

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Programa de Pós-graduação em Educação

MIRIAM PIRES BORGES

**CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DE
CONCEITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Miguel, na Linha de Pesquisa: “Teoria e Práticas Pedagógicas”.

MARÍLIA

2022

MIRIAM PIRES BORGES

**CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DE
CONCEITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Miguel, na Linha de Pesquisa: “Teoria e Práticas Pedagógicas”.

MARÍLIA

2022

B732c Borges, Miriam Pires
 Contribuições da música na construção de
 conceitos nos anos iniciais do ensino fundamental /
 Miriam Pires Borges. -- Marília, 2022
 213 f. : il., tabs., fotos

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
 Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências,
 Marília
 Orientador: José Carlos Miguel

 1. Educação Musical. 2. Desenvolvimento
 cognitivo. 3. Formação de conceitos. 4. Ensino
 fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MIRIAM PIRES BORGES

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Câmpus de Marília, para a obtenção do Título de Mestra em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Miguel, na Linha de Pesquisa: “Teoria e Práticas Pedagógicas”.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Miguel (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP - Marília

1º Titular: Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Universidade Federal do Tocantins

2º Titular: Profa. Dra. Sirley Leite Freitas (Participação Virtual)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) de Rondônia
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional –
PPGEEProf/UNIR

Aprovação: Marília, 09 de março de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e pela vida, por tudo o que Ele tem preparado para mim e por ter me dado forças e estar me ajudando a fazer o curso de Mestrado.

À minha família, por passarmos por várias vivências juntos, pela atenção e apoio e, em especial à minha mãe, pelo seu esforço e dedicação.

À todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho com os alunos, facilitando o acesso e aquisição de materiais, emprestando ou doando livros, objetos e equipamentos para o projeto, colaborando na sugestão de atividades e na tradução de textos.

Aos professores, membros da Banca para o Exame Geral de Qualificação, pela participação, leitura cuidadosa do texto e pelas sugestões apresentadas pelos professores Dra. Ana Paula Cordeiro e Dr. Gustavo Cunha de Araújo, contribuindo para que o trabalho fosse aprimorado.

Ao professor Dr. José Carlos Miguel, pela atenção, sugestões e acompanhamento na atividade de orientação, colaborando para que a pesquisa se tornasse mais produtiva e aprofundada.

Aos professores membros da Banca de Defesa de Mestrado, Profa. Dra. Sirley Leite Freitas e Dr. Gustavo Cunha de Araújo, pelo aceite do convite para participação nessa etapa tão importante e pelas relevantes contribuições.

À equipe gestora, professores e funcionários da escola onde a pesquisa foi realizada, pelo apoio e colaboração durante a realização das atividades com os alunos.

Aos pais dos alunos, por apoiarem e autorizarem a participação de seus filhos nas atividades.

Às crianças participantes da pesquisa que, de uma maneira tão carinhosa, foram colaborando na construção desse trabalho com a música, deixando, em várias páginas, a boniteza dos seus traçados e da pintura na proposta de registrarem os sons.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE FIGURAS	09
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE TABELAS	15
APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO 1: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	24
SEÇÃO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
SEÇÃO 3: IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES MUSICAIS NA ATIVAÇÃO DE ÁREAS CEREBRAIS	48
SEÇÃO 4: ASPECTOS A DESTACAR NA ANÁLISE DOCUMENTAL	53
SEÇÃO 5: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: AS ATIVIDADES MUSICAIS E O TRABALHO DE CAMPO	62
ANÁLISE DOS DADOS	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICE A.....	212
APÊNDICE B.....	213

RESUMO

A música é uma forma de linguagem, presente na vida do ser humano desde a tenra infância e faz parte da realidade de diferentes culturas. Por sua relevância, inserimo-la no espaço escolar, fazendo-se conexão de seus elementos às outras áreas de conhecimento. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal do interior paulista, com crianças do ensino fundamental, na faixa etária de sete a nove anos. Tem como objeto de estudo a Música na escola e a sua contribuição na construção de conceitos. Como pergunta problematizadora, coloca-se a seguinte questão: como o ensino de Música poderá contribuir na construção de conceitos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Buscamos, como objetivo geral, analisar o papel da música na escola e como as vivências musicais podem favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação à construção de conceitos. Os objetivos específicos foram conhecer elementos da linguagem musical, propor experiências com o canto, audição, execução e improvisação e construir conceitos a partir de conteúdos da Música. A metodologia constituiu-se por revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa-participante no espaço escolar, fase de trabalho de campo. As atividades desenvolvidas com os alunos exploraram os sons e as suas propriedades, a identificação de diferentes timbres, audição de músicas, o conhecimento das figuras musicais, a manipulação, a improvisação, a expressão corporal e o canto. Verificamos, como resultados, maior motivação dos alunos, melhoria nas relações interpessoais, na atenção, na concentração, além de aprimorar o aprendizado e a aquisição de elementos conceituais nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa teve sua relevância por apresentar como a música pode contribuir no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Palavras-chave: Educação Musical; Desenvolvimento cognitivo; Formação de conceitos; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Music is a form of language present in the life of the human being from very early childhood and it is present in the reality of many different cultures. Considering its relevance, we inserted it in the school habitat, connecting its elements to other areas of knowledge. This survey was carried out in a public elementary school, situated in the interior of the state of São Paulo, with children between the ages of seven and nine. The aim of introducing music as a subject in the primary school is to verify its contribution towards the construction of concepts. Therefore we ask ourselves the vital question: could teaching music to pupils during the First years of elementary school meaningfully contribute to the construction of concepts? Our main goal was to analyze the role of music in the school environment and how musical experiences may benefit the cognitive development of the students in relation to the construction of concepts. Our specific goals were to introduce the elements of musical language to our students by proposing experiences through singing, listening, execution, improvisation and to construct concepts through musical content. The methodology was constituted by bibliographic field review. The activities that had been developed with the students included exploring sounds, their properties as well as the identification of different timbres by listening to music, learning about the musical figures, manipulation, improvising, corporal expression and singing. As a result, we observed better motivation and improvement in interpersonal relationships among the students. They also improved their concentration and learning skills besides the acquisition of concepts in the different areas of knowledge. In this sense, this survey has its relevance showing how music can improve the development of cognitive skills.

Keywords: Musical Education; Cognitive development; Concept formation; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: atividade de “Roda da escuta” na quadra da escola.....	65
Figura 02: desenho produzido por AY como ilustração da “Roda da escuta”.....	65
Figura 03: desenho produzido por A.L. como ilustração da “Roda da escuta”...66	
Figura 04: texto produzido por I. como registro das atividades.....	67
Figuras 05 e 06: alunos percorrem a escola e registram sons do ambiente.....	68
Figura 07: registro dos sons percebidos por um dos grupos durante o passeio pela escola.....	69
Figura 08: registro dos sons percebidos por outro grupo durante o passeio pela escola.....	69
Figura 09: desenho produzido por R.Y. representando sons que os alunos ouvem em casa.....	72
Figura 10: desenho produzido por A.L. representando sons que os alunos ouvem em casa.....	72
Figura 11: imagens de objetos sonoros para identificação dos sons.....	79
Figura 12: texto produzido por A.L. a partir da leitura do livro.....	82
Figura 13: lista de nomes de instrumentos musicais produzida por A.L.....	85
Figura 14: partitura não-convencional produzida por M. L.....	87
Figura 15: partitura não-convencional produzida por A.L.....	87
Figura 16: identificação dos instrumentos musicais	89
Figura 17: registro do experimento sonoro produzido por AY.....	92
Figura 18: registro do experimento sonoro produzido por P.L.....	92
Figura 19: identificando as fontes sonoras	93
Figura 20: aluna AY coloca objeto selecionado formando pares de sons.....	95
Figura 21: verificação do experimento e do desempenho da aluna AY.....	95
Figura 22: verificação dos sons e do desempenho da aluna A.L.....	96
Figura 23: Atividade de percepção de sons e respectivas fontes sonoras.....	97
Figura 24: cartela usada na atividade “Bingo Sonoro”, confeccionada por AY..	99
Figura 25: confecção de etiquetas para identificação da altura dos sons.....	102
Figura 26: aluna organiza as plaquinhas (etiquetas).....	102
Figura 27: aluno compara materiais para classificação da altura dos sons	102
Figura 28: Cantinho I – Experimentos Sonoros	103
Figura 29: Cantinho II – Experimentos Sonoros	104

Figura 30: Cantinho III – Experimentos Sonoros	104
Figura 31: representação da altura dos sons conforme legenda de cores.....	108
Figura 32: aluna representando a altura dos sons com cores	108
Figura 33: sequências sonoras produzidas por A.L.	109
Figura 34: sequências sonoras produzidas por AY.....	109
Figuras 35 e 36: alunos testam objetos sonoros para classificação	111
Figura 37: objetos sonoros organizados do som mais grave ao mais agudo ...	112
Figura 38: objetos sonoros organizados do som mais grave ao mais agudo	112
Figura 39: alunas conferem resultados da atividade e trocam pontos de vista .	113
Figura 40: alunas mostram figura correspondente à fonte sonora	114
Figura 41: alunos mostrando figura correspondente à fonte sonora	115
Figuras 42 e 43: alunos explorando o teclado durante o “Ditado de sons”	117
Figura 44 e 45: alunas durante execução das sequências propostas pelos colegas	120
Figura 46: atividade de identificação da altura dos sons	123
Figura 47: sons registrados por P.L.	125
Figura 48: sons registrados por M.L.	126
Figura 49: sons registrados por J.	127
Figura 50: sons registrados por A.L.	128
Figura 51: representação de duração sonora produzida por A.L.	130
Figura 52: representação de duração sonora produzida por J.	130
Figura 53: identificação de sílabas tônicas no texto “A casinha da vovó” (autoria de AY)	133
Figura 54: partitura produzida por J	136
Figura 55: partitura produzida por M.L.....	136
Figura 56: partitura produzida por AY	137
Figura 57: atividade produzida por A.L. no estudo de sílabas tônicas	141
Figura 58: atividade produzida por AY no estudo de sílabas tônicas	142
Figura 59: identificação de sílabas tônicas na retomada do texto	143
Figura 60: paródia coletiva produzida pelas crianças a partir da parlenda “Corre cutia”	145
Figura 61: identificação da tonicidade silábica na parlenda “A galinha do vizinho” (autoria de M.L.)	147

Figura 62: representação das durações dos sons com colagens, produzida por AY	150
Figura 63: representação das durações dos sons, autoria de A.L.....	150
Figura 64: representação das durações dos sons com colagens, produzida por J.....	151
Figura 65: ditado rítmico com figuras musicais produzido por I.H.	155
Figura 66: ditado rítmico com figuras musicais produzido por M.L.	155
Figura 67: sons representados por M.L., parâmetro de duração	158
Figura 68: sons representados por AY com base no parâmetro de duração	158
Figura 69: sons grafados por AY durante o ditado rítmico	162
Figura 70: sons grafados por T. durante o ditado rítmico	162
Figura 71: partitura analisada pelos participantes da pesquisa no estudo da parlenda	167
Figura 72: texto ilustrado por AY	170
Figura 73: texto ilustrado por T.	170
Figura 74: partitura da parlenda “Trem de ferro”	170
Figura 75: ditado de autoria de AY	171
Figura 76: ditado de autoria de M.L.	171
Figura 77: ditado de autoria de J.	171
Figura 78: ditado de autoria de I.H.	171
Figura 79: ditado de autoria de L.	171
Figura 80: ditado de autoria de A.L.	171
Figura 81: ditado rítmico da parlenda “Trem de ferro”, produzido por J.	172
Figura 82: respostas de alguns alunos na identificação das cantiga	173
Figura 83: partitura da música “Marcha Soldado”	174
Figura 84: ditado rítmico e ilustração produzidos por P.H.	174
Figura 85: ditado rítmico e ilustração produzidos por PA	175
Figura 86: grafia rítmica da cantiga “Marcha Soldado”, produzida por I.	175
Figura 87: alunos durante confecção de painel em sala de aula	176
Figura 88: painel com partitura da cantiga “Marcha Soldado”	176
Figura 89: partitura de verso da música “Borboletinha”	177
Figura 90: escrita rítmica produzida por I.H.	178
Figura 91: escrita rítmica produzida por P.	178
Figura 92: escrita rítmica produzida por A.L.	179

Figura 93: reescrita do verso da cantiga produzida por I.	182
Figura 94: reescrita do verso da cantiga, produzida por M.S.	182
Figura 95: partitura da cantiga “A canoa virou”, ilustrada por um dos alunos....	184
Figura 96: partitura da parlenda “O trem de ferro”	184
Figura 97: partitura da cantiga “Atirei o pau no gato”	185
Figura 98: partitura da cantiga “Pirulito que bate, bate”	185
Figura 99: partitura da cantiga “Borboletinha”	185
Figura 100: lista produzida por M.A. (1ª versão)	186
Figura 101: lista produzida por M.A. (2ª versão)	187
Figura 102: escrita rítmica produzida pela equipe 2	190
Figura 103: escrita rítmica produzida pela equipe 3	191
Figura 104: cartaz produzido pela equipe 1 com partitura convencional da cantiga	192
Figura 105: alunos da equipe 2 produzindo partitura rítmica da cantiga	192
Figura 106: alunos da equipe 3 durante escrita e ilustração da letra da cantiga	192
Figura 107: alunos da equipe 4 reescrevem e ilustram a letra da cantiga	194
Figura 108: produções das equipes sobre a cantiga “Fui passar na ponte”	194
Figura 109: representação gráfica das peças do jogo “Escambo”	195
Figura 110: alunos trabalham com equivalências	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: sistemas analisados por Levine (2003) e funções executivas responsáveis	50
Quadro 02: sons percebidos pelos alunos	74
Quadro 03: fontes sonoras utilizadas na percussão dos sons	94
Quadro 04: fontes sonoras propostas a cada aluna no “Jogo da memória dos sons”	106
Quadro 05: sequências tocadas pela pesquisadora no teclado eletrônico	106
Quadro 06: desempenho de AY na percepção dos sons do ditado	117
Quadro 07: desempenho de AL na percepção dos sons do ditado	118
Quadro 08: desempenho de J na percepção dos sons do ditado	118
Quadro 09: desempenho de AY na identificação dos sons tocados por A.L. ...	121
Quadro 10: desempenho de AY na identificação dos sons tocados por J	121
Quadro 11: desempenho de J. na identificação dos sons tocados por A.L.	121
Quadro 12: desempenho de J. na identificação dos sons tocados por AY	121
Quadro 13: desempenho de A.L. na identificação dos sons tocados por AY ...	122
Quadro 14: desempenho de A.L. na identificação dos sons tocados por J.	122
Quadro 15: Sons tocados pela pesquisadora no teclado musical	123
Quadro 16: sons tocados pela pesquisadora no teclado musical	125
Quadro 17: sons tocados pela pesquisadora no teclado musical	125
Quadro 18: sequência de sons tocados pela pesquisadora no estudo do parâmetro de duração sonora	129
Quadro 19: desempenho das crianças na percepção de duração dos sons	131
Quadro 20: sequência de sons tocada pela pesquisadora em ditado rítmico ...	149
Quadro 21: desempenho dos alunos no ditado rítmico	152
Quadro 22: quadro de valores das figuras musicais	154
Quadro 23: figuras proporcionais aos sons tocados pela pesquisadora	154
Quadro 24: desempenho dos alunos no ditado com figuras musicais	156
Quadro 25: sons tocados pela pesquisadora durante o ditado rítmico	157
Quadro 26: desempenho dos alunos na atividade de ditado rítmico	159
Quadro 27: sequência tocada pela pesquisadora no teclado musical	161
Quadro 28: sequência tocada pela pesquisadora no teclado musical	161
Quadro 29: desempenho de AY no ditado rítmico	163

Quadro 30: desempenho de T. no ditado rítmico	164
Quadro 31: desempenho de M.L. no ditado rítmico	164
Quadro 32: desempenho de J. no ditado rítmico	165
Quadro 33: desempenho de A.L. no ditado rítmico	166
Quadro 34: atividades organizadas em categorias	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: pontuação dos alunos	76
Tabela 2: sons identificados pelas equipes	76
Tabela 03: respostas dos alunos identificando sons produzidos com objetos sonoros	80
Tabela 04: acertos (x) dos alunos conforme sequências tocadas no teclado....	107
Tabela 05: acertos dos alunos na identificação das fontes sonoras	116
Tabela 06: desempenho dos alunos no ditado rítmico do verso “Borboletinha está na cozinha”	179
Tabela 07: desempenho dos alunos na identificação melódica após intervenção.....	180
Tabela 08: desempenho dos alunos na identificação de cantigas tocadas no teclado musical (Primeira versão)	186
Tabela 09: desempenho dos alunos na identificação de cantigas tocadas no teclado musical com acompanhamento de linguagem rítmica (2ª versão)	188
Tabela 10: desempenho dos alunos na identificação de melodias	189

APRESENTAÇÃO

Tive a oportunidade de desenvolver atividades musicais na escola há alguns anos. Minha experiência como professora foi, em maior parte, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foi em uma classe de primeiro ano que fiz, pela primeira vez, em 2010, o “Projeto de Iniciação Musical” na escola. Naquela época, desenvolvi o Projeto com uma outra professora; trabalhávamos juntas, elaborando as atividades e desenvolvendo com os alunos.

Foram atividades bem significativas em que as crianças se envolviam muito, participando desde a exploração dos materiais do dia a dia à confecção de painéis sobre o tema, usando desenhos, recortes e colagens.

Na época eu já estudava Piano no Conservatório. As crianças visitaram o local e conheceram, também, uma outra instituição onde funcionava o Projeto Guri.

Lembro-me de atividades bem interessantes na escola, como o I Encontro de Iniciação Musical, um evento que contou com a participação das crianças e familiares e das apresentações de cantigas dramatizadas na culminância do projeto.

Repeti o Projeto em mais algumas turmas que se sucederam. Mesmo sendo classes diferentes, todas se envolviam com o tema, era algo interessante e prazeroso para as crianças.

Foi assim que, ao notar a importância do trabalho musical na escola e que ele poderia ser possibilidade para um projeto interdisciplinar, foi retomado, há poucos anos, como um projeto pedagógico.

A partir de leituras e alguns estudos na área, foi possível, ampliar, aos poucos, a abordagem de alguns assuntos trabalhados com as crianças. Isso trouxe benefícios tanto para as atividades repensadas como na maneira e nos tipos de materiais que poderiam ser usados.

E, assim, aproveitando as contribuições que o trabalho musical na escola já trouxe, o interesse das crianças que dele já participaram e o meu interesse pelo tema como pesquisadora, o projeto foi tendo continuidade, desta vez, buscando aprofundar um pouco mais a ponto de contribuir para a construção de conceitos nos anos iniciais do ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Em relação à definição de música, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil menciona que

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. (BRASIL, 1998, p. 45).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, como observa Deckert (2012), “apresentam a descrição de conteúdos musicais envolvendo a compreensão da linguagem musical”. (BRASIL, 1998, p. 84 *apud* DECKERT, 2012, p. 9).

A música é uma forma de expressão e linguagem que abrange diferentes gerações. Formamos um repertório que se inicia na mais tenra infância e se amplia à medida que desenvolvemos e interagimos com o meio sociocultural.

Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO, 2003, p. 35).

Conforme Gohn e Stavrakas (2010, p. 86) “a música é uma arte presente em todas as culturas como linguagem simbólica, que permite à criança expressar suas emoções e sentimentos, contribuindo para a sua formação integral”.

Como apontam as autoras (GOHN; STAVRACAS, 2010), a música faz-se presente no cotidiano das pessoas, possibilitando aos bebês e crianças o processo de iniciação musical e, pelo contato estabelecido com os adultos nas situações de jogos, parlendas e brincadeiras, terem a oportunidade de construir novos conhecimentos e se apropriarem de diferentes significados.

Além da contribuição da música no desenvolvimento social, seus efeitos podem ser vistos, também, nos aspectos da emoção, da sensibilidade, interferindo no metabolismo, na respiração, no volume de sangue e pulsação.

Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a Música na escola e a sua contribuição na construção de conceitos.

Estudos (ILARI, 2003) apontam que o trabalho com a música ativa regiões específicas do cérebro ligadas a algumas habilidades. Assim, esta pesquisa poderá contribuir em subsidiar o trabalho dos professores na implementação de práticas musicais na sala de aula que possam facilitar o aprendizado de conteúdos da linguagem, da matemática e melhorar habilidades ligadas ao ritmo, coordenação motora e organização espaço-temporal.

Em relação ao meio acadêmico sua contribuição será no sentido de reconstruir a identidade da música no contexto escolar, garantindo o seu devido espaço no currículo, considerando-a como uma linguagem tão importante e necessária quanto às outras áreas do conhecimento e de relevante papel no desenvolvimento cognitivo e social.

Pela sua estreita relação e familiaridade com a história e vida do ser humano e pela sua contribuição no desenvolvimento do pensamento criativo, a música, como uma arte, tem se tornado tema de debates e estudos por parte de educadores e pesquisadores em se tratando de sua importância na instituição escolar.

Mesmo com a Lei 11.769 de 2008, que regulamenta e garante o ensino da música na grade curricular das escolas de educação básica, a presença do ensino musical no currículo e no dia a dia escolar ainda precisa ser repensado, reconstruído e redirecionado. Seja pela escassez de professores com formação específica, ou pela falta de materiais, metodologias e estratégias adequadas, a educação musical na escola ainda não conquistou o seu devido espaço.

Embora com uma lei que a regulamente como um dos Componentes Curriculares, a Arte tem sido trabalhada na escola mais no aspecto da arte visual. Mesmo entendida a sua importância como área de conhecimento com suas especificidades, a forma como ela é trabalhada, com enfoque à reprodução de desenhos, filmes, fez com que seu ensino na escola se tornasse bem limitado.

Ao se tratar das diferentes linguagens no ensino da Arte e como a escola as reorganiza no currículo, Penna (2014, p. 167), faz algumas considerações, ao observar que,

em função da multiplicidade interna da área, com suas várias modalidades artísticas, estabelece-se uma certa concorrência entre as diversas linguagens, quanto à sua presença no espaço escolar de Arte. Nesse sentido, em relação às artes plásticas/visuais, que são dominantes nas salas de aula, a música encontra-se em alguma desvantagem, devido tanto ao

menor número de instituições que mantêm licenciaturas na área – e por conseguinte de professores com qualificação adequada – quanto à preferência dos profissionais da área pelas escolas especializadas [...].

Quando repensamos espaços e estrutura escolar que são destinados ao trabalho com Arte, a carência de materiais didáticos, a formação do professor responsável pelo ensino nessa área, todos esses fatores, somados, acabam culminando na maneira como a Arte e, especificamente a música, é trabalhada na escola brasileira.

Penna (2014, p. 150) faz uma referência ao contexto escolar mostrando alguns de seus aspectos que interferem na qualidade do ensino musical ofertado, ressaltando que,

De fato, a escola de educação básica – especialmente a escola pública – apresenta inúmeros desafios para o educador musical, na medida em que oferece condições de trabalho distintas da escola especializada em música (quanto ao tamanho das turmas, recursos, instalações etc.), e seus alunos trazem para a sala de aula vivências diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música.

E, conforme observa Koga (2017), muitas famílias, devido à rotina, não estimulam musicalmente as crianças. Assim, a Educação Musical oferecida, legalmente, na escola é uma oportunidade de estimulação. Porém, é importante que o professor saiba mediar as ferramentas musicais certas, para que a criança as domine por meio da experiência.

Buscamos, como objetivo geral, analisar o papel da música na escola e como as vivências musicais podem favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação à construção de conceitos. Os objetivos específicos foram conhecer elementos da linguagem musical, propor experiências com o canto, audição, execução e a improvisação e construir conceitos a partir de conteúdos da Música.

Pela relevância sociocultural da música e contribuição no desenvolvimento humano, centra a sua problemática na seguinte questão: como o ensino de Música poderá contribuir na construção de conceitos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Esperamos que possa contribuir no desenvolvimento de habilidades dos alunos, tanto nos aspectos da socialização, afetividade, trabalho em equipe, como na aquisição de saberes acumulados historicamente, envolvendo as artes, a história, a matemática e as diferentes linguagens.

Consideramos que a música em sala de aula pode aprimorar aspectos ligados ao ouvir, à atenção, à improvisação e à criatividade. Por seu potencial motivador, pode também motivar os alunos à participação e interação com os assuntos por ela abordados e facilitar a compreensão de conteúdos de outras áreas, de maneira a construir conceitos que serão utilizados por eles em outras disciplinas escolares e nas situações da vida.

Em relação a conceitos e, buscando-se uma definição, conceitos podem ser entendidos como noções e ideias construídas pelos sujeitos a partir da percepção deles sobre a realidade.

À medida que as crianças ficam mais velhas, a memória “assume um papel diferente na atividade cognitiva”. Nos estudos de Vigotski (2000, p. 66), são citados três exemplos em relação à definição de conceitos. “O primeiro trata da definição de conceitos nas crianças, processo que está baseado nas suas lembranças”. (VIGOTSKI, 2000, p. 66). A definição de conceitos, nesse caso, está ligada às lembranças concretas que as crianças têm dos objetos e das pessoas.

O segundo exemplo, mostrado pelo autor, aborda o desenvolvimento de conceitos visuais nas crianças pequenas. “As suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de objetos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração”. (VIGOTSKI, 2000, p. 67).

Já, o último, “tem a ver com a análise do significado das palavras”. “Os conceitos das crianças estão associados a uma série de exemplos e são construídos de maneira semelhante àquela pela qual representamos os nomes de classes de elementos”. (VIGOTSKI, 2000, p. 67).

As atividades musicais propostas na escola consideraram essas noções e ideias que as crianças vão construindo em relação a objetos, conteúdos abordados e à realidade, em geral, na qual estão inseridas.

De acordo com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a Música passa a ser conteúdo obrigatório na escola. O trabalho com essa forma de linguagem se justificou à medida que contribuiu no fortalecimento de vínculos sociais, no

acesso a conhecimentos culturais, no desenvolvimento de habilidades ligadas à atenção, percepção, audição, canto e improvisação sonora.

A Lei 11.769/2008 fortalece essas conquistas, e com ela abrem-se múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação. (...) A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis. (PENNA, 2014, p. 142).

Garantir à criança o contato com a música no ambiente escolar será oportunizar ao desenvolvimento de sua autonomia, da autoestima, ao cuidado de si mesma e à ampliação de seu círculo de relacionamentos, pois aprenderá a conviver melhor com as outras pessoas, estabelecendo uma interação mais harmoniosa.

A presença da música na escola contribui no fortalecimento dos vínculos sociais e, conforme pesquisas de Santos e Parra (2015), em melhor desempenho dos alunos nas áreas da leitura e matemática.

A educação musical é de suma importância e pode ser um mecanismo utilizado nas práticas educacionais que vão além do ensinar o fazer musical, pois pode trazer aprendizado de regras, limites, cálculos e outras matérias do cotidiano; música é também socialização. (SANTOS; PARRA, 2015, p. 5).

Para Deckert,

Aprender música no sentido de musicalizar significa ampliar a capacidade de expressão e reflexão do uso da linguagem musical.

(...) o objetivo da Educação Musical é levar a criança a construir conhecimento musical, interagir com a linguagem musical, bem como com os elementos que a formam: ritmo, melodia, timbre, dinâmica e forma, por meio de atividades musicais que proporcionem manipulação direta com tais elementos como a apreciação musical, a execução e a criação. (DECKERT, 2012, p. 15).

É fundamental que as práticas musicais na escola envolvam experiências com o ouvir, apreciar, executar, improvisar, criar suas próprias composições e, essencialmente, vivências com o canto.

Deckert (2012, p. 74) aponta que “por meio do canto a criança expressa sentimentos e desenvolve a imaginação, que o cantar auxilia seu

desenvolvimento linguístico e, principalmente, promove seu desenvolvimento musical”.

Por fim, proporcionar experiências musicais na escola é uma oportunidade de os educandos terem acesso ao conhecimento acumulado historicamente e terem a possibilidade de desenvolver outras competências e habilidades. As situações de vivências com a música colaboram para que os alunos possam trabalhar com mais harmonia em equipe, ter melhor autoestima, maior capacidade de concentração e controle dos movimentos, interferindo positivamente em mais disciplina.

E, conforme aponta Brito (2012, p. 39), em entrevista sobre educação musical à Revista Nova Escola “(...) um bom trabalho pode mesmo facilitar a aprendizagem de outros conteúdos, pois você apura a sua audição e desenvolve o sistema de relações entre som e silêncio”.

Para que abordássemos, em sua estrutura, da fundamentação teórica à parte prática desenvolvida com os alunos, a presente dissertação foi organizada em cinco seções.

Na primeira, apresentamos os pressupostos metodológicos da pesquisa, os procedimentos de leitura, análise de documentos, a coleta de dados durante o trabalho de campo e a forma de análise dos dados. Ainda nesta seção, reservamos um espaço para contextualização da pesquisa de campo, mostrando sua trajetória conforme a situação do momento.

A segunda seção é constituída pelas leituras sobre a temática da música, sua importância no desenvolvimento humano e papel que desempenha na educação escolar.

Com base nas contribuições da música no desenvolvimento cognitivo, fazemos referência, na terceira seção, às regiões cerebrais que são ativadas com as experiências musicais e as funções dessas áreas na aprendizagem.

Na quarta seção fazemos uma análise de como a música foi referida nos documentos relacionados à legislação da educação brasileira, especificamente dos anos trinta aos dias atuais.

O trabalho de campo que abrange as atividades desenvolvidas com os alunos, como experimentos sobre os parâmetros do som, leitura de cantigas e parlendas, canto, percussão com objetos sonoros, leituras rítmicas e audição de músicas e os materiais produzidos na escola, como confecção de cartazes,

painéis, registros e desenhos e as análises dessas atividades e materiais são abordados na quinta seção.

Em seguida, apresentamos a análise dos dados, baseando-nos nas atividades desenvolvidas com os alunos, em suas produções e desempenho. Para uma exposição mais homogênea dos resultados, organizamos as atividades em cinco categorias:

- Categoria 1: Parâmetros do som
- Categoria 2: Estudo de cantigas e parlendas
- Categoria 3: Atividades de percussão musical
- Categoria 4: Percepção e grafia dos ritmos
- Categoria 5: Percepção melódica

Por fim, apresentamos as considerações finais com base nos resultados verificados durante experiências musicais e ao analisarmos o papel da Música na escola e a sua contribuição na construção de conceitos.

SEÇÃO 1

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Considerando-se os aspectos que norteiam o estudo, a organização e constituição dos espaços da pesquisa e como estes podem influenciar as ações e comportamentos das pessoas envolvidas, a representatividade do pesquisador e participantes e o processo em detrimento do produto, tratou-se de pesquisa qualitativa.

Assim, segundo Bogdan e Biklen (1982) e mencionada por Lüdke e André (2018, p. 14), pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A metodologia se constituiu por análise documental, revisão de literatura e trabalho de campo, com aplicação de atividades musicais em sala de aula. Para coleta e análise de dados foram utilizados os procedimentos de observação, registros escritos, fotos, filmagens, gravações, entrevistas e materiais produzidos pelos alunos.

As atividades musicais desenvolvidas em sala de aula foram: experimentos para percepção dos parâmetros do som, canto, estudos de cantigas e parlendas, percussão musical com objetos sonoros, dinâmicas e jogos com sequências rítmicas, além da abordagem de outras formas de linguagem como o desenho, possibilitando aos alunos situações de trabalho individual e coletivo.

Entre as atividades realizadas com os alunos há aquelas que foram baseadas em atividades apresentadas por alguns autores como Deckert (2012), Brito (2003) e Visconti e Biagioni (2002). Há, também, atividades que foram sendo adaptadas pela pesquisadora a partir de estudos sobre o tema e com base em vivências e experiências pelas quais passou ao desenvolver trabalho musical na escola em anos anteriores.

Para análise dos dados foram considerados os materiais produzidos pelos alunos, sendo desenhos, cartazes, painéis, registros de atividades, além da participação e desempenho das crianças nas experiências musicais

desenvolvidas, acompanhados pela pesquisadora-participante por meio de procedimento de observação.

Na análise documental fizemos uma abordagem de como o ensino da música foi mencionado em Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a partir dos anos trinta até a atual LDB e, especificamente, a Lei 11.769/2008.

Na revisão de literatura realizamos leituras sobre a música e suas contribuições no desenvolvimento cognitivo da criança. Tais leituras foram realizadas no decorrer da aplicação de experiências com a música na escola com a finalidade de nortear e fundamentar a pesquisa.

Também foi feita revisão bibliográfica referente aos procedimentos de coleta de dados que constituíram a metodologia.

Para Marconi e Lakatos (2010), revisão bibliográfica é a ação que se busca explicar um problema a partir de teorias publicadas em livros e obras congêneres, possibilitando aprofundar determinados assuntos a partir de conhecimento e análise dessas teorias.

Tratou-se de pesquisa participante, sendo que as atividades musicais foram propostas e aplicadas pela pesquisadora em sala de aula, que atuou também como observadora e participante durante esta etapa do trabalho. O desempenho dos alunos nas atividades musicais foi registrado pela pesquisadora, a fim de acompanhar os avanços e também as possíveis dificuldades durante as experiências musicais na escola.

A pesquisadora participou das situações propostas na pesquisa de campo, esclarecendo aos sujeitos envolvidos as intenções e objetivos do estudo e registrou as ações e processos ocorridos por meio de anotações escritas, gravações, filmagens e fotos.

Para Lüdke e André (2018, p. 34),

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

Sobre o momento adequado para se realizar tais observações, as autoras (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 37), mencionam que “uma regra geral sobre quando

devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”.

Assim, a pesquisa de campo foi norteada por procedimento de observação realizado no momento das situações desenvolvidas, com a finalidade de se registrar as ações e reações dos sujeitos, descrevê-las e também refletir sobre as mesmas.

Por se tratar de ambiente escolar, as situações foram múltiplas e variadas, que puderam originar diversas interpretações por parte do pesquisador, deslocando-o do objeto de estudo em si. Por isso, fez-se necessário, diante dos objetivos traçados, delimitar e focalizar os elementos e variáveis essenciais para os seus estudos.

Como observam Lüdke e André (2018, p. 35),

Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse.

Já em relação às entrevistas utilizamos as não estruturadas, pois estas permitiram aos sujeitos, envolvidos na pesquisa, colocar seus pontos de vista e narrar suas impressões e aprendizagens de maneira espontânea e com mais flexibilidade. “Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018 p. 38).

Atentando-se “para o caráter de interação que permeia a entrevista” as autoras observam que,

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado (...), na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (...)

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (...) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Ainda sobre a definição de entrevista como um procedimento para coletar dados, destacamos também a de Manzini (2006). Para o autor,

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2006, p. 370-371 *apud* MANZINI, 2020, p. 27)

Na análise documental utilizamos livros, artigos, periódicos e sites que constaram Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, além dos trabalhos produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Como destacam Lüdke e André (2018, p. 44-45), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Em relação às vantagens do uso de documentos na pesquisa, as autoras mencionam que

os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. (GUBA; LINCOLN, 1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 44-45).

Como procedimentos para a coleta de dados foram utilizados observação, registros produzidos pelos participantes, atividades práticas musicais com a participação de pesquisadora e alunos, entrevistas e análise das produções dos alunos.

O procedimento de observação foi realizado pela pesquisadora-participante durante as atividades musicais. Houve um material para anotações de eventos ocorridos, de situações observadas e desempenho dos alunos nas aulas.

Os outros registros escritos foram os trabalhos produzidos pelas crianças e relatório produzido pela pesquisadora.

As atividades práticas, envolvendo os elementos da linguagem musical, foram recursos indispensáveis para verificação da aprendizagem, dos avanços, facilidades e também dificuldades dos alunos na aquisição de conceitos

trabalhados e, quando necessário, para retomada de ações e intervenção pedagógica.

Para análise dos dados e das atividades desenvolvidas foram elencadas cinco categorias, sendo elas:

- Categoria 1: Parâmetros do som
- Categoria 2: Estudo de cantigas e parlendas
- Categoria 3: Atividades de percussão musical
- Categoria 4: Percepção e grafia dos ritmos
- Categoria 5: Percepção melódica

Pensamos em organizar tais categorias para que obtivéssemos uma exposição mais homogênea dos resultados. Procuramos agrupar, em cada uma delas, atividades que abordassem um mesmo campo temático. Esta estratégia também poderia nos fornecer dados relevantes em nossas análises, bem como mostrar indicadores sobre o desempenho dos alunos em cada categoria e tema estudado.

A fase de trabalho de campo foi desenvolvida em escola pública da rede municipal de Marília (SP), envolvendo crianças de oito a nove anos, dos anos iniciais do ensino fundamental. Foram tomadas as devidas precauções em relação à ética na pesquisa, havendo necessidade de os pais ou responsáveis pela criança assinarem Termo de Consentimento e Autorização pelo uso e publicação de imagem.

- **Contextualizando a Pesquisa de Campo**

A fase de pesquisa, referente ao trabalho de campo, foi iniciada no ano 2020, com vinte e dois alunos que cursavam o segundo ano do Ensino Fundamental, na Unidade Escolar já mencionada, sendo Escola de Educação de Tempo Integral.

Devido à organização da escola embasada nesse formato de ensino, os Componentes Curriculares da grade comum eram trabalhados, na época, no período da manhã, compondo o que denominávamos de “Ensino Regular”. No período da tarde os alunos participavam das Oficinas Pedagógicas.

As atividades musicais para esta pesquisa foram realizadas no período da manhã na classe de segundo ano e, por ser a professora da turma, desenvolvi as atividades com os alunos como professora e pesquisadora.

Iniciamos a pesquisa durante as aulas presenciais e conseguimos trabalhar apenas algumas atividades na escola, naquele ano. Socializamos o tema e objetivos da pesquisa, as ideias que tínhamos sobre música e introduzimos atividades para estudo dos parâmetros do som.

