do universo lúdico, como proposta do fazer musical. Uma vez que se compreende o ser humano como ser indiviso, constituído por corpo, mente e espírito, torna-se mais acessível a relação construída entre a pesquisadora e o grupo de participantes da Pesquisa. As ações realizadas foram norteadas pelos interesses e pelas necessidades dos professores.

O conceito segundo o qual a brincadeira abrange o ser humano em sua totalidade foi eficiente na descoberta de situações que contribuíam para a aproximação do pedagogo à linguagem musical.

Observou-se que, no início, os educadores não se sentiam confortáveis em brincar; mas, no decorrer do Seminário de Pesquisa, demonstraram estar mais à vontade com o repertório de brincadeiras e jogos; gostavam do repertório; explicitavam ou faziam uso, em seu trabalho, da cultura lúdica construída e acumulada nas suas histórias de vida; e conseguiam perceber os

aspectos da formação musical, do desenvolvimento humano e ampliação do repertório cultural que as brincadeiras poderiam desenvolver.

A aproximação do pedagogo à linguagem musical por meio dos jogos se deu de maneira tranquila; no entanto, a apropriação dos conteúdos específicos dessa linguagem teve alguns entraves.

- O primeiro se deu ao apresentar-se a eles a noção de pulso e ritmo:

O conceito de ritmo não apresentou nenhum bloqueio; porém, ao se inserir o conceito de pulso, o embaraço e o temor se instauraram, o que fez o trabalho de musicalização se concentrasse quase que exclusivamente nos conceitos de ritmo e pulso. Ao final do Seminário de Pesquisa, os educadores mostraram-se suficientemente confiantes para falar a respeito desses conteúdos específicos da área de Música, a ponto de os utilizarem em sua prática docente.

- O segundo entrave que se deu refere-se ao trabalho vocal:

Não foi possível atingir o objetivo de se cantar afinado e em um registro mais alto, adequado ao trabalho com crianças da faixa etária de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pois os professores sentiram dificuldade em compreender e explorar esse registro vocal, comumente chamado de voz de cabeça.

Apesar dessa dificuldade, os professores foram capazes de desenvolver Projetos de Música nas escolas em que atuavam, receberam propostas para deixarem a sala de aula e trabalharem com o Ensino Musical, além de serem convidados para atuar como formadores de outros professores de classe, o que atesta a possibilidade de se promover trabalhos de formação contínua com pedagogos que atuam nos níveis destacados nesta pesquisa.

Ao término do Seminário, constatou-se o grande número de conteúdos musicais estudados, a partir da vivência das Brincadeiras da Cultura Tradicional da Infância, bem como os aspectos humanos despertados, desenvolvidos e/ou potencializados. Portanto, do que se observou a respeito dos conhecimentos conquistados pelos professores e do despertar do ser humano musical, sensível e criativo, conquistados em apenas um trimestre de trabalho intenso, constata-se a necessidade de a Educação Musical estar presente nas escolas de Educação Básica do País.

Ao se permitir que o professor de classe tenha acesso à formação musical, torna-o capaz de elaborar um trabalho com conteúdos musicais em sua classe. Remete-se assim à possibilidade de tornar a Música acessível a todos e encontrar parceiros na busca do reconhecimento da linguagem musical como disciplina curricular.

A sociedade atual tem características próprias de um período histórico em que os valores humanos estão ocultos pela “cultura do ter”, segundo a qual, o que se possui tem mais validade do que as próprias qualidades do ser humano. Com o avanço tecnológico, que muito contribuiu para a vida em sociedade, os aparatos eletrônicos desatualizam-se com muita agilidade e a troca por aparelhos de modelos mais avançados faz as pessoas consumirem mais e mais; o mais grave desta situação é que o consumismo não permaneceu exclusivamente no campo das compras e da tecnologia, mas se estendeu para os campos da educação, da cultura e das relações pessoais.

A era digital trouxe a acesso instantâneo à informação e ao contato com pessoas de diferentes localizações, independentemente da distância, o que levou à modificação das noções de tempo e espaço. As relações entre indivíduo, sociedade, natureza, conhecimento, informação, cultura e com ele próprio estão transformadas; para que a Educação Musical possa atender a essas características da humanidade que hoje se nos apresentam, necessita-se de parceiros provenientes de diferentes áreas do conhecimento, que se comuniquem rapidamente, e sejam capazes de olhar para essa sociedade repleta de relações e características complexas. Para fazer frente a esse estado de coisas, sugere-se, num primeiro momento, que se formem parcerias entre o professor especialista em Educação Musical e o pedagogo.

A escola deveria proporcionar o acesso de todos à Educação Musical. Em oposição ao habitual discurso de que é difícil trabalhar com Música, porque ela é exclusiva das pessoas excepcionalmente bem dotada, ou talentosa, e, também, porque fazer uma sala de Música requer muito dinheiro, contrapõe-se a proposta de se abrir uma frente de trabalho, em que os professores de Educação Infantil e Nível Fundamental I sejam preparados para trabalhar com Música em suas classes. Acredita-se que o trabalho que incorpora as práticas criativas vinculadas à ludicidade possa abrir possibilidades de acesso ao fazer musical. O trabalho de musicalização realizado pelo professor de classe, por meio das Brincadeiras Infantil brasileiras e de outras culturas, poderia ser a chave para o acesso à arte musical se multiplique.

REFERÊNCIAS

ABRAMSON, Robert M. *Jogos rítmicos para a percepção e cognição*. Tradução de Clises Mulatti. São Paulo: Tom sobre Tom Escola de Música, 2007.

ALMEIDA, M. B. de & Pucci, M. D. *Outras Terras, Outros Sons*. São Paulo: Callis Editora, 2003.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da Arte no Brasil. In: *Rede São Paulo de Formação de Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio*. Unesp: São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 31 maio 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução Sofia Fan. *Estudos Avançados*, on-line, vol.3, n.7, p.170-182, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext. Acesso em: 31 maio 2015.

_____. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. 2. ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 1985.

BARROS, D' Assunção. Música indígena brasileira – filtragens e apropriações históricas. *Revista Projeto História*, São Paulo, v.32, p. 153-169, jun. 2006. <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2422>. Acesso em: 11 jun. 2015.

BASTIAN, Hans Günter. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

BEINEKE, Viviane. *Lenga La lenga: jogos de mão e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.

BELLOCCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. Tradução de Francisco M. Guimarães. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*; trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 março 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: arte- 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2012.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei N. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Diário oficial da União, Seção 1, p. 1. Brasília – DF: Imprensa Nacional, 19 de agosto de 2008. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/08/2008&jornal=1&pagina=1>. Acesso em 08 jan. 2015.

_____. *Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Mensagem do veto*. Diário oficial da União, Seção 1, p. 3. Brasília – DF: Imprensa Nacional, 19 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em 08 jan. 2015.

_____. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11. Brasília: 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 jan. 2015.

BRITO, Teca Alencar de. *De roda em roda: brincando e cantando o Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

_____. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Revista Música na educação básica*. Porto Alegre: ABEM. v. 1, n. 1, out. 2009a. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/1_a_barca_virou.pdf. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. *Quantas músicas tem a música?, ou, Algo estranho no museu*. São Paulo: Peirópolis, 2009b.

_____. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p.25-34, mar. 2009c. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/233/165>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. *Música na Educação Infantil*, São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 1. reimp. São Paulo: Global, 2005.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História de nossos gestos: uma pesquisa na mímica do Brasil*. 1.ed. São Paulo: Global, 2003.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: Ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

_____. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. 4.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. *Divertimentos de corpo e voz: exercícios musicais para crianças*. São Paulo: T. Chan, 2001.

CHAN, Thelma. *Coralito*. São Paulo: Irmãos Vitale: Fermata Brasil, 2006.

CUNHA, Antonio G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DALCROZE, Émile-Jaques. *The eurhythmics of Jaques Dalcroze*. London: Constable & Company Ltd. 1917.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação musical e formação de professores: Suíte e variações sobre o tema*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. O retorno da música às escolas e a formação de professores: novos cenários, desafios e possibilidades. In: OLIVEIRA, L. de Cássia F.; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana C. S. (Org.). *Desafios e possibilidades das práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Globus, 2012. p.85-121.

FERES, Josette S. M. *Bebê: Música e Movimento: Orientação para musicalização infantil*. Jundiaí, SP: J. S. M. Feres, 1998.

FERNANDES, Iveta Maria Borges. *Música na Escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

_____. *Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino da música*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011.