Com menos de dois meses de estudos, as aulas presenciais foram suspensas, devido à pandemia de Covid-19.

Foi antecipado o Recesso escolar e, em maio, iniciaram-se as aulas na Plataforma virtual do Google Classroom. Para os que não tinham acesso à Internet houve a possibilidade de serem retiradas atividades impressas na escola. Com aulas nesses formatos, os alunos tiveram acesso às atividades escolares durante o ano 2020. Houve, também, a participação de algumas crianças da turma em aulas por chamadas de vídeo utilizando o aplicativo WhatsApp.

Interrompemos, neste ano, o trabalho de campo referente à pesquisa.

No ano seguinte, 2021, continuei como professora da mesma turma, com os alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental. Alguns alunos se transferiram de escola e também houve ingresso de novos alunos na turma.

Porém, no cumprimento das restrições de distanciamento social e das medidas sanitárias de controle da pandemia, a escola passou por uma reorganização: cada classe foi dividida em duas turmas, distribuídas nos dois períodos.

Assim, retornamos ao ensino presencial no mês de março, com apenas metade da classe, sendo doze alunos. Depois de duas semanas, as aulas foram suspensas, novamente.

Foi neste ano que, além das atividades impressas, das aulas por videochamada do WhatsApp ou das atividades postadas na Plataforma do Google Classroom, foram ofertadas, também, as aulas em salas virtuais pelo Google Meet.

Em abril de 2021 começamos nossas aulas utilizando o Meet. Mesmo com metade da turma, nem todos os alunos participaram das aulas nesse formato. A

média era de seis a oito crianças, incluindo as que acessavam por chamadas de vídeo do WhatsApp.

Foi nesse período de ensino remoto, compreendendo-se os meses de maio e junho, que retomamos a pesquisa de campo e desenvolvemos algumas atividades durante as aulas pelo Meet.

Começamos, novamente, com a exploração dos sons à nossa volta, seguindo-se com a identificação de timbres e das fontes sonoras a partir da utilização de objetos, como tampas de panela, chaves, garrafas, galões d'água, madeira, copos plásticos entre outros.

Utilizávamos o computador para que apresentássemos, na tela, as atividades para os alunos e, quando era necessário mostrar os objetos sonoros na câmera, usávamos um notebook. Os alunos usavam o celular; dois deles utilizavam tablet.

Foi uma experiência diferente dar continuidade ao trabalho de campo em sala virtual. Os alunos participaram e se envolveram muito durante as atividades musicais e conseguiram demonstrar interesse e motivação quando nos perguntavam durante as aulas se faríamos “projeto de música”.

Uma das dificuldades encontradas foi em relação à manipulação dos materiais. Em atividades para exploração dos parâmetros dos sons, como altura, timbres, é importante e necessário que os objetos sejam percutidos, tocados, ainda mais quando esses experimentos são realizados com crianças.

Durante as atividades pelo Meet, apesar de usamos esses materiais concretos, eles eram percutidos e manuseados pela pesquisadora. As situações de aprendizagem propostas aos alunos eram planejadas com base na audição dos sons e nas referências que tinham ao ver os objetos pela câmera do equipamento.

Porém, tais aspectos não influenciaram nos resultados da pesquisa, pois, assim que retornamos às atividades presenciais, os alunos tiveram a oportunidade de manusear materiais sonoros, retomar e dar continuidade aos estudos de assuntos da linguagem musical.

Outro aspecto que destacamos, embora não tenha interferido tanto nessas atividades de exploração dos sons, foi em relação à atitude de alguns familiares na preocupação de ajudar as crianças a identificar os sons e materiais percutidos. Por um lado, isso poderia alterar resultados, caso precisássemos

tabular dados baseados apenas nessas fontes. Por outro lado, proporcionou a participação e envolvimento da família nas atividades propostas.

Enquanto isso, na escola, retornavam-se, aos poucos, pequenos grupos de alunos e professores para aulas presenciais de Reforço escolar, com uma duração média de duas horas.

Diante dessa possibilidade, planejamos um trabalho de Reforço integrado ao Projeto de Música. Assim, durante o mês de julho tivemos a oportunidade de desenvolver, presencialmente, as atividades e experimentos para estudo dos parâmetros do som.

Por serem aulas voltadas ao reforço, conforme a proposta da escola, participaram das atividades presenciais nesse período os alunos com mais dificuldades em alfabetização. Foi formado um grupo de quatro a cinco estudantes, embora nem todos compareceram a todas às aulas programadas.

Reuníamos-nos para desenvolvermos essas atividades presenciais, integradas de reforço e música no período da tarde, na própria sala de aula, por duas horas diárias, às terças e quintas-feiras.

Foi um período em que desenvolvemos várias dinâmicas e experimentos sobre os sons com o manuseio de objetos da realidade do aluno, tornando-se um trabalho significativo construído a partir de interações sociais entre as crianças e a professora-pesquisadora.

No mês de agosto os professores retornaram às atividades presenciais, cada qual no seu horário de trabalho e as aulas para reforço foram ofertadas no período em que os alunos estavam regularmente matriculados. No nosso caso, passamos a desenvolver as atividades escolares no período da manhã.

Nas duas primeiras semanas de agosto participaram das aulas presenciais somente os alunos dos grupos de reforço. Na segunda quinzena do mês houve o retorno dos demais alunos da turma. Assim, as aulas eram organizadas em duas partes: a primeira, de três horas, com toda a classe e, a segunda, de duas horas, destinadas ao reforço. Foram nestas duas horas que desenvolvemos as atividades musicais para o trabalho de campo.

No mês de setembro houve remanejamentos e mudanças na organização das classes dos terceiros anos. Na penúltima semana do mês, os alunos do período da tarde retornaram às suas “turmas originais” passando a frequentar as aulas no período da manhã.

Algumas dessas crianças que fizeram parte da turma haviam participado do início da pesquisa de campo, ainda no ano passado. Outras se ingressavam na pesquisa e teriam contato com os assuntos e ações desenvolvidos daquele momento em diante.

Em sala de aula os conteúdos e atividades musicais eram trabalhados com todos os alunos e a coleta de dados também foi realizada com toda a classe. Quanto à análise dos dados, avaliávamos o desempenho dos alunos nas atividades desenvolvidas considerando-se as etapas das quais haviam participado.

A análise das atividades dos alunos que participaram integralmente da pesquisa e, dos que participaram parcialmente, trouxe elementos importantes para avaliarmos como algumas crianças apresentavam bom rendimento, mesmo não tendo participado de todas as etapas. Ao mesmo tempo, sinalizava dificuldades apresentadas por alunos que haviam participado de todas as etapas da pesquisa, mas não apresentavam bom desempenho em algumas atividades.

A partir das últimas semanas de setembro demos continuidade à pesquisa de campo durante as aulas regulares. Propúnhamos desenvolvê-la durante uma vez por semana, com duração de mais ou menos duas horas, variando conforme a atividade, mas, devido ao trabalho com outros assuntos do currículo e à própria dinâmica da classe, por várias vezes não mantivemos essa programação.

Sobre a abordagem em relação à coleta de dados durante a pesquisa, percebemos que, mesmo em ambiente virtual, também houve a participação dos alunos, a troca de ideias, a socialização de suas respostas e observações com o grupo.

No desenvolvimento das atividades, mesmo por meio de uma Plataforma digital, foi possível notarmos o entusiasmo, o dinamismo e espontaneidade das crianças durante as atividades, de maneira a se envolverem com o tema.

Como pesquisadora, pude constatar que várias dinâmicas, atividades e exercícios musicais podem ser realizados de forma remota conseguindo bons resultados, mas, quando presencialmente, há ainda mais interações envolvendo toda a classe, maiores possibilidades de organização física dos espaços em sala de aula conforme a proposta das atividades. Em relação à exploração dos objetos sonoros, os alunos conseguem manusear os materiais, tocá-los e há condições de a pesquisadora intervir com ações mais pontuais durante as

atividades para que os alunos estejam concentrados e ativos durante os exercícios musicais.

Nesse contexto, foram realizadas as atividades musicais que deram continuidade à pesquisa. Considerando-se os alunos remanejados de período, alguns que se transferiram para outras escolas e os que se matricularam nos meses seguintes, totalizaram-se vinte e três alunos na turma no final do ano letivo de 2021.

Dar oportunidade para que as crianças tenham contato com os sons, explorem suas durações, intensidades e timbres e propor atividades pelas quais elas tenham acesso a leituras rítmicas, cantigas e percussão é uma das funções da escola ao referirmos ao ensino musical.

É sobre as contribuições da música na formação humana, no desenvolvimento de várias habilidades e como o seu ensino poderá ser implantado na escola, entendendo-se que há uma lei que o regulamenta que a próxima seção busca tratar, abordando vários autores nesse embasamento teórico.

SEÇÃO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Implementar boas propostas musicais na escola e garantir ao aluno um papel ativo na construção de seu conhecimento é contribuir também para a formação de seres humanos participativos, atuantes, que conheçam processos de sua cultura e história e se instrumentalizem para pensar e resolver problemas da vida cotidiana.

Mesmo com a promulgação da Lei 9.394/96, que tornou o ensino de Arte obrigatório, não foi implantado de maneira a abranger todas as séries e anos escolares. À medida que não especificou em que série era obrigatória, não teve aumento da disciplina de arte que era ofertada na escola.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/96, Scherer e Domingues (2012, p. 3), ressaltam que a Legislação “apontou para uma nova maneira de encarar o ensino de artes e incrementou o seu valor pedagógico [...] é clara a intenção dos documentos como RCNEI (BRASIL, 1998) e os PCN (BRASIL, 1999) em fornecer informação e orientação aos professores”.

No entanto, “ênfatisa-se a necessidade de cada escola, cada equipe, elaborar o seu próprio plano de atuação a partir da situação real enfrentada cotidianamente”. (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 3). Por conta dessa flexibilidade e possibilidades de as escolas organizarem seus currículos de acordo com a sua realidade e decisões pedagógicas, em muitos casos o ensino de Arte permaneceu instável, sem que se aumentasse o seu espaço na rotina escolar.

Também, em relação à formação do professor, a LDBEN 9.394/96 recomenda que os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil estejam a cargo de unidocentes formados em Pedagogia. De forma geral, como esses professores não tiveram contato com a disciplina de Arte, como área de conhecimento, com raras exceções estão habilitados para trabalhar com o ensino musical. (SCHERER; DOMINGUES, 2012).

Ao analisar o espaço da música na escola no período compreendido entre a promulgação da LDBEN de 1996 e os anos de 2008, Penna (2014, p. 136), ressalta que,

Assim, pelo menos até a aprovação da Lei 11.769, em 2008, não existe uma garantia formal da presença do ensino de música na educação básica, de modo que a situação não apresenta mudanças expressivas em relação à Educação Artística: a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes.

Para a autora (PENNA, 2014, p. 140),

Toda essa situação, em que a música está potencialmente incluída no componente curricular Arte, é alterada em agosto de 2008, a partir da aprovação da Lei 11.769 [...] Esta lei altera a atual LBD – que, portanto continua vigente –, acrescentando um novo parágrafo ao seu artigo 26, parágrafo este que explicita ser a música um *conteúdo obrigatório, mas não exclusivo*, do “ensino da arte” na educação básica. [...] Assim, passa-se a dispor de uma norma oficial que indica especificamente a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de todo o país.

Porém, mesmo com a Lei 11.769/2008, que trouxe avanço significativo na área musical, não vemos a música sendo trabalhada em todas as escolas, anos e séries. Geralmente, é trabalhada como disciplina e mais encontrada nas que possuem oferta de Educação de Tempo Integral. De forma geral, não houve muitas mudanças em relação ao ensino musical ofertado nas escolas.

Há, portanto, necessidade de mais cursos para formação de professores que possam atuar no ensino de música. Paralelamente ao investimento e enfoque na formação do professor, são também necessários espaços físicos adequados e aquisição de materiais didáticos para que esse ensino se efetive.

Sobre finalidades da educação musical, Ilari (2003), citada por Santos e Parra (2015) pontua que,

A educação musical em idade escolar exerce também a função de ensinar conceitos, ideias, sociabilidade, dentre as técnicas utilizadas para o ensino aprendizagem estão os jogos musicais, que utilizados de forma lúdica, além de fonte de motivação e neurodesenvolvimento, podem ativar sistemas de controle da memória, da linguagem, de atenção e do pensamento superior. (ILARI, 2003 in SANTOS; PARRA, 2015, p. 4)

Planejar situações de oportunidade de experiências com a linguagem musical é imprescindível na infância, uma vez que nesse período ocorrem aprendizagens significativas e potencial desenvolvimento do cérebro da criança, conforme alguns estudos como de Ilari (2003, p. 14), ao mencionar que

Os estudos da neurociência apontam para a infância como um período propício para o desenvolvimento do cérebro. Tudo indica que do nascimento aos 10 anos de idade, o cérebro da criança está em pleno desenvolvimento e apresenta as melhores “condições” de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades.

Nesse sentido, implementar a educação musical na escola poderá trazer efeitos significativos e contribuições no cérebro nessa etapa da vida. Estudos de autores como Cardoso e Sabbatini (2000) apud Ilari (2003, p. 14) “sugerem que a música pode constituir um estímulo importante para o desenvolvimento do cérebro da criança”, entendendo-se que,

Quando a criança está em idade escolar, o aprendizado musical, além de ter valor em si mesmo, também exerce uma segunda função, que é o ensino e o aprendizado de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura, sempre através das atividades musicais. (ILARI, 2003, p. 14)

O trabalho musical na escola deverá priorizar uma variedade de situações de contato com os sons, abrangendo ritmos, sonoridades, rimas, audição de canções e registros de sons produzidos pelas crianças, exploração de sequências rítmicas e de objetos sonoros, que contribuirão para o desenvolvimento de habilidades e novas conexões sinápticas.

Em relação à essa questão da oferta de trabalho diversificado, ressalta-se que,

É importante que o educador utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais, essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança. (ILARI, 2003, p. 14)

É importante propiciar aos alunos o contato com essa variedade de atividades musicais pois, entre elas, há aquelas que contribuem para o desenvolvimento de áreas específicas do cérebro.

Em seus estudos, Ilari (2003, p. 15), menciona que

Jogos de memória de timbres, notas e instrumentos, dominós de células rítmicas ou instrumentos musicais e brincadeiras de solfejo podem ativar os sistemas de controle da atenção, da memória, da linguagem, de ordenação sequencial e do pensamento superior.

A música, além de contribuir para o desenvolvimento da atenção, memória e concentração, pode ativar outras áreas específicas do cérebro, diretamente ligadas à emoção, às sensações, assuntos abordados por pesquisas que estudam a relação entre música e neurociência, destacando-se que,

Música gera emoção e ativa várias estruturas cerebrais, dentre elas pode ser citada o sistema límbico, que é responsável pelas emoções e comportamentos sociais, há também neste processo a liberação do neurotransmissor dopamina responsável pela sensação de prazer. (...) Os exames de neuroimagem têm agregado muitos conhecimentos quando se trata da correlação entre música e neurociências. (SANTOS; PARRA, 2015, p. 1).

Por isso, quando inserida no currículo escolar, a música poderá contribuir tanto na aquisição de conhecimentos ligados à cultura e saberes acadêmicos e científicos, como no desenvolvimento integral da criança, como a socialização, memória e questões da linguagem.

Pelas características que a constituem, a linguagem musical atua nas emoções e pode ser introduzida na escola como um elemento que colaborará no aprendizado. “A música em geral usa de rimas, ritmos, uma linguagem simples e poética, ela pode ser associada a textos escolares o que facilita a aprendizagem, pode e deve ser usado por docentes como um recurso pedagógico”. (SANTOS; PARRA, 2015, p. 5).

O trabalho com os elementos da linguagem musical na escola poderá trazer contribuições significativas à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois, “A musicalização favorece sobretudo a oralidade, uma vez que música é primordialmente, oralidade”. (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 6).

Oportunizar às crianças vivências musicais no espaço escolar é fundamental para que se desenvolvam cognitivamente e emocionalmente, pois a música é algo presente nas situações do dia a dia e suas experiências poderão ser enriquecidas por meio de um trabalho didático com planejamento.

Estudos como de Scherer e Domingues (2012), explicam como ocorrem os avanços infantis no decorrer das experiências das crianças com a música e

como elas se evoluem, gradativamente, no seu desenvolvimento, ao observarem que,

Na vivência com as crianças percebemos que no início das atividades elas só observam as canções e aos poucos acompanham o ritmo e cantam os finais das frases. Fazem e registros musicais na sua memória, a princípio apenas vocaliza, e, aos poucos, vão aumentando seu repertório de palavras, desenvolvendo sua capacidade de expressão, ao imitar gestos e ações. (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 6)

Percebemos, pelos estudos citados (SCHERER; DOMINGUES, 2012), processos de desenvolvimento que vão se constituindo de maneira gradativa e se ampliam, influenciando, diretamente, nas habilidades de comunicação e expressão, ao entendermos que,

(...) a música, como elemento mediador, contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal ao permitir a auto expressão da criança, de forma espontânea e natural, constituindo-se em uma forma de linguagem. (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 7)

Por estar tão intrinsecamente atrelada à comunicação verbal, habilidade necessária nas interações sociais e também valorizada pela escola, propor situações didáticas em que os alunos tenham condições de participar de vivências com a música é fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizado.

Pesquisas como de Ilari (2003, p. 14), pontuam que “a infância é um período propício para o desenvolvimento do cérebro da criança”. Por isso, a partir dessa compreensão, é função da escola oportunizar boas situações de ensino e aprendizagem que contribuam para a aquisição de novas experiências e aprimoramento cultural das crianças.

Estudos na área da neurociência têm colaborado, maciçamente, no entendimento dessas questões, mostrando a necessidade de se atentar ao desenvolvimento do cérebro infantil e possibilitarem às crianças condições de acesso a vivências que lhes sejam enriquecedoras.

Ao tratarem do período da infância e a sua relação com o desenvolvimento do cérebro, tais estudos apontam que “do nascimento aos 10 anos de idade, o cérebro da criança está em pleno desenvolvimento e apresenta as melhores “condições” de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades”. (ILARI, 2003, p. 14).

Propiciar situações de ensino e aprendizado dos elementos musicais exerce papel relevante em vários aspectos da formação da criança, seja intelectual, cultural ou social, pois,

Quando em idade escolar, o aprendizado musical, além de ter valor em si mesmo, também exerce uma segunda função, que é o ensino e o aprendizado de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura, sempre através das atividades musicais. (ILARI, 2003, p. 14).

Conforme os pressupostos de Vigotski, “o desenvolvimento de funções psíquicas acionadas pela educação musical, está em estreita relação com as condições histórico-culturais nas quais o sujeito está inserido”. (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 3).

Diante de tais constatações, é importante que escolas e professores se engajem na tarefa de proporcionar aos educandos atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso, é preciso que sejam trabalhadas uma grande variedade de atividades e tipos de música, como observa Ilari (2003), ao citar algumas ações como

Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, construir instrumentos musicais, entre outras. (ILARI, 2003, p. 14)

Para a autora (ILARI, 2003, p. 14), essas são algumas das atividades que devem, necessariamente, fazer parte da musicalização, pois “são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança”.

Ao se referir ao canto, como uma das primeiras ações musicais realizadas pelas crianças, ainda nos primeiros anos da infância, Ilari (2003, p. 14), mostra pelos seus estudos como esse ato pode influir em diferentes sistemas do cérebro, ao mencionar que, “O ato de cantar espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória e de ordenação sequencial, entre outros”.

Para Ilari (2003, p. 15), quando é realizado o movimento corporal parece ajudar a desenvolver os sistemas de orientação espacial e motor. E, quando se realizam em conjunto o ato de cantar e os movimentos corporais, outros sistemas

são ainda beneficiados. “Através do canto, acompanhado por gestos e movimentos corporais, a criança pode vir a ter pelo menos seis sistemas de seu cérebro estimulados”.

Ainda em relação às implicações da música no desenvolvimento infantil, Santos e Parra (2015) afirmam, por meio de estudos baseados em Ilari (2003), que a educação musical tem potencial para auxiliar no desenvolvimento cognitivo das crianças e ressaltam a necessidade de os educadores se atentarem a vários aspectos ao preparar uma aula, dando atenção ao desenvolvimento individual para a construção do conhecimento e a inteligência musical.

As autoras Santos e Parra (2015, p. 5), mostram que a educação musical pode ser implantada na escola, “pois pode trazer aprendizado de regras, limites, cálculos e outras matérias do cotidiano; música é também socialização”.

No período da infância ocorrem mudanças que são significativas para o desenvolvimento das funções mentais superiores. A partir de tais observações, planejar boas experiências na área de educação musical poderá contribuir na organização da memória, da percepção e do pensamento infantil.

Para as autoras Scherer e Domingues, (2012, p. 1), a proposta de se trabalhar a música na escola é entendida como “possibilidade de que a educação musical poderá contribuir para promover esse desenvolvimento por meio do planejamento e organização do ensino e na apropriação de conceitos musicais”.

Buscando-se estabelecer relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, buscamos, na educação musical, possibilidades para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores nas crianças. Na teoria de Vigotski, conforme citada por Scherer e Domingues, (2012, p. 3),

o desenvolvimento psíquico é promovido, organizado por meio de mediações e interações estabelecidas entre os homens ao longo de sua história. Nesse percurso, a mediação social é fator primordial para que os processos interpsíquicos, isto, é, os partilhados entre pessoas, sejam internalizados transformando-se em processos intrapsíquicos.

Ao se referirem ao cérebro e à relação do ambiente para o seu desenvolvimento, Scherer e Domingues (2012) mostram que, mesmo dispondo de todas as células nervosas ao nascer, o cérebro do bebê precisa de sinapses, de conexões entre os neurônios para que possa se desenvolver nos aspectos

psíquico, físico e vital. Para que ocorra esse processo de desenvolvimento, “o cérebro precisa de um ambiente estimulante, uma vez que, ao inserir-se num mundo de linguagem e cultura, a criança necessita da presença do adulto para sua sobrevivência, aprendizagem e desenvolvimento”. (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 5)

Pesquisas na abordagem de Vigotski consideram como é relevante o papel do adulto no desenvolvimento da criança, de maneira que, por meio de sua orientação na atividade, a criança consegue realizar o que não conseguiria fazer sozinha. A essa distância entre essas duas condições, autores da linha de Vigotski a definem da seguinte maneira:

(...) Ela é a distância ente o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2000, p. 112)

A ação do adulto ou de pessoas mais experientes na participação em atividade com a criança influirá, positivamente, no desencadeamento de processos psíquicos que a criança, em um certo estágio de desenvolvimento, não teria condições de executar sozinha.

Considerando-se a importância da zona de desenvolvimento proximal para o aprendizado, os autores pontuam que,

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2000, p. 117-118).

Nessa abordagem, “(...) o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (VIGOTSKI, 2000, p.118).

Ao relacionar-se com os adultos, em um ambiente estimulante e mediado pela linguagem, as crianças terão condições de desenvolver habilidades

fundamentais para sua interação com o ambiente físico, social e sonoro, como a percepção e que serão base para outras funções psíquicas.

Conforme estudos (SOKOLOV, 1969 *apud* SCHERER; DOMINGUES, 2012), a linguagem desempenha um importante papel na formação da percepção, que vai sendo formada desde a infância. Por meio das indicações verbais dos adultos, as crianças vão percebendo o que é parecido ou diferente entre os objetos e, assim, adquirem novos conhecimentos sobre eles, aspecto que influi essencialmente sobre a percepção.

Considerando-se os processos de desenvolvimento da percepção e da atenção na criança, estudos de Vigotski mostram que

A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento (...). Observam que mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão ligadas. (...) toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas. (VIGOTSKI, 2000, p. 41-44)

Sobre a relação da linguagem e da fala com a atividade desempenhada pela criança, estudos de Vigotski destacam que

(...) as crianças resolvem suas tarefas práticas com ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento". (VIGOTSKI, 2000, p. 35)

Conforme os estudos de Vigotski (2000), a fala desempenha um papel fundamental e se torna parte do desenvolvimento cognitivo das crianças, a ponto de ser um aspecto por meio do qual as crianças passam a perceber o mundo e não somente através dos olhos.

Em relação às implicações da fala no desenvolvimento intelectual, os autores afirmam que "assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas". (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Ao ocorrerem novas mudanças nos processos de desenvolvimento,

os mecanismos intelectuais relacionados à fala adquirem uma nova função. (...) a fala adquire uma função sintetizadora, que é instrumental para se atingirem formas mais complexas da percepção cognitiva. (...) A percepção é parte de um sistema

dinâmico de comportamento; por isso, as relações entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. (VIGOTSKI, 2000, p. 43-44).

Tanto a percepção como a atenção são funções básicas para o desenvolvimento de outras funções cerebrais. Baseando-se nos estudos de Sokolov (1969), Scherer e Domingues (2012, p. 8), destacam que,

a atenção e a percepção são funções fundamentais, que se encontram na base do desenvolvimento das demais capacidades de modo que o raciocínio, a memória e a imaginação, não se estabelecem e não operam sem essa participação efetiva. A percepção é uma capacidade intelectual extremamente importante à educação, uma vez que, em menor e maior grau, está imbricada em todas as atividades escolares.

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, pois favorece a percepção visual integral, à medida que “elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente”. Nessa abordagem, “toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas”. (VIGOTSKI, 2000, p. 43-44).

No tocante à área da música, a percepção se aprimora conforme outros processos psíquicos ocorrem, como observam Santos e Parra (2015), ao mencionarem que melhora-se a percepção musical à medida que funções cognitivas vão se desenvolvendo no indivíduo, pois a percepção não se limita apenas ao sensorio-motor, mas envolve outras sensações como tátil, cinestésica, visual e motora.

Inserir a música na escola poderá trazer benefícios à aprendizagem, à melhora da concentração e da memória ao entendermos que, mantendo-se as crianças ativas durante as atividades musicais, há possibilidades de desenvolvimento de diferentes funções cognitivas, como concentração, capacidade de darem respostas aos diversos estímulos do meio, facilitando a aprendizagem ao manterem em atividade diferentes áreas cerebrais.

Nas últimas décadas, com os avanços da neurociência e o uso de técnicas de neuroimagem, houve possibilidades de realização de estudos que analisassem e detectassem quais áreas cerebrais estariam envolvidas durante a execução de atividades específicas.

As implicações dessa área, associadas ao uso das tecnologias nos exames de neuroimagem, podem ser explicadas no sentido de que

A neurociência tem sido apontada como um campo que tem tornado possível a investigação do efeito que a música produz no cérebro. As tecnologias de neuroimagem trouxeram avanços no entendimento do funcionamento neural e tem sido uma ferramenta para se estudar reações cerebrais ocasionadas pela música, pois é possível avaliar quais regiões estão ativadas quando se ouve ou executa-se uma atividade musical. (ARAÚJO; SIQUEIRA, 2013 *apud* SANTOS; PARRA, 2015, p. 2).

Como observam Santos e Parra (2015, p. 2), “Com a evolução das neurociências, hoje já é possível mapear como a música age no sistema nervoso e as reações físicas e psicológicas produzidas neste processo”.

Tais avanços desempenham relevante papel ao contribuírem, também, nas abordagens da educação; à medida que, ao terem conhecimento de quais e como tais áreas cerebrais poderão ser ativadas, os professores terão condições de intervir com situações didáticas voltadas ao desenvolvimento de cada uma delas.

É nesse sentido que se consolidam os debates acerca da importância da educação musical na escola, pois a oportunidade de experiências com a música, quando proposta de maneira adequada, poderá ativar diferentes regiões do cérebro.

Assim, é importante que os educadores, por meio de um planejamento pedagógico que considere vários aspectos do desenvolvimento e a individualidade de cada criança em relação ao seu aprendizado, planejem situações diversificadas que possam estimular as diferentes áreas cerebrais.

Em suas pesquisas, Ilari (2003, p. 15), destaca exemplos de atividades que poderão ser desenvolvidas e como estão associadas à ativação de áreas específicas do sistema nervoso. Para a autora,

Jogos de memória de timbres, notas e instrumentos, dominós de células rítmicas ou instrumentos musicais e brincadeiras de solfejo podem ativar os sistemas de controle da atenção, da memória, da linguagem, de ordenação sequencial e do pensamento superior.

Por sua vez, jogos que utilizam movimentos corporais podem incentivar o sistema da memória, de orientação espacial, motor e de pensamento social, entre outros. (ILARI, 2003)

Em relação a outras atividades com a música como aprender um instrumento, compor e improvisar e os efeitos que provocam no cérebro, estudos de Ilari (2003, p. 15), se referem que

o aprendizado instrumental auxilia no desenvolvimento dos sistemas de controle da atenção, de memória, de orientação espacial, de ordenação sequencial, motor e de pensamento superior.

O ato de compor música envolve a experimentação com sons, a utilização do ouvido interno e a resolução de problemas. Ao compor uma canção, a criança pode estar ativando os sistemas de controle da atenção, da memória, da linguagem, de ordenação sequencial e de pensamento superior, entre outros.

A improvisação musical, acompanhada ou não de gestos e movimentos corporais, também pode servir para ativar os sistemas motor e de orientação espacial.

Sobre a construção de instrumentos musicais, além de ser atividade musical prazerosa e enriquecedora, Ilari (2003, p. 16) pontua que “a construção de instrumentos musicais é benéfica para o desenvolvimento dos sistemas do pensamento superior, de ordenação sequencial, motor e de controle da atenção”.

Quanto à notação musical, há educadores que defendem o ensino e a introdução da notação tradicional logo que a criança inicia seu treino musical, enquanto outros investem na construção de notações, incentivando as crianças a produzirem suas próprias representações musicais a partir de referenciais que trazem consigo. Para Ilari (2003, p. 15), “Ainda assim, a utilização de notações tradicionais e inventadas pode auxiliar no desenvolvimento dos sistemas de orientação espacial, de ordenação sequencial e do pensamento superior”.

Além dos benefícios que a educação musical proporciona em relação ao desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical, a autora observa que a educação musical das crianças deve ser divertida, de maneira a desenvolver prazer, cultura e gosto musical. (ILARI, 2003).

As contribuições da educação musical sobre o cérebro e no desenvolvimento da inteligência poderão ser compreendidas à medida que os estudos avançam no esforço de mostrarem que as atividades musicais dependem de conexões neurais que ocorrem nas mais diferentes regiões do cérebro e envolvem os dois hemisférios.

Em seus estudos, Ilari (2003, p. 9) cita algumas pesquisas que mostram que “o aprendizado musical depende de funções que se localizam nos dois

hemisférios, como a memória, a linguagem verbal, a resolução de problemas e a análise, entre outras (...).”

Como observa a autora,

Enquanto o não-músico processa informação musical primordialmente no hemisfério direito do cérebro, o músico treinado processa informação musical nos dois hemisférios, e apresenta uma quantidade maior de conexões entre os hemisférios durante as atividades de escuta musical (Bever; Chiarello, 1974), o que indica uma escuta musical analítica. Esse e outros estudos (Besson et. al., 1998; Costa-Giomi, 2001) sugerem que a aprendizagem e o treino musical exercem efeitos sobre a atividade cerebral e a lateralidade. (ILARI, 2003, p. 9).

Nesse sentido, tais estudos contribuem no esforço de mostrar a relação música e desenvolvimento e como sua implantação nas escolas se torna relevante. Colaboram para que seja repensado e assegurado no currículo das escolas um espaço para a educação musical, investindo na formação de educadores para que tenham condições de planejar propostas que estimulem musicalmente as crianças e que tenham implicações no desenvolvimento da inteligência.

Para Brito (2003, p. 35),

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho.

Em relação ao papel do educador na intervenção pedagógica, Brito (2003, p. 45), pontua que,

(...) respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas. Nesse sentido, o professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil.

Para que o educador consiga intervir com ações educativas pontuais que favoreçam às crianças ampliarem suas experiências é preciso que ele se instrumentalize com novos conhecimentos acerca de sua atuação didático-pedagógica.

É necessário que o educador aproveite os recursos de que dispõe e, por meio de uso adequado deles, contribua para potencializar habilidades.

Quando nos referimos à música entendemos que ela pode ser entendida como um recurso que poderá trazer contribuições significativas no desenvolvimento das crianças, pois ela ativa diferentes áreas cerebrais relacionadas à aprendizagem.

A próxima seção procura mostrar como as atividades musicais poderão ativar essas diferentes áreas cerebrais envolvendo os dois hemisférios, aspectos importantes ao tratarmos de desenvolvimento de habilidades e aprendizado.

SEÇÃO 3

IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES MUSICAIS NA ATIVAÇÃO DE ÁREAS CEREBRAIS

O cérebro humano é composto por dois hemisférios: o direito e o esquerdo. “Diversos feixes de fibras de comunicação unem os dois hemisférios e o maior deles é o corpo caloso”. (CARNEIRO, 2001 *apud* ILARI, 2003, p. 9).

Estudos envolvendo a área do cérebro mostram que existem funções especificamente ligadas a determinadas regiões cerebrais ou aquelas que têm predomínio maior em um ou outro hemisfério, referindo-se que,

De maneira geral, a linguagem, o raciocínio lógico, determinados tipos de memória, o cálculo, a análise e resolução de problemas são comandados pelo hemisfério esquerdo do cérebro. (...) Já as habilidades manuais não-verbais, as intuições, a imaginação, os sentimentos e a síntese são comandadas pelo hemisfério direito. (CARDOSO; CARNEIRO, 2001 *apud* ILARI, 2003, p. 9).

Entender como funções específicas estão intimamente ligadas à cada área cerebral é relevante para que compreendamos como o trabalho com a música na escola poderá contribuir na ativação dessas áreas e, conseqüentemente, facilitar o aprendizado de assuntos abordados na educação escolar.

Com base em estudos (LEVITIN, 2011), citados por Araújo e Sequeira (2013), Santos e Parra (2015, p. 3), analisam como algumas funções cognitivas estão intrinsecamente relacionadas a regiões específicas do cérebro e destacam que,

O hipocampo é uma das áreas responsáveis pela memória e é ativada sempre que se acompanha uma canção familiarizada, o acompanhamento de um ritmo envolve circuitos de regulação temporal do cerebelo, a orquestração ativa o cerebelo e o tronco cerebral, a leitura de partituras ativa o córtex visual situado no lobo occipital, ouvir e cantar e lembrar letras de músicas ativa as áreas de linguagem Broca e Wernicke, atividades musicais que exijam sistemas cognitivos mais avançados, como por exemplo, planejamento, ativar os lobos frontais.

A partir dessas pesquisas e, considerando-se a área de ensino da música, podemos repensar estratégias de intervenção para que, por meio de um trabalho que envolva os elementos da linguagem musical, diferentes regiões cerebrais das crianças sejam ativadas, fator que possibilitará melhor aprendizado e desenvolvimento.

Em relação às atividades processadas com predominância em cada hemisfério, destacamos resultados de alguns estudos como de Muszkat (2012) apud Santos e Parra (2015), mostrando que,

o hemisfério cerebral direito é o responsável pelo conteúdo emocional da música, como também a discriminação dos contornos melódicos e dos timbres. O hemisfério esquerdo processaria os ritmos, métricas e tonalidades; juntamente com as áreas da linguagem, o hemisfério esquerdo também seria responsável por analisar parâmetros rítmicos e alturas. Há a comunicação entre os dois hemisférios, que é através do corpo caloso e é possível perceber que a música afeta o cérebro como um todo. A música afeta o funcionamento do cérebro e são comprovadas alterações fisiológicas, tais como alterações no ritmo cardíaco, respiratório e elétricos cerebrais. (SANTOS; PARRA, 2015, p. 3),

Ao abordar a percepção dos sons em relação às categorias das quais fazem parte, Ilari (2003), cita estudos de Carneiro (2001), ao mencionar que,

Com relação à percepção de sons, Carneiro (2001), sugere que é predominantemente no hemisfério esquerdo que se percebem os sons relacionados com a linguagem verbal e no hemisfério direito que são percebidos a música e os sons emitidos por animais. (ILARI, 2003, p. 9).

Por meio dessas pesquisas, podemos compreender, também, a relevância de se trabalhar atividades musicais na escola, pois proporcionar aos alunos experiências sonoras facilitam novas conexões sinápticas essenciais para o desenvolvimento cerebral que ocorre durante toda a vida.

Acerca desse desenvolvimento cerebral, Ilari (2003), mostra que Kotulac (1997), cita quatro fases principais do desenvolvimento do cérebro, sendo que,

A primeira fase ocorre durante o estágio fetal, a segunda fase se dá logo após o nascimento. A terceira fase vai dos 4 aos 10 anos de idade, quando novos aprendizados reorganizam e reforçam as conexões entre as células do cérebro humano. A quarta fase ocorre após os 10 anos de idade. “Ainda capaz de sofrer mudanças físicas, o cérebro aprende e memoriza informações no decorrer de toda a vida” (KOTULAC, 1997 apud ILARI, 2003, p. 8)

As conexões sinápticas ocorridas no cérebro são fundamentais para o aprendizado e aquisição de novas funções psíquicas, à medida que “originam diferentes comportamentos, movimentos, percepções e habilidades”. (ILARI, 2003, p. 9).

Em seus estudos, Ilari (2003), ao se referir às conexões do cérebro, destaca que, para melhor compreensão, é relevante observar como se organizam em “construtos do neurodesenvolvimento” ou sistemas, como sugere Levine (2003). Tais sistemas, conforme observa o autor, entrelaçam-se e combinam entre si, funcionando não de maneira isolada, mas sim, integrada.