_____. Ensino de Música na Escola: formação de educadores. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.28, p. 131-138, 2012.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/109/409>. Acesso em: 15 abril 2015.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. 2. ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FIGUEIREDO. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, n. 12, p.21-29, mar. 2005. Disponível em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/331/261>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. A música em tempos de mudança – Reflexão acerca de seu papel na educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.1, p.18-31, jan/jun. 2014. Disponível em:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4628/3283>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. Música na Educação Básica – Diálogos, perspectivas, possibilidades. In: OLIVEIRA, L. de Cássia F.; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana C. S. (Org.). *Desafios e possibilidades das práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Globus, 2012. p.63-84.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. Diálogos interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, n.18, p.7-33, out.2007. Disponível em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/271/202>. Acesso em 06/10/2014. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. *Educação Musical – investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papirus, 2012.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamento, Materiales y otras tecnicas de la educación musical*. 1.ed. Buenos Aires: Melos, 2010.

_____. *La iniciación musical de niño*. 1.ed. 2.reimp. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales S. A., 2009.

GARCIA, Rose Marie Reis. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 2001.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Educação Musical en Brasil: uma proposta de periodización. In: LORA, María Esther Aguirre et all. (Coord.). *Educar em el arte: Protagonistas, intuiciones y prácticas em el curso del tempo - Debates por la historia IV*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua, 2015.

GILIOLI, Renato de Sousa P. “*Civilizando*” *pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOLBENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES JUNIOR, João. *Aulas de Mano-solfa*. São Paulo: Casa Wagner, [193-?].

GOODKIN, Doug. *Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk*. 2nd ed.U.S.: Schott, 2004.

HENRIQUES, Wasti S. Ciszewski. *A educação musical em cursos de pedagogia de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2011.

HEYLEN, Jacqueline. *Parlenda, riqueza folclórica: base para a educação e iniciação à música*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

HORTÉLIO, Lydia. Música Tradicional da Infância. *Reflexão & Ação*, v. 22, n. 1, 2014. Entrevistadora: Dulcimarta Lemos Lino. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4637/3268>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Criança, Natureza, Cultura Infantil. 2012. *Memórias do futuro (homepage)*. Disponível em: http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. “Sonho com o tempo em que poderemos falar em integração nacional através da cultura da criança”. In: *Criança e Consumo: a importância do brincar*, São Paulo: Instituto Alana, 2010. Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Crian%C3%A7a-e-Consumo-Entrevistas-Vol-5.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. De onde vem aquela menina? *Jornal Fura bolo – Ponto de Vista*. São Paulo, ano 2, n. 11, out./nov. 2002.

_____. Criança, Natureza, Cultura Infantil. *Jornal Tema Livre*, Bahia, ano V, n. 53, jul. 2002. Instituto Anísio Teixeira, SECBA/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia.

_____. *Abra a roda tin dô lê lê*. São Paulo: Brincante Produções Artísticas Ltda, [20—]. 1 CD.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*; Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

IKEDA, Alberto T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol.27, n.79, pp. 173-190, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a13.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência; um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibplex, 2009.

INEP. *Matrículas no ensino superior crescem 3,8%*. Censo da Educação Superior. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8. Acesso em: 03 ago. 2015.

JANNIBELLI, Emília D' Anniballe. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1971.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838 – 1971*. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1997.

JORDÃO, Gisele et al. *A música na escola*. São Paulo: Alluci & Associados, 2012.
Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/o-projeto.html>. Acesso em: 02 nov. 2012.

KATER, Carlos. As necessidades de uma educação musical criativa hoje. *X Encontro ABEM*, Uberlândia, 2001. Disponível em: <http://carloskater.com/?p=98>. Acesso em: 04 ago. 2012.

KATER, Carlos (Org.). *Cadernos de Estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Marisa R. R. de e FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. *Exercícios de teoria musical: uma abordagem prática*. 6.ed. São Paulo: Embraform, 2004.

LOMBARDI, Silvia S. Leite. *Música na Escola – Um desafio à luz da cultura da infância*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2010.

LÓPEZ, Rafael Ernesto. *Introdução à psicologia evolutiva de Jean Piaget*. Tradução de Álvaro Cabral. ed.9. São Paulo: Cultrix, 1993.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O saber e o fazer musical do professor. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v.9, n.114, nov./dez. 2013. p.46-80.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Práticas Musicais na Escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). *Educação Infantil – pra que te quero?* São Paulo: Artmed, 2001. p. 123 – 134.

MARINHO, Vanildo Mouzinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

MEC. *Ensino de música será obrigatório*. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/11100-sp-433581153>. Acesso em: 03 ago. 2015.

MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil*. Rio de Janeiro: Cátedra: Brasília: INL, 1891.