Assim, Ilari (2003, p. 9), mostra como Levine (2003), classifica-os em oito sistemas dos quais podemos verificar sua estreita relação com atividades cognitivas que envolvem as experiências com a linguagem musical, como apresentados no quadro a seguir:

Quadro 01: sistemas analisados por Levine (2003) e funções executivas responsáveis:

Sistemas estudados por Levine (2003)	Relação dos sistemas às funções cognitivas
O Sistema de controle da atenção	Responsável pelo direcionamento e distribuição da energia mental dentro do cérebro.
Sistema da memória	Responsável pelo armazenamento de informações.
Sistema da linguagem	Responsável pela detecção dos diferentes sons de uma língua, pela habilidade de compreender, lembrar e utilizar um vocabulário novo, pela capacidade de expressão de pensamentos na forma da fala ou escrita e pelo ritmo de compreensão com que o indivíduo atende às explicações e instruções verbais.
Sistema de orientação espacial	Permite perceber que várias partes se encaixam em um todo.
Sistema de ordenação sequencial	Responsável pela capacitação do indivíduo para lidar com as cadeias de informação que têm uma ordem ou sequência. No caso da música, é esse sistema que permite ao aluno compreender o conceito de escalas e sequência musical.
Sistema motor	Responsável pelas conexões entre o cérebro e os diversos músculos do corpo humano.
Sistema do pensamento superior	Responsável pelo raciocínio lógico, pela resolução de problemas, pela formação e utilização de conceitos, pela compreensão de como e onde as regras são aplicadas e válidas e pela percepção do ponto central de uma ideia complexa.
Sistema do pensamento social	Responsável pela capacidade de interagir através de relações interpessoais e de pertencimento em um grupo. Na educação musical, é o sistema de pensamento social que permite que as crianças façam música de câmara ou cantem juntas em um coral.

Fonte: ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, 7 – 16, set. 2003, p. 9.

Referindo-se à relação entre desenvolvimento do cérebro e educação escolar, Ilari (2003, p. 11), observa que “(...) é importante lembrarmos que tanto

o modo como a qualidade do ensino exerce uma influência fundamental no desenvolvimento do perfil mental de cada criança”.

Para a autora, (ILARI, 2003, p. 11),

Do nascimento à idade adulta, o cérebro passa por uma quantidade enorme de transformações através de experiências e estímulos. Estes auxiliam no desenvolvimento de cada um dos oito sistemas e dão origem a diferentes comportamentos, movimentos, percepções e habilidades.

Pesquisas como de Ilari (2003) e outros estudos da neurociência ressaltam a importância da infância para o desenvolvimento cerebral, à medida que apontam que

a infância é um período propício para o desenvolvimento do cérebro da criança. Tudo indica que do nascimento aos 10 anos de idade, o cérebro da criança está em pleno desenvolvimento e apresenta as melhores “condições” de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades”. (ILARI, 2003, p. 14)

A escolha da Neurociência na abordagem desta seção se deve ao fato de que essa área traz contribuições à educação. Quando o professor tem noções acerca do funcionamento cerebral ele consegue planejar atividades mais eficazes voltadas às necessidades dos alunos, bem como entender, também, alguns comportamentos e dificuldades que eles poderão apresentar.

A área da Neurociência estuda como o cérebro aprende e de que ele precisa para que novas conexões sinápticas ocorram e desencadeiem novas aprendizagens. Todos esses fatores são importantes para o professor, pois a aprendizagem estará relacionada a esse funcionamento neural “saudável”.

Um outro aspecto a ressaltar, desta vez em relação à Música e Neurociência, é que atividades musicais ativam diferentes estruturas do cérebro, colocando-as em intenso processo de conexões sinápticas. Com isso, o ensino musical na escola poderá ser um recurso para ativação dessas funções responsáveis pela aquisição de várias habilidades.

Mencionar a área de Neurociência e entender a ligação com o ensino musical na escola se justifica, quando compreendemos que, se esse ensino for implantado nos anos escolares, mais condições de acesso os alunos terão às atividades musicais que poderão beneficiar o funcionamento cerebral e, assim, desenvolver diferentes habilidades.

À medida que o educador tem noções de quais áreas cerebrais estão relacionadas à aquisição de conhecimentos específicos, terá, também, mais condições de planejar atividades que possam ativar ainda mais estas áreas, para que mais habilidades sejam potencializadas e impulsionado o desenvolvimento.

O trabalho com a música é uma estratégia que poderá favorecer a ativação de diferentes estruturas cerebrais, pois as atividades musicais envolvem os dois hemisférios.

Por isso, a importância do ensino musical na escola, quando entendemos que as crianças estão em uma idade propícia para o desenvolvimento cerebral.

Assim, para mostrar o ensino musical na escola, a seção seguinte cita Leis da Educação Brasileira e, por meio de um recorte histórico, dos anos trinta até os dias atuais, aborda as referências que os documentos oficiais fizeram a esse ensino e como, na realidade, ele foi implantado no currículo.

SEÇÃO 4

ASPECTOS A DESTACAR NA ANÁLISE DOCUMENTAL

Conforme os estudos de Deckert (2012, p. 15), “Os elementos da linguagem musical são o foco central da Educação Musical enquanto conteúdo curricular”. É a partir desses elementos que são propostos objetivos de ensino, metodologias, estratégias de aprendizagem, atividades e outros, como pontua a autora.

Para Deckert (2012, p. 15),

o objetivo da Educação Musical é levar a criança a construir conhecimento musical, interagir com a linguagem musical, bem como com os elementos que a formam: ritmo, melodia, timbre, dinâmica e forma, por meio de atividades musicais que proporcionem manipulação direta com tais elementos como a apreciação musical, a execução e a criação.

Nesse sentido, para a autora (DECKERT, 2012, p. 15), “aprender música no sentido de musicalizar significa ampliar a capacidade de expressão e reflexão do uso da linguagem musical”.

Analisando a trajetória da educação musical no país, Deckert (2012, p. 15), faz uma abordagem de educadores musicais que influenciaram o ensino da música no país. Ela pontua que,

no século XX, principalmente com o advento do nacionalismo, a valorização da cultura musical de cada país, surgiram diversos educadores musicais que nos deixaram metodologias e exemplos bem-sucedidos de ensino da música para crianças. São citados educadores musicais como Kodály na Hungria, Dalcroze na Suíça, Orff na Alemanha, Suzuki no Japão e Villa-Lobos no Brasil.

Ao fazermos um recorte histórico do ensino musical na educação brasileira, dos anos 1930 aos dias atuais, podemos compreender as concepções pedagógicas que o encaminharam ao longo dessas décadas e como se consolidou no espaço das escolas do país.

Conforme os estudos da autora (DECKERT, 2012, p. 21), preocupado com o ensino da música no país, Villa-Lobos propôs à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo “um revolucionário plano de Educação Musical”. Com a aprovação de seu projeto e, assumindo a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística – Sema, o compositor introduziu o ensino de música e canto coral nas escolas.

Durante esse período ocorreram grandes concentrações de canto orfeônico, reunindo milhares de estudantes sob a regência do músico e compositor.

Contudo, para que o ensino musical fosse efetivamente oferecido nas escolas precisou-se investir na formação de professores, com cursos que os preparassem para ministrar os conteúdos referentes à linguagem musical.

Como se verifica na própria Legislação de 1934, o ensino do Canto Orfeônico foi ganhando projeção, sendo definido pelo Decreto nº 24.794, de 1934, “como meio de renovação e de formação moral e intelectual, [...] uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo”. Ainda, conforme o texto do Decreto, consideravam-se “a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia”. (Vide Decreto nº 24.794, de 1934).

Anos depois, em 1942, como mostra Deckert (2012, p. 22), a partir do Decreto nº 4.993/42 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, tendo como objetivos, entre outros, “formar professores ao magistério orfeônico nas escolas primárias e secundárias, estudar e elaborar diretrizes para o ensino do canto orfeônico no Brasil, promover trabalhos de musicologia brasileira [...]”.

Conforme pontua Deckert (2012, p. 22), “a Educação Musical nas escolas proposta por Villa-Lobos baseava-se no canto coral com propósito pedagógico”. Seu projeto de educação ligava-se aos ideários nacionalistas, a fim de divulgar a música brasileira e a formação da cultura da sociedade.

Porém, o projeto proposto pelo compositor não teve continuidade por muito tempo nas escolas brasileiras. Como observa a autora (DECKERT, 2012), tal projeto tinha problemas de ordem metodológica e pedagógica, pois o ensino de música requer estratégias bem definidas e técnicas padronizadas. Além de defasagens nessas áreas, não havia, na época, professores de música em número suficiente para atuar no ensino nas escolas.

No mesmo ano de criação do Conservatório Musical de Canto Orfeônico, 1942, inicia-se o processo de implantação das Leis Orgânicas do Ensino, conhecido como Reforma Capanema.

Ao analisarmos a Legislação de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, precisamente o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, referindo-nos à área de Arte, constatamos que, em relação às disciplinas

componentes do curso ginásial, o Canto orfeônico é ofertado em todas as séries, pertencendo à área de Artes, em conjunto com as disciplinas “Trabalho manual” e Desenho. Porém, no segundo ciclo, o Desenho foi a única disciplina do componente Artes, sendo ofertada nos 2º e 3º anos do curso científico. (BRASIL, 1942, Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942).

Ressaltando a constituição das disciplinas como proposta pela Legislação de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário, verificamos que o curso primário estrutura-se de forma que,

[...] O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física. (Brasil, 1946, Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Art. 7º).

Considerando-se o mesmo Decreto (Decreto-lei nº 8.529, de 1946), constatamos que, no curso primário complementar, com duração de um ano, o Canto orfeônico ainda continua sendo ofertado.

Conforme Brito (2003), a Escola Nova passou a influenciar o ensino brasileiro entre as décadas de 50 e 60. Neste período, o ensino de arte foi direcionado para a livre-expressão e valorização do processo, dando enfoque para o “aprender fazendo”. Foi marcado por mudanças, gerando transformações, acertos e erros, como observa a autora.

Como observa Brito (2003), a crítica à Escola Nova foi no sentido de que tal movimento apontava para o espontaneísmo, centrando-se muito no processo em detrimento dos resultados.

Para a autora (BRITO, 2003), não se pode dizer que, em relação à música, tenha se instalado na escola uma postura para o desenvolvimento da criatividade. Ações que consideravam respeitar o processo criativo foram desprovidas de orientação, sistematização, não havia ampliação de repertório e das possibilidades expressivas das crianças.

Para Penna (2014, p. 122),

A legislação educacional estabelece, há quase 40 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024, promulgada em 1961, é a “primeira lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar” (PENNA, 2014, p. 123)

Uma década depois, a Lei 4024/61 é alterada pela Lei 5692/71, passando de uma “inspiração liberalista” que a caracteriza para uma tendência tecnicista na Lei de 1971, conforme observa Penna (2014).

Com a implantação da Lei 5692/71, a Educação Artística é estabelecida como obrigatória nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Grau”, conforme o texto da Lei, ao citar que,

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69.450, de 1971)

Para Penna (2014, p. 124), não está definido, com clareza, no texto da lei, quais linguagens artísticas estão contempladas pelo componente curricular. “Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística”.

Na designação desses documentos, ficam estabelecidos a licenciatura de 1º grau que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, que proporciona uma formação geral na área, integrando as diversas linguagens artísticas.

A outra formação a ser estabelecida é a licenciatura plena que combina a habilitação geral à habilitação específica do campo da Arte, como as Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. (PENNA, 2014).

Assim, essas linguagens artísticas passam a integrar o campo da Educação Artística, até que, em 1977, por meio do Parecer CFE nº 540/77, a música é, especificamente, mencionada. Há uma visão de que a forma como foi até então abordada, limitando-a à teoria musical ou ao canto coral, não atenderia aos objetivos esperados para um enfoque mais amplo e novo na área de Educação Artística.

Todavia, a promulgação da Lei 5692/71, busca oficializar um período marcado pelo “experimentalismo” na música, apoiado nos ideais da pro-

criatividade, mas que se esvaziou em relação a um trabalho consistente e consolidado nos conceitos das várias linguagens.

O ensino de música foi se enfraquecendo na escola, como mostram os estudos de Penna (2014), visto que a formação dos professores para atuarem também não atendia às finalidades de um trabalho sólido e consolidado, dessa forma, apoiando-se no experimentalismo e no enfoque polivalente.

Paralelo a essa abordagem, os cursos técnico-profissionalizantes continuavam a ser oferecidos, tradicionalmente, nas escolas de música, conservatórios e bacharelados. Porém, suas metodologias e conteúdos não se aplicavam às finalidades da educação musical que se buscava na escola regular, tendo em vista a formação global do aluno e a sua promoção para que participasse, crítico e amplamente em seu meio sociocultural. (PENNA, 2014).

Contudo, fortalecem-se as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística. Por meio de pesquisas, congressos e encontros nos diversos campos da arte, difunde-se a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística. (PENNA, 2014).

Nesse contexto, é apresentado à Câmara, em 1998, o projeto que daria origem à nova LDB, promulgada em 1996, conhecida como Nova LDB 9394/96.

Ao se referir ao tratamento voltado ao ensino da arte, o texto da lei menciona que,

A atual LDB, estabelecendo que “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. (Lei 9394/96 – art. 26, parágrafo 2º).

Conforme observam Scherer e Domingues (2012, p.3), “A Lei n. 11.769 (BRASIL, 2008), sancionada em 18 de agosto de 2008, altera a LDBEN n. 9.394/96, ao dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica a ser implantada até 2012”.

Nos anos decorrentes, 1997 e 1998, são publicados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais documentos que, “embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos”, observa Penna (2014, p. 130)

Nesses documentos, para a área de Arte são propostas quatro modalidades artísticas, sendo artes visuais, música, teatro e dança.

Como indicam os estudos de Scherer e Domingues (2012),

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96, “apontou para uma nova maneira de encarar o ensino de artes e incrementou o seu valor pedagógico. (...) Com os documentos orientadores pós LDBEN (BRASIL, 1996), como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a educação musical recebeu enfoques específicos. É clara a intenção desses documentos em fornecer informação e orientação aos professores, no entanto, em contrapartida, enfatiza-se a necessidade de cada escola, cada equipe, elaborar o seu próprio plano de atuação a partir da situação real enfrentada cotidianamente. (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 2-3),

Porém, como também pontua Penna (2014, p.131), em relação à prática do ensino de arte na sala de aula, “não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula”.

Essa flexibilidade, como observa Penna (2014, p. 133), à medida que procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, também

permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude de a carga horária de Arte ser, em geral, muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação (...).

Um outro aspecto é em relação à formação exigida do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão no texto da LDB e tampouco nos PCN. (PENNA, 2014).

Geralmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, o trabalho voltado ao ensino de arte ficava a cargo do professor de classe, responsável também em ministrar todas as outras áreas do conhecimento.

Assim, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificam o ensino de música, mas não conseguem garantir a sua presença na escola.

Contudo, toda essa abordagem em relação à música incluída no componente curricular Arte, conforme menciona Penna (2014, p. 140), é alterada

com a promulgação da Lei 11.769 em agosto de 2008, cujo texto, no sexto parágrafo do artigo 26, cita que, “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Esta lei acrescenta um novo parágrafo ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que continua vigente. O texto do parágrafo explicita “ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da arte”. (PENNA, 2014, p. 140).

Com a aprovação da lei, “passa-se a dispor de uma norma oficial que indica, especificamente, a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de todo o país”. (PENNA, 2014, p. 140).

Todavia, a efetiva implantação do trabalho com a música no espaço escolar depende de alguns fatores, desde o modo como agimos no cotidiano escolar até aqueles aspectos oriundos da própria lei. Sobre tais aspectos, Penna (2014, p. 144), cita estudos de Figueiredo (2010), ao observar que “coexistem, nos sistemas educacionais, diferentes concepções sobre as artes e seu ensino na escola, o que significa que ainda é preciso atuar enfaticamente para que a música seja efetivamente implementada na escola brasileira”.

Hoje, há mais de uma década da aprovação da Lei 11.769/08, que garante a música como conteúdo obrigatório na escola, percebemos que ainda há muito a ser pensado sobre a sua efetiva implantação na escola; seja em relação à formação dos professores responsáveis pelo seu ensino, seja em relação a recursos e materiais necessários para um trabalho eficiente abordando a linguagem musical. Por fim, precisam ser repensadas as próprias concepções dos educadores a respeito das implicações da música na formação humana.

É preciso que se promova a busca de um trabalho consistente e fundamentado no tocante ao ensino de música na escola.

(...) no entanto, devemos ter claro que o ensino musical deve ser pensado como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana e, portanto, deve ser valorizado como uma disciplina que tem conteúdos próprios e necessita de professores que dominam conteúdos específicos e saibam sistematiza-los conceitualmente. Nesse sentido, a interface entre a pós-graduação, mais precisamente as pesquisas por ela realizadas na área de educação musical, têm muito a contribuir para pensar como dever ser o ensino e qual o programa de formação docente é necessário para esse momento histórico da volta da música na escola. (SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 11).

Em relação às dificuldades observadas para que o ensino de música seja implantado e, eficientemente, garantido na escola, as autoras Scherer e Domingues (2012, p. 3) verificam algumas dificuldades, de maneira a mencionarem que,

várias são as dificuldades para efetivar o ensino da música nas escolas públicas infantis, entre elas a falta de docentes para trabalhar na área. Como também o tipo de formação necessária, seja ela do professor especialista ou do professor unidocente formado em Pedagogia indicado para trabalhar nesse nível de ensino, (...).

Em 2016, uma alteração na Legislação brasileira ressalta o ensino da Arte, especificamente a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Essa Lei “Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte”. (BRASIL, 2016). Conforme a referida Lei, o texto, em seu artigo 26, no sexto parágrafo, passa a vigorar com a seguinte redação: “[...] As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016).

Essa Lei 13.278/2016 sugere uma modificação no currículo escolar, à medida que coloca ao lado da Música, que já era obrigatória desde 2008, artes visuais, teatro e dança na Educação Básica.

Além disso, a Lei implica também a formação inicial e continuada de professores de artes, considerando-se que uma significativa parcela de professores que atua na área não possui formação específica em Artes.

Quanto à formação dos professores para atuarem na área de Arte, a Lei nº 13.278/2016, em seu artigo segundo, recomenda que,

[...] O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016).

Atualmente, temos acesso a mais um documento oficial que orienta e norteia a Educação no país, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que, em relação à Arte, verificamos que,

A BNCC propõe que a aprendizagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das

Artes visuais, da Dança, da Música e do teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou de categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2017, p. 194, grifo no original).

Diferentemente das proposições de leis antecedentes, na BNCC a música não é tratada como componente curricular de transversalidade específica, mas como temática a ser explorada em Artes.

Entendemos que, se tratada como Componente curricular, há maiores possibilidades de a música ter seu espaço garantido na rotina escolar, bem como maiores probabilidades de os estudantes terem acesso aos seus conteúdos de uma maneira mais sistematizada e regular nos anos de escolaridade. Entretanto, poderão ocorrer algumas consequências quando considerada como temática a ser explorada em Artes, como tendo seu espaço reduzido nas aulas em detrimento de outras linguagens.

Diante disso, é fato que a educação musical nem sempre foi desenvolvida de maneira efetiva nos programas de ensino fundamental, a despeito de se constituir como atividade social e cultural fundamental para o desenvolvimento intelectual e forma de expressão cultural do ser humano.

Ao analisarmos o percurso do ensino musical nas escolas brasileiras e, baseando-se no que se refere a legislação e na realidade escolar, notamos que, a música, como disciplina, ainda é pouco trabalhada na escola. Mesmo com a obrigatoriedade, seu espaço ainda é bem limitado.

Quando analisado o documento mais recente, pode ocorrer probabilidade de o ensino musical na escola não se ampliar no currículo, caso não se priorizem aspectos já ressaltados, como a formação do professor, a aquisição de materiais e a organização de espaços adequados para esse ensino musical.

Pensando em como desenvolver trabalho com a música na escola que fosse significativo para os alunos, tanto nos aspectos intelectual como cultural, a seção cinco apresenta um conjunto de atividades musicais que constitui a pesquisa de campo. Estas atividades, descritas na sequência em que foram realizadas, abordam aspectos referentes aos parâmetros do som, estudo de cantigas, percussão, percepção e grafia de ritmos até identificação de melodias.

SEÇÃO 5

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: AS ATIVIDADES MUSICAIS E O TRABALHO DE CAMPO

Apresentamos, nesta seção, atividades musicais que foram desenvolvidas com as crianças na sala de aula presencial e também, embora em uma pequena amostra, experiências com os sons ocorridas durante as aulas virtuais, com a utilização de plataformas.

Buscamos, após descrever a atividade, fazer uma análise das implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, quando possível, apresentar alguns referenciais teóricos que possam fundamentar a temática.

As atividades apresentadas nesta seção estão descritas e organizadas conforme a sequência e ordem cronológica em que foram desenvolvidas com os alunos, para que o trabalho seja compreendido em sua totalidade e possam ser visualizados os resultados ao longo de suas etapas.

ATIVIDADE 01: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE MÚSICA

Introduzimos a pesquisa de campo por meio de conversa com os alunos, explicando-lhes o trabalho que seria desenvolvido, qual era o assunto e a importância de estudarmos o tema “Música” na escola.

Para conhecimento das percepções dos alunos sobre “música”, a professora (pesquisadora) fez algumas perguntas para direcionamento da atividade.

Foi utilizada uma entrevista não-estruturada composta pelas seguintes questões:

- 1) Você gosta de música?
- 2) O que é música para você?
- 3) Qual o seu tipo de música preferida”?

Ao responder à primeira pergunta, a maioria da classe disse gostar de música, apenas uma criança mencionou não gostar.

Em relação à pergunta “O que é música para você?”, as respostas dos alunos foram variadas, como:

“A música é o coração”. (A. L., 7 anos)

“Uma coisa que precisa pra gente, que entra no nosso coração e deixa a gente feliz pela música”. (N., 8 anos)

“Amor”. (A. L., 7 anos)

Pelas falas relatadas dessas crianças, a música foi entendida por elas como algo relacionado aos sentimentos, às emoções, que vai despertar nas pessoas sensação de bem-estar, de felicidade.

“Algumas músicas quer dizer... lembram a nossa vida”. (M. L., 8 anos)

“A música lembra das coisas”. (A. C., 8 anos)

Já nestes relatos, a música foi mencionada no sentido de provocar nas pessoas o despertar de recordações, das lembranças. Está também relacionada aos sentimentos, mas desta vez, sendo capaz de possibilitar que o ser humano faça conexões da mensagem transmitida pela música a fatos e experiências por ele vividos, atribuindo-lhe sentido por referenciar momentos de sua vida.

“A música é um tipo de arte”. (AY., 8 anos)

Ao descrever a música como um tipo de arte, a criança procurou aproximar de uma definição mais conceitual, porém considerando-a com seus significados e valores estéticos.

“Algumas músicas ensinam a gente a escrever certo”. (H., 8 anos)

Nesta última fala a criança se referiu à música com uma função didática, quando se expressa que algumas delas nos ensinam a escrever corretamente, uma possibilidade de fazer seu relato a partir de alguma situação ou vivência em que a música foi utilizada para esta finalidade.

A segunda fase da entrevista foi perguntar aos alunos “Qual o seu tipo de música preferida”?

Nesta etapa do trabalho todos os alunos participaram mencionando o tipo de música que mais gostavam. As respostas da turma foram registradas em um gráfico.

Análise da atividade:

Houve participação da maioria da classe. Algumas crianças ficaram meio inibidas para expressarem suas ideias sobre “música”, conforme a proposta da segunda pergunta. Por isso, nem todas participaram, o que nos levou a uma amostra reduzida de respostas.

Verificamos que, dentre as que responderam à pergunta, algumas apresentaram falas bem elaboradas sobre a definição de música.

Já em relação aos tipos de músicas preferidas, assunto abordado na terceira pergunta, houve maior participação das crianças; todas relataram suas preferências e contribuíram na elaboração do gráfico. Houve interesse das crianças pela proposta, demonstrado pela curiosidade em explorar os dados coletados.

Ampliar a definição de música não foi algo realizado nesta aula. Consideramos somente as explicações dos alunos a respeito do termo, dando oportunidades para que pudessem expor as suas ideias. Porém, a elaboração coletiva do gráfico contribuiu para se trabalhar os conceitos de mais, menos, a mais, a menos, noções fundamentais para a construção do conceito de número.

ATIVIDADE 02: PERCEBENDO OS SONS DO AMBIENTE

Após a leitura do gráfico, direcionada por perguntas elaboradas pela pesquisadora para a interpretação das informações, passamos à atividade para percepção dos sons do ambiente.

A primeira etapa desta atividade foi a “Roda da Escuta”, que teve por finalidade explorar os sons do entorno.

A dinâmica foi realizada na quadra da escola, onde, sentados de olhos fechados e em silêncio, por alguns minutos, os vinte e dois alunos participantes puderam perceber os sons ao redor e toda a dinâmica desta paisagem sonora. Em seguida, relataram os sons que ouviram, socializando as suas percepções com o grupo.

Figura 01: Atividade de “Roda da escuta” na quadra da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora

A segunda etapa da atividade “Percebendo os sons do ambiente” foi o registro dos sons percebidos utilizando-se de desenhos ou escrita, ficando a forma de representação a critério dos alunos. Os registros também foram socializados com a classe.

A socialização das descobertas de sons antes não percebidos no ambiente e a apresentação das diferentes formas de registrá-los enriqueceram a aula, proporcionando a participação de todos os envolvidos.

Figura 02: desenho produzido por AY como ilustração da “Roda da escuta”



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 03: desenho produzido por A.L. como ilustração da “Roda da escuta”



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Os alunos notaram que o estar em silêncio também se faz necessário em vários momentos da nossa vida e nos proporciona perceber aspectos importantes ao nosso redor que, em outras circunstâncias, não seriam notados, por não voltarmos nossa atenção e apurarmos nossos ouvidos para sentirmo-los.

Sobre a importância da escuta para o desenvolvimento da criança, Brito (2003), explica e a define, ao mencionar que,

A escuta tem grande importância na Educação Infantil, escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, ou seja, detalhar e tomar consciência do fato sonoro”. (...) quando trabalhamos nas aulas de musicalização com os diversos tipos de sons - sons do entorno, sons da natureza, sons dos animais, sons do corpo, sons dos instrumentos musicais e da produção musical da cultura humana – estamos propiciando as crianças a oportunidade de ouvir, não apenas como um processo fisiológico, mas sim como um processo contínuo de interpretação de dados com vistas à integração entre a ação e a recepção sonora. (BRITO, 2003 *apud* SCHERER; DOMINGUES, 2012, p. 9)

Outro ponto a destacar foi a variedade de sons percebidos por alguns alunos, algumas vezes não presentes no momento da atividade da “Roda da escuta” e também não notados pela pesquisadora. Tal fato pode ser explicado pela releitura que as crianças fizeram de um determinado tipo de som, relacionando-o ao seu repertório sonoro ou mesmo por não conseguirem

distinguir e identificar suas qualidades timbrísticas, antes associando a sons já conhecidos e nomeando-os a partir dos seus referenciais sonoros.

A atividade nos possibilitou trabalhar os conceitos de som e silêncio e como os sons são produzidos e percebidos nos momentos de escuta atenta.

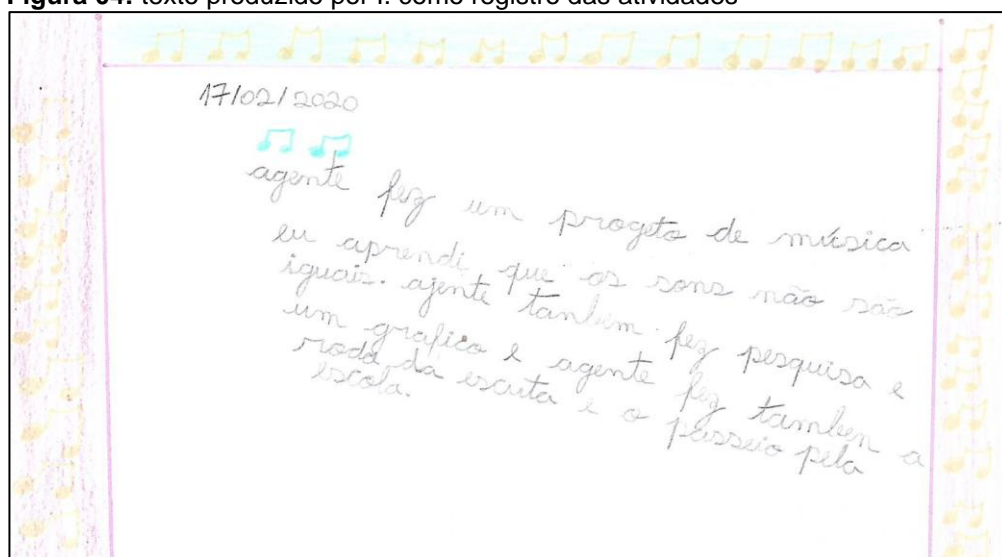
A possibilidade de percepção de gestos e movimentos por meio de vibrações sonoras faz parte da integração do ser humano com o mundo em que vive, como destaca Brito (2003, p. 17). Há uma diversidade enorme de sons, dos naturais aos produzidos pela ação humana que, em conjunto, expressam a dinâmica da vida em movimento.

Perceber os fenômenos sonoros a nossa volta nos possibilita conceituar som como “Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios”. (DECKERT, 2003, p. 17) E, para silêncio, entendido como a ausência de som, a autora destaca que a ele correspondem os sons que não conseguimos mais ouvir, as vibrações que os nossos ouvidos não mais os percebem como uma onda, seja porque têm movimentos muito lentos ou demasiadamente rápidos. (DECKERT, 2003).

ATIVIDADE 03: REGISTRANDO SONS DO AMBIENTE ESCOLAR

Na terceira aula do projeto, em continuidade ao estudo dos sons do ambiente escolar, propusemos um passeio pela escola. Os alunos, organizados em grupos, percorreram com a pesquisadora corredores, pátio, refeitório e áreas adjacentes. O objetivo era captar todos os sons que fossem audíveis e registrar.

Figura 04: texto produzido por I. como registro das atividades



Fonte: arquivo da pesquisadora

As figuras **05 e 06** mostram os alunos realizando atividade em equipes, na qual percorrem a escola e registram sons do ambiente.

Figura 05:



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 06:



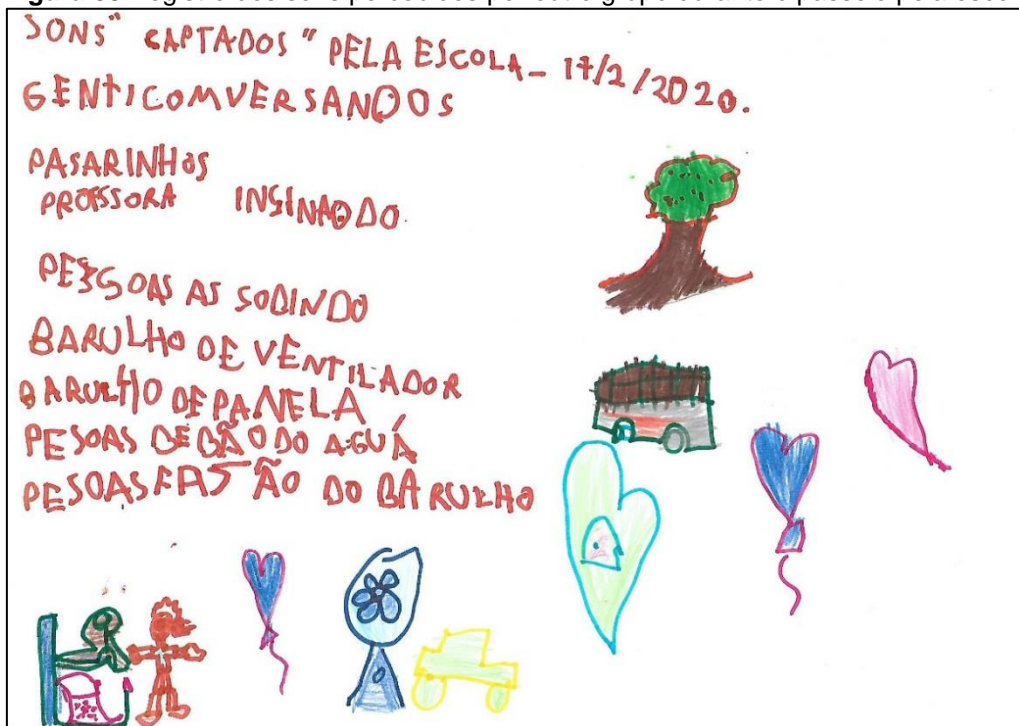
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 07: registro dos sons percebidos por um dos grupos durante o passeio pela escola.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 08: registro dos sons percebidos por outro grupo durante o passeio pela escola.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Esta atividade possibilitou muita interação entre os alunos, de maneira a haver trocas de ideias, discussões, acordos entre o que selecionar e de que

forma registrar o que ouviram, além da iniciativa das próprias crianças que, sem que a pesquisadora solicitasse, paravam em determinados locais e registravam as suas observações.

Como em outras etapas do trabalho, foi proposto que, ao retornarem à sala de aula, os grupos expusessem os registros para toda a classe. Este momento também foi produtivo e dinâmico, pois, com os relatos dos dados coletados, os grupos contribuíram acrescentando e trocando informações com os demais.

Análise da atividade:

A proposta ocasionou um momento rico e interativo para o grupo, à medida que as próprias crianças conseguiram dar sentido e significado à atividade, por meio de atitudes de respeito, de ouvir os colegas e de se trabalhar em equipe. Puderam observar que, quando há engajamento e responsabilidade do grupo durante o processo, os resultados são melhores e se tem um produto mais elaborado.

Utilizar-se da língua escrita, para registro de eventos e organização do pensamento, com a finalidade de se lembrar de suas observações e descobertas, possibilitou aos alunos compreenderem o seu uso e função social, atribuindo significado ao ato de escrever.

Percebemos que as crianças se preocuparam em registrar as suas observações, deixar marcas de sua singularidade no trabalho e atender à proposta de utilizar-se da escrita para comunicar o pensamento, ainda que a escrita por elas produzida não estivesse coerentemente conforme os padrões ortográficos e gramaticais ensinados pela escola.

É neste sentido que Smolka (1999, p. 62), baseando-se nas ideias de Vygotsky procura nos mostrar que

O pensamento não é só lógico, a fala nem sempre é racional, “gramatical”. O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do “discurso interior”, da “dialogia interna” das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do “outro” nessa interação começam a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação “lógica” em termos de níveis de hipóteses, a questão da “discursividade”, a dimensão discursiva dos “textos” infantis ganha lugar e relevância”.

A escrita, com sua função social, garante o seu papel como uma atividade discursiva e relevante, na medida em que passa a ser registro do que as crianças observam no momento, tornando-se uma forma dinâmica e significativa de representação e comunicação.

Durante a atividade em grupo os alunos tiveram a oportunidade de participar de situações de leitura e escrita inseridas em um contexto e que foram significativas para que registrassem as suas impressões e observações acerca dos fenômenos sonoros do ambiente.

Ressaltamos que tais atividades de leitura e escrita dessa natureza compreendem o fenômeno de Letramento, definido por Soares (2009, p. 19), como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

ATIVIDADE 04: PERCEBENDO SONS DO AMBIENTE DOMÉSTICO

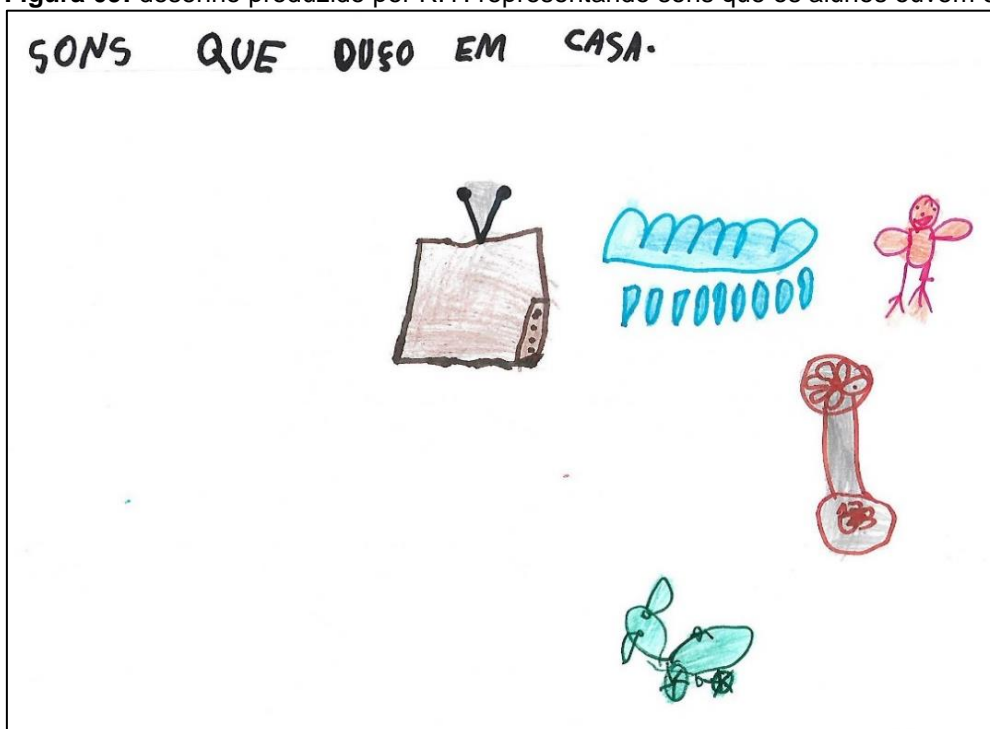
Buscando-se ampliar o repertório sonoro dos alunos, a finalidade desta atividade foi que eles relatassem sons presentes no ambiente doméstico. A pesquisadora havia sugerido, como tarefa de casa, na aula anterior, que eles recortassem figuras que representassem esses sons e as trouxessem para a escola.

Participaram desta proposta vinte e um alunos que, no primeiro momento, fizeram, oralmente, um levantamento e relataram os sons que mais ouviam em casa.

Após os relatos dos sons, a pesquisadora sugeriu-lhes que fizessem a representação desses sons, utilizando-se escrita, desenhos ou colagens das figuras que haviam recortado anteriormente com a participação da família como tarefa e trazido para a escola.