MORA, José F. *Dicionário de filosofia*. Tradução de António José Massano e Manuel J. Palmeirim. 5.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*; trad. Eliane Lisboa. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. 3.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX*. 2.ed. Brasília: Editora MusiMed, 2013.

PELEGRINNI FILHO, Américo. *Antologia do Folclore Brasileiro*. São Paulo: EDART; [Belém]: Universidade Federal do Pará; [João Pessoa]: Universidade Federal da Paraíba, 1982.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2.ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RAO, Doreen. *Choral Music Experience: Young singing voice*. v.5. USA: Boosey & Hawkes, 1987.

RIBEIRO, Monique Traverzim. *Brincadeira de roda na aula de música – Educação Infantil*. Trabalho de conclusão do curso (Especialização em Educação Musical) – Faculdade de Música Carlos Gomes. São Paulo, 2005. np.

RIBEIRO, Wagner. *Elementos de teoria da música: Folclore Musical*. v.1. São Paulo: Editora Coleção F.T.D. Ltda., 1965.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Canções para iniciação musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1971.

SÃO PAULO. Legislação básica (1985). *Educação e ensino artístico*. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1985. 442p.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos*. 2.ed. rev. amp. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SOUZA, Fernanda de. *Os jogos de mãos: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil*. 2009. 221f. Dissertação (Mestrado em Música). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

STOMP Outload. Produção de Yes/No Productions. Stomp: HBO, 1997. 1 DVD (50 min).

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SZÖNYI, Erzsébet. *A educação musical na Hungria através do método Kodály*; trad. Marli Batista Ávila. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1996.

TAVARES, Isis Moura; CIT, Simone. *Linguagem da música*. Curitiba: Ibplex, 2008. 128p. Metodologia do Ensino Arte; v. 6.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

TOCANDO E CANTANDO... Fazendo música com crianças. Produzido por Projeto Tocando, cantando... Fazendo música com crianças, Iveta M. B. Fernandes. Mogi das Cruzes: Secretaria Municipal de Educação, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7OH6DcaMSas>. Acesso em: 20 mar. 2014.

TRAVERZIM, Monique. Jogos de copos: uma proposta para a formação inicial e ou continuada de pedagogos. In: *XXIII CONFAEB*, Porto de Galinhas: FAEB, UFPE, 2013. 1 CDROM.

TRAVERZIM, Monique e HENRIQUES, Wasti C. Música nos cursos de Pedagogia das IES brasileiras: panorama, desafios e possibilidades. In: *II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores e XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Ponta Grossa: FAEB, UEPG, 2014. 1 CDROM.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. *Teoria do Conhecimento e Arte: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Solfejos: Originais e sobre temas de cantigas populares, para ensino de Canto Orfeônico*. v. 1. Rio de Janeiro: Casa Arthur Napoleão, Sampaio Araújo & Cia, 1940.

WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. ed. 4. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1976.

WILLEMS, Edgar. *Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas*. Tradução português. Bienne: Edições Pro-Musica, 1968.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*; tradução: Ana Thorell. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ARAÚJO, Alceu Mayard. *Folclore Nacional: Danças recreação, música*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

BAUMGRATZ, Jacqueline. Organizadora. *Rodas e Brincadeiras Cantadas*. Rio de Janeiro: Gráfica Modelo, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzarini. 2.ed. 1.reimp. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2011.

BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmen Lucia; ZAMBERLAN, Maria A. Trevisan (Org.). *Psicologia do brinquedo: aspecto teóricos e metodológicos*. São Paulo: Nova Estella: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

BRAGA, Paulo Amorim (Org.). *Arte-educação: da universidade à escola: música e teatro*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Tradução de André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DRUMMOND, Elvira. *Ludicidade – eixo da educação musical: ensaios*. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* 1.reimp. Campinas: Autores Associados, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 11, p.55-61, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347/277>. Acesso em: 12 jan. 2015.

FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Festa Mestiça, o Congado na sala de aula*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GAINZA, Violeta H. de; GARCÍA, Sergio. *Construyendo com sonidos*. 1. ed. Buenos Aires: Lumen, 2011.

GAINZA, Violeta H. de (Recopilación). *El cantar tiene sentido: Cancionero Recreativo Juvenil*. Libro 1. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1991.

_____. *El cantar tiene sentido: Cancionero Recreativo Juvenil*, Libro 2. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1994.

_____. *El cantar tiene sentido: Cancionero Recreativo Juvenil*, Libro 3. Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales S.A., 2007.