Terminando os seus trabalhos, os alunos os socializaram para a classe.

Figura 09: desenho produzido por R.Y. representando sons que os alunos ouvem em casa.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 10: desenho produzido por A.L. representando sons que os alunos ouvem em casa.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Ao considerarmos o ambiente doméstico entendemos que a variedade sonora é ainda maior, visto que a casa é o lugar onde as crianças passam a maior parte do tempo.

Por se tratar de um espaço mais compacto se comparado à escola, por ser ambiente mais familiar e conhecido das crianças e pela variedade de estímulos nele presentes, sons, ruídos e barulhos parecem ser notados com mais facilidade no ambiente doméstico.

A dinâmica do lar, as vivências e as ações dos seus atores são capazes de construir um cenário sonoro que se difere da escola e, por isso, a diversidade de timbres pode ser melhor representada.

As atividades musicais foram interrompidas nesse período e as aulas presenciais também suspensas devido à pandemia de Covid-19.

Retomamos as experiências musicais com os alunos no ano seguinte, com as crianças já frequentando um outro ano/série e, inicialmente, com apenas a metade da turma, devido à necessidade de reorganização das classes.

A RETOMADA DAS ATIVIDADES MUSICAIS NA PESQUISA DE CAMPO

ATIVIDADE 05: OS SONS DO AMBIENTE A NOSSA VOLTA

Retomando as atividades musicais, propusemos que os alunos participantes, desta vez por meio da Plataforma do Google Meet e videochamada pelo aplicativo WhatsApp, relacionassem sons do ambiente familiar e do entorno e os identificassem.

Reconstruímos, oralmente, as etapas antes desenvolvidas, para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho. Novamente, os alunos foram motivados a perceber os sons do local de vivência, ou seja, do ambiente em redor, registrar e compartilhar com a classe as suas percepções.

Devido às características do espaço de moradia e os vários estímulos sonoros nele presentes, a lista dos registros de sons produzida durante a “Roda da escuta” compreendeu uma diversidade de fontes sonoras, em quantidade bem maior e considerável se comparada à atividade com essa mesma finalidade quando desenvolvida na escola.

A “Roda da escuta” (1º experimento em sala virtual)

Com o mesmo objetivo da atividade desenvolvida no ano anterior, durante o ensino presencial, realizamos a “Roda da escuta” durante a aula em formato

on-line, sendo este o primeiro experimento sonoro desenvolvido em ambiente virtual.

Nesta primeira atividade de forma remota os alunos tinham, como objetivo, identificar, registrar e relatar sons que percebessem no ambiente em que estavam inseridos no momento da aula.

Participaram dessa experiência cinco alunos, quatro por chamada de vídeo do Google Meet e uma aluna por videochamada do WhatsApp.

Conversamos sobre a proposta e finalidade do “projeto de música”, apresentando, resumidamente, alguns benefícios de se trabalhar o tema, como a melhora da concentração, atenção, memória e até a escrita.

Exemplificamos com alguns sons que poderiam ser percebidos no ambiente e propusemos as atividades aos alunos, que escreveram uma lista à medida que ouviam os sons. Terminando a lista, cada um socializou o que havia percebido e selecionou alguns desses sons para representá-los por meio de desenhos.

Durante alguns minutos os alunos participantes realizaram a escuta de sons do lugar onde estavam, registraram os sons percebidos e, em seguida, socializaram os seus registros, conforme quadro mostrado a seguir.

Quadro 02: sons percebidos pelos alunos

	Fontes sonoras identificadas pelos alunos em suas casas
Aluno 01	Carros, motos, avião, passarinho, cachorro, máquina de lavar roupa
Aluno 02	Moto, galinha, carros, bebê chorando, cachorro latindo, palma, passarinho cantando
Aluno 03	Caminhão, moto, água pingando da torneira, passarinho, cachorro, ônibus
Aluno 04	Pessoas falando, galinha, canto de passarinho, moto, carro, panela, maritaca, saco plástico, passos, tanquinho, água da torneira, café caindo
Aluno 05	Pessoas conversando
Aluno 06	Carros, música, passarinho
Aluno 07	Secador, TV.

Fonte: arquivo da pesquisadora

Como podemos perceber, a lista de fontes sonoras identificadas pelos alunos revela a dinâmica de um ambiente marcado por estímulos e eventos sonoros diversos.

Ao notarem e registrarem tais eventos, os alunos nos mostram a rotina das famílias no lar, marcada por sua vez, por um ritmo que a define e a organiza.

Cada aluno participante da aula teve a oportunidade de fazer os seus relatos, que foram anotados também pela pesquisadora. Após a socialização dos sons percebidos, os alunos representaram, por meio de desenho, o som que lhes foi mais perceptível ou percebido com mais frequência.

Análise da atividade:

A proposta da atividade foi atingida, mesmo sendo desenvolvida em uma sala virtual com a utilização de uma Plataforma. Com um trabalho organizado em etapas, os alunos tiveram a oportunidade de participar dos seus vários momentos, estabelecendo com os demais participantes uma relação dialógica.

A proposta de estar em casa e nesse próprio ambiente perceber os sons que o constituem contribuiu para uma atividade mais rica e complexa, proporcionando aos alunos terem atitude ativa e experimental, de exploração e descoberta mesmo em um lugar que lhes é familiar e por eles conhecido.

Verificamos que os alunos tiveram boa percepção de escuta dos sons do ambiente, clareza e objetividade na representação e expressão de suas ideias.

Para fechamento da atividade, mostramos aos alunos que existem diferentes tipos de sons e que os sons são diferentes.

Uma das crianças fez a seguinte observação:

“A gente pode ter ouvido cinco ou seis sons, mas, no mundo, existem muitos tipos de sons”.

Partimos da análise de que é viável o desenvolvimento de propostas dessa natureza em formato on-line, por meio de uma plataforma digital. Atendendo aos mesmos propósitos e finalidades da “Roda da escuta” realizada de forma presencial na escola, os alunos, de forma ativa e intencional, atentaram-se a perceber os sons do entorno, de maneira que o objetivo da atividade foi contemplado, sem que as etapas e o processo fossem prejudicados.

ATIVIDADE 06: IDENTIFICANDO SONS (2º experimento em sala virtual)

Esta atividade, também realizada de forma remota, deu enfoque à identificação e reconhecimento de fontes sonoras a partir da utilização de objetos do cotidiano.

A finalidade era identificar fontes sonoras a partir da percussão de alguns objetos e materiais, sendo eles: chaves, madeira, galão d'água, garrafas e copo descartável.

Priorizamos a participação dos alunos, a troca de ideias entre eles e o trabalho em equipe no reconhecimento das fontes sonoras. Para isso, foram organizados dois grupos: meninas e meninos.

Os materiais sonoros foram percutidos pela pesquisadora e a equipe indicada deveria identificar a fonte sonora correspondente ao som percebido.

Assim que a equipe dava a resposta, acertando ou não a fonte sonora, a pesquisadora mostrava aos alunos o material na câmera do notebook, para que o grupo conferisse seu desempenho.

Os pontos de cada equipe eram registrados de acordo com os acertos na identificação das fontes sonoras.

Procuramos, inicialmente, selecionar sons mais familiares aos alunos e, gradativamente, aumentar o nível de complexidade da atividade, para verificarmos as habilidades de percepção e identificação sonora.

Alternar os materiais, produzindo timbres bem diferentes, foi uma outra estratégia que facilitou aos alunos identificarem as fontes sonoras.

As tabelas a seguir mostram o desempenho dos alunos no reconhecimento dos sons:

Tabela 1: pontuação dos alunos

MENINAS	MENINOS
04	02

Fonte: arquivo da pesquisadora

Tabela 2: sons identificados pelas equipes

Fontes sonoras	Meninas	Meninos
Chave		x
Madeiras	x	
Moedas		x
Galão d'água	x	
Garrafas		
Copo descartável	x	

Analisando os resultados da tabela verificamos que as meninas conseguiram a maior pontuação no reconhecimento das fontes sonoras, inclusive identificando materiais com propriedades e timbres diferentes, não identificado pelos meninos.

Já os meninos reconheceram objetos sonoros que, apesar de terem propriedades timbrísticas diferentes, são facilmente perceptíveis pelas suas sonoridades metálicas, como chave e moedas.

Algumas falas de alunos ilustram a atividade:

*“A gente fez uma aula que mostra o que você está fazendo.
Aí a gente escuta e descobre o que é”.*

Análise da atividade:

Foram observados envolvimento, motivação dos alunos e descontração durante a atividade.

Notamos boa percepção da maioria dos alunos na identificação dos sons.

Em relação ao ambiente, verificamos o esforço de alguns alunos na tentativa de discriminar as fontes sonoras, devido a outros fatores e ruídos externos próximos ao local onde participavam da aula.

Houve alunos que identificaram as propriedades dos materiais e suas características sonoras, porém não conseguiram nomear os objetos.

Percebemos dupla finalidade na proposta dessa atividade. A primeira, para verificar se os alunos percebiam os sons dos objetos do cotidiano e, a segunda, intervir para que as crianças conseguissem identificar e distinguir as diferentes fontes sonoras.

O trabalho de identificação das fontes sonoras contribuiu para que os alunos compreendessem o conceito de timbre, qualidade pela qual temos contato diariamente, seja ao ouvir ou tocar instrumentos, no manuseio de objetos e no reconhecimento de pessoas pelo timbre de voz. Pode ser explicado, conforme Brito (2003, p. 19), como “característica que diferencia ou personaliza cada som”.

Iniciarmos o reconhecimento de timbres pela exploração de objetos sonoros do cotidiano dos alunos foi uma estratégia para que melhor

compreendessem e construíssem um conceito abstrato a partir do contato e manuseio de materiais concretos e manipuláveis e com significado para eles, por fazerem parte da paisagem sonora na qual estavam inseridos no dia a dia.

A atividade possibilitou para que, nos exercícios posteriores e, à medida que ampliássemos o conjunto de objetos, os alunos tivessem condições de identificá-los a partir de referências sonoras adquiridas anteriormente e, assim, fossem construindo o conceito de timbre.

Além dessa proposta, outras atividades se somaram com a finalidade de que os alunos estivessem envolvidos em situações que lhes pudessem facilitar a apropriação do conceito que é, para Deckert (2012), propriedade do som não percebida da mesma forma por todas as pessoas e que a autora (DECKERT, 2012, p. 58) lembra que “O timbre é uma das primeiras aquisições no desenvolvimento musical da criança”.

Além dos experimentos desenvolvidos com o uso de materiais sonoros do dia a dia, como tampas de panela, garrafas, copos, chaves, moedas etc., outras atividades foram realizadas para se trabalhar e ampliar o conceito de timbre. Conforme foram explorados outros parâmetros do som, passamos a utilizar outros objetos que, sendo produzidos com material parecido, diferenciavam-se na propriedade timbrística.

ATIVIDADE 07: QUE SOM É ESSE? (3º experimento em sala virtual)

Esta proposta de experimento, também de forma remota com o uso de Plataforma virtual, foi um exercício para identificação de timbres e teve a participação de quatro alunos.

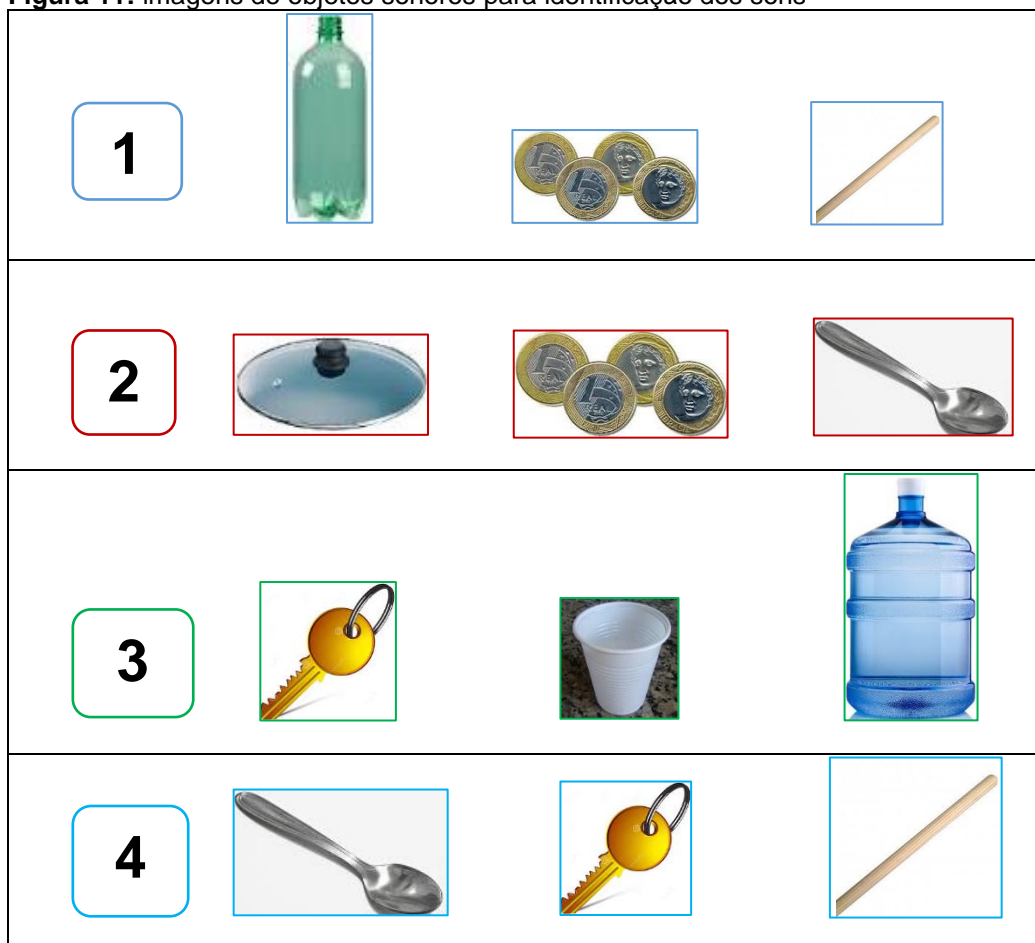
Os materiais utilizados nesta atividade foram computador, objetos sonoros reais, conforme representados na ilustração e slides com as sequências de figuras para serem visualizadas pelos alunos.

Foram apresentadas aos alunos, na tela do computador, quatro sequências, cada uma contendo três figuras de objetos.

A pesquisadora selecionou um dos objetos e produziu sons para que os alunos identificassem-no pelo timbre.

Após ouvirem os sons produzidos, os alunos deveriam identificar a fonte sonora utilizada pela pesquisadora e registrar, no caderno, a alternativa correta.

Figura 11: imagens de objetos sonoros para identificação dos sons



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Foi notado bom desempenho dos alunos, com destaque para a boa percepção e identificação de materiais sonoros como tampa de panela e chave, por possuírem timbres bem característicos e marcantes.

Embora madeira e colher também fossem objetos identificados pelos alunos, foram trocados em alguns momentos, mesmo tendo sonoridades bem diferentes.

Propor que os alunos relatassem suas respostas foi estratégia adotada para se diagnosticar o nível de percepção auditiva de cada criança.

Tabela 03: respostas dos alunos identificando sons produzidos com objetos sonoros

Alunos	Respostas das percepções dos alunos				Acertos
A. L.	1) madeira	2) tampa	3) chave	4) madeira	3
L.	1) madeira	2) tampa	3) chave	4) colher	4
AY	1) colher	2) tampa	3) chave	4) madeira	2
I. L.	1) madeira	2) tampa	3) chave	4) madeira e colher	3

Fonte: arquivo da pesquisadora

Os objetos sonoros foram percutidos pela pesquisadora nesta sequência:

Objetos sonoros	1) madeira	2) tampa	3) chave	4) colher
------------------------	-------------------	-----------------	-----------------	------------------

Pelos dados mostrados na tabela verificamos que alguns materiais são facilmente identificáveis pelos alunos, como chave e tampa de panela. Os objetos foram percutidos com a câmera do computador fechada, para que nesse momento fosse trabalhada a habilidade de percepção apenas pelo canal auditivo. Novamente, houve a troca entre colher e madeira, algo já verificado em atividade anterior entre estes mesmos materiais com timbres tão diferentes.

Um dado relevante a destacar foi a motivação dos alunos demonstrada pela expressão, envolvimento e interesse pela atividade, mesmo não sendo esta presencial. Este é um aspecto que nos leva a repensar estratégias que podem ser implementadas no trabalho pedagógico utilizando recursos tecnológicos, como as plataformas digitais.

Há possibilidade de serem implantadas alternativas lúdicas que contribuam no processo de ensino e aprendizagem, complementando os assuntos trabalhados em sala de aula, desenvolvendo novas habilidades e ampliando o repertório cultural das crianças.

Entendendo-se que a aprendizagem poderá ocorrer em diferentes contextos, não se restringindo apenas à sala de aula e ressaltando as possibilidades do uso das tecnologias na educação, destacamos estudos de Serafim e Sousa (2011, p. 26), no sentido de que “comunicação pode proporcionar, a partir de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino”.

ATIVIDADES PRESENCIAIS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Na possibilidade de organizarmos pequenos grupos para aulas de reforço presencial na escola, atendendo aos alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente em Alfabetização, propusemos aos pais e alunos um trabalho integrado às atividades musicais.

Seria uma oportunidade de oferecermos o Reforço e desenvolvermos as atividades musicais de forma presencial nesse horário em que os alunos frequentassem a escola, além de termos a experiência de como a música poderia contribuir na aprendizagem desses alunos.

ATIVIDADE 08: O TRABALHO COM A LITERATURA: “MÚSICA NO ZOO”

Explicamos às crianças a proposta de desenvolvermos atividades de leitura e escrita que estivessem também relacionadas a assuntos do “Projeto de música”.

Introduzimos o trabalho presencial na escola referente às aulas de Reforço Escolar integradas à música com a leitura do livro “Música no Zôo”, da autora Cecília Cavalieri França.

A pesquisadora fez a apresentação do livro às três alunas presentes na aula, explorando, com a participação delas, a capa, ilustração, cores, imagens e o título, perguntando-lhes o que imaginavam sobre o assunto abordado, de que trataria a história, dando-lhes oportunidade para expressarem suas ideias sobre a narrativa.

A leitura do livro foi feita pela pesquisadora, sendo trabalhadas algumas estratégias de leitura, como conhecimento prévio, antecipação, conexão texto-leitor e inferência.

Na narrativa são apresentados alguns personagens, animais de um zoológico que resolvem organizar uma banda e convidar as crianças para assistirem à apresentação. Enquanto isso, são mostrados ao leitor alguns instrumentos musicais, de cordas, sopro, percussão e a própria voz e exemplos de partituras, embora não-convencionais, para esses instrumentos.

Após a leitura foram feitas às alunas algumas perguntas, a fim de explorarmos elementos da história, como lugar, ações dos personagens,

sequência dos fatos e desfecho, além de proporcionarmos um momento para que relatassem passagens que lhes foram mais interessantes.

Figura 12: texto produzido por A.L. a partir da leitura do livro



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Há produção de sentido quando se busca partir de algo que é significativo para os alunos, como a literatura infantil.

Por meio das estratégias desenvolvidas no estudo da narrativa, as alunas sentiram-se motivadas a comentar passagens da história, fazendo conexões às suas vivências, acompanhando, atentas, as ações dos personagens. Isso foi relevante para que compreendessem a ideia central do texto, voltada aos temas musicais.

A literatura foi um canal de acesso das crianças aos conteúdos e elementos da música, de uma maneira instigante e prazerosa.

A proposição de um trabalho a partir de textos literários pode ser algo agradável, pois, por seu universo simbólico, possibilitam aos alunos recriar, colocar-se no papel de personagens, envolver-se, resolver conflitos e elaborar seus pensamentos.

Os textos literários despertam o interesse das crianças e podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e imaginação.

Conforme Faria (2016, p.12), “o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual”. Pela leitura desse tipo de texto o leitor pode adquirir novos conhecimentos sobre diferentes assuntos e temas, dialogar com novas ideias.

ATIVIDADE 09: REPRODUZINDO SEQUÊNCIAS RÍTMICAS

Partimos do trecho do livro que se referia a arranjos musicais para a organização da bandinha para contextualizarmos o assunto e desenvolvermos atividade com sequências de sons. A finalidade foi a de trabalharmos os ritmos e a organização dessas sequências dentro dos tempos da música.

A atividade foi iniciada pela pesquisadora que combinou uma sequência de quatro sons, sendo duas palmas e duas batidas nas coxas. A proposta foi a de que as três alunas participantes reproduzissem a sequência com os movimentos ordenados.

Nessa fase dos exercícios não realizamos registros musicais. Toda a dinâmica foi prática, de maneira que cada criança apresentou uma sequência de movimentos para ser reproduzida pelas demais.

No decorrer da atividade os movimentos sonoros variaram, com palmas, batidas nas pernas e coxas, batidas nas cadeiras, estalos de dedos e também com a introdução de movimentos com as pernas e quadris.

Para facilitarmos a organização rítmico-temporal, coordenando-a à ação motora, associamos a contagem dos tempos em um, dois, três e quatro, um número à cada movimento.

Análise da atividade:

Verificamos que duas alunas tiveram bom desempenho na execução das sequências sonoras. Além da reprodução de movimentos previamente demonstrados pela pesquisadora, conseguiram elaborar suas próprias sequências, variando ritmos e movimentos.

Entretanto, a aluna A.L., apresentou dificuldade na realização dos movimentos motores dentro dos tempos da música, de forma a não acompanhar o ritmo definido pelas outras participantes. Mostrou preocupação com os seus movimentos sem se concentrar neles dentro de uma sequência ordenada e temporal, a fim de se produzir efeitos rítmicos.

Houve repetição de movimentos a mais ou a menos de maneira arritmica e descompassada. Demonstrou dificuldades na coordenação viso-motora e, mesmo acompanhando, visualmente, os movimentos mostrados pela pesquisadora por sucessivas vezes, não conseguiu reproduzi-los.

Considerando-se o desenvolvimento rítmico da criança, conforme os pressupostos piagetianos, ao iniciarem o processo de aprendizagem musical, as crianças tendem a explorar, de diferentes formas os instrumentos musicais. Logo após esse estágio de exploração dos objetos e descoberta dos sons que eles produzem, há uma etapa de desenvolvimento em que a criança consegue coordenar os seus atos, mas não percebe os do outro, como aponta Deckert (2012, p. 32) “Ela ainda está centrada no seu próprio jogo de experimentação”.

Embora seja um período de desenvolvimento que envolva crianças com menos idade, quando nos referimos aos estudos de Piaget podemos encontrar crianças mais velhas que também poderão estar nessa etapa, devido a defasagens, atrasos ou dificuldades em algumas áreas e que são demonstrados pelo desempenho em atividades trabalhadas na escola.

Ao explicarmos o comportamento de A.L. na imitação e reprodução das sequências rítmicas propostas pela pesquisadora, referimo-nos às fases iniciais do desenvolvimento rítmico da criança descritas por Deckert (2012), baseada em pressupostos piagetianos. Tal referência foi utilizada pois várias pesquisas encontraram elementos do “jogo” da criança, que Piaget considerou em sua teoria, ao estudarem, também, as fases do desenvolvimento musical.

Percebemos relação entre esses aspectos mencionados, referentes às regularidades rítmicas e às dificuldades apresentadas pela aluna em Matemática, com especificidade nas contagens, correspondências quantitativas e manutenção de ritmo ao contar os elementos de um conjunto.

As dificuldades de se manter um ritmo tanto na contagem como ao indicar os objetos contados e de se estabelecer correspondências biunívocas poderão estar associadas e ser causas ou consequências das dificuldades apresentadas na coordenação dos movimentos rítmicos, ordenados em sequências e em tempos e na habilidade viso motora.

Processos cognitivos como a capacidade de se estabelecer correspondências entre dois elementos, classificar, agrupar e seriar objetos são fundamentais para o processo de desenvolvimento do senso numérico.

A referência a processos mentais que as crianças realizam e a aspectos relacionados ao desenvolvimento musical por pressupostos piagetianos pode ser explicada pelo embasamento dos documentos oficiais que se fundamentam na teoria construtivista, como a própria Proposta Curricular que orienta o trabalho docente.

Entretanto, com o aprofundamento dos estudos e um novo olhar acerca da aprendizagem, outras concepções ganham sustentabilidade entre os educadores, buscando entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a importância do meio social e do papel do professor na orientação da atividade do aluno.

ATIVIDADE 10: NOMEANDO OS INSTRUMENTOS MUSICAIS

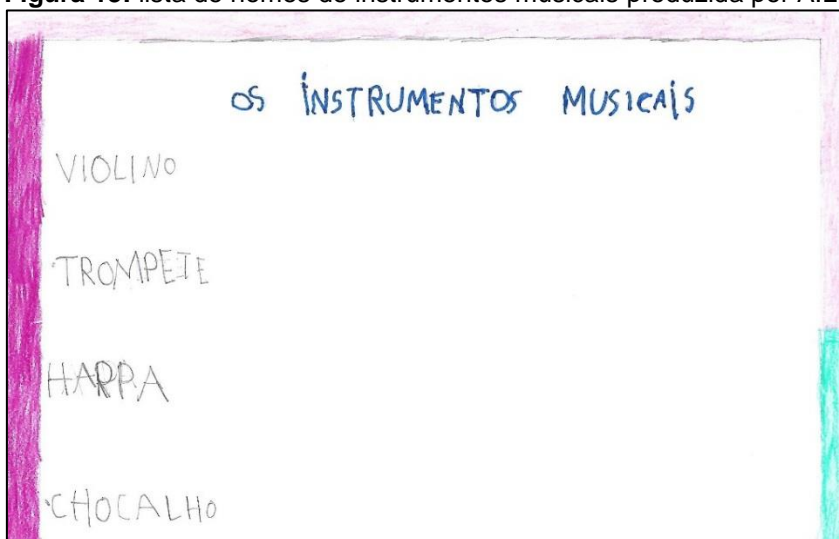
A pesquisadora retomou, oralmente, com a participação de duas crianças, os nomes de instrumentos musicais que apareceram na história “Música no Zôo”.

As propostas foram desenvolvidas com as duas crianças que haviam comparecido à sala de aula para realização de atividades presenciais.

Em seguida, foi sugerido que escrevessem os nomes desses instrumentos musicais, em forma de lista. Esta foi uma proposta de atividade de escrita ligada à alfabetização.

A produção de uma lista semântica a partir de temática de interesse das crianças tornou-se uma atividade instigante de reflexão sobre fonemas, grafemas e de análise linguística.

Figura 13: lista de nomes de instrumentos musicais produzida por A.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Produzir escrita sobre um assunto, contextualizado a partir de uma história que teve o envolvimento das crianças, foi o objetivo dessa proposta de nomear os instrumentos musicais.

Quando a ação de escrever implica em algo motivador para o aluno há a atribuição de sentido, de forma que a junção de letras, sílabas e reflexão sobre os sons ultrapassa a decodificação. A escrita passa a ter função social e se torna um ato discursivo.

ATIVIDADE 11: PRODUZINDO PARTITURAS

A partir do trecho da história em estudo, em que os personagens produziram partituras para os seus instrumentos em um muro azul escuro, as duas alunas participantes tiveram, como tarefa, escrever uma partitura para dois dos instrumentos, violino e trompete, a partir da audição de músicas tocada com eles.

Para conhecimento de seus timbres, as alunas ouviram os sons dos instrumentos musicais (violino e trompete). Nesta atividade de audição foram necessários acesso à Internet (Youtube) e utilização de notebook para que os sons fossem reproduzidos.

Em seguida, como releitura da passagem da história em que os personagens produzem suas próprias partituras, foi sugerido às alunas que produzissem, também, as suas partituras.

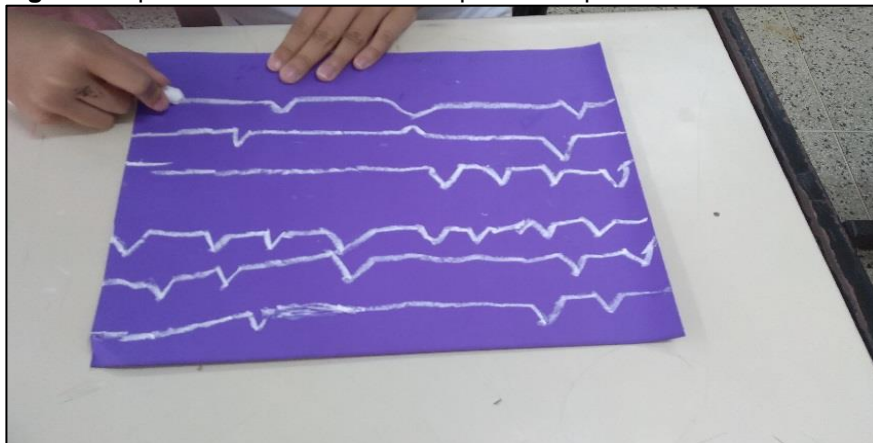
Assim, elas tiveram a possibilidade de produzir partituras enquanto ouviam músicas tocadas com os instrumentos, acessadas da Internet.

Durante a audição da melodia, as alunas fizeram os registros musicais utilizando giz branco de lousa umedecido em cola sobre papel azul escuro.

Análise da atividade:

A aluna M. L. produziu uma partitura mais solta, com traços mais amplos e leves, distribuídos pelo espaço da folha, na tentativa de se acompanhar a melodia da música (**Figura 14**). Seu trabalho de produção demonstra despreendimento das formas das linhas desenhadas e maior atenção aos desenhos melódicos, mesmo que ainda não tenha conseguido, nessa atividade, registro de alturas e ritmos.

Figura 14: partitura não-convencional produzida por M. L.

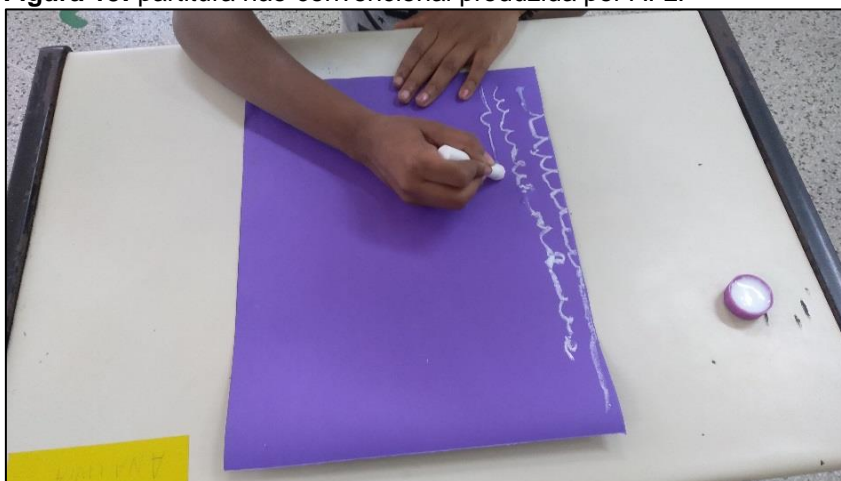


Fonte: arquivo da pesquisadora

Já A. L., aluna com mais dificuldades na leitura e escrita, parece transmitir essa insegurança para os seus traços e linhas. Prende-se às formas das linhas, preocupando-se com a uniformidade dos desenhos e registros, distanciando-se da melodia usada durante a audição. Os formatos dos seus traçados são parecidos, não fluem pela folha e tampouco se distribuem pelo espaço do papel. (Figura 15).

Pela observação que fizemos durante o momento de produção pudemos notar descompasso entre a melodia e a sua representação. A aluna se concentrou, basicamente, na ação motora, sem construir diálogo e harmonia entre a melodia, o sensitivo e o ato motor.

Figura 15: partitura não-convencional produzida por A. L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Atividades desta natureza contribuem para o desenvolvimento do senso espacial e também mostram como as noções espaciais estão se evoluindo na

criança, pois como observa Lorenzato (2008, p. 47) “(...) a percepção espacial da criança não serve apenas para auxiliá-la na exploração das formas geométricas, embora quanto maior ela for, mais fácil será a aprendizagem da geometria”.

ATIVIDADE 12: RETOMADA À LITERATURA: NOVAS CONEXÕES

Nesta aula participaram quatro crianças, dois meninos e duas meninas. Uma delas já havia participado das atividades musicais na semana anterior. Por isso, foi combinado que não contasse a história em estudo, para que os demais colegas também pudessem participar e, assim, mostrar as suas impressões sobre a narrativa.

Retomamos à literatura infantil com a leitura compartilhada do livro “Música no Zoo”, da autora Cecília Cavalieri França. Tivemos a oportunidade de ler, explorar as imagens em cada página e propor perguntas para que os alunos pudessem fazer conexões com fatos por eles vivenciados.

Análise da atividade:

Consideramos ter atingido os objetivos nessa leitura, demonstrados pela participação dos alunos, pelo interesse e envolvimento durante a narrativa. Destacamos, também, os conhecimentos prévios que demonstraram sobre alguns aspectos relacionados à música. Mesmo não identificando corretamente os instrumentos musicais em seus naipes correspondentes, os alunos conseguiram descrever se eram de cordas, sopro e a posição de tocá-los.

O mesmo notamos em relação ao conhecimento de partitura. Os alunos disseram já ter visto músicos tocando e utilizando partitura, definiram-na como a letra da música, não a reconhecendo, nesse momento, como uma escrita com símbolos.

Cabe à escola, portanto, na sua função de difusora e produtora de saber historicamente acumulado, resgatar o que as crianças já sabem acerca dos objetos e fenômenos e promover intervenções pedagógicas que ampliem os conhecimentos que elas já possuem, contribuindo para a sua formação cultural e aprendizado como sujeito e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento.

ATIVIDADE 13: NOMEANDO OS INSTRUMENTOS MUSICAIS

A finalidade desta atividade foi proporcionar aos alunos a identificação dos instrumentos musicais por meio da observação das imagens (fotos e desenhos), leitura das palavras e correspondência às figuras.

Os quatro alunos participantes receberam fichas com os nomes dos instrumentos musicais. A proposta foi que lessem os nomes dos instrumentos e colassem-nos, associando-os às figuras correspondentes.

Figura 16: Identificação dos instrumentos musicais



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Como uma proposta também voltada à alfabetização, promover momentos de leitura a partir de um tema ou contexto de interesse dos alunos se torna significativo. Verificamos que os alunos participantes, mesmo não produzindo escrita em hipótese alfabética, conseguiram identificar o nome dos instrumentos musicais a partir de referências, como a letra inicial e também a letra final das palavras.

Quanto à identificação dos instrumentos musicais, os alunos atingiram a proposta, reconhecendo-os, apresentando poucas trocas entre um e outro instrumento.

ATIVIDADE 14: EXPLORANDO OBJETOS SONOROS

Nessa atividade prática foram utilizados objetos sonoros, como tampas de panela, garrafas, colheres, copos plásticos, dentre outros.

Foram quatro alunos que participaram deste exercício para exploração dos sons.

Como proposta da atividade, os alunos selecionaram dois ou mais objetos sonoros utilizados no dia a dia, produziram sons com estes materiais e compararam, descrevendo-os como graves ou agudos, com base no que perceberam em relação às semelhanças ou diferenças entre eles.

Análise da atividade:

Verificamos que os alunos não apresentaram muita desenvoltura na exploração dos objetos, desde a seleção, não utilizando critérios para escolha de materiais diversificados, que pudessem produzir sons diferentes.

Também não houve variedade na produção de sons e ritmos, aspecto que não contribuiu para uma exploração mais aprofundada dos materiais.

Porém, ao propor que falassem sobre os sons, todos os alunos participantes reconheceram que existem muitos sons e que são diferentes.

ATIVIDADE 15: REPRODUZINDO SEQUÊNCIAS SONORAS

Após os quatro alunos terem contato com os diferentes objetos sonoros e identificarem as suas características quanto ao timbre, foi proposto que reproduzissem sequências sonoras sugeridas pela pesquisadora.

Esta atividade prática foi desenvolvida em sala de aula, com os alunos posicionados um ao lado do outro em duas filas e segurando os objetos por eles selecionados.

Foram combinadas as contagens da sequência de um a quatro, para que facilitassem aos alunos produzir sons com os materiais no tempo correspondente à contagem.

As execuções foram realizadas sucessivas vezes, a fim de os alunos aprimorarem a contagem, os movimentos e o ritmo, além de produzirem os sons conforme a sequência definida.

Análise da atividade:

Embora a sequência de um a quatro parecesse fácil, tratando-se de alunos nesse nível de escolaridade, a tarefa de coordenar movimentos e contagem não foi tão simples para algumas crianças, a ponto de contarem em voz alta e não executarem os movimentos ou vice-versa.

Com intervenção da pesquisadora, foram realizados vários exercícios para que eles pudessem contar os tempos e produzir os sons a partir dos movimentos executados por ela, seguindo a sequência sonora.

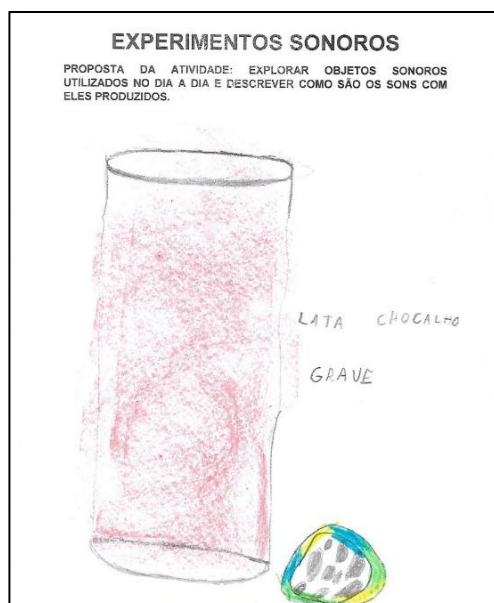
Mesmo assim, verificamos que para alunos que já apresentavam dificuldades referentes às noções matemáticas como contagem, correspondência um a um, a tarefa foi complexa, a ponto de não terem autonomia suficiente para organizarem os movimentos dentro da sequência combinada, porém, prendendo-se aos gestos da pesquisadora durante a atividade para, só após, executarem os movimentos e sons, ocasionando atrasos e falta de ritmo.

ATIVIDADE 16: REGISTRANDO O EXPERIMENTO SONORO

Após a execução prática das sequências sonoras, a proposta foi que os quatro alunos que participaram do experimento registrassem a atividade por meio de desenhos e palavras que descrevessem as características dos sons percebidos.

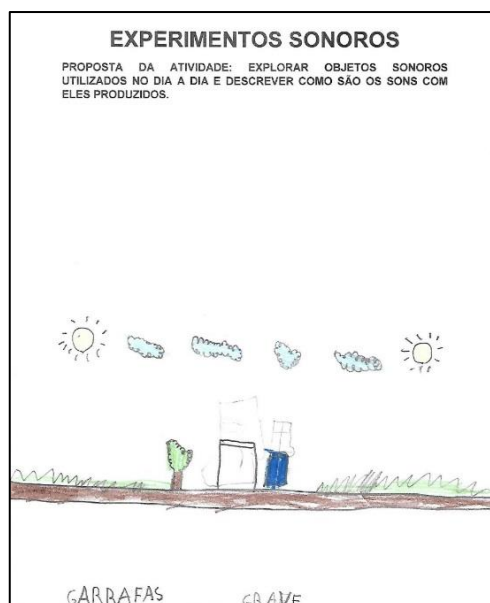
As figuras **17** e **18** mostram registros do experimento sonoro produzidos, respectivamente, por AY e P.L.

Figura 17:



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 18:



Análise da atividade:

Notamos, nesses registros, vocabulário um pouco restrito por parte dos alunos, tanto na descrição dos sons como da atividade. Foi necessária intervenção pedagógica da pesquisadora para que registrassem suas observações sobre as suas percepções sobre os sons e qualidades dos materiais com os quais tiveram contato durante a execução das sequências sonoras.

Entretanto, ao registrarem suas observações por desenhos, cores, símbolos, as crianças não se apropriaram apenas de uma linguagem, mas de outras formas de linguagem para comunicarem suas ideias e foram desenvolvendo e expressando uma percepção que tinham da realidade.

Percebemos, ao analisarmos suas produções, que os alunos vivenciam situações de Letramento e atribuem significado às ações de ler e escrever, entendendo-se Letramento como “o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram”. (SOARES, 2009, p. 22).

ATIVIDADE 17: LEVANTAMENTO DOS OBJETOS SONOROS UTILIZADOS NO DIA A DIA

Houve a participação de duas alunas nesta atividade.

Fizemos a retomada dos assuntos já abordados anteriormente, solicitando às alunas que listassem, oralmente, objetos sonoros que utilizamos no dia a dia.

Foram citados vários materiais, dentre eles: colheres, tampas de panelas, copos, garrafas, galões d'água, chaves, madeira etc.

Análise da atividade:

As alunas destacaram diversos objetos com os quais podemos produzir sons, mencionando também que são vários sons diferentes. Demonstraram envolvimento com o assunto, curiosidade e interesse em participar das atividades propostas.

ATIVIDADE 18: IDENTIFICANDO E REGISTRANDO AS FONTES SONORAS

Participaram, desta atividade, duas meninas.

Foram utilizados vários objetos sonoros, como tampas, moedas, garrafas, colheres, copos de plástico, madeira, lápis, entre outros. Esses objetos não ficaram à vista das crianças no momento da atividade, pois a finalidade foi que elas identificassem as fontes sonoras por meio dos timbres.

A pesquisadora produziu sons com os objetos sonoros, em uma sequência selecionada por ela, percutindo um objeto de cada vez.

Foi sugerido às alunas que identificassem esses sons e registrassem em uma folha específica, já numerada, as respectivas fontes sonoras, na ordem em que os materiais foram percutidos.

Figura 19: Identificando as fontes sonoras

PROPOSTA: OUVIR OS SONS PRODUZIDOS COM DIFERENTES OBJETOS E IDENTIFICAR AS FONTES SONORAS.

- 1 COLHER
- 2 MOEDA
- 3 TAMPA DE PANELA
- 4 COLETA DE PAO
- 5 LAPIS

COLHER
LAPIS
MOEDAS



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Notamos boa participação das alunas na atividade de reconhecimento dos sons, considerando, ao serem questionadas, a atividade fácil. Identificaram bem as fontes sonoras, embora fizessem trocas de alguns materiais, como bastões de madeira por colher de pau.

Quadro 03: fontes sonoras utilizadas pela pesquisadora na percussão dos sons

Fontes sonoras usadas durante atividade para identificação dos timbres

- 1) Colheres
- 2) Moedas
- 3) Tampas de panela
- 4) Madeiras
- 5) Lápis

Fonte: arquivo da pesquisadora

ATIVIDADE 19: JOGO DA MEMÓRIA DOS SONS

A finalidade desta atividade foi ouvir sons produzidos pela pesquisadora, identificar as fontes sonoras entre vários materiais dispostos sobre a carteira das alunas e fazer a correspondência ao som produzido, formando-se pares de objetos parecidos.

Participaram, desta dinâmica, duas alunas que receberam em suas carteiras vários objetos previamente selecionados, de maneira que os objetos distribuídos para as duas alunas foram semelhantes.

Dentre os objetos havia garrafas, chaves, tampas de painelas, galões d'água, colheres de madeira e de alumínio, latinhas, lápis, pecinhas de plástico entre outros.

Com a pesquisadora, havia outros objetos de mesmas categorias e semelhanças, organizados em um espaço apropriado na sala de aula para que não ficassem à vista das crianças.

Durante a dinâmica, os objetos foram percutidos pela pesquisadora, sem que as alunas pudessem ver os materiais manipulados por ela.

Uma aluna de cada vez identificava a fonte sonora, selecionava um dos objetos sobre sua carteira e colocava na cadeira de número correspondente.

Completados os quatro sons, foram retiradas as peças que escondiam os materiais e feita a verificação dos erros e acertos, conferindo um a um os objetos usados na percussão.

Figura 20: aluna AY coloca objeto selecionado formando pares de sons



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 21: verificação do experimento e do desempenho da aluna AY:



Fonte: arquivo da pesquisadora

Na segunda etapa da atividade participou a outra aluna, selecionando, como na etapa anterior, quatro objetos diferentes, após ouvir os sons produzidos.

Desta vez, os sons produzidos pela pesquisadora foram em ordem alternada ou mudando-se os materiais.

Figura 22: verificação dos sons e do desempenho da aluna A. L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Esta foi uma proposta de atividade bem lúdica que envolveu as alunas nas diversas etapas de elaboração, desde a organização da sala, das carteiras e cadeiras, pintura dos numerais nas etiquetas à colagem nas respectivas cadeiras.

Foram perceptíveis o interesse, curiosidade e entusiasmo, bem como a seriedade e comprometimento durante os momentos de escuta e a boa interação entre as participantes.

Como nas propostas anteriores, houve reconhecimento e boa identificação dos sons e fontes sonoras, objetivos específicos da atividade, porém destacando-se, também, o aspecto da socialização.

A proposta da atividade foi que as crianças identificassem, por meio do sentido da audição, a fonte sonora utilizada, correspondendo um objeto ao outro.

Proporcionar experiências com essa finalidade contribuem para a formação de processos mentais básicos para a aprendizagem da matemática, como a correspondência, entendida como uma das variáveis que constituem o campo conceitual de número. (LORENZATO, 2008).

No quadro **04** foram relacionadas as fontes sonoras utilizadas pela pesquisadora e propostas a cada aluna para que fizessem a identificação e correspondência dos sons na atividade “Jogo da memória dos sons”.

Quadro 04: fontes sonoras propostas a cada aluna no “Jogo da memória dos sons”

Aluna A.: colheres de pau, galão d’água, tampas de panela e chaves.

Aluna A. L.: tampinhas de garrafa, dois lápis, chaves e colheres de alumínio.

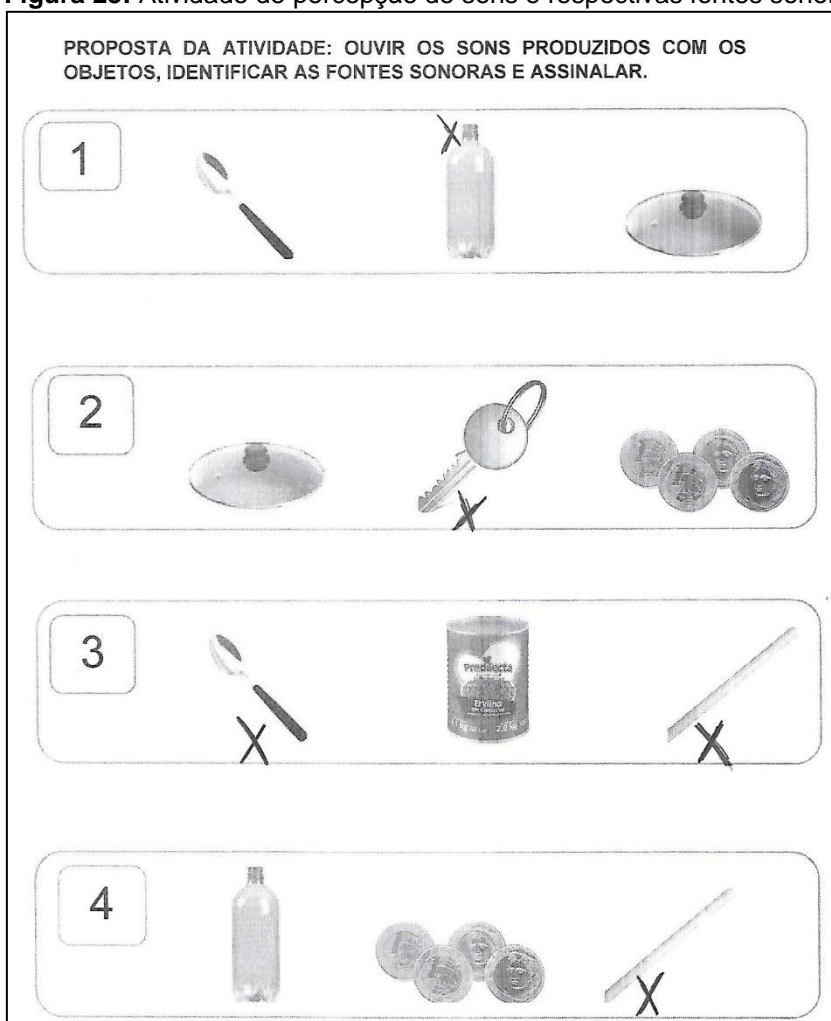
ATIVIDADE 20: DESCUBRA A FONTE SONORA

Para esta atividade, as duas alunas participantes receberam uma folha com várias imagens de objetos (ver figura 23).

A pesquisadora, tendo os objetos reais, que não estavam à vista das alunas, selecionava um por vez e produzia sons, percutindo-os.

Após ouvirem os sons produzidos com os objetos, as alunas identificavam as fontes sonoras utilizadas pela pesquisadora e assinalavam, na folha, a figura correspondente.

Figura 23: Atividade de percepção de sons e respectivas fontes sonoras



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

As alunas participantes identificaram todas as fontes sonoras utilizadas pela pesquisadora, não demonstraram dificuldades na atividade, atingiram o objetivo da proposta e consideraram-na de nível fácil.

ATIVIDADE 21: BINGO SONORO

O objetivo desta atividade foi identificar sons e numerá-los na sequência em que foram produzidos.

Foram duas alunas que participaram do Bingo sonoro, as mesmas crianças participantes da atividade anterior.

Esta atividade, por ser lúdica, foi um estímulo para que as alunas ficassem atentas aos sons produzidos, pudessem identifica-los e ganhar pontos pelos acertos.

A pesquisadora utilizou, novamente, objetos sonoros que permaneceram em um espaço organizado para que as alunas não os visualisassem.

Selecionando um objeto de cada vez, a pesquisadora fez a percussão, produzindo sons com o material sonoro.

As alunas, após ouvirem o som, identificaram a fonte sonora e numeraram na cartela, seguindo a ordem numérica em que os objetos foram tocados.

Ao final da atividade e, com toda a cartela numerada, a pesquisadora mostrou os objetos na sequência em que foram percutidos e as alunas conferiram quais as fontes sonoras utilizadas e puderam avaliar o próprio desempenho e habilidade na identificação dos sons.

Figura 24: Cartela usada na atividade de “Bingo Sonoro”, confeccionada por AY



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

As alunas mostraram interesse, envolvimento, estando bem dispostas durante o Bingo sonoro.

Tiveram bom desempenho na identificação dos sons, conseguindo reconhecer as fontes sonoras usadas na dinâmica.

Por suas características lúdicas, contribuiu para que as crianças tornassem mais participativas e motivadas nas demais atividades musicais.

ATIVIDADE 22: RETOMANDO CONCEITOS

Consideramos necessárias as retomadas conceituais no decorrer das fases da pesquisa. O procedimento contribuiu para o aprendizado e consolidação de elementos conceituais, pois as crianças tiveram oportunidade de descrever as suas aprendizagens e socializar as noções adquiridas sobre assuntos específicos. Tais ações foram importantes na organização do pensamento.

Tais retomadas foram feitas por meio de registros, experimentos, situações práticas ou mesmo coletando falas das crianças durante entrevistas livres, não-estruturadas.

A pesquisadora propôs às crianças que relatassem o que tinham aprendido sobre o tema, o que sabiam sobre os sons.

As falas a seguir apresentam relatos das crianças e a percepção em relação à aprendizagem de assuntos abordados.

“Na aula da semana passada eu aprendi que os sons são diferentes e eles são altos e baixos, agudos e graves. Na outra aula eu aprendi que os sons têm diferenças e que dá pra fazer som forte com a boca ou com os materiais que a gente usa no dia a dia”. (AY, 9 anos)

“Eu aprendi que os sons são diferentes e não são só sons com objetos comprados na loja; são sons usados no dia a dia”. (A.L., 8 anos)

Um mesmo conceito pode ser construído pelas crianças de diferentes maneiras e está associado às suas vivências e experiências de aprendizagem.

As atividades propostas no decorrer das fases da pesquisa possibilitaram aos alunos desenvolver ações de comparar, classificar, sequenciar, seriar entre outras. Essas ações, por sua vez, desempenham papel relevante na formação de elementos conceituais e do próprio pensamento matemático.

Percebemos que os alunos deram respostas diferentes a uma mesma proposta, algo que podemos observar por meio de suas falas e também pelos experimentos com materiais sonoros em que foram necessárias ações específicas para que a atividade fosse desenvolvida.

Essas ações são processos mentais e que não ocorrem da mesma maneira em todas as pessoas, pois como destaca Lorenzato (2008, p. 27),

(...) o fato de as crianças terem uma mesma idade não garante que apresentem a mesma maturidade cognitiva em alguns desses processos. Essas defasagens momentâneas desaparecerão com o desenvolvimento de atividades diversificadas.

ATIVIDADE 23: EXPERIMENTO SONORO: MAIS GRAVE OU MAIS AGUDO?

Nossa proposta foi, gradativamente, aumentar a complexidade da atividade, a fim de verificarmos o nível de percepção dos alunos e também proporcionarmos situações para que fossem desenvolvidas novas habilidades auditivas.

Intitulada “Mais grave ou mais agudo?”, a finalidade desse experimento foi propor aos três alunos participantes que comparassem dois materiais sonoros diferentes, com diferentes timbres também e identificassem, entre eles, o mais grave e o mais agudo.

Para a classificação dos materiais foram utilizadas plaquinhas indicando a altura sonora, etiquetas com os termos “grave” e “agudo”.

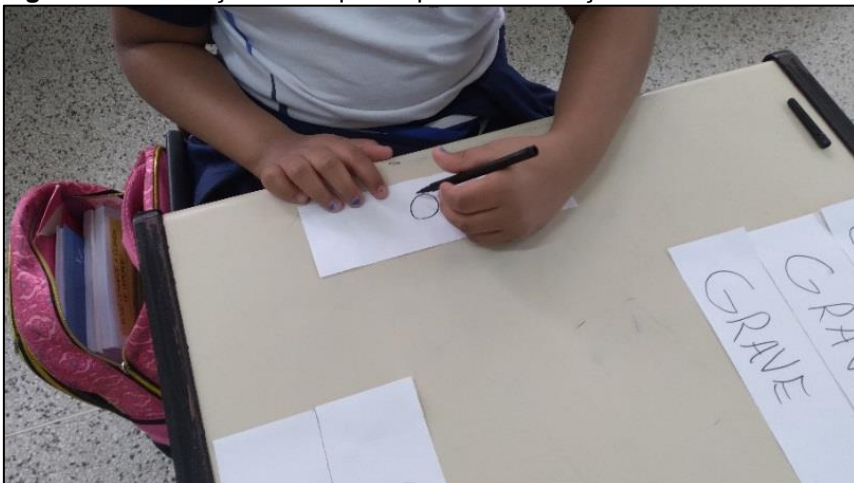
Os objetos sonoros foram selecionados pela pesquisadora e dispostos em duplas sobre as carteiras, para que as crianças pudessem fazer a comparação e classifica-los de acordo com a altura sonora.

Propor experiências com materiais que fazem parte da realidade dos alunos é relevante para se trabalhar as noções de altura sonora. Pelo contato com esses materiais os alunos vão compreendendo, gradativamente, os conceitos de grave e agudo, parâmetro do som relacionado à frequência, entendendo-se que

Um som pode ser grave ou agudo dependendo da frequência de suas vibrações por segundo. Quanto menor for o número de vibrações, ou seja, quanto menor a frequência da onda sonora, mais grave será o som (...) (BRITO, 2003, p. 18).

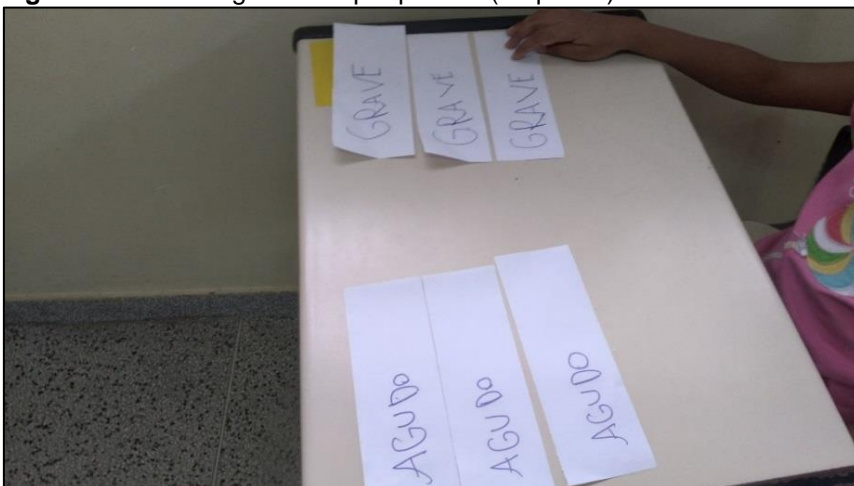
Este experimento para identificação da altura sonora envolveu algumas etapas que foram desenvolvidas pelas crianças, como: a confecção das plaquinhas de identificação, a escrita e leitura dessas plaquinhas, a participação na organização dos cantinhos de atividade na sala de aula e as ações de comparar, identificar e classificar os materiais sonoros.

Figura 25: confecção de etiquetas para identificação da altura dos sons



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 26: aluna organiza as plaquinhas (etiquetas):



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 27: aluno compara materiais para classificação da altura dos sons



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Avaliada como uma experiência muito rica e interativa para os alunos. Por meio do experimento eles exploraram os objetos sonoros, elaboraram e testaram suas hipóteses.

Foi uma proposta que proporcionou o contato direto e direcionado das crianças com os diferentes materiais, levando-as a mobilizarem conhecimentos prévios a respeito das propriedades de cada objeto.

A etapa de verificação do experimento foi uma oportunidade para troca de ideias, para abordagens de diferentes pontos de vista e para novos aprendizados, proporcionados a partir do contato dos alunos com os objetos e das interações sociais entre os demais participantes.

Para verificarem os resultados dos trabalhos, os alunos passaram pelos outros cantinhos a fim de analisarem como os objetos foram organizados.

Com a participação do responsável por cada cantinho, os alunos produziram sons usando os objetos, testaram suas hipóteses e interviram, quando necessário, para uma nova reorganização dos materiais sonoros.

De considerável relevância para a aprendizagem e socialização, destacamos esta experiência como oportunidade para a formação e construção de conceitos, tanto em relação às propriedades dos sons como aos que estão relacionados a outras áreas de conhecimento.

Figura 28: Cantinho I – Experimentos Sonoros



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 29: Cantinho II – Experimentos Sonoros



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 30: Cantinho III – Experimentos Sonoros



Fonte: arquivo da pesquisadora

Nos experimentos realizados (Figuras 28 a 30), foram propostas situações em que os alunos puderam ter como referência atributos como tamanho dos objetos sonoros e propriedades dos materiais.

Ao tratarmos do tamanho dos objetos, procuramos, por meio de intervenção didática, levar os alunos a perceberem que quanto maior o objeto sonoro mais grave seria o seu som e vice-versa.

A partir dessas associações foram realizadas conexões dos conhecimentos adquiridos a partir da manipulação dos objetos ao tamanho real dos instrumentos musicais.

Durante o experimento foi necessário que as crianças comparassem os objetos sonoros para que pudessem classificá-los como graves ou agudos.

Implementar propostas com tais finalidades poderão contribuir nos processos mentais básicos essenciais para a formação do pensamento matemático e para a utilização durante a vida.

Conforme Lorenzato, “comparação é o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças”. Por sua vez, “classificação é o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças”. (2008, p. 26)

Tais processos foram fundamentais para que a proposta atingisse sua finalidade e poderão ser desenvolvidos e aprimorados por meio de experiências que envolvam diferentes assuntos e áreas de conhecimento.

ATIVIDADE 24: BRINCADEIRA DE GRAVE OU AGUDO

Esta atividade foi uma adaptação da brincadeira “Morto-vivo musical”, que está descrita no livro “Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula”, página 49, da autora Deckert (2012).

Participaram da brincadeira três alunos.

A pesquisadora tocou uma série de sons no teclado musical, usando as extremidades do instrumento para que as crianças percebessem as diferenças de grave e agudo.

Ao ouvirem um som grave os alunos se agachavam ou ficavam de pé ao ouvirem sons agudos.

Análise da atividade:

Além do aspecto lúdico, a atividade contribuiu para que os alunos pudessem se manter atentos ao estímulo sonoro e, assim, permanecerem na brincadeira.

Entretanto, percebemos que uma das alunas, (A.L., 8 anos), não executou os movimentos adequados, agachando-se quando deveria estar de pé ou vice-versa. Ao perguntarmos-lhe sobre a altura de alguns sons verificamos que ela conseguiu identificá-los, mas por desviar a atenção para os estímulos externos e para o comportamento dos colegas, não coordenou adequadamente os movimentos conforme a regra da brincadeira e não manteve o nível de

concentração suficiente de maneira a corresponder a altura do som percebido ao movimento corporal por ela realizado.

ATIVIDADE 25: REPRESENTANDO A ALTURA DOS SONS

Nesta atividade tivemos como finalidade trabalhar a altura dos sons, propondo que os alunos identificassem e registrassem as alturas sonoras.

A pesquisadora utilizou o teclado eletrônico durante a execução das sequências de sons, combinou com as três crianças participantes uma legenda com cores que representavam cada altura sonora e distribuiu-lhes quadrados amarelos e vermelhos.

À medida que a pesquisadora tocava os sons no instrumento, os alunos colocavam, sobre a carteira, o quadrado com a cor correspondente, de acordo com a legenda combinada previamente com os estudantes.

Cada sequência tocada no teclado foi composta por três sons, como representados no quadro a seguir:

Quadro 05: sequências tocadas pela pesquisadora no teclado eletrônico

	Som 1	Som 2	Som 3
Sequência 1	G	A	G
Sequência 2	A	A	G
Sequência 3	G	G	A
Sequência 4	A	G	A
Sequência 5	A	G	G

Legenda:

A (som agudo)

G (som grave)

Fonte: arquivo da pesquisadora

Na execução destas sequências, a pesquisadora se atentou a utilizar os extremos do teclado musical, para que as alturas dos sons fossem facilmente perceptíveis aos alunos nessa etapa inicial do trabalho e os dados para análise acerca da percepção auditiva fossem mais precisos quanto aos acertos e erros, considerando-se, como critério, um intervalo maior entre os sons graves e agudos.

Os sons graves foram representados pela letra “G” e os sons agudos pela letra “A”.

Quando na execução de alturas repetidas, como “A/A” ou “G/G”, com sons sucessivos ascendentes ou descendentes há pouca distância no intervalo, o que poderá dificultar às crianças identificarem e classificarem essas alturas sonoras.

Tabela 04: acertos (x) dos alunos conforme sequências tocadas no teclado

Sequências sonoras	Aluno AL	Aluno PL	Aluno AY
1	X	X	X
2	X	X	X
3	X	X	X
4	X	X	X
5	X	X	X

Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

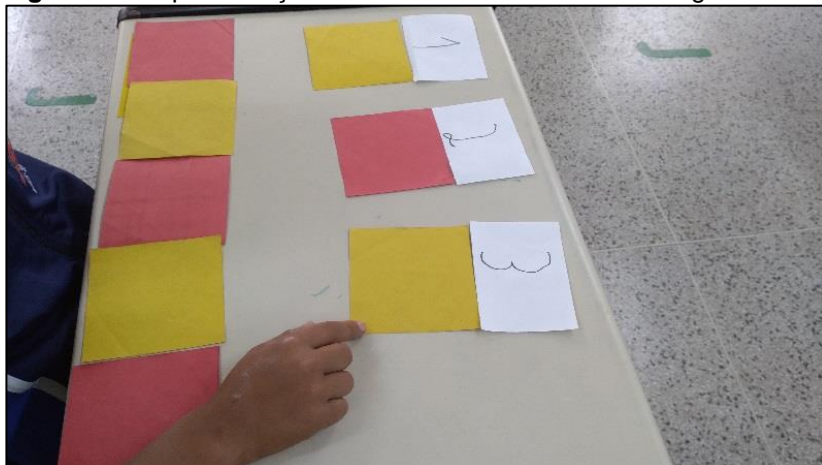
Consideramo-la como uma atividade de verificação sonora indispensável para avaliação da percepção auditiva individual da criança.

Sua relevância também se destaca no sentido de que colabora, diretamente, no processo mental de classificação, ação que os alunos precisaram realizar durante toda a atividade.

Destacamos que o manuseio de material concreto nesta faixa etária foi algo relevante para os alunos e se tornou elemento de apoio, permitindo também melhor desempenho e envolvimento deles por ter um caráter lúdico, algo demonstrado pelos três alunos participantes que tiveram acertos em todas as sequências sonoras propostas pela pesquisadora.

As figuras a seguir, mostram, respectivamente, a representação das sequências 4 e 3 pelos alunos.

Figura 31: Representação da altura dos sons conforme legenda de cores.



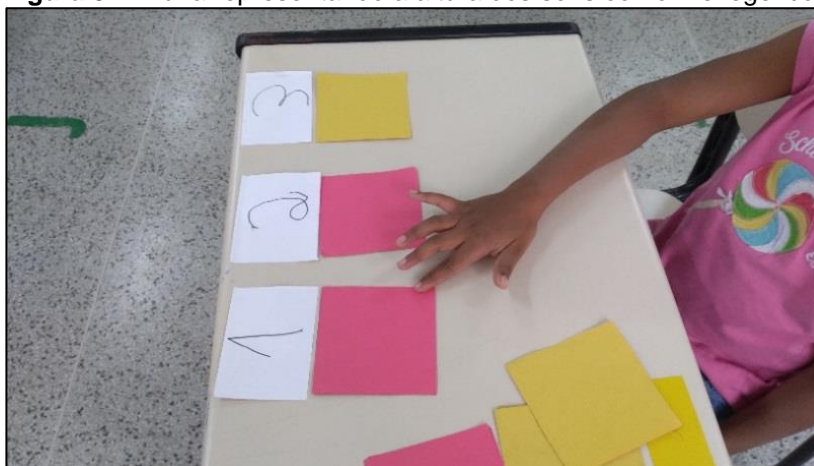
Legenda:

Amarelo: som agudo

Vermelho: som grave

Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 32: Aluna representando a altura dos sons conforme legenda de cores



Legenda:

Amarelo: som agudo

Vermelho: som grave

Fonte: arquivo da pesquisadora

ATIVIDADE 26: PRODUZINDO UMA SEQUÊNCIA SONORA

Nesta atividade, os três alunos que participaram tiveram como proposta elaborar uma sequência de sons.

Essa sequência elaborada foi também registrada pelo autor, pois ele se basearia nela durante a execução para que os colegas a identificassem e reproduzissem-na.

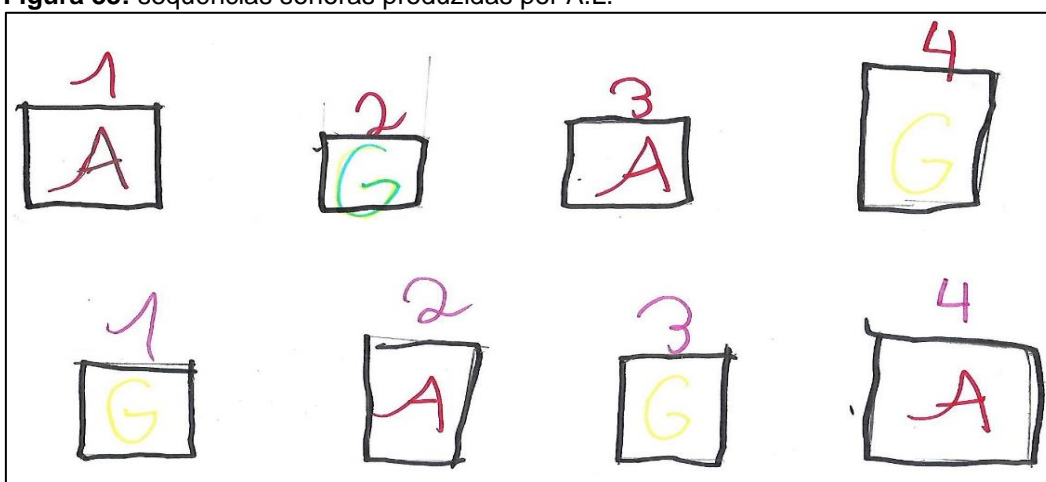
Para elaborarem essas sequências eles tiveram, como base, outros experimentos já realizados com a pesquisadora, quando utilizaram objetos sonoros ou mesmo o teclado musical e o uso de símbolos para fazerem a representação.

Análise da atividade:

Foi um trabalho que proporcionou às crianças utilizarem estratégias individuais para produção das sequências sonoras e buscarem formas de representação do som, algo que não é manipulável, sendo, assim, introduzidas aos primeiros contatos com os registros sonoros.

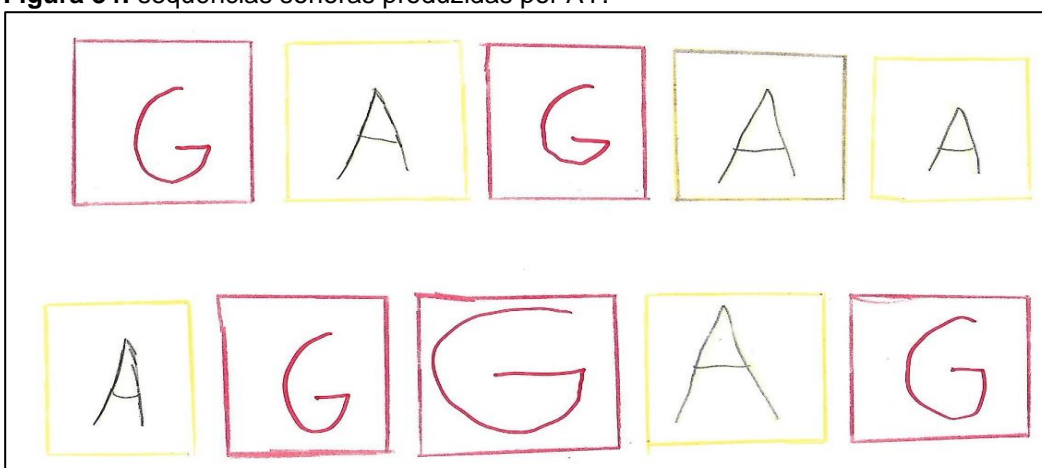
A proposta da atividade também propicia ações mentais como o processo de sequenciação, explicado por Lorenzato (2008, p. 26) como “ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles”.

Figura 33: sequências sonoras produzidas por A.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 34: sequências sonoras produzidas por AY.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Legenda:

A (som agudo)

G (som grave)

ATIVIDADE 27: RETOMADA DO EXPERIMENTO SONORO

Com a participação de três alunos na atividade, retomamos o experimento de percepção auditiva e classificação dos sons, comparando-se dois objetos diferentes entre si.

Procuramos conservar os mesmos materiais usados na etapa anterior, com a finalidade de registrar a atividade, verificar aprendizagens adquiridas em termos de conhecimentos sonoros e a iniciativa dos alunos em retomar conceitos, formular novas hipóteses e refazer o experimento.

Com a participação das crianças, foram organizados três cantinhos de experimentos. Os objetos, criteriosamente selecionados pela pesquisadora, foram dispostos sobre as carteiras, aos pares, sendo materiais diferentes para que o parâmetro de altura sonora fosse perceptível.

Nas carteiras foram colocadas as etiquetas com as palavras “grave” e “agudo”, utilizadas pelos alunos para classificarem os sons.

Análise da atividade:

No papel de pesquisadora-participante, acompanhar a retomada da atividade e a reação dos alunos foi fundamental para se compreender que a formação de conceitos é algo que implica um processo gradativo de construção mental que vai além do contato e manuseio de materiais e objetos.

Durante o experimento, os alunos tiveram acesso a materiais de uso comum, presentes no dia a dia, mas nem por isso conseguiram classificá-los, adequadamente, em todas as situações.

Foi também relevante no sentido de mostrar às crianças que os atributos referentes à altura do som não estavam presentes nos objetos, mas foram construídos nas relações de comparação estabelecidas entre eles.

Figuras 35 e 36: alunos testam objetos sonoros para classificação

Figura 35:



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 36:



Fonte: arquivo da pesquisadora

ATIVIDADE 28: “ESCADA DOS SONS”

Neste experimento também utilizamos objetos sonoros do nosso cotidiano. Selecionamos os materiais conforme alguns critérios específicos, como aqueles que estavam nas extremidades em relação à altura dos sons, para que os alunos pudessem identificar com mais clareza e precisão e pudéssemos também avaliar, com coerência, as suas aprendizagens.

Organizamos três cantinhos na sala, colocando objetos diferentes em cada um deles. Em cada cantinho houve um aluno responsável para a ordenação dos materiais.

A proposta desta atividade foi que os três alunos participantes organizassem os materiais sonoros, utilizando-se o critério do mais grave ao mais agudo, ou seja, em uma ordem crescente de sonoridades quanto à altura.

Após a organização dos materiais conforme critério já referido, os alunos trocaram de posição nos cantinhos, desta vez para verificarem os resultados dos trabalhos dos colegas, discutirem novas maneiras de classificação dos materiais e reorganizá-los, quando necessários.

Figura 37: Objetos sonoros organizados do som mais grave ao mais agudo



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 38: Objetos sonoros organizados do som mais grave ao mais agudo



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Foi uma situação de experimento sonoro muito rica que proporcionou aos alunos mobilizarem conhecimentos e conceitos já adquiridos e, considerando-se critérios específicos do som, terem condições de organizar os objetos.

Para atenderem à proposta foram necessários que diferentes habilidades e processos mentais fossem envolvidos como percepção auditiva, comparação, classificação e seriação.

Práticas educativas desta natureza constituem como relevante intervenção pedagógica, colocando os alunos em uma relação de mediação com os seus colegas e os conhecimentos em pauta, reconstruindo conceitos e colaborando para novas aprendizagens.

Processos mentais como comparar, classificar e seriar foram necessários para que os alunos conseguissem realizar a organização dos materiais, seguindo uma ordem definida de altura sonora.

A proposta da disposição dos objetos sonoros em série contribuiu para o desenvolvimento do processo mental de seriação, explicado por Lorenzato (2008, p. 26) como “ato de ordenar uma sequência segundo um critério”.

Diferentes processos mentais poderão se desenvolver de maneira integrada em uma mesma proposta de atividade e, como observa o autor (2008),

É preciso trabalhar o mesmo assunto apresentando e representando-o diversas vezes, mas com variação do contexto. É justamente essa diversificação de atividades, experiências e contextos, a respeito de um mesmo conceito que favorece a formação do conceito que está sendo construído pela criança. (LORENZATO, 2008, p. 29)

Figura 39: alunas conferem resultados da atividade e trocam pontos de vista



Fonte: arquivo da pesquisadora

Para Lorenzato (2008),

Quaisquer que sejam as soluções propostas pelas crianças, elas devem ser experimentadas, vivenciadas em sala de aula (...) É importante que, após a verificação de cada proposta, as crianças expliquem o que foi feito e produzam o registro da situação”, descrita pelo autor como “a passagem do real para a esquematização gráfica”. (LORENZATO, 2008, p. 41)

Oportunizar, por meio do experimento, situações de comunicação para que os alunos pudessem descrever os procedimentos e o raciocínio utilizados na atividade foi fundamental para ampliação e aquisição de novos conceitos.

ATIVIDADE 29: QUE SOM É ESTE? MOSTRE A FIGURA!

Com a utilização de objetos sonoros do dia a dia, esta atividade complementou as demais já realizadas, tendo como finalidade identificar, também, diferentes fontes sonoras.