_____. *El cantar tiene sentido: Cancionero Recreativo Juvenil*, Libro 4. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1998.

GARCIA, Rose Marie Reis. *Jogos e passeios infantis*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

GRIOROWITSCHS, Tamara. *Jogo, mimese e socialização: os sentidos do jogar coletivo na infância*. São Paulo: Alameda, 2011.

JARDIM, Vera L. G. *Os sons da República: O ensino da Música nas Escolas Públicas de São Paulo na Primeira República – 1889 – 1930*. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade) – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

JURADO FILHO, Lourenço Chacon. *Cantigas de Roda: jogo insinuação e escolha*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O Brincar e suas Teorias*, São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

_____. (Org.). *Jogo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO, Diva Nereida M. Machado. *Ensinar Brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. *Brinquedos cantados e danças do Brasil*. São Paulo: Ricordi, 1978.

MORAES, Maria Cândida & NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Org.). *Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: Teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MORIN, Edgar; MOTTA, Raúl; CIURANA, Êmilio-Roger. *Educar para a era planetária*. Instituto Piaget, 2004.

NOVAES, Íris Costa. *Brincando de Roda*, Rio de Janeiro: Agir S.A. Editora, 1983.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELSMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. Tradução de Carla F. M. Pinto Vercesi et all. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PAREJO, Enny. *Contribuições do desenvolvimento expressivo- musical multimodal para o processo de formação do professor e sua prática pedagógica*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice M. D'Amorin e Paulo Sérgio L. Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivete Braga. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. G. da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Salatiel (Org.). *Ciranda de Cantigas: parlendas, quadras, quadras adivinhas*. Ilustrações de Sérgio Severo. Sorocaba: Ciranda Cultural, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação não é privilégio*. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

UNICEF. Relatório anual. *Situação Mundial da Infância – 2012. Crianças em um Mundo Urbano*. Nova Iorque, 2012. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf. Acesso em: 15 mai. 2013.

VASCONCELLOS, Maria José E. de. *Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VERTAMATTI, Leila R. G. *Entre-sons, entre-mundos, entre-idades – ações dialógicas, cultura adolescente e Educação Musical*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Resgatando o folclore na escola. In: GARCIA, Rose Maria Reis. *Série estudos de folclore*. v.1. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Novak Multimedia, 2000. p.34-50.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CRONOGRAMA DE LEITURAS DA 1ª FASE DO SEMINÁRIO DE PESQUISA *PRÁTICAS PEDAGÓGICO MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

DATA	Texto
20/03/14	<p>Leitura compartilhada:</p> <p>CICERONE, Paola Emilia. Trad. Alexandre Massella. Em ritmo musical. Revista <i>Mente e Cérebro</i>, edição especial a Mente do Bebê, São Paulo, v. 03, p. 36 – 41, 2006.</p>
26/03/14	<p>Leitura:</p> <p>CICERONE, Paola Emilia. Trad. Alexandre Massella. Em ritmo musical. Revista <i>Mente e Cérebro</i>, edição especial a Mente do Bebê, São Paulo, v. 03, p. 36 – 41, 2006.</p>
03/04/14	<p>Leitura:</p> <p>RIBEIRO, Monique Traverzim. <i>Brincadeira de roda na aula de música – Educação Infantil</i>. Monografia para conclusão do curso de pós-graduação Lato Sensu em Educação Musical – Faculdade de Música Carlos Gomes. São Paulo, 2005.</p>
10/04/14	<p>Leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. MAFFIOLETTI, Leda de A. Práticas Musicais na Escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). <i>Educação Infantil – pra que te quero?</i> São Paulo: Artmed, 2001. p. 123 – 134. 2. CIT, Simone. Conceito de música. In: TAVARES, Isis M.; CIT, Simone. <i>Linguagem da Música</i>. Curitiba: Ibipex, 2008. p. 15-20. <p>Leitura compartilhada:</p> <p>ALMEIDA, M. B. de & Pucci, M. D. A música indígena. In: <i>Outras Terras, Outros Sons</i>. São Paulo: Callis Editora, 2003. p. 52 – 71.</p>

DATA	Texto
17/04/14	<p>Leitura:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ILARI, Beatriz. O desenvolvimento musical dos bebês, das crianças e dos adolescentes. In: <i>Música na infância e na adolescência; um livro para pais, professores e aficionados</i>. Curitiba: Ibplex, 2009. p. 25 – p. 42.2. CIT, Simone. Conceito de música. In: TAVARES, Isis M.; CIT, Simone. <i>Linguagem da Música</i>. Curitiba: Ibplex, 2008. p. 21-31.
24/04/14	<p>Leitura:</p> <p>PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações. In: <i>Música(s) e seu ensino</i>. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 29 – 49.</p>