Foram distribuídas, aos três alunos participantes, várias cartelas com imagens de objetos sonoros de uso diário.

Os objetos sonoros reais, correspondentes às figuras representadas nas cartelas, foram organizados pela pesquisadora em um espaço da sala, não estando visíveis aos alunos.

A pesquisadora selecionou um objeto de cada vez para produzir os sons, não mostrando às crianças, nesse momento, o objeto sonoro utilizado por ela.

Ao ouvirem os sons percutidos, cada aluno mostrava a cartela com a figura referente à fonte sonora utilizada pela pesquisadora.

Figura 40: alunas mostram figura correspondente à fonte sonora.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 41: alunos mostrando figura correspondente à fonte sonora



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Estando os objetos sonoros não visíveis aos alunos, consideramos a atividade como situação para verificação de aprendizagens consolidadas a respeito das propriedades timbrísticas dos materiais anteriormente explorados.

Observamos que, mesmo a pesquisadora percutindo objetos que não constavam nas cartelas, situações que provocaram desajustes e conflitos cognitivos, os alunos conseguiram perceber os timbres, identificar e mencionar que não possuíam as figuras correspondentes a esses objetos sonoros.

Pelos dados da tabela a seguir verificamos um percentual de cerca de 99% de acertos na questão de reconhecimento de fontes sonoras utilizadas no dia a dia, ou seja, aquelas de uso comum entre os alunos.

Apenas um dos materiais, o copo descartável, não foi identificado por J, que selecionou a cartela ilustrada com lata com moedas, apesar de timbres bem diferentes, mas que produzem sons agudos e característicos quanto aos materiais que os constituem.

Tabela 05: acertos dos alunos na identificação das fontes sonoras

FONTES SONORAS	QUANTIDADE DE ACERTOS PELOS ALUNOS		
	Aluno(a) A. L.	Aluno(a) AY	Aluno(a) J.
Colher de alumínio	X	X	X
Copo descartável	X	X	X
Palitos de madeira	X	X	X
Bastões de madeira	X	X	X
Copo descartável	X	X	
Garrafas PET	X	X	X
Colheres de madeira	X	X	X

Fonte: arquivo da pesquisadora

A letra (x) corresponde aos acertos dos alunos na identificação das fontes sonoras. Nomes em negrito correspondem aos objetos sonoros inseridos pela pesquisadora na atividade, mas que não havia figuras correspondentes nas cartelas dos alunos.

ATIVIDADE 30: EXPLORANDO AS REGIÕES GRAVE E AGUDO: DITADO DE SONS NO TECLADO

A partir deste momento da pesquisa de campo, passamos a estudar a altura dos sons utilizando o teclado musical.

Exploramos as regiões do instrumento em suas extremidades para que se tornassem mais perceptíveis aos alunos as diferenças entre grave e agudo.

Participaram, desta atividade, três alunos.

Na primeira etapa foram tocados, no teclado, vários sons pela pesquisadora, para que os alunos percebessem e distinguíssem as diferentes alturas. Esse trabalho de identificação e classificação sonora foi oral nessa etapa.

A segunda etapa da atividade foi baseada na experimentação dos sons, oportunidade em que os alunos manusearam e tiveram acesso a pequenos teclados musicais, podendo verificar os conhecimentos já adquiridos no próprio instrumento.

Foi necessário que a experiência se iniciasse com a exploração livre do instrumento musical, antes de propostas as atividades direcionadas pela pesquisadora, pois

Nesse primeiro contato com os instrumentos, a intenção das crianças não é a de localizar as notas, mas sim de experimentar, descobrir os sons, produzir suas próprias músicas, a partir da exploração de sons simultâneos, sucessivos, graves, agudos, variando intensidade, altura e duração. (DECKERT, 2003, p.)

Na terceira etapa da atividade, após a exploração livre do instrumento musical, foram realizados ditados de seis sons direcionados a cada aluno participante, para que os identificassem como graves ou agudos.

Os sons foram tocados no teclado pela pesquisadora, um a um, sucessivamente. À medida que o aluno ouvia e identificava o som, repetia-o no teclado a que tinha acesso, buscando reproduzi-lo na altura correspondente, classificando-o, também, como grave ou agudo.

Figuras 42 e 43: alunos explorando o teclado musical durante o “Ditado de sons”

Figura 42:



Figura 43:



Fonte: arquivo da pesquisadora

Os quadros a seguir mostram o desempenho dos três alunos participantes na atividade “Ditado de sons no teclado musical”.

Quadro 06: desempenho de AY na percepção dos sons do ditado

Altura dos sons	G	A	A	G	A	A
Acertos						

Fonte: arquivo da pesquisadora

AY teve desempenho destacável na atividade, demonstrando bom reconhecimento e percepção auditiva dos sons produzidos pela pesquisadora, conseguindo repeti-los em alturas bem aproximadas da execução do ditado.

Quadro 07: desempenho de AL na percepção dos sons do ditado

Altura dos sons	A	G	G	A	G	A
Acertos						

Fonte: arquivo da pesquisadora

A.L. também apresentou bom desempenho na identificação da altura dos sons, embora fosse necessário, em algumas situações, que a pesquisadora tocasse mais de uma vez para que a aluna pudesse repeti-los.

Demonstrou avanços significativos na percepção de altura quando utilizado o teclado musical, algo que lhe foi um pouco mais complexo nas atividades antecedentes com o uso de objetos sonoros.

Quadro 08: desempenho de J na percepção dos sons do ditado

Altura dos sons	G	G	A	A	G	G
Acertos						

Fonte: arquivo da pesquisadora

Legenda:

A = som agudo

G = som grave

As áreas sombreadas correspondem aos acertos (sons identificados pelos alunos conforme a altura)

J, por sua vez, como já observado em situações anteriores cujo objetivo foi identificar a altura sonora, atingiu 50% no número de acertos, tendo nesta etapa do trabalho oscilado no reconhecimento dos sons e feito trocas entre graves e agudos, não conseguindo descrever com precisão, conforme mostram os resultados da tabela.

Tal dificuldade na descrição de qual termo utilizar ao se referir ao parâmetro altura pode estar associada à questão conceitual e não necessariamente à percepção auditiva ou ao reconhecimento das propriedades de cada som executado pela pesquisadora.

Porém, há necessidade de intervir com estratégias diferenciadas que se remetam aos conceitos abordados, para que possamos obter novas respostas que nos possibilitem avaliar, com mais precisão, habilidades referentes às ideias de grave e agudo.

Análise da atividade:

Embora o acesso ao teclado, nesse primeiro momento, fosse apenas para exploração de sons graves e agudos, notamos que a atividade ocasionou envolvimento dos alunos, interesse e curiosidade pela exploração do instrumento musical, contribuindo para uma proposta exitosa.

Explorar a altura dos sons utilizando o teclado musical favoreceu aos alunos bom desempenho de percepção auditiva, pois lhes deu a oportunidade de contato com sonoridades de altura definida.

Verificamos, por esta atividade, uma maior compreensão dos significados de grave e agudo e avanços significativos à formação desses conceitos, algo demonstrado pelo número de acertos durante o ditado de sons.

Quanto à oscilação e trocas ocorridas em algumas situações já referidas, como do aluno J, não consideramos, no momento, como algo de maior gravidade, já que neste período da infância a criança está enriquecendo o seu universo linguístico, adquirindo novos vocábulos e construindo novos conceitos.

ATIVIDADE 31: REPITA O SOM!

Esta atividade é desdobramento e continuidade da atividade 26, cuja finalidade foi que os alunos produzissem uma sequência sonora e registrassem-na, utilizando as letras “G” para sons graves e “A” para sons agudos.

Com os registros já produzidos, a proposta foi que os alunos fizessem a execução das sequências, utilizando o teclado musical.

Esta atividade teve a participação de três alunos.

Um aluno, de cada vez, tocou uma das sequências no seu teclado, direcionando-a a um outro participante. O aluno que ouviu a sequência, após identifica-la, buscou reproduzi-la no seu teclado, na mesma altura sonora correspondente à sequência que foi tocada.

Os sons da sequência foram tocados um a um, sucessivamente.

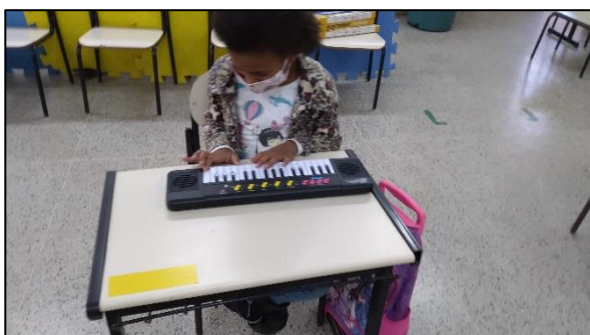
Cada aluno executou duas sequências sonoras diferentes no teclado, direcionando-as a dois participantes que as repetiram no instrumento musical.

Figura 44 e 45: alunas durante execução das sequências propostas pelos colegas.

Figura 45:



Figura 44:



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Com critérios definidos e combinados com antecedência pelo grupo, foram alcançados os objetivos em relação à produção e execução de sequências e verificados os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao terem a possibilidade de ouvir, produzir e reproduzir composições sonoras dos demais participantes.

A organização da atividade no formato referido e a utilização do teclado por cada aluno trouxe contribuições relevantes no sentido de maior motivação, engajamento, dinamismo, interesse e concentração na tarefa e, conseqüentemente, avanços significativos na consolidação dos conceitos abordados.

Em relação aos processos mentais associados ao desenvolvimento da atividade foi preciso que os alunos comparassem, classificassem e fizessem a correspondência dos sons, ações que ocorreram integradas.

Quadro 09: desempenho de AY na identificação dos sons tocados por A.L.

Sons tocados no teclado musical por A.L.	A	G	A	G
Sons identificados por AY				

Fonte: arquivo da pesquisadora

Quadro 10: desempenho de AY na identificação dos sons tocados por J.

Sons tocados no teclado musical por J	A	G	A	G
Sons identificados por AY				

Fonte: arquivo da pesquisadora

Os dados apresentados são indicadores do desempenho de AY no sentido do reconhecimento da altura dos sons, destacando o percentual de respostas corretas que foi atingido pela criança. Porém, eles revelam o número de acertos, o que não pode ser desconsiderado, mas ainda não demonstram aspectos ligados à execução que foram observados e acompanhados pela pesquisadora durante as atividades práticas, como o fato de além de identificar o parâmetro de altura, AY ser capaz de executar sons em regiões do teclado próximas àquelas usadas pela pesquisadora.

Quadro 11: desempenho de J. na identificação dos sons tocados por A.L.

Sons tocados no teclado musical por A.L.	G	A	G	A
Sons identificados por J				

Fonte: arquivo da pesquisadora

Quadro 12: desempenho de J. na identificação dos sons tocados por AY

Sons tocados no teclado musical por AY	A	G	G	A	G
Sons identificados por J					

Fonte: arquivo da pesquisadora

J também teve um bom desempenho na classificação dos sons quanto aos conceitos de grave e agudo, conseguindo localizá-los nas regiões do teclado musical e produzir respostas sonoras bem significativas.

Quadro 13: desempenho de A.L. na identificação dos sons tocados por AY

Sons tocados no teclado musical por AY	G	A	G	A	A
Sons identificados por A. L.					

Fonte: arquivo da pesquisadora

Quadro 14: desempenho de A.L. na identificação dos sons tocados por J.

Sons tocados no teclado musical por J	A	G	A	G
Sons identificados por A.L.				

Fonte: arquivo da pesquisadora

As áreas sombreadas correspondem aos acertos (altura dos sons que os alunos conseguiram identificar).

A.L. mostrou avanços significativos ao se fazer uso do teclado durante as situações de exploração da altura dos sons. Como já referimos em outros momentos, os sons produzidos por um instrumento musical têm altura definida, aspecto que nos facilita perceber e distinguir as suas características, não sendo tão nítidas e de imediata identificação quando manuseamos e percutimos os objetos sonoros.

ATIVIDADE 32: GRAVE OU AGUDO? REGISTRE COM COR!

Nesta atividade, repetimos a proposta para identificação da altura dos sons. Para representação da altura sonora foram utilizadas cores, conforme legenda combinada com os dois alunos participantes.

Os sons foram tocados, um a um pela pesquisadora, no teclado musical. À medida que os alunos ouviram e identificaram esses sons, colaram quadradinhos vermelhos ou amarelos, para representarem suas alturas, conforme legenda previamente definida.

Análise da atividade:

Apesar de exploradas diversas situações referentes à altura sonora, notamos que, há alunos que oscilaram na identificação da altura dos sons e em atividades que dependeram dessa habilidade, pois a formação de conceitos é algo gradativo que envolve vários processos cognitivos.

Essa oscilação a que referimos pode ser observada nos resultados da atividade apresentada por J, mostrada na figura a seguir:

Figura 46: atividade de identificação da altura dos sons

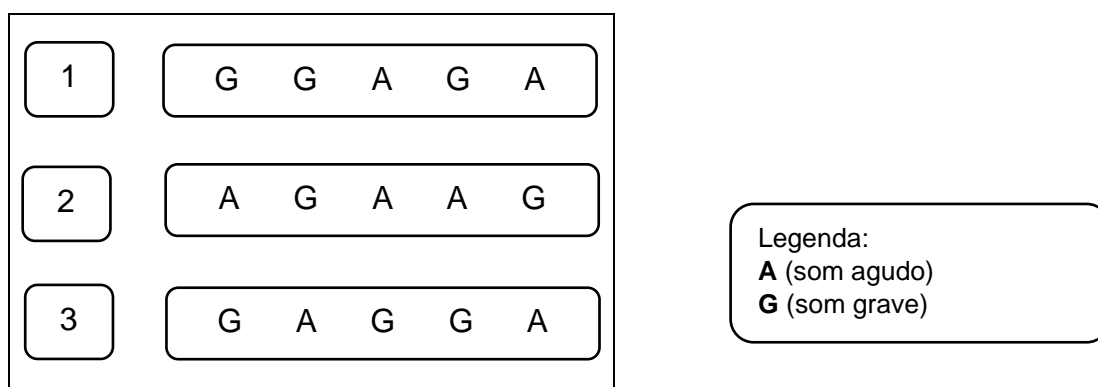


Fonte: arquivo da pesquisadora

Verificando a atividade produzida por J, considerando-se para isso a legenda de cores previamente definida, a criança identificou os cinco sons tocados conforme a altura apenas na sequência 3. Nas demais, 1 e 2, notamos trocas na classificação de alguns sons, distoando-se das sequências tocadas pela pesquisadora.

O quadro 15 mostra as sequências tocadas pela pesquisadora no estudo da altura sonora:

Quadro 15: Sons tocados pela pesquisadora no teclado musical.



Fonte: arquivo da pesquisadora

ATIVIDADE 33: GRAVE OU AGUDO? QUAL SOM VOCÊ OUVIU?

Nesta situação de exploração e percepção auditiva, foi proposto aos quatro alunos participantes que registrassem, nas regiões de uma pauta simples, símbolos que representassem os sons audíveis e percebidos, conforme a altura dos sons tocados no teclado musical pela pesquisadora.

Por meio dessa atividade introduzimos, de forma bem simples, noções iniciais de uma pauta musical e como os sons são nela registrados conforme a altura em que são produzidos.

Os experimentos anteriores, nos quais trabalhamos noções de altura explorando objetos sonoros, ordenando objetos do mais grave ao mais agudo, classificando e seriando esses materiais, além das atividades usando o próprio teclado, foram importantes no processo de compreensão desses conceitos musicais e referências para que os alunos pudessem fazer, nesta atividade, a representação dos sons na pauta.

Análise da atividade:

Trabalhar essas primeiras noções de localização da altura sonora possibilitou, desta vez, situar-se na região da pauta e registrar o som percebido enquanto a pesquisadora tocava no teclado musical.

Os experimentos práticos em que os alunos tiveram a oportunidade de manusear, tocar e produzir sons com diferentes objetos foram base para a elaboração de conhecimentos e noções sobre as propriedades desses materiais.

Ao organizarem os objetos, do mais grave ao mais agudo, os alunos visualizaram como os materiais foram dispostos e puderam conhecer a disposição física dos sons nas regiões do teclado musical.

A exploração dos assuntos usando-se de diferentes estratégias facilitou aos alunos a compreensão dos conceitos em estudo. Foram organizadas atividades que trabalharam os aspectos motor, sensitivo, o registro e a oralidade, contemplando assim, diferentes habilidades, além do processo de classificar, ação pela qual tiveram condições de dispor os sons nas categorias de graves e agudos.

Quadro 16: sons tocados pela pesquisadora no teclado musical

	1	2	3	4
Sons agudos		X		
Sons graves	X		X	X

Fonte: arquivo da pesquisadora

Quadro 17: sons tocados pela pesquisadora no teclado musical

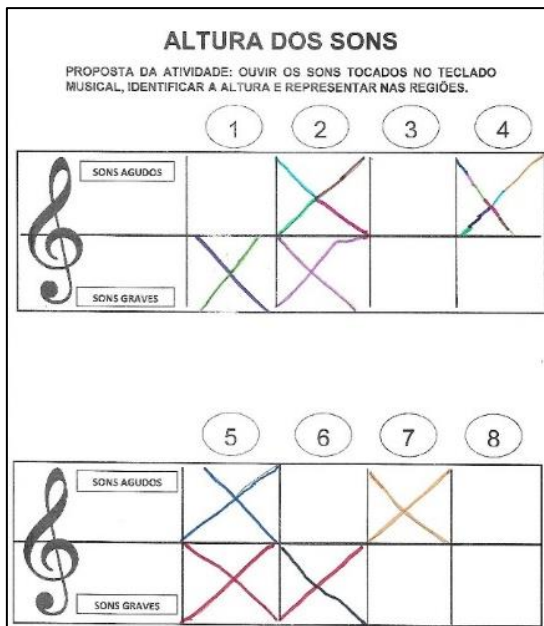
	5	6	7	8
Sons agudos	X		X	
Sons graves		X		X

Fonte: arquivo da pesquisadora

A letra (x) representa os sons tocados pela pesquisadora conforme altura e ordem mostradas na tabela.

As **Figuras 47 a 50** envolvem Registros produzidos pelos alunos conforme a altura dos sons nas regiões da pauta.

Figura 47: sons registrados por P.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

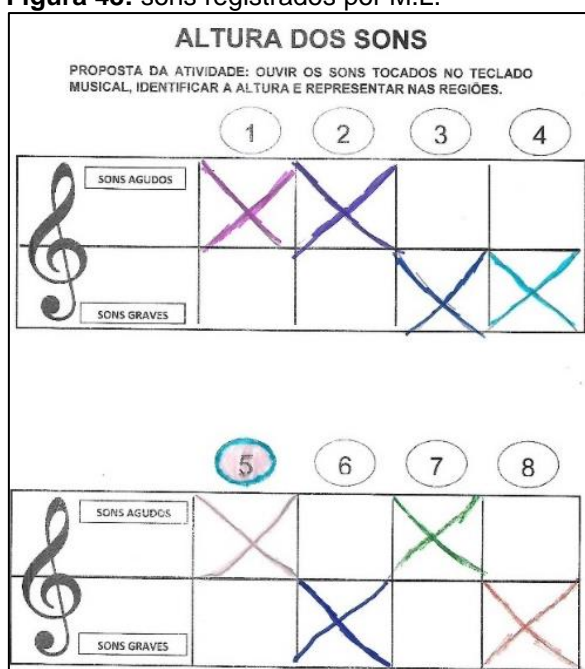
Verificamos, por meio dos trabalhos produzidos pelos alunos, que houve trocas no registro dos sons em ambas as situações.

Na figura 47, P.L. mostrou ter identificado a altura sonora na primeira sequência, apenas não registrando os sons nos espaços correspondentes à altura percebida.

Já na segunda sequência, a mesma criança cometeu trocas, desta vez não em relação à localização espacial para se registrar os sons no papel, mas no reconhecimento deles quanto a ser grave ou agudo.

Detectamos, pelos resultados obtidos, necessidade de situações de intervenção que visam ao desenvolvimento dessas habilidades e ideias em relação às características do som, pois as atividades produzidas por P.L. mostraram conceitos ainda em construção.

Figura 48: sons registrados por M.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

M.L. mostra, em sua produção (figura 48), ter distinguido a altura dos sons tocados pela pesquisadora. Somente no primeiro som da primeira sequência houve trocas na identificação e registro, ocorrência considerada normal nessa etapa inicial do trabalho.

Na segunda sequência os sons foram registrados na ordem e altura em que foram executados, algo que demonstrou avanços significativos na aprendizagem em relação à formação dos conceitos abordados.

Figura 49: sons registrados por J

ALTURA DOS SONS

PROPOSTA DA ATIVIDADE: OUVIR OS SONS TOCADOS NO TECLADO MUSICAL, IDENTIFICAR A ALTURA E REPRESENTAR NAS REGIÕES.

	1	2	3	4
SONS AGUDOS		X	X	X
SONS GRAVES	X			

	5	6	7	8
SONS AGUDOS		X		X
SONS GRAVES	X		X	

Fonte: arquivo da pesquisadora

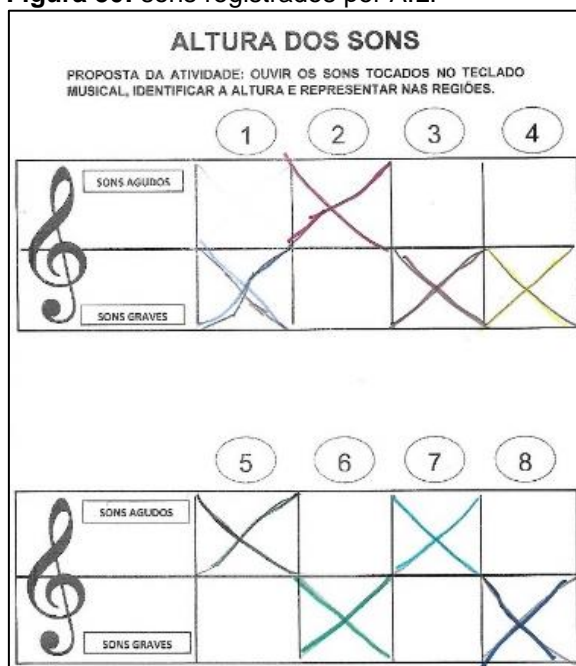
Verificamos, por meio dos resultados da produção de J., que as ocorrências de trocas na classificação dos sons quanto à altura permaneceram no decorrer das aulas, como mostradas na atividade anterior (figura 49).

Na primeira sequência notamos que houve 50% de acertos, não conseguindo identificar a altura dos dois últimos sons (3 e 4).

Já na segunda sequência os quatro sons foram registrados por J. nas regiões da pauta em que não correspondiam à altura, conforme critérios previamente definidos. Todavia, a disposição pela qual a criança registrou os sons nos referidos espaços demonstrou que houve identificação dos sons em relação às suas semelhanças e diferenças, já que os quatro sons tocados pela pesquisadora também foram alternados.

O que a atividade nos mostrou foi, novamente, dificuldade no aspecto conceitual, uma vez que J. diferenciou os sons mas não soube classificá-los e grafá-los nas regiões específicas da pauta.

Figura 50: sons registrados por A.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

As respostas dadas por A.L. em sua atividade (**figura 50**), mostram os avanços obtidos pela criança na aquisição de conceitos abordados em relação ao parâmetro altura, de maneira a identificar, classificar e representar, corretamente, todos os sons tocados pela pesquisadora.

ATIVIDADE 34: A DURAÇÃO DO SOM

Por meio desta atividade exploramos o parâmetro de duração dos sons, abordando, assim, os conceitos de curto e longo.

Consideramo-lo menos complexo à compreensão das crianças, por se tratar de um conceito mais usual no nosso cotidiano, ao lidamos com as ideias de mais curto, mais longo, que dura mais ou menos, permitindo que fizessem associação das durações sonoras às ideias empregadas no dia a dia.

O conceito de duração implica um conhecimento da Física, pois “corresponde ao tempo de ressonância do som e é classificado como curto ou longo” (Brito, 2003, p. 18).

Para que houvesse a experiência com os sons antes do registro sonoro, foi feita a demonstração no teclado, momento em que a pesquisadora tocou uma série de sons propondo que as três crianças participantes ouvissem e classificassem de acordo com a sua duração.

Somente após a exploração a partir do próprio instrumento musical foi realizado o registro da atividade. Os alunos registraram a duração dos sons com tirinhas de papel.

Foi combinada uma legenda, na qual os sons curtos foram representados por tiras curtas e os sons longos pelas tiras compridas.

A pesquisadora tocou uma sequência de sete sons no teclado musical, conforme mostrada no **Quadro 18**.

Após ouvirem cada som, os alunos selecionaram a tira que representava a duração sonora, conforme percebida por eles.

Quadro 18: sequência de sons tocados pela pesquisadora no estudo do parâmetro de duração sonora

L	C	L	L	C	L	C
---	---	---	---	---	---	---

Fonte: arquivo da pesquisadora

Legenda:

C (som curto)

L (som longo)

Análise da atividade:

Verificamos, de modo geral, bom desempenho na classificação dos sons conforme a altura, como mostra a figura 51, atividade produzida por A. L., criança que tem apresentando avanços significativos na compreensão de noções e assuntos abordados durante a pesquisa e, conseqüentemente, envolvimento e interesse pelo tema em questão.

Figura 51: Representação de duração sonora produzida por A.L.



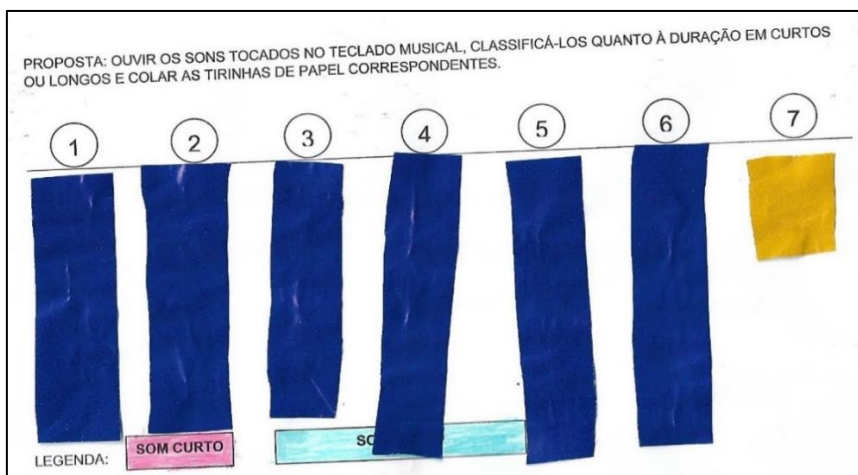
Fonte: arquivo da pesquisadora

O contato com as terminologias de curto e longo no cotidiano e a relação desses conceitos às coisas, objetos e mesmo em referência às distâncias percorridas pelos alunos nas situações da vida prática permitiram a aplicação dessas noções ao trabalharmos, também, os elementos da linguagem musical.

Entretanto, destacamos, na abordagem dos parâmetros de duração, o desempenho de J. em relação ao conceito explorado. Os resultados de sua produção demonstram conceito ainda não adquirido, mesmo quando consideramos mais acessível à compreensão pelo seu uso prático e frequente na vida cotidiana (**figura 52**).

Pelas observações realizadas pela pesquisadora durante a atividade, J. mostrou-se inseguro na seleção das tiras de papel para o registro dos sons, sinalizando dificuldades na escolha das medidas utilizadas para representá-los.

Figura 52: Representação de duração sonora produzida por J.



Fonte: arquivo da pesquisadora

J. demonstrou dificuldade na distinção de sons curtos e longos. Procurou buscar pistas nos trabalhos dos colegas, não conseguindo diferenciar a duração dos sons de forma autônoma. Sua legenda também não corresponde às cores usadas na atividade e, conforme combinada pelos participantes, na representação da duração dos sons.

A seguir, são apresentados os resultados do desempenho das crianças participantes, no tocante à percepção de duração dos sons tocados no teclado pela pesquisadora.

Quadro 19: desempenho das crianças na percepção de duração dos sons

Alunos	Sons tocados no teclado musical						
	L	C	L	L	C	L	C
A.L.							
J							
P.L.							

Fonte: arquivo da pesquisadora

Legenda:

C (som curto)

L (som longo)

Observando o quadro de desempenho (**Quadro 19**), verificamos que, em geral, os alunos demonstraram boa percepção da duração dos sons, ao discriminarem como longos ou curtos, quando consideramos apenas o número de acertos.

Porém, essa análise apenas não foi suficiente se não avaliássemos a qualidade do registro produzido pela criança, como mostrado na figura **52**, com os resultados da atividade de J. e também se não fosse realizado o procedimento de observação durante a atividade.

A quantidade de acertos obtida não assegurou de que a criança teve uma boa percepção da duração dos sons e tampouco de terem consolidados os conceitos de longo e curto. A seleção do tamanho das tiras de papel parece não ter seguido um critério que mostrou a representação do conceito trabalhado.

A maneira pela qual foram dispostas as tiras demonstraram uma escolha aleatória, devido à uniformidade predominante na colagem, mesmo havendo entre os sons de longa duração aqueles que seriam representados com as formas mais curtas.

ATIVIDADE 35: EXPLORANDO O CONCEITO DE INTENSIDADE POR MEIO DA PARLENDAS “A CASINHA DA VOVÓ”

A intensidade “pode ser medida pela amplitude de sua onda, podendo ser classificado como forte ou fraco”. (BRITO, 2003, p. 19).

Nesta fase da pesquisa, propusemos trabalhar com textos rítmicos para, a partir deles, explorar os elementos da linguagem musical, especificamente a ideia de intensidade. Selecionamos textos do universo infantil que nos possibilitaram desenvolver os conteúdos com base na forma musical.

Introduzimos o trabalho com parlendas, por se tratarem de textos de fácil memorização, de caráter lúdico, utilizados nas brincadeiras infantis e de boa receptividade pelas crianças.

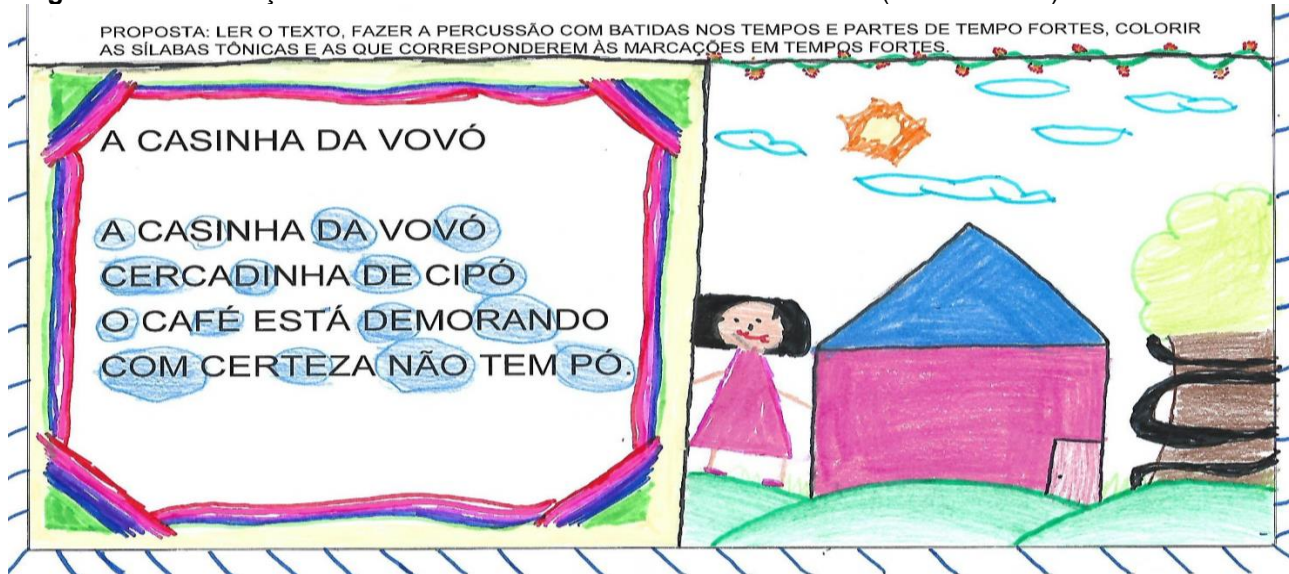
Participaram sete alunos das situações iniciais a partir do estudo do texto “A casinha da vovó”. Dentre algumas ações, ressaltamos: leituras do texto silenciosa e em voz alta, leitura em forma de jogral, localização de palavras no texto, identificação de rimas e de sílabas tônicas, percussão da parlenda marcando os pulsos rítmicos com batidas na carteira.

A escolha desse gênero textual propiciou contextualizar a situação, o enredo, abordar o que são parlendas, a sua estrutura, rimas e características rítmicas, além de promover situações de aprendizagem em que os alunos conheceram o que é cipó, seus usos e crescimento como planta.

Durante o trabalho com o texto ocorreram vários momentos de leitura e de percussão rítmica, para que fosse facilitada a memorização dos versos pelas crianças.

Em seguida, foram identificados os tempos musicais fortes e fracos na parlenda. Os alunos declamaram os versos e, com a intervenção pedagógica da pesquisadora, destacaram as sílabas tônicas que correspondiam aos tempos e partes fortes de tempo na escrita musical. (**Figura 53**).

Figura 53: identificação de sílabas tônicas no texto “A casinha da vovó” (autoria de AY)



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Realizar cada etapa de estudo do texto com os alunos em uma situação de mediação pedagógica foi relevante no sentido de auxiliar as crianças a perceberem a pronúncia das palavras, a entonação e a tonicidade silábica.

A leitura do texto da parlenda foi realizada paralela às marcações de ritmo e pulsação, para que as crianças pudessem ter as sílabas tônicas como referência e associarem-nas à intensidade dos tempos musicais, entendendo a correspondência entre elas.

A atuação da pesquisadora na relação de mediação e a aplicação de estratégias lúdicas contribuíram para a compreensão dos conceitos de tonicidade e intensidade.

A atividade envolveu todos os participantes, que puderam colocar seus pontos de vista, opinar, participar e inserir-se no grupo, ainda que alguns alunos não se expressassem com clareza ao descrever e explicar o assunto abordado, pois os conceitos referentes às sílabas tônicas e intensidade do som ainda estavam em formação.

Destacamos, também, a importância do lúdico na aprendizagem, algo relevante para a busca da motivação, do interesse, envolvimento e participação das crianças, elementos que se fizeram presentes nesta etapa da pesquisa e que foram fundamentais para a aprendizagem dos conceitos abordados.

ATIVIDADE 36: OS TEMPOS FORTES E FRACOS NA MÚSICA

Trabalhamos os tempos fortes e fracos na música por meio da percussão rítmica da parlenda “A casinha da vovó”. A execução foi filmada para que a pesquisadora pudesse ter acesso a dados mais precisos sobre o desempenho de cada criança durante a atividade, bem como a sintonia entre cada participante em relação ao grupo.

Inicialmente e, por várias vezes, a pesquisadora fez a demonstração da percussão rítmica da parlenda, marcando com mais intensidade os tempos fortes.

Aos poucos, os sete alunos participantes se envolveram na atividade, reproduzindo, também, as marcações dos pulsos rítmicos.

A pulsação musical foi marcada com batidas na carteira, para que os alunos pudessem coordenar os movimentos usando mais ou menos força na execução dos sons, conseguindo, assim, produzi-los com diferentes intensidades.

Análise da atividade:

A marcação dos pulsos por meio da percussão rítmica nos possibilitou analisar o desempenho de cada aluno em relação à desenvoltura dos movimentos de acordo com os tempos musicais.

O procedimento de observação foi aspecto fundamental nessa etapa da pesquisa para que acompanhássemos a destreza motora, a habilidade rítmica e a execução coordenada dos movimentos que identificaram os pulsos musicais.

Nesta situação prática A.L. demonstrou dificuldades para acompanhar a pulsação, geralmente acelerando as batidas das marcações, mesmo repetindo a atividade sucessivas vezes com a pesquisadora.

Nas execuções realizadas pela criança ocorreu falta de sintonia entre os tempos fortes e as batidas acentuadas que marcaram os pulsos musicais.

ATIVIDADE 37: PRODUZINDO UMA PARTITURA NÃO-CONVENCIONAL: INTRODUÇÃO AO REGISTRO DOS SONS

Tendo a parlenda “A casinha da vovó” como referência, trabalhamos as primeiras noções de registro musical.

Para isso, retomamos a percussão, marcação de pulso e pronúncias rítmicas, para que os alunos memorizassem melhor a letra do texto.

Pelas suas características lúdicas, o despertar da imaginação que o texto dessa característica proporciona, introduzir as primeiras noções de grafia musical com gêneros textuais dessa natureza torna-se um fator de motivação para a aprendizagem.

A partitura da parlenda foi produzida com a participação de sete alunos e pesquisadora. A produção ocorreu somente após uma série de atividades de percussão e de exploração rítmica do texto, para que as crianças tivessem condições de perceber o desenho melódico e a duração das sílabas que foram grafadas.

O trabalho de produção de grafias rítmicas foi antecedido por ações didáticas cuja finalidade foi proporcionar situações de experiências com os sons, percebendo suas durações e intensidades por meio de atividades práticas.

Ao referirmos à escrita musical ou representação do som, destacamos estudos como de Deckert (2012, p. 33), em que a autora pontua que “o som deve vir antes da escrita do símbolo”. Conforme os pressupostos acerca do desenvolvimento da criança, segundo Piaget, é fundamental que, antes de a criança representar o som, é preciso que ela tenha a experiência com a música. (DECKERT, 2012).

Com a intervenção da pesquisadora no encaminhamento didático da atividade de produzir partitura, os alunos tiveram a oportunidade de se iniciarem à escrita dos sons, introduzindo-se, assim, os símbolos para a sua representação. (**Figuras 54 a 56**).

Figuras 54 a 56: partituras produzidas pelos alunos a partir da parlenda “A casinha da vovó”.

Figura 54: partitura produzida por J.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Nesta partitura não-convencional produzida por J. (**Figura 54**), notamos que a representação produzida pela criança não correspondeu à pulsação rítmica do texto, especificamente no primeiro e terceiro versos. Os símbolos utilizados por J. não foram grafados seguindo critérios de proporção ao tamanho dos versos, quantidade de sílabas de cada um e tampouco de melodia.

Figura 55: partitura produzida por M.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Já na partitura, também não-convencional, produzida por M.L. (**Figura 55**), verificamos que houve regularidade rítmica, representação dos tempos

musicais com símbolos que se diferenciaram quanto à duração das sílabas e boa percepção melódica demonstrada pela criança.

Figura 56: partitura produzida por AY



Fonte: arquivo da pesquisadora

Pela análise da partitura produzida por AY, (**Figura 56**), percebemos que a criança mostrou ter adquiridos conceitos necessários para percepção musical, referentes à duração, ritmo, métrica e pulsos. Tais noções foram demonstradas em sua produção pelo uso de linhas que se distinguiram pela medida e quantidade na escrita musical dos versos.

Análise da atividade:

A produção de partitura se originou de uma experiência significativa e prazerosa das crianças com a parlenda, com suas rimas e pulsação.

A partir de propostas que priorizaram o contato com o som pela experimentação, as crianças puderam atribuir sentido à atividade de grafia com os símbolos e produzir escrita conforme as suas percepções musicais.

Cada símbolo registrado representou uma parte do som e, em conjunto, compôs a forma musical da parlenda que aprenderam. Houve noção do todo na medida em que as crianças participaram de todas as etapas do processo de elaboração.

As atividades desenvolvidas possibilitaram à compreensão das noções abordadas e atribuição de sentido, no caso específico, da forma musical.

Os participantes foram encorajados às novas descobertas e experiências, ao contato com o texto em sua totalidade e estrutura e em seus recursos rítmicos e sonoros. As situações propostas lhes possibilitaram aplicar os saberes adquiridos na produção de novos conhecimentos.

Produzir partitura foi um novo conhecimento construído a partir das relações que as crianças estabeleceram com as linguagens rítmica e poética da parlenda e facilitado com a mediação da pesquisadora.

A atribuição de sentido à atividade, o aspecto lúdico, o interesse e motivação por esse novo conhecimento foram expressos nos relatos das crianças:

“A aula de hoje foi muito legal; gostei muito”. (AY, 9 anos)

“Eu gostei muito da atividade de hoje”. (A. L., 8 anos)

“A aula de hoje foi muito ‘da hora’. (J., 8 anos)

“Que a partitura é legal de fazer, é divertido”. (AY, 9 anos)

“Essa aula foi a melhor que já fiz”. (J., 8 anos)

“A gente aprende se divertindo”. (M. L., 9 anos)

As crianças também expressaram, por meio de suas falas, a possibilidade de participarem na produção de conhecimentos e a percepção de estarem aprendendo e se desenvolvendo, como mostramos a seguir:

“Eu acho que a aula de hoje foi muito boa; a gente está aqui e eu acho que a gente está melhorando cada vez mais”. (M.L., 9 anos)

“Eu gostei que a gente pode fazer a nossa própria partitura do nosso jeito”. (A.L., 8 anos)

Introduzir os alunos às primeiras grafias musicais possibilitam o contato com um outro tipo de linguagem, pois “os sons poderão ser representados simbolicamente por linhas retas, curvas, pontos”. (VISCANTI; BIAGIONI, 2002, p. 102). A escrita da música envolve uma série de conceitos referentes à

intensidade, duração e ritmo que são demonstrados pela criança ao diferenciarem os símbolos utilizados para representação.

Em relação ao trabalho de produção desse tipo de partitura, as autoras Visconti e Biagioni (2002, p. 102), destacam que

As experiências com a grafia não convencional devem ser tratadas com os alunos seguindo um roteiro de trabalho, voltado às linguagens visual e musical, de preferência em grupo, partindo de audições de sons, fazendo-os perceber as diferenças de dinâmica, timbres, andamentos, para encontrar os símbolos visuais que se adaptem ao que se quer representar auditivamente.

Procuramos, durante as propostas com a grafia não-convencional, contemplar aspectos que, partindo de audições de cantigas e experiências sonoras, os alunos pudessem selecionar códigos e símbolos e representar elementos, como duração sonora, ritmo, altura e intensidade musical.

ATIVIDADE 38: NOÇÕES INICIAIS SOBRE PARTITURA: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS

Com base na proposta de representação musical da parlenda por meio de uma linguagem simbólica e, partindo da vivência que as crianças tiveram com o novo tipo de texto, propusemos, nesta etapa da pesquisa, resgatar delas as suas concepções acerca do significado de partitura.

A atividade foi iniciada com a pergunta feita pela pesquisadora:

O que é partitura para você?

Verificamos, pelos relatos de seis alunos, suas concepções acerca do que é partitura e, embora se diversificassem, foram marcadas por tentativas de aproximação do conceito, à medida que mobilizaram conhecimentos já adquiridos em relação à linguagem musical.

“Eu acho que a partitura é uma música com símbolos”. (AY, 9 anos)

“Eu acho que é o ritmo”. (A.L., 8 anos)

“Eu acho que é música sincronizada com sons”. (IG., 8 anos)

“A linha da música para nós escrever”. (P.L., 9 anos)

“É uma música misturada com ritmos e a gente tem que descobrir o símbolo dela”. (M.L., 9 anos)

“Partitura parece que é um coração batendo rápido e devagar”. (J., 8 anos)

Análise da atividade:

Notamos, nas explicações dadas pelas crianças, que algumas se aproximaram do conceito de partitura enquanto texto musical com símbolos. Outras crianças indicaram o ritmo, pois mostraram um saber que adquiriram durante as percussões das parlendas e a descoberta de suas pulsações. Há quem se referiu à partitura como a linha onde escrevemos a música, ou seja, a pauta musical.

Por fim, na fala *“parece que é um coração batendo rápido e devagar”* (J., 8 anos), percebemos, por esta comparação, como a criança procurou transmitir as ideias de ritmo e andamento musical, embora ainda não conseguisse definir tais conceitos.

Todas estas concepções a que referimos possuem um valor significativo na pesquisa para compreensão de como os conceitos são formados e que a sua construção é gradativa e depende de processos mentais e cognitivos já consolidados.

ATIVIDADE 39: A PULSAÇÃO MUSICAL NA PARLENDA “CORRE CUTIA”: PERCUSSÃO RÍTMICA E IDENTIFICAÇÃO DA TONICIDADE SILÁBICA NOS VERSOS

Propusemos, em continuidade ao trabalho com parlendas, apresentar aos alunos o texto intitulado “Corre cutia”.

Foram propostas algumas ações, como: leitura, estudo da estrutura textual, identificação e contagem dos versos, localização de rimas, contextualização da temática, explicando e mostrando, por fotos, o que são cutia e cipó e apresentação das regras da brincadeira em que essa parlenda é usada pelas crianças.

Participaram dessa atividade seis alunos. Descobrimos, coletivamente, a pulsação musical e marcamos os pulsos com palmas e batidas na carteira.

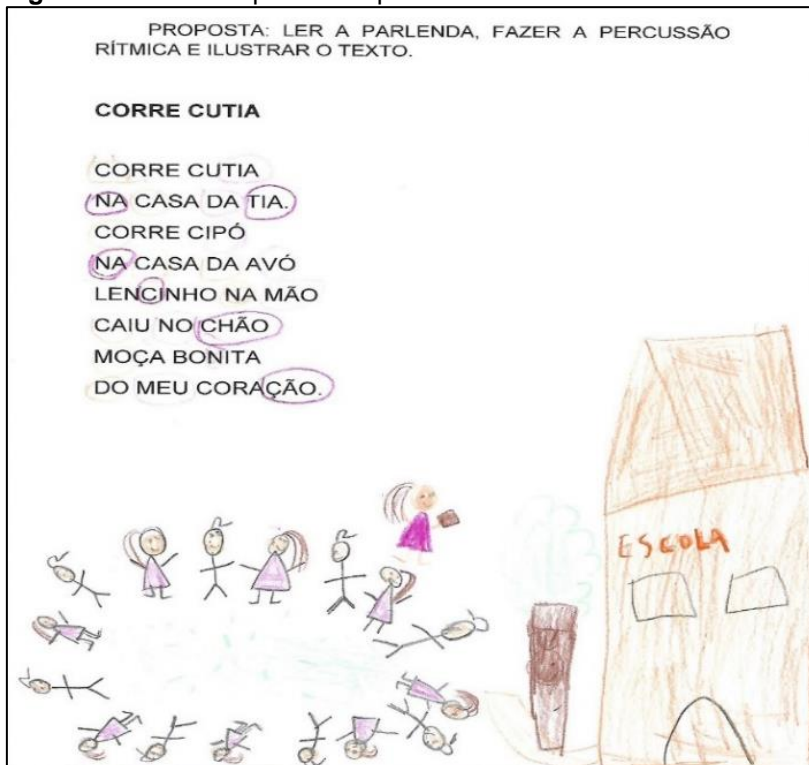
A escolha da parlenda, com tais características sonoras, contribuiu para proporcionar a ideia de movimento, de percepção rítmica e para marcações de pulsos bem acentuadas.

O trabalho com o texto ocorreu em mais de uma aula, sendo imprescindível para retomada de leitura, estudos e marcações de pulsos musicais, verificação da pulsação rítmica e novos ajustes que se fizeram necessários.

Após a memorização do texto, percussão e trabalhadas noções em relação ao parâmetro de intensidade musical, foram destacadas, com a participação da pesquisadora e alunos, as sílabas tônicas da parlenda, que corresponderam aos tempos fortes e à marcação dos pulsos. (Figuras 57 a 59)

As Figuras 57 a 59 envolvem a identificação de sílabas tônicas na parlenda “Corre cutia”:

Figura 57: atividade produzida por A.L. no estudo de sílabas tônicas



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 58: atividade produzida por AY. no estudo de sílabas tônicas



Fonte: arquivo da pesquisadora

No decorrer das aulas em que trabalhamos a parlenda “Corre cutia”, retomamos por várias vezes a percussão rítmica, pois havia alunos que ainda apresentavam dificuldades no acompanhamento dos pulsos e na execução.

Foi necessário que a pesquisadora, em colaboração com uma professora de música, produzisse uma gravação da percussão, marcando os tempos fortes com palmas, para que as crianças percebessem a pulsação rítmica da parlenda.

Foram retomadas, com a participação de sete crianças, leitura do texto e identificação das sílabas tônicas. Desta vez, houve maior participação delas, por conseguirem acompanhar a pulsação.

Analisando a atividade da figura 59, podemos perceber algumas alterações na identificação das sílabas tônicas nos versos da parlenda, resultados da retomada ao texto e aprimoramento do trabalho em relação à intensidade e tonicidade.

Figura 59: identificação de sílabas tônicas na retomada do texto



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Houve participação e envolvimento dos alunos desde a entrada ao texto à aquisição de novos saberes, entre eles sobre a vida do animal citado na parlenda e as regras da brincadeira “Corre cutia”.

Os alunos mostraram interesse e autonomia na descoberta da pulsação rítmica, encorajando os demais participantes a executarem os movimentos de acordo com os pulsos musicais.

Notamos envolvimento dos participantes, motivação, sensibilidade ao ritmo, expressão corporal e coordenação dos tempos musicais, propiciados pelas características lúdicas do texto.

Utilizar-se de textos rítmicos na escola despertam o interesse das crianças, produzem efeitos de movimento, são dinâmicos e poderão ser estratégias para abordagem de novos assuntos e formação de conceitos.

Para Deckert (2012, p. 31), “o ritmo não é um elemento presente apenas na música, ele faz parte de nossa vida”. A autora lembra que o nosso corpo também é regido por eventos rítmicos, como o pulsar do coração, a respiração e a própria rotina do cotidiano.

Entretanto, mesmo presente em vários aspectos e situações da nossa vida, notamos, no decorrer da atividade, crianças com menos facilidade de percepção rítmica, como observamos o desempenho de A.L.

Durante o trabalho de percussão, A.L. mostrou dificuldades em acompanhar o ritmo. Executou movimentos e batidas que não marcaram os tempos musicais, com palmas sucessivas, uma após outra, em andamento acelerado, fora da pulsação da parlenda.

A pesquisadora entrevistou, sucessivas vezes, demonstrando à criança as diferenças de marcações, a intensidade das palmas que identificavam os pulsos e propôs que acompanhasse os seus movimentos. Porém, A.L. deu continuidade à execução centrando-se nas suas próprias marcações, com dificuldades de observar os movimentos da pesquisadora e dos demais participantes e coordená-los conforme a pulsação regular da parlenda.

Em relação ao conceito, Visconti e Biagioni (2002, p. 98), definem que pulso “é a regularidade de tempo, medido pelo tempo do relógio, sendo que cada pulsação é um tempo que deve manter uma regularidade”.

ATIVIDADE 40: PRODUÇÃO DE PARÓDIA DA PARLENDIA “CORRECUTIA”

A atividade de produção de paródia realizou-se após ocorridos os momentos de contatos diversos com os textos, como leituras, marcações de pulso, acompanhamentos e percussões rítmicas até a memorização.

Durante a elaboração desse texto, houve o levantamento de conhecimentos prévios, fase do trabalho em que a pesquisadora colocou várias questões aos alunos, a fim de conhecer o que já sabiam sobre paródia.

Participaram, desta atividade, cinco alunos.

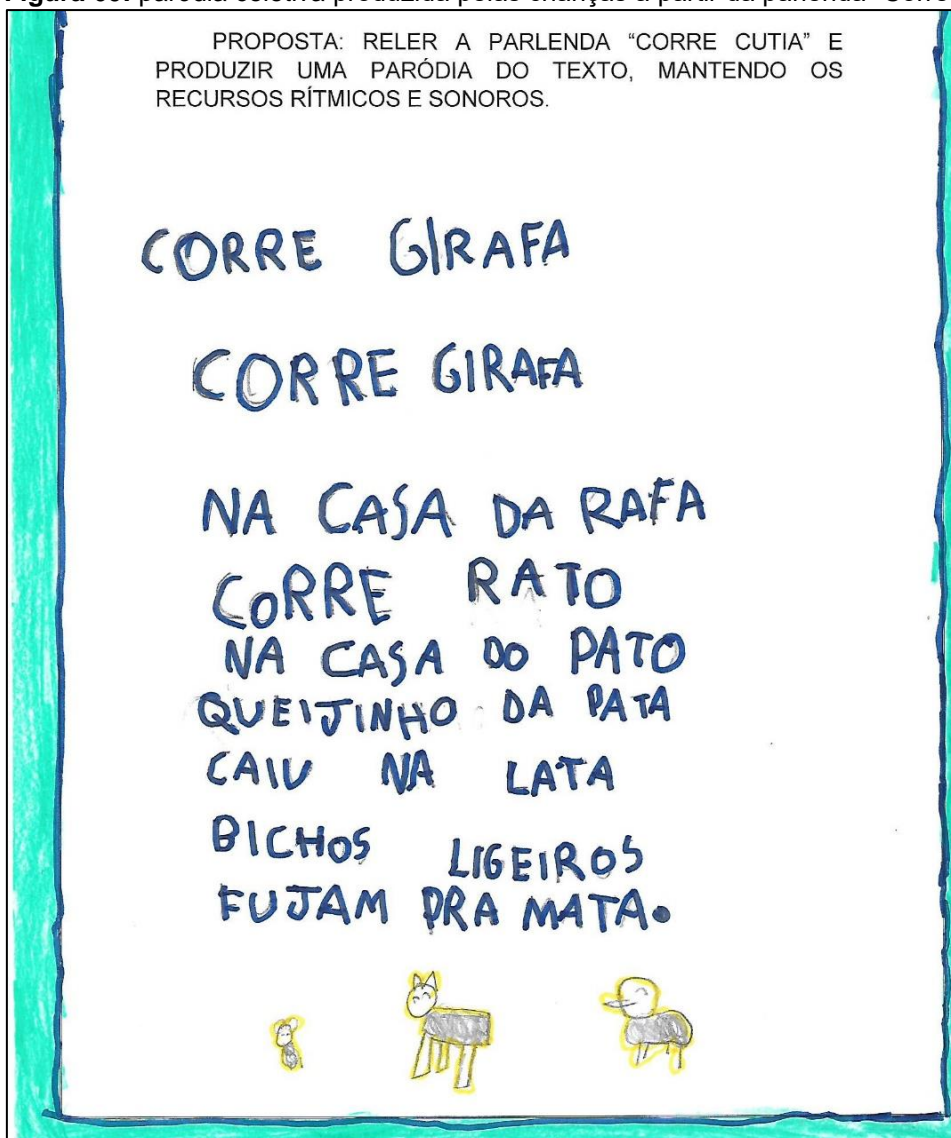
Uma das crianças da sala deu explicações coerentes sobre o assunto que foram pontos de partida para que a pesquisadora entrevistasse com questionamentos que ampliaram os conhecimentos do grupo.

De maneira espontânea e natural, o processo de elaboração da paródia envolveu todos os alunos, variando o nível de participação deles.

Propor este gênero textual possibilitou a abordagem de diferentes assuntos como: rimas, ritmo, versos, métrica, tamanho dos versos e sílabas, situação do contexto, conceito de paródia, como mostrados na figura 60.

Entre as habilidades e aspectos desenvolvidos destacamos: socialização, atenção, concentração no tema em estudo, conexões com saberes de outras áreas, interesse, motivação, receptividade ao assunto, melhora da autoestima na possibilidade de se considerarem autores do texto; aplicação dos conceitos adquiridos para resolverem situações voltadas à produção da paródia a fim de conservarem as qualidades rítmicas da parlenda original.

Figura 60: paródia coletiva produzida pelas crianças a partir da parlenda “Corre cutia”.



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Análise da atividade:

O trabalho de produção da paródia contemplou saberes e aspectos que contribuíram para aquisição, aprofundamento, consolidação de novos conhecimentos e análise de dados, sendo mencionados:

- Estudo dos versos, agora também podendo ser medidos.
- Comparação dos versos da parlenda original aos sugeridos pelos alunos.
- Noção de metrificação.
- Levantamento de possibilidades de rimas, com seleção àquelas que atendessem, também, aos critérios de métrica.
- Preocupação em manter os pulsos musicais do texto original.
- Importância do papel do adulto na mediação das situações didáticas de ensino e aprendizagem.
- Espontaneidade e considerável participação dos alunos em todas as etapas de produção do texto.
- Busca de se manter sonoridades, elementos rítmicos, rimas, métrica.
- Presença da linguagem poética conservando-se também o contexto e a temática.
- Maior participação das meninas na elaboração dos versos, demonstrando sensibilidade ao sonoro, como o emprego de rimas e aos demais aspectos rítmicos para manutenção da pulsação e da métrica dos versos.

ATIVIDADE 41: TRABALHANDO OS CONCEITOS DE TEMPOS MUSICAIS FORTES E FRACOS NA PERCUSSÃO DA PARLENDAS “A GALINHA DO VIZINHO”

O trabalho a partir da parlenda “A galinha do vizinho” foi uma oportunidade para os alunos aplicarem conhecimentos anteriormente adquiridos, seja em relação aos estudos da língua materna como em relação aos assuntos musicais.

Participaram, desta atividade, oito alunos.

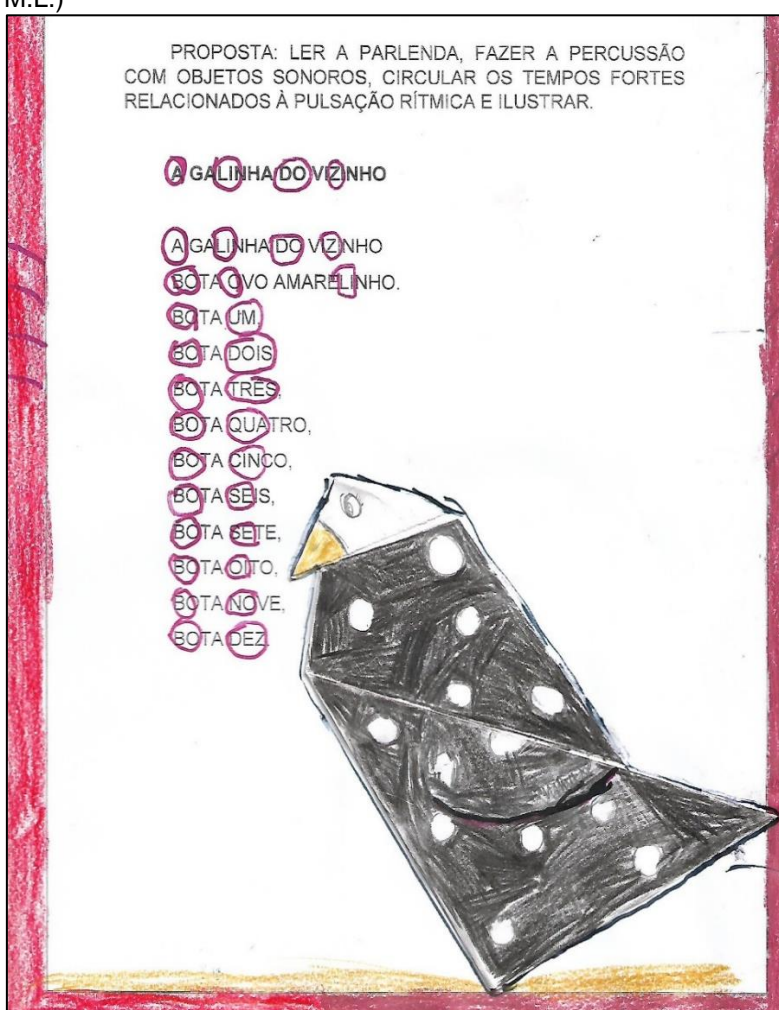
Como nos textos anteriores, seguimos algumas etapas: leitura, contagem dos versos, análise da estrutura textual, localização das rimas, identificação das sílabas tônicas e de elementos importantes para a percepção de melodia e ritmo.

Após o trabalho de exploração da letra da parlenda passamos à parte prática para estudo da pulsação musical.

Com uma marcação bem acentuada, os alunos conseguiram identificar as sílabas tônicas e os pulsos musicais. Acompanharam o ritmo com batidas na carteira e palmas, marcando os tempos fortes e fracos conforme a pulsação musical da parlenda.

Por meio do contato com o texto algumas noções puderam ser adquiridas pelos alunos, como a descoberta de intensidade a partir de referências de tonicidade silábica e a noção de que cada parlenda possui uma pulsação diferente e que seus pulsos e ritmos dão movimento à forma musical.

Figura 61: identificação da tonicidade silábica na parlenda “A galinha do vizinho” (autoria de M.L.)



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Dentre os aspectos observados nesta etapa da pesquisa em relação ao desempenho dos alunos, destacamos:

- Demonstração de autonomia no sentido de descobrirem os pulsos musicais, as sílabas tônicas, a intensidade, considerando os conhecimentos já adquiridos anteriormente, partindo-se da exploração de outras parlendas já estudadas.
- Avanços significativos na compreensão dos conceitos de intensidade, por meio da identificação de tempos musicais fortes e fracos e de sílabas tônicas nos versos da parlenda.
- Significado do trabalho, à medida que conseguiram associar os conhecimentos teóricos à prática. Perceberam a importância de identificar as sílabas tônicas e como elas corresponderam, durante a percussão e execução, aos tempos marcados com mais intensidade.
- Avanços na noção de ritmo, conseguindo perceber marcações que não estiveram em sintonia com os pulsos musicais, tanto em relação ao grupo, como aos próprios movimentos e execuções individuais.

A pulsação da parlenda “A galinha do vizinho” caracteriza-se por marcações bem acentuadas, tornando-se nítida aos alunos a correspondência de sílabas tônicas aos tempos musicais fortes.

Mesmo com acentuações bem pontuadas, A.L. não apresentou avanços em relação a manter-se no ritmo musical. Percebemos que a criança tem se envolvido com os assuntos abordados, demonstrou compreensão dos parâmetros sonoros e aquisição de conceitos, porém não apresentou melhora na habilidade de articulação de seus movimentos aos pulsos rítmicos.

Tais verificações foram constatadas pela pesquisadora por meio de procedimentos de observação durante as atividades musicais e registradas com filmagens para maior precisão na análise dos dados.

ATIVIDADE 42: PERCEPÇÃO MUSICAL: O DITADO RÍTMICO E A REPRESENTAÇÃO DA DURAÇÃO SONORA COM TIRAS DE PAPEL

Nesta fase de pesquisa de campo retomamos as atividades de percepção musical, propondo ditados rítmicos com a utilização do teclado eletrônico.

Foi explicada aos sete alunos participantes que a proposta seria ouvir sons tocados pela pesquisadora no teclado. Cada som percebido deveria ser

representado por uma tira de papel, considerando-se o parâmetro de duração sonora.









Os alunos recortaram tiras de papel de quatro tamanhos diferentes para representação das durações sonoras. Foram consideradas quatro durações: sons longos, médios, curtos e muito curtos.

A pesquisadora tocou uma sequência de oito sons sucessivos. Para cada som tocado, os alunos selecionaram uma tira de papel de acordo com a duração sonora percebida para representa-lo.

Nesta etapa, optamos em abordar os conceitos com tais terminologias: longos, médios, curtos e muito curtos, sem apresentarmos as figuras musicais. A finalidade foi que os alunos tivessem vivências diferenciadas com os sons, de forma a perceberem suas diferentes durações e saberem associá-las ao tamanho das formas usadas na representação.

O **quadro 20** mostra a sequência de sons tocada pela pesquisadora durante o ditado rítmico:

Quadro 20: sequência de sons tocada pela pesquisadora em ditado rítmico

Quantidade de sons	1	2	3	4	5	6	7	8
Figuras Proporcionais								
Contagem de tempos	1e 2e 3e 4e	1e 2e	1e	e	1e 2e	1e 2e 3e 4e	1e 2e	1e 2e 3e 4e

Fonte: arquivo da pesquisadora

A seguir, nas figuras **62 a 64**, são mostradas atividades produzidas pelos alunos para representação da duração dos sons que foram tocados no teclado musical. Na representação das durações sonoras foi utilizada colagem de tiras de papel de diferentes medidas de comprimento.

Figura 62: representação das durações dos sons com colagens, produzida por AY



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 63: representação das durações dos sons com colagens, autoria de A.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 64: representação das durações dos sons com colagens, produzida por J.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

A finalidade da atividade foi que os alunos registrassem uma série de oito sons tocados pela pesquisadora no teclado musical, levando-se em consideração o parâmetro de duração. Para o registro das durações sonoras foi utilizado o pictórico, com colagens de retângulos de papel de diferentes tamanhos.

O processo de elaboração da atividade foi acompanhado pela pesquisadora por meio do procedimento de observação e registrado por filmagens, sendo destacados alguns aspectos elencados a seguir:

- Interesse dos alunos, motivação e participação de todo o grupo durante a atividade.
- Envolvimento maior ao terem contato com outras estratégias e técnicas de registro, empregando elementos da arte visual à musical.
- Boa percepção auditiva no reconhecimento da duração dos sons.
- Associação da duração sonora ao tamanho das formas para representação.
- Critérios de se trabalhar com andamentos lentos para que as crianças percebessem, com mais precisão, as diferentes durações sonoras.

O manuseio dos materiais concretos foi um recurso de apoio às crianças, tanto visual como mental, na medida em que os diferentes tamanhos das peças de papel foram associados à duração dos sons percebidos.

A implementação de estratégias diferenciadas no tratamento dos assuntos foi algo relevante no sentido de contemplar todos os participantes e considerar as diferentes maneiras pelas quais eles percebem e recebem os estímulos do meio físico e social.

Propostas de atividades que se aplicam a essa finalidade de comparar tamanhos colaboram para a formação do senso de medida.

Para Lorenzato (2008), o conceito de medida é abrangente e complexo. No cotidiano, as crianças convivem com situações em que são empregadas noções que antecedem o ato de medir e são fundamentais à construção do conceito.

Conforme o autor (2008),

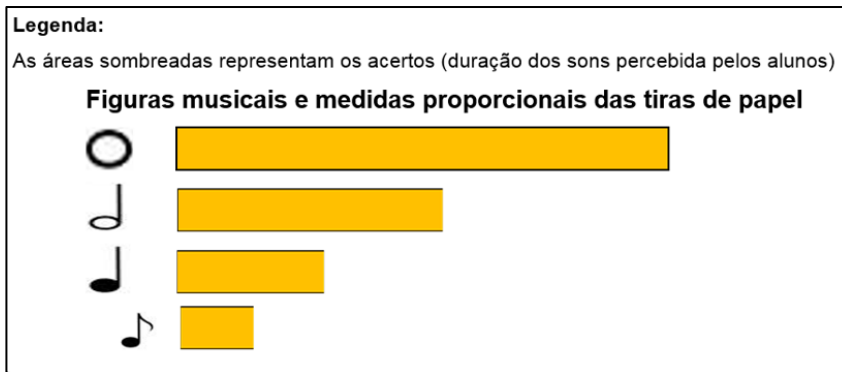
A construção do senso de medida envolve um longo processo, que começa pela comparação, baseando-se na percepção visual e na estimativa. (...) começa com a comparação visual e direta entre dois objetos, passa pela conveniência da utilização de unidade de medida e finaliza na abstração de um número, que expressa sempre uma relação. (LORENZATO, 2008, p. 56)

O quadro a seguir mostra o desempenho dos alunos no ditado rítmico:

Quadro 21: desempenho dos alunos no ditado rítmico.

Alunos	Sequência do ditado e sons identificados pelos alunos							
	1	2	3	4	5	6	7	8
								
A.L.								
P.L.								
AY								
IG								
T								
J								
M.L.								

Fonte: arquivo da pesquisadora



Os resultados obtidos na análise do quadro de desempenho nos mostraram que a maioria das crianças participantes da pesquisa apresentou boa percepção acerca da duração sonora, conseguindo associar a duração dos sons tocados no teclado ao tamanho das formas utilizadas para representação.

Por outro lado, os dados também apontaram que o conceito de duração está sendo gradativamente construído por algumas crianças, como notamos em suas respostas.

Analisando-se o quadro de desempenho constaram apenas dois sons que foram corretamente identificados por J. Porém, se considerarmos a atividade de registro produzida por meio de colagens das tiras de papel, podemos notar essa construção gradativa, marcada pelas tentativas de se utilizar medidas que mais se aproximaram da duração do som que lhe foi audível.

Pelos resultados de seu trabalho, J mostrou que o conceito de duração sonora está em formação, por isso, oscilou na sua representação. Ainda não compreendeu a equivalência dos sons representados às figuras proporcionais.

Suas respostas também indicaram que, ao representar a duração sonora, J. fez associações, tendo como referência o som anterior, mas sem estabelecer relações de proporção entre todos os sons do conjunto.

ATIVIDADE 43: INTRODUÇÃO ÀS FIGURAS MUSICAIS

Nesta fase da pesquisa, retomamos a atividade em que os alunos fizeram a representação da duração dos sons utilizando as tiras de papel e apresentamos as figuras musicais como uma outra possibilidade para representar as diferentes durações.

Mostramos aos alunos as figuras musicais positivas, fazendo correspondências do tamanho das tiras coloridas que eles colaram aos valores das figuras musicais em questão.

Nesta atividade, participaram sete alunos.

A pesquisadora desenhou, na lousa, as figuras musicais, nomeando-as e apresentou os seus valores proporcionais aos alunos. Foram representadas da semibreve até a colcheia (**Quadro 22**).

O estudo possibilitou trabalhar com os alunos a ideia de metade, pois cada figura musical mostrada no quadro equivalia a metade da duração da figura que a antecedia.

Quadro 22: quadro de valores das figuras musicais

	SEMIBREVE
	MÍNIMA
	SEMÍNIMA
	COLCHEIA






Fonte: arquivo da pesquisadora

Após a apresentação das figuras musicais, seus nomes e valores, foi proposta atividade de percepção sonora a partir de ditado.

Para esta atividade de percepção foi realizado ditado de cinco sons tocados pela pesquisadora no teclado musical. Estes sons foram representados pelos alunos com figuras musicais positivas.

O **quadro 23** apresenta as figuras musicais correspondentes aos valores dos sons que foram tocados no instrumento musical:

Quadro 23: figuras proporcionais aos sons tocados pela pesquisadora

Quantidade de sons	1	2	3	4	5
Contagem dos tempos musicais	1e 2e	e	1e 2e 3e 4e	1e	E
Figuras proporcionais					

Fonte: arquivo da pesquisadora.

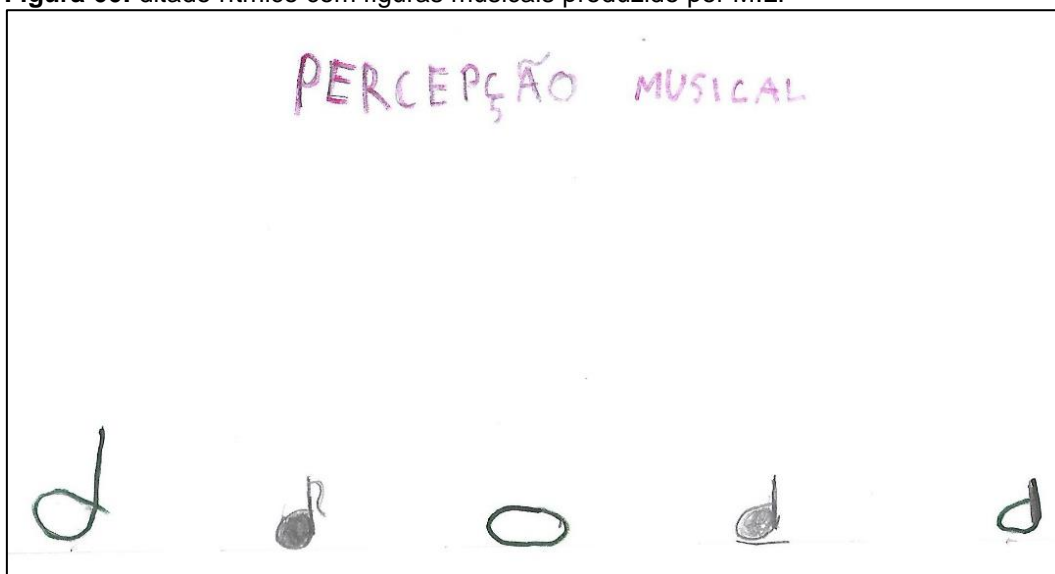
Analisando as figuras 65 e 66, podemos verificar o desempenho de alguns alunos na atividade de ditado rítmico com a grafia de figuras musicais.

Figura 65: ditado rítmico com figuras musicais produzido por I.H.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 66: ditado rítmico com figuras musicais produzido por M.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Houve retomada de assuntos recentemente abordados, conexões àqueles já adquiridos e possibilidades de podermos avançar, mostrando às crianças outras alternativas para representarem a duração dos sons.




Ao partirmos do uso de tiras de papel, como apoio visual e material manipulável, facilitou-se a associação de que cada tira que utilizaram para

representar as diferentes durações sonoras poderia ser substituída por uma figura musical.

A utilização de estratégias diferenciadas para abordagem dos conteúdos foi primordial para que os alunos pudessem construir suas primeiras noções acerca do conceito de duração sonora e terem condições de avançar e ampliar seus conhecimentos fazendo-se uso da notação musical convencional.

O quadro a seguir apresenta os resultados das atividades produzidas pelos alunos e o desempenho individual no tocante ao ditado rítmico com figuras musicais:

Quadro 24: desempenho dos alunos no ditado com figuras musicais

Alunos	Sequência do ditado e figuras correspondentes à duração sonora				
	1	2	3	4	5
					
M.L.					
IG					
J.					
T.					
AY					
P.L.					
A.L.					

Fonte: arquivo da pesquisadora

As áreas sombreadas correspondem aos acertos (figuras que os alunos identificaram e registraram no ditado).

Os dados do quadro nos mostram que houve compreensão pela maioria dos alunos em relação ao valor das figuras, contagem dos tempos musicais e ao conceito de duração sonora em geral.

Também, novamente, os resultados sinalizam a dificuldade de J. em estabelecer as correspondências de valores entre a duração dos sons tocados

no teclado e as figuras musicais, pois ainda não compreendeu a equivalência entre elas, os seus valores de duração e proporção.

J. não conseguiu associar a contagem dos tempos musicais à figura que preenchia esses tempos, o que lhe tornou ainda mais complexa a atividade por ter que fazer a opção por quatro formas diferentes de representar a duração dos sons.

ATIVIDADE 44: DITADO RÍTMICO DE VERSO DE PARLENDAS

Nesta etapa da pesquisa desenvolvemos atividades de percepção e grafia rítmica utilizando parlendas.

O trabalho foi iniciado com o texto “A casinha da vovó”, por ter sido já trabalhado e memorizado pelos alunos.








Por ser um texto conhecido por alguns alunos, algo que facilitaria perceber as suas durações rítmicas, consideramos conveniente utilizá-lo nesta fase de estudo com os sete alunos participantes.

Para o ditado sonoro, foi usado o primeiro verso da parlenda: “*A casinha da vovó*”, sendo sete sons correspondentes a esse primeiro verso.

Os sons foram tocados pela pesquisadora no teclado musical, em sequência, (ver **Quadro 25**), um após o outro, repetindo-os quando necessário.

Ao ouvir cada som, os alunos deveriam representá-lo, desenhando a figura musical correspondente à duração sonora.