APÊNDICE 2 – CRONOGRAMA DE LEITURAS DA 2ª FASE DO SEMINÁRIO DE PESQUISA *PRÁTICAS PEDAGÓGICO MUSICAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL*

DATA	Texto / Atividade
08/05/14	<p>Material:</p> <p>BRITO, Teca Alencar de. <i>A barca virou: o jogo musical das crianças</i>. In: Revista Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172.</p>
15/05/14	Sem leitura.
29/05/14	<p>Materiais:</p> <p>Ficha prática de trabalho <i>A rítmica de Jaques Dalcroze</i>, elaborada por Musique et Culture, Stransbourg – França. Traduzida por Enny Parejo.</p> <p>ABRAMSON, Robert M. <i>Jogos rítmicos para a percepção e cognição</i>. Tradução: Clises Mulatti. São Paulo: Tom sobre Tom Escola de Música, 2007.</p>
05/06/14	<p>Material:</p> <p>TRAVERZIM, Monique. Jogos de copos: uma proposta para a formação inicial e ou continuada de pedagogos. XXIII CONFAEB, 2013.</p>
26/06/14	<p>Leitura:</p> <p>FONTEERRADA, Marisa T. de O. Música na Educação Básica – Diálogos, perspectivas, possibilidades. In: OLIVEIRA, L. de Cássia F.; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana C. S. (Org.). <i>Desafios e possibilidades das práticas educativas</i>. 1. ed. São Paulo: Globus, 2012.</p>
01/07/14	<p>Leitura:</p> <p>ILARI, Beatriz. Transformações nas práticas musicais de crianças em idade escolar. In: <i>Música na infância e na adolescência; um livro para pais, professores e aficionados</i>. Curitiba: IbpeX, 2009. p.42 - p. 48.</p>

APÊNDICE 3 – VERSOS CRIADOS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA 5

2º ano B

Período Tarde

Destaco:

1) Gosto de coelho

Gosto de borboleta

Gosto de me ver no espelho

Que estava na maleta. (Criança de 7 anos de idade, possui dislexia).

2) Amo jogar bola

Amo jogar vídeo game

Bagunça não cola

Antes que eu me queime. (Criança de 7 anos de idade, terror da sala, pai está preso)

3) Fui na padaria

Encontrei o meu amigo

Meu coração com alegria

Deu friozinho no umbigo. (Criança de 7 anos de idade, sofre com a falta do pai que o abandonou)

4) Quando vejo o mar

Quando vejo a borboleta

Ela sempre a flutuar

E no mar viro pirueta.

Fui viajar

Fui num sítio bem bonito

Eu comi manjar

E andei num cabrito. (Criança de 7 anos de idade)

5) O Léozinho é bonitinho

Ele é meu amigo

Ele parece um ovinho

Ele vai brincar comigo. (Criança de 7 anos de idade, é um menino muito apegado ao Leonardo, aluno com deficiência, e acredita que Leonardo possa sair da paralisia cerebral, mesmo a professora o orientando sobre isso)

6) Quero jogar bola

Solto pipa

Gosta da escola

A professora é minha amiga

Eu sou feio.

O Caio é bonito

Meu pai é cheio.

E eu gosto de chouriço. (Criança de 7 anos de idade, tem autoestima baixa, sofre com separação dos pais)

7) A Bianca é magrinha.

João Vitor é altinho.

A Ana Julia é loirinha.

E o Caio é baixinho. (Criança de 7 anos de idade, sofreu bulliying por ser gordinha)

8) Eu sou bagunceiro

Não gosto de sentar

No futebol sou artilheiro

Mas preciso estudar. (Criança de 7 anos de idade, aluno de difícil concentração, porem a música tem feito muito bem a ele)

9) Gosto da minha vó

Ela faz bolo gostoso

Eu brinco com Totó

Ele é bem cheiroso. (Criança de 7 anos de idade, um docinho de criança)

10) Quando eu vou para a escola
Lembro do meu pai
Eu uso cola
Minha imaginação vai.

Gosto de comer bala
Não gosto de chorar
Gosto de estudar na sala
Gosto de cantar. (Criança de 7 anos de idade, possui problemas com o pai e se demonstra muito rebelde)

11) Com um beijo na estrela
O Caio é meu amigo
Solto um pum na brincadeira
A prô vai brigar comigo. (Criança de 7 anos de idade, é a alegria da sala)

12) Fui na escola
Estudei sobre o vulcão
Os bagunceiros ficaram de fora
Na merenda quero pão.

A Dona Lêo está muito linda
De vestido vermelhinho
Mais do que uma princesinha
Ela gosta do Leozinho.

A professora é muito linda
E também é fofinha
Mais do que uma rainha
Olha que gracinha. (Criança de 7 anos de idade, é a princesa da sala, amiga de todos)

ANEXOS

ANEXO 1 - LEGISLAÇÃO

- **LEI No – 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008i**

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6o:

"Art. 26.

.....

§ 6o A música deverá ser *conteúdo obrigatório, mas não exclusivo*, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo." (NR)

Art. 2o (V E T A D O)

Art. 3o Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei.

Art. 4o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad (BRASIL, 2008, grifo nosso).

- **MENSAGEM N° 622, de 18 de agosto de 2008.**

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1o do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 2.732, de 2008 (no 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2o

"Art. 2o O art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘art. 62.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.' (NR)"

Razões do veto

"No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. *Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc.* Nem mesmo quando a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela *estabelece qual seria a formação mínima* daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos."

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (BRASIL, 2008, grifo nosso).

- **DECRETO Nº 51.215, DE 21 DE AGOSTO DE 1961**

Artigo 4º - A educação musical nas escolas Primárias terá as seguintes finalidades:

I – Atividades curriculares;

a) fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para que, ao fim do curso, estejam aptos a ler e escrever um mínimo apreciável de matéria musical;

b) fornecer aos alunos os conhecimentos e os materiais necessários para sua participação nas atividades coletivas relativas à matéria tais como:

coros orfeônicos e outros conjuntos vocais;

bandas de música e outros conjuntos instrumentais;

danças folclóricas nacionais e estrangeiras.

c) fornecer para compreensão da música como arte, noções da sua história e desenvolvimento da História da Música propriamente dita; através de conhecimentos generalizados dos instrumentos musicais pela audição de discos e pela apresentação, ao vivo, dos próprios instrumentos;

d) possibilitar a realização de dramatizações infantis musicadas.

II – Atividades extracurriculares:

a) proporcionar aos escolares audições de conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos; recitais vocais e instrumentais; concertos de música popular e folclórica. Tais atividades poderão ser através de espetáculos ao vivo ou de gravações e filmes;

b) realização de festivais e prélios interescolares em que tomem parte conjuntos orfeônico e instrumentais de diferentes escolas, apresentando-se os conjuntos vencedores em audições públicas, radiofônicas ou em programas de televisão.

§ 1º - As atividades de que trata o item I deste artigo deverão ser praticadas uma vez por semana, no mínimo.

§ 2º - As atividades de que trata o item II deste artigo deverão realizar-se: as contidas na alínea “a”, de abril a junho (inclusive) e de agosto a outubro (inclusive) de cada ano, na razão de uma por mês no mínimo, em horários e locais especiais fora do limite total das aulas semanais. As atividades contidas na alínea “b”, em épocas escolhidas pelos organizadores e pela direção das escolas.

• PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

LEI N. 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º - Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º - As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Artigo 2º - Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único - Para o fim estabelecido no *caput* deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"

Programa de Pós Graduação em Música - IA (Instituto de Artes)

Pesquisa: A Brincadeira Tradicional da Cultura da Infância na formação musical do pedagogo

Pesquisadora: Monique Traverzim

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Perfil do respondente:

Nome: _____

Sexo: () M () F

E-mail para contato: _____

Estado: _____ Cidade: _____

1. Lembra-se de qual foi o seu primeiro contato com a música? Pare por alguns minutos e tente recordar.

2. Lembra-se de alguma brincadeira de sua infância? Faça uma descrição desta(s) brincadeira(s).

3. Em que tipo de ambiente costumava brincar?

casa rua escola outros. Especifique: _____

4. Você possui formação musical?

sim

não

Se sua resposta for sim, responda as 3 (três) questões abaixo:

A) Onde estudou música?

aula particular curso livre curso técnico graduação Bacharelado ou Licenciatura outro.

B) Qual é sua especialidade?

cantor instrumentista compositor regente educador musical outro.

Especifique: _____

C) Há quanto tempo atua como músico em sua especialidade?

Tempo de atuação:

1 ano ou menos 1 a 4 anos 5 a 10 anos 11 a 14 anos 15 a 19 anos 20 anos ou mais.

5. Independentemente de sua formação, você trabalha como educador musical?

Sim

Não

6. Há quanto tempo?

1 ano ou menos 1 a 4 anos 5 a 10 anos 11 a 14 anos 15 a 19 anos 20 anos ou mais

7. Que tipo de aula ministra?

instrumento canto educação musical

outro. Especifique em que situações e de que maneira trabalha com música em sua prática profissional:

ANEXO 3 – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

.....

I – Dados sobre a pesquisa científica

1. *Título da Pesquisa:* A Brincadeiras Tradicional da Cultura da Infância na formação musical do pedagogo
 2. *Pesquisador Responsável:* Monique Traverzim
 3. *Orientador:* Prof.^a Livre Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
 4. *Função:* Estudante de Mestrado em Música
 5. *Avaliação do risco da pesquisa:* a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do participante.
-

II – Explicações do pesquisador ao indivíduo e seu representante legal a respeito da pesquisa:

1. *Justificativa da pesquisa:* O Governo Federal sancionou, em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769, que torna, mais uma vez, a música conteúdo obrigatório do currículo, em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Preocupa-se, portanto, com a lacuna existente na formação do pedagogo no que se refere à música, pois ele é o profissional responsável pela educação das crianças no níveis da educação básica conhecidos como Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2. *Objetivos:* Demonstrar ser possível ao pedagogo responsabilizar-se pela prática de musicalização com seus alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Mostrar a validade da utilização de brincadeiras da cultura da infância brasileiras e estrangeiras como recurso para a formação inicial musical do pedagogo.

3. *Procedimentos que serão utilizados e propósitos:* Pretende-se promover o contato do pedagogo com a música por meio das brincadeiras de roda. Para que isso aconteça elaborou-se um Seminário de Pesquisa composto por ações destinadas a aproximar o universo dos professores ao das brincadeiras de roda de diferentes culturas. Essa aproximação será feita, em especial, por meio de vivências; utilizar-se-ão cirandas, brincadeiras com movimentação corporal e gestos, com regras, instrumentos musicais e/ou objetos sonoros. Além de oferecer material teórico que fundamente as vivências apresentadas de autores que pesquisam a educação e a educação musical, a partir da leitura, reflexão e discussão. Serão observados o desenvolvimento musical, cultural e integral do ser humano, ou seja, os aspectos musicais e humanos surgidos durante a aproximação prática com as brincadeiras de roda.

4. *Desconfortos e riscos esperados:* Os alunos (as) não sofrerão nenhum dano físico ou mental no que se refere à aplicação da pesquisa durante a participação do Seminário de Pesquisa proposto.

5. *Benefícios que poderão ser obtidos:* Os professores participantes do Seminário de Pesquisa terão contato com a linguagem musical por meio das brincadeiras de roda de maneira a apropriarem-se dos conteúdos específicos musicais e se sentirem seguros para fazer música. Dessa forma, poderão utilizar-se dos conhecimentos e materiais pedagógicos adquiridos em seus trabalhos como professores.

.....

III – Dados do pesquisador e informações sobre garantias do sujeito da pesquisa:

1. Você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre os procedimentos relacionados a esta pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas, no contato com o pesquisador: **(Nome: Monique Traverzim; Telefone: (011) 9-8447-5037; E-mail: niqueflauta@gmail.com)**
 2. “Você poderá desistir da pesquisa científica quando quiser, tendo a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações”;
 3. Você tem salvaguardada a confidencialidade, sigilo e privacidade de seus dados, sendo que seu nome não será divulgado em momento algum.
 4. Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração.
-

IV – Dados de identificação do sujeito da pesquisa:

Nome do participante: _____.

Documento de identidade Nº: _____ . Sexo: F () M ().

Data de nascimento: ____/____/____.

Endereço: _____, Nº:

_____, Complemento: _____, Bairro: _____, Cidade:

_____, CEP: _____.

Telefone: _____.

.....

V – Consentimento pós-esclarecido:

Eu, _____, declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Monique Traverzim, do projeto de pesquisa intitulado “Brincadeiras de roda na formação musical do pedagogo”, a realizar as fotos e filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e filmes (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, CDs e transparências), em favor da pesquisadora e da pesquisa, acima especificadas. Ciente que devo receber uma cópia deste documento.

Campo Limpo Paulista, _____ de _____ de 20 _____.

 Assinatura