Quadro 25: sons tocados pela pesquisadora durante o ditado rítmico

	1	2	3	4	5	6	7
Quantidade de sons							
Figuras musicais							

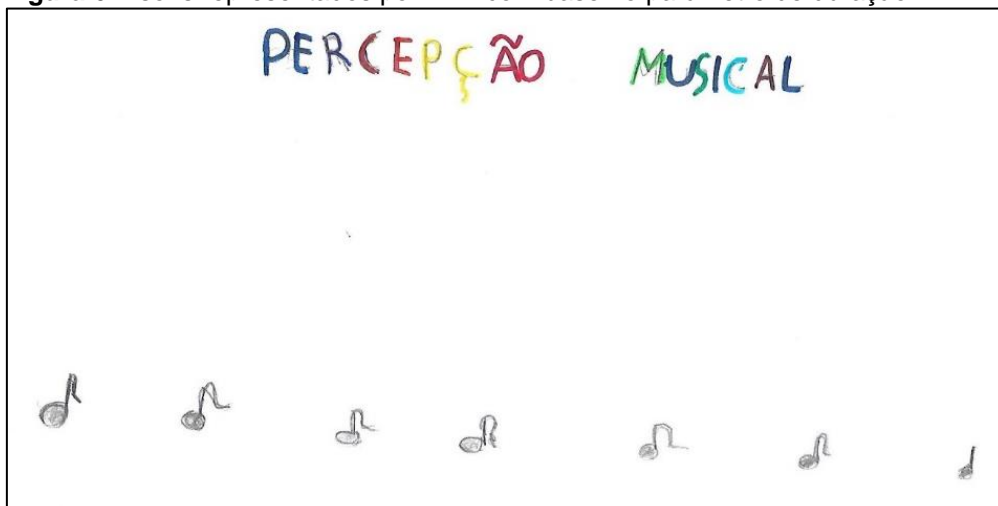
Fonte: arquivo da pesquisadora

Verso relacionado ao ditado rítmico:

“A casinha da vovó”

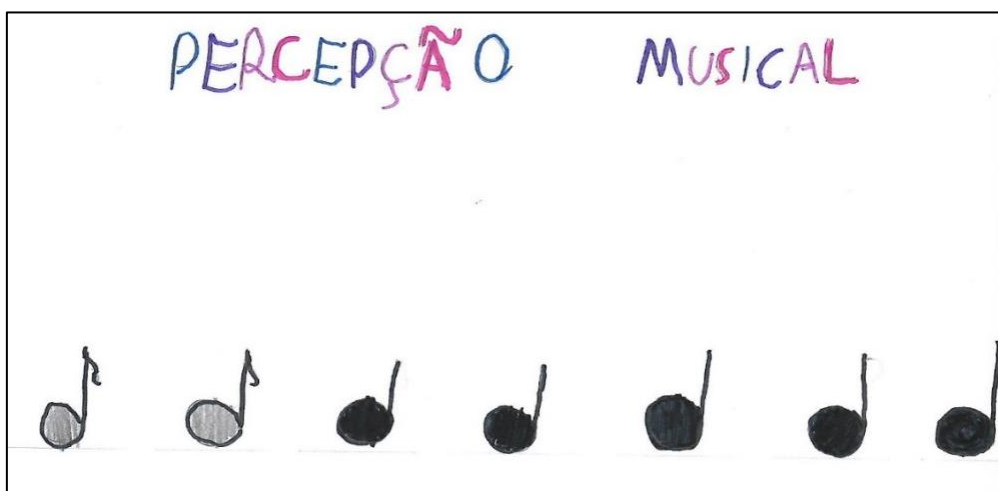
As atividades mostradas nas figuras 67 e 68 apresentam como a proposta de ditado rítmico foi estruturada e os sons grafados pelos alunos após serem tocados pela pesquisadora.

Figura 67: sons representados por M.L. com base no parâmetro de duração



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 68: sons representados por AY com base no parâmetro de duração



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Trabalhamos apenas com duas figuras musicais positivas, a semínima e a colcheia.

Para verificação do desempenho dos alunos e correção da atividade, a pesquisadora tocou, novamente, a sequência dos sete sons referentes ao primeiro verso da parlenda.

Com a participação dos alunos, a pesquisadora fez os registros rítmicos na lousa, correspondendo cada som por ela tocado à figura musical que o representou. Assim, os alunos puderam estabelecer as correspondências entre os sons percebidos e as figuras que representaram a sua duração.

Verificamos esforço das crianças e tentativas de grafarem as figuras com valores mais aproximados às durações sonoras da sequência tocada pela pesquisadora.

Apresentar apenas duas alternativas de respostas, sendo a semínima e a colcheia, foi um fator significativo nesta etapa da pesquisa em que os conceitos de duração sonora e valores proporcionais das figuras musicais ainda estavam em formação.

O quadro a seguir (**Quadro 26**) nos mostra os resultados da atividade de ditado e, por meio de análise dos dados, verificamos o desempenho coletivo do grupo e também os resultados individuais de cada criança.

Quadro 26: desempenho dos alunos na atividade de ditado rítmico:

Alunos	Sequência rítmica e figuras musicais identificadas pelos alunos						
	1	2	3	4	5	6	7
							
AY							
M.L.							
IG							
T							
PL.							
A.L.							
J.							

Fonte: arquivo da pesquisadora

As áreas sombreadas indicam os acertos dos alunos na representação e correta grafia da figura relativa à duração dos sons percebidos no ditado.

Ao fazermos a análise dos resultados apresentados no quadro, observamos que o número de sons identificados pelos alunos foi menor em relação às atividades anteriores.

Verificamos que, representar a sequência rítmica com base apenas em duas variáveis, não foi algo facilitador para as crianças e nem para a pesquisadora durante a execução no instrumento musical.

Foi necessário, nessa situação, certo grau de desenvoltura e precisão, para que as durações sonoras não se destoassem e as contagens fossem uniformes e padronizadas, pois pequenas diferenças na execução acarretaram representações com figura diferente daquela da notação musical, como nos mostraram os resultados da atividade.

Ao mesmo tempo em que a opção por quatro variáveis parecesse aumentar o nível de complexidade nas atividades antecedentes, para as crianças se tornou um elemento facilitador, à medida que tiveram quatro referências diferentes de duração sonora a serem representadas.

A retomada da atividade:

Houve retomada da atividade de ditado rítmico dos versos da parlenda na aula seguinte, tendo a participação de cinco crianças. Foram ditadas, nesta fase da pesquisa, duas séries de sete sons cada uma, sendo catorze no total.

A proposta foi a de percepção e grafia com símbolos musicais, dos dois primeiros versos da parlenda, com base na audição dos sons tocados pela pesquisadora no teclado musical.

Os alunos puderam realizar a verificação de suas produções ao acompanharem a execução feita pela pesquisadora no instrumento.








A intervenção da pesquisadora, cuja finalidade foi proporcionar aos alunos que percebessem e relacionassem cada símbolo registrado a uma parte da parlenda, foi necessária para que houvesse a associação de cada figura musical a uma sílaba pronunciada.

Outro aspecto e estratégia a destacar foi a leitura rítmica em conjunto, acompanhada com execução no instrumento musical. Esse procedimento foi fundamental para que os alunos percebessem os valores das figuras musicais e o tempo de duração, pois esses elementos estão associados.

Conforme os estudos de Deckert (2012, p. 31), “O ritmo está diretamente ligado ao conceito do som chamado duração. As diferentes durações do som formam o ritmo de uma melodia”.








Os **quadros 27 e 28** apresentam as duas séries de notações musicais executadas pela pesquisadora na proposta de os alunos representarem com figuras musicais positivas.

Quadro 27: sequência tocada pela pesquisadora no teclado musical

Quantidade de sons	1	2	3	4	5	6	7
Figuras musicais							

Fonte: arquivo da pesquisadora

Quadro 28: sequência tocada pela pesquisadora no teclado musical

Quantidade de sons	8	9	10	11	12	13	14
Figuras musicais							

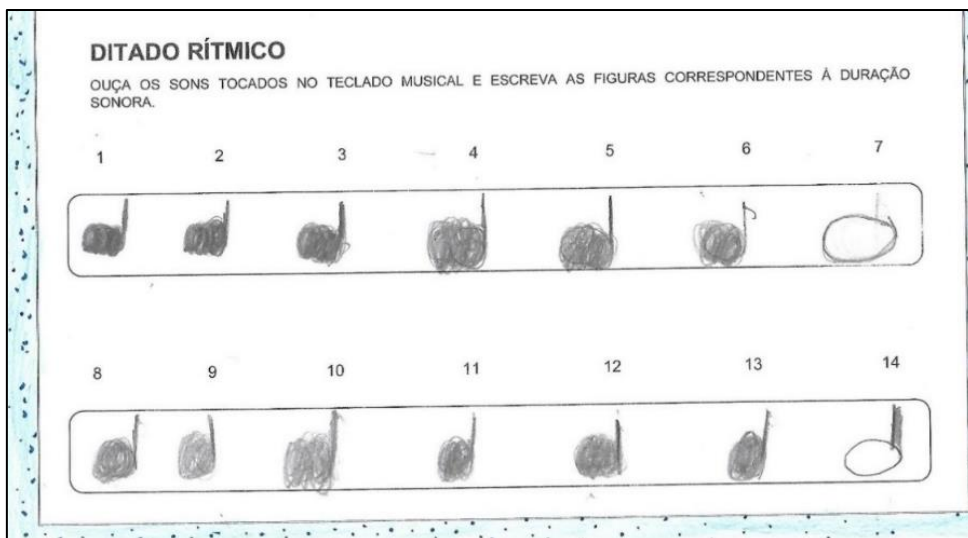
Fonte: arquivo da pesquisadora

Versos relacionados à execução:

“A casinha da vovó
Toda feita de cipó”

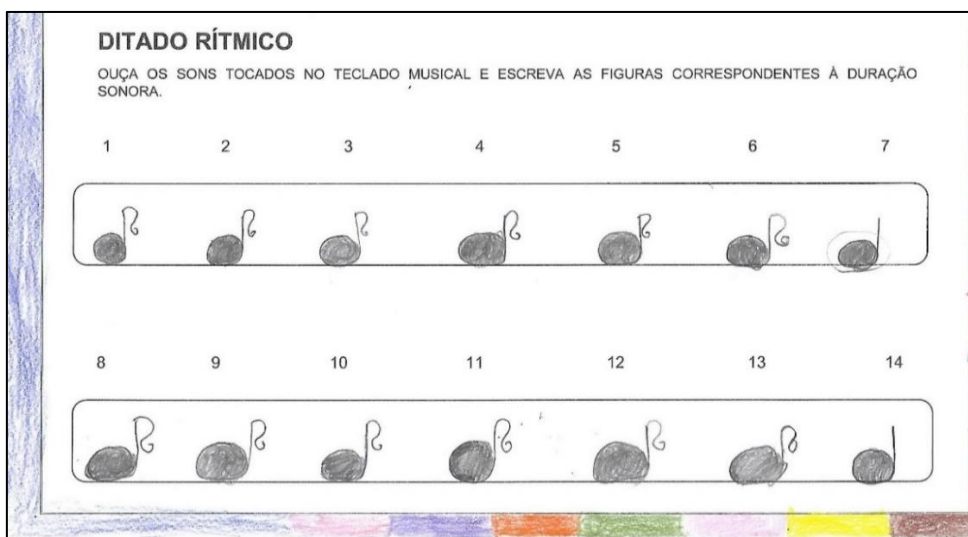
As figuras seguintes (Figuras **69 e 70**), mostram atividades produzidas por alguns dos participantes da pesquisa, durante o ditado rítmico.

Figura 69: sons grafados por AY durante o ditado rítmico.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 70: sons grafados por T. durante o ditado rítmico.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:





























Retomar a proposta de grafia dos sons nos possibilitou analisar aspectos relevantes, entre os quais, destacamos:

- Avanços gradativos na compreensão dos valores das figuras musicais.
- Motivação das crianças durante a atividade.
- Aumento do interesse pelo tema, por ditados rítmicos e pela descoberta e conhecimento das figuras musicais apresentadas durante as experiências com a linguagem musical.

- Iniciativa dos alunos na verificação da atividade e capacidade de descrever seus erros e acertos.
- Melhora apresentada por algumas crianças na percepção dos sons e suas durações e como representa-los com figuras musicais.

Os quadros a seguir (29 a 33), apresentam o desempenho das crianças durante o ditado rítmico do texto “A casinha da vovó”. Optamos em registrar a notação musical, conforme a partitura e, paralelamente, mostrar a escrita produzida pelas crianças ao identificarem a duração dos sons musicais.






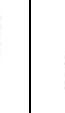
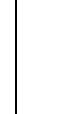




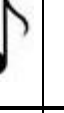
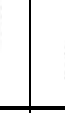
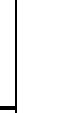




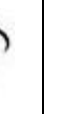

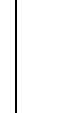



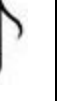
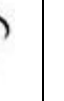
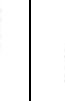
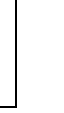
Quadro 29: desempenho de AY no ditado rítmico:

	Sequências rítmicas de “A casinha da vovó”						
	1	2	3	4	5	6	7
Notação musical							
Grafia produzida por AY							
	8	9	10	11	12	13	14
Notação musical							
Grafia produzida por AY							

Fonte: arquivo da pesquisadora

Analisando as produções gráficas de AY, notamos que a criança obteve bom desempenho em relação à percepção musical, apenas divergindo do ritmo no penúltimo som (som 6), do primeiro verso. Nos demais sons das sequências percebemos que AY, embora não grafando conforme a notação da partitura, manteve regularidade rítmica, apenas utilizando figuras de duração maior e dobrando o valor dos tempos musicais.

Quadro 30: desempenho de T. no ditado rítmico:

		Sequências rítmicas de “A casinha da vovó”						
		1	2	3	4	5	6	7
Notação musical								
Grafia produzida por T								
Notação musical								
Grafia produzida por T								

Fonte: arquivo da pesquisadora




















Quadro 31: desempenho de M.L. no ditado rítmico:

		Sequências rítmicas de “A casinha da vovó”						
		1	2	3	4	5	6	7
Notação musical								
Grafia produzida por M.L.								
Notação musical								
Grafia produzida por M.L.								

Fonte: arquivo da pesquisadora

Na análise dos quadros, aferimos que T. e M.L. tiveram boa percepção musical da melodia executada, produzindo grafias rítmicas conforme a partitura convencional do texto em estudo.

Quadro 32: desempenho de J. no ditado rítmico:

Sequências rítmicas de “A casinha da vovó”							
	1	2	3	4	5	6	7
Notação musical							
Grafia produzida por J.							
	8	9	10	11	12	13	14
Notação musical							
Grafia produzida por J.							





























Fonte: arquivo da pesquisadora

Na verificação do quadro de desempenho de J. percebemos que houve boa percepção musical em relação à melodia. J. produziu escritas musicais mantendo regularidade rítmica, apenas dobrando o valor dos tempos musicais na última figura de cada verso, que correspondeu às sílabas “vó” e “pó”, respectivamente, do primeiro e segundo verso, com duração maior na pronúncia.

No caso específico de J., notamos avanços significativos em relação à percepção melódica na retomada da atividade e na proposta de trabalho com um número menor de referências ou variáveis.

Delimitar a quantidade de figuras a ser utilizada facilitou à criança perceber a melodia, selecionar as figuras correspondentes aos tempos musicais percebidos durante a execução e registrar as pulsações rítmicas.

Quadro 33: desempenho de A.L. no ditado rítmico:

		Sequências rítmicas de “A casinha da vovó”						
		1	2	3	4	5	6	7
Notação musical								
Grafia produzida por A.L.								
Notação musical								
Grafia produzida por A.L.								

Fonte: arquivo da pesquisadora

O quadro de desempenho de A.L. mostra, de forma geral, avanços da criança na percepção rítmica durante as sucessivas etapas da pesquisa.

Percebemos que tem se divergido do ritmo no segundo verso (quinto som). O último som do primeiro verso foi representado por uma mínima que, embora não correspondendo à notação convencional da partitura, foi associada a uma pronúncia mais prolongada da sílaba final.

ATIVIDADE 45: LEITURA DE PARTITURA

Introduzimos análise de partitura após propostas as situações de vivências com os sons, com a percepção dos contornos melódicos e rítmicos.

Na definição de Visconti e Biagioni (2002, p. 101), “Partitura é a representação gráfica do som pela sua altura, intensidade e duração, e do ritmo pelas proporções de duração, bem como pela duração do silêncio”.

A pesquisadora sugeriu que os alunos explicassem o significado de partitura. Após algumas falas sobre o assunto, ela distribuiu a partitura da parlenda “A casinha da vovó” aos sete alunos participantes, para que, coletivamente, fizessem a leitura do texto.

Figura 71: partitura analisada pelos participantes da pesquisa no estudo da parlenda

LEITURA DE PARTITURA:

A CASINHA DA VOVÓ¹⁷

A ca - si - nha da vo - vó To - da fei - ta de ci - pó O ca -
fé es - tá de - mo - ran - do Com cer - te - za fal - ta pó.

Fonte: "Música na educação infantil" (Brito, 2003, p. 102)

O acesso ao texto com símbolos musicais para a representação dos sons, foi relevante para os alunos nos seguintes aspectos:

- Possibilidade de trabalho com uma outra linguagem textual, utilizando-se símbolos musicais.
- Ampliação de repertório ao abordarem os elementos específicos da música, como a pauta ou pentagrama, o significado de pentagrama, as características da pauta onde são escritos os sons, nomes das notas musicais, a Clave de Sol e sua função, números no início da pauta que indicam a quantidade de tempos do compasso, a disposição dos sons no pentagrama e a altura, se graves ou agudos.
- Análise da partitura e seus elementos constitutivos.
- Conhecimento dos sons musicais, como são grafados no pentagrama e os nomes das notas conforme a localização nas linhas e espaços.
- Oportunidade de experiências de leitura das notas no pentagrama.

Análise da atividade:

Ao analisarmos o trabalho coletivo e o encaminhamento das propostas com os elementos da linguagem musical, destacamos pontos relevantes:

- Abordagens diferenciadas dos assuntos e intervenção com perguntas direcionadas às crianças sobre o tema possibilitaram a participação de todo o grupo.

- Boa percepção individual dos alunos na discriminação das notas na pauta musical.
- Destaque do desempenho de alguns alunos ao associarem conhecimentos da linguagem musical aos da vida cotidiana e fazerem conexões entre os próprios saberes da linguagem musical.
- Interesse dos alunos e tentativas de descoberta dos símbolos musicais e demais assuntos específicos da área.
- Melhora da interação social entre o grupo e do desempenho da turma em relação aos conteúdos trabalhados durante as etapas da pesquisa.
- Impactos positivos na autoestima das crianças, à medida que participaram, integraram-se ao coletivo, contribuíram na produção de conhecimentos e tiveram percepção de suas aprendizagens e desenvolvimento.

ATIVIDADE 46: ESCREVENDO RITMOS A PARTIR DE PARLENDAS E CANTIGAS

Com a finalidade de verificar o nível de percepção rítmica dos alunos e também propor estratégias que pudessem facilitar o desenvolvimento dessa habilidade, empregamos, nesta atividade, alguns exercícios musicais com base em ditados a partir de estudos de parlendas e cantigas.

Os ditados rítmicos foram propostos aos alunos em alternados momentos da pesquisa, utilizando-se de dois formatos: os ditados com figuras aleatórias, cuja sequência de símbolos musicais não correspondiam a uma melodia e os ditados melódicos, empregando-se trechos extraídos de parlendas e cantigas infantis.

Por terem sido trabalhados em diferentes momentos do ano letivo, os ditados foram sendo ampliados, gradativamente, a um grupo cada vez maior de alunos, a ponto de abranger toda a turma, após retorno das crianças ao ensino presencial, reorganização escolar e remanejamentos ocorridos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Verificamos avanços qualitativos na percepção rítmica dos alunos ao trabalharmos com uma sequência de parlendas e cantigas que passaram por “Trem de ferro”, “Marcha Soldado”, “A canoa virou”, “Borboletinha”, a “Fui passar na ponte”, entre outras.

- **Parlenda “Trem de Ferro”**

Iniciamos com o tema “O trem” e, para isso, foi proposta audição da música “O trenzinho do caipira”, do compositor Heitor Villa Lobos, nas versões cantada e orquestral. Dentre os seis alunos participantes, vários conseguiram associar ao barulho do trem, fazendo a descoberta do tema musical.

Conhecido o tema, estudamos a parlenda “Trem de Ferro”, com a qual introduzimos os estudos rítmicos com base em ditados.

Durante o desenvolvimento desta atividade a classe estava dividida em dois turnos, manhã e tarde. Havia alunos que não tinham retornado ao ensino presencial, além das ausências às aulas decorrentes da situação do momento.

As aulas regulares tinham duração de três horas, logo que houve o retorno ao ensino presencial. As outras duas horas eram frequentadas por alunos com mais dificuldades na alfabetização, para Reforço escolar.

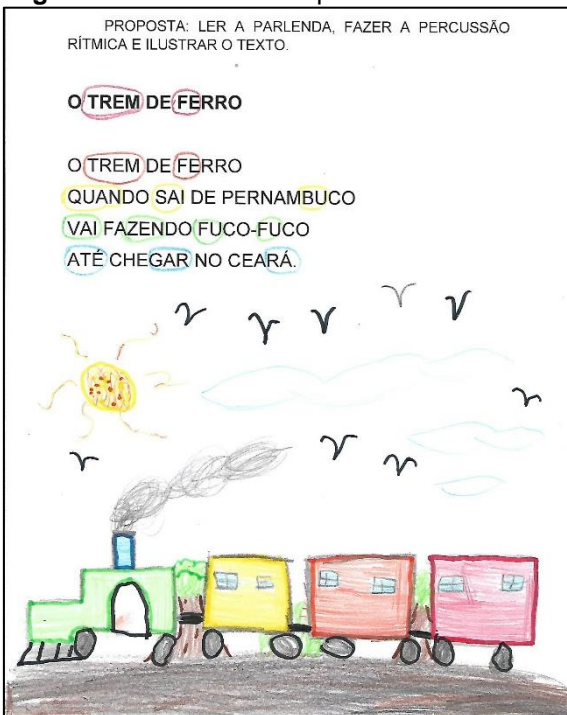
Enquanto foi ofertado às crianças o Reforço por duas horas, buscamos integrar Alfabetização e Música, com situações de leitura e escrita interligadas a conhecimentos musicais nesse horário. Por se tratar de aula de Reforço, nem todos os alunos da turma participaram das atividades realizadas neste período.

Em relação à parlenda “Trem de ferro”, estudamos sua estrutura e gênero textual, além da tonicidade silábica e elementos de sonoridade, como as rimas. Trabalhamos, também, a leitura rítmica dos versos, acompanhada com percussão e marcações de pulsos nas carteiras, possibilitando que os versos fossem memorizados pelos alunos, que passaram a conhecer o texto.

Explorados esses aspectos, passamos aos estudos com registros rítmicos. Participaram seis crianças da proposta de representar, com figuras musicais, os quatro primeiros versos da parlenda, tocados pela pesquisadora no teclado eletrônico.

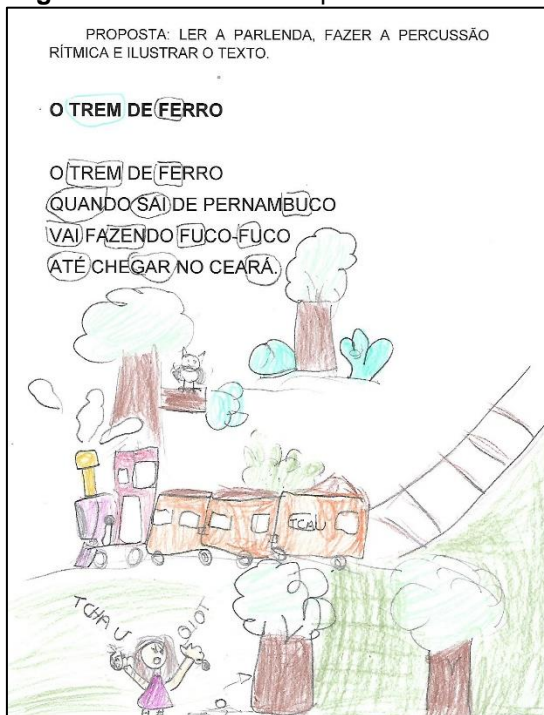
Nas figuras **72** e **73** há textos da parlenda “O trem de ferro”, utilizados para leitura e que foram ilustrados, respectivamente, por AY e T.

Figura 72: texto ilustrado por AY



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 73: texto ilustrado por T.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 74: partitura da parlenda “Trem de ferro”.

O TREM DE FERRO

1 O trem de fer- ro quan- do sai de Per- nam- bu- co vai fa-

1 zen- do chi- que chi- que a- té che- gar no Ce- a- rá.

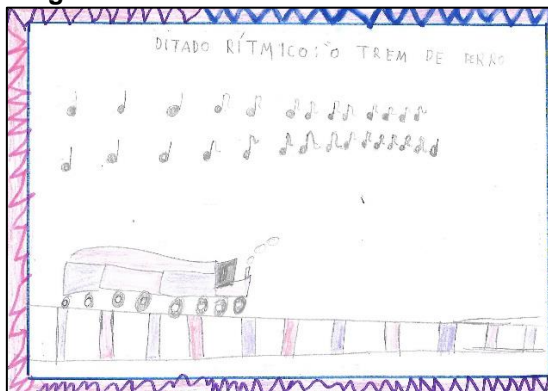
As figuras **75 a 80** mostram ditados rítmicos da parlenda “Trem de ferro” produzidos pelos alunos.

Figura 75: ditado de autoria de AY



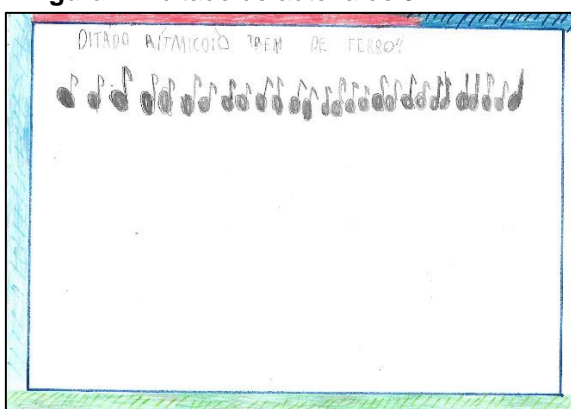
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 76: ditado de autoria de M.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 77: ditado de autoria de J.



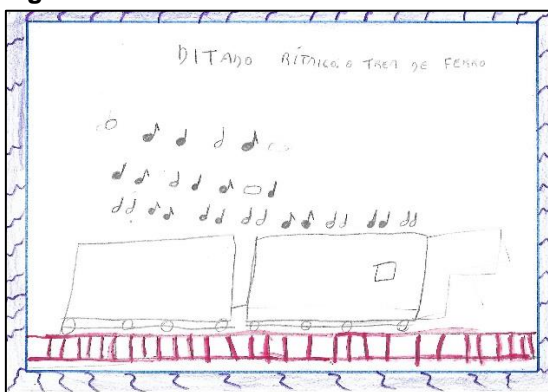
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 78: ditado de autoria de I.H.



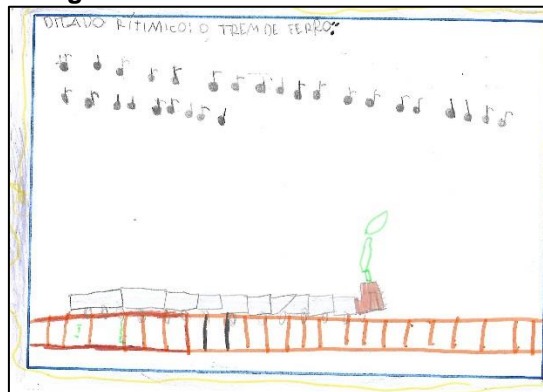
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 79: ditado de autoria de L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 80: ditado de autoria de A.L.



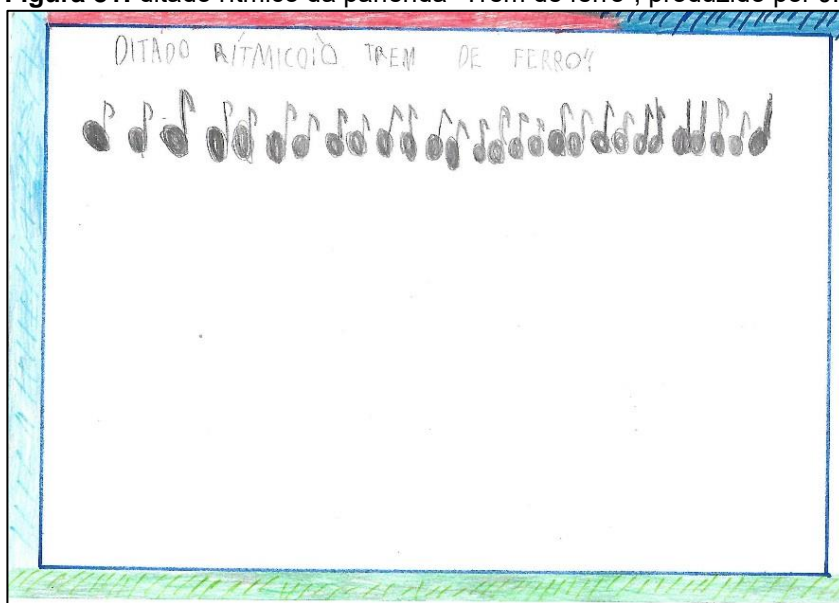
Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Analisando as grafias rítmicas produzidas pelos participantes, notamos que, dos seis trabalhos, apenas dois registraram as frases do ditado usando figuras com valores correspondentes. Na maioria das produções, observamos divergências entre o ritmo da parlenda e sua grafia, destoando-se muito do desenho rítmico do texto estudado.

Verificamos, nas produções, uma sequência de símbolos musicais sem relação com as características da parlenda e, em casos como de J., escrita que manteve uniformidade, utilizando as mesmas figuras, sem diferenciação de valores conforme o ritmo de “Trem de ferro”, como mostrada na atividade a seguir, produzida pela criança.

Figura 81: ditado rítmico da parlenda “Trem de ferro”, produzido por J.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Ampliando-se o estudo da parlenda “Trem de Ferro”, os alunos identificaram, com a participação da pesquisadora, os pulsos rítmicos e como a intensidade é percebida ao marcarmos os tempos fortes e fracos na música. Na abordagem desses elementos foi realizada atividade prática, tendo a maioria dos participantes apresentado bom desempenho na percussão com batidas de mãos na carteira ao acompanharem a pulsação rítmica.

As atividades musicais com propostas de ditados rítmicos foram se ampliando por meio de estudos de outras cantigas, como “Marcha Soldado”, “Borboletinha” e “Fui passar na ponte”.

Durante as etapas de trabalho com essas cantigas buscamos garantir o contato dos alunos com a forma musical, a partir de leituras do texto, canto, conhecimento da melodia, percepção do ritmo e percussão rítmica e, somente após a apresentação desses elementos, os exercícios com ditados.

Pelas observações realizadas durante a pesquisa de campo notamos que as crianças demonstraram repertório e memória musical limitados em relação ao conhecimento de cantigas infantis. Foram poucas as melodias identificadas por elas, mesmo as que, do nosso ponto de vista, considerávamos mais conhecidas, como a cantiga “Marcha Soldado”.

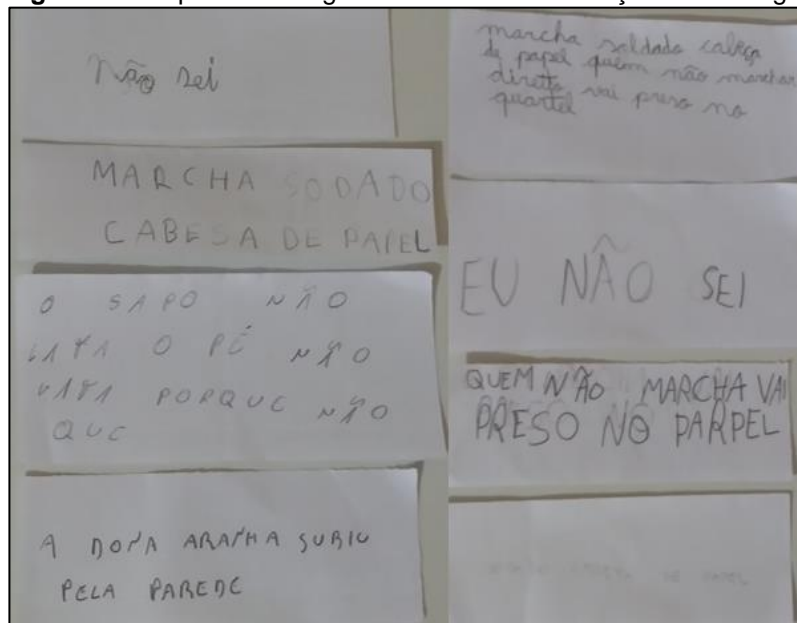
- **Cantiga “Marcha Soldado”**

Demos continuidade à pesquisa, desta vez propondo que os alunos fizessem a descoberta do nome da cantiga depois que fosse tocada pela pesquisadora no teclado musical.

Tendo como referência a melodia instrumental, a cantiga foi identificada apenas por seis alunos, dos catorze participantes.

Destacamos que, somente após a execução da música acompanhada pela linguagem rítmica foi que os alunos perceberam a melodia em estudo. Solicitamos que as crianças registrassem suas respostas em pequenos pedaços de papel, sendo mostradas algumas dessas respostas na figura 82.

Figura 82: respostas de alguns alunos na identificação das cantigas



Fonte: arquivo da pesquisadora

Além de o ditado ser aplicado para que os alunos produzissem, individualmente, as suas escritas rítmicas, foi necessário para construção coletiva de partitura com símbolos musicais no painel da sala de aula.

A percussão rítmica da cantiga “Marcha Soldado” foi realizada com a utilização de objetos sonoros, ou seja, materiais de sucata como tampas de panela, colheres, garrafas, galões d’água e bastões de madeira e com base na leitura da partitura.

Figura 83: partitura da música “Marcha Soldado”

Fonte: livro “Duas mãozinhas no teclado”

São mostrados nas figuras 84 e 85 exemplos de ditados rítmicos da cantiga produzidos por alguns alunos, por meio da identificação e colagem de figuras musicais.

Figura 84: ditado rítmico e ilustração produzidos por P.H.

Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 85: ditado rítmico e ilustração produzidos por PA



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 86: grafia rítmica da cantiga "Marcha Soldado", produzida por I.



Fonte: arquivo da pesquisadora

A figura 87 mostra alunos confeccionando painel em sala de aula a partir do estudo da cantiga "Marcha Soldado".

Figura 87: alunos durante confecção de painel em sala de aula

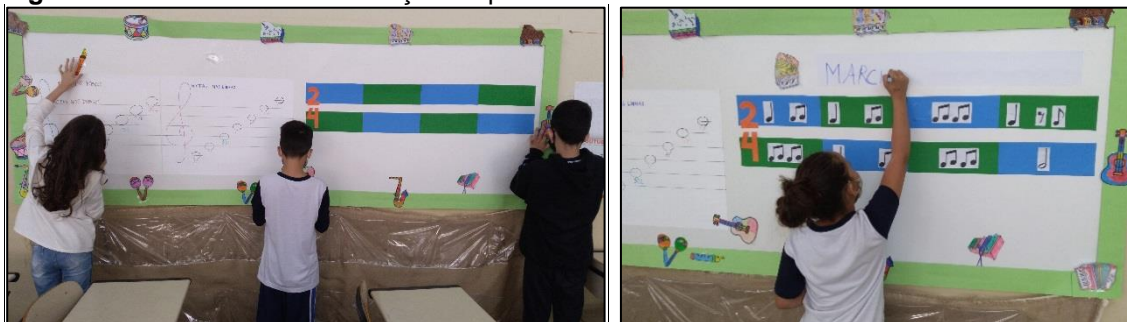


Figura 88: painel em sala de aula com partitura da cantiga “Marcha Soldado”



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Ressaltamos, de maneira geral, aspectos em relação a resultados alcançados e contribuições verificadas a partir do estudo da cantiga “Marcha Soldado”:

- Aprendizagem significativa, na medida em que os alunos participaram de todas as etapas das situações propostas pela pesquisadora.
- Atribuição de sentido ao texto, ao relacionar os conhecimentos teóricos e termos técnicos da música e aplica-los na percussão rítmica.
- Alunos ativamente envolvidos na elaboração de conhecimentos.
- Relevância do papel da pesquisadora na orientação e mediação pedagógica, propondo estratégias que facilitassem a compreensão dos conceitos estudados e a relação entre teoria e prática.
- Importância de se trabalhar a partir do texto, no caso específico da música com a partitura e, a partir dela, estudar os elementos que a constituem,

como fórmula de compasso, figuras musicais, intensidade, ritmo e duração.

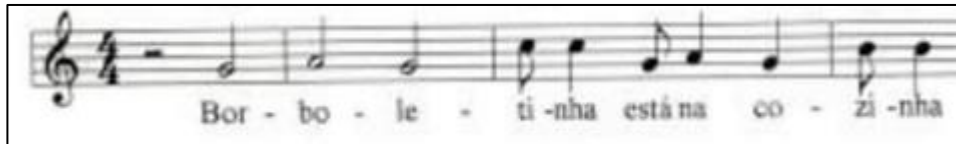
- Possibilidade de reaproveitamento de objetos sonoros do cotidiano para as atividades de percussão rítmica, dando-lhes função social a estes materiais.
- Alunos envolvidos em atividades lúdicas demonstram mais motivação para novos aprendizados.

- **Cantiga “Borboletinha”**

Prosseguindo-se aos exercícios baseados em ditados rítmicos, selecionamos a cantiga “Borboletinha”, melodia que consideramos conhecida mesmo entre crianças mais novas.

A atividade proposta deu enfoque ao verso “*Borboletinha está na cozinha*”. O trecho citado foi tocado pela pesquisadora no teclado musical, sem mencionar aos alunos o título da cantiga, utilizando-se a partitura mostrada a seguir:

Figura 89: partitura de verso da música “Borboletinha”.



Com duração de aproximadamente duas horas e com participação de dezesseis estudantes, a atividade foi desenvolvida em duas fases.

- **Primeira fase:**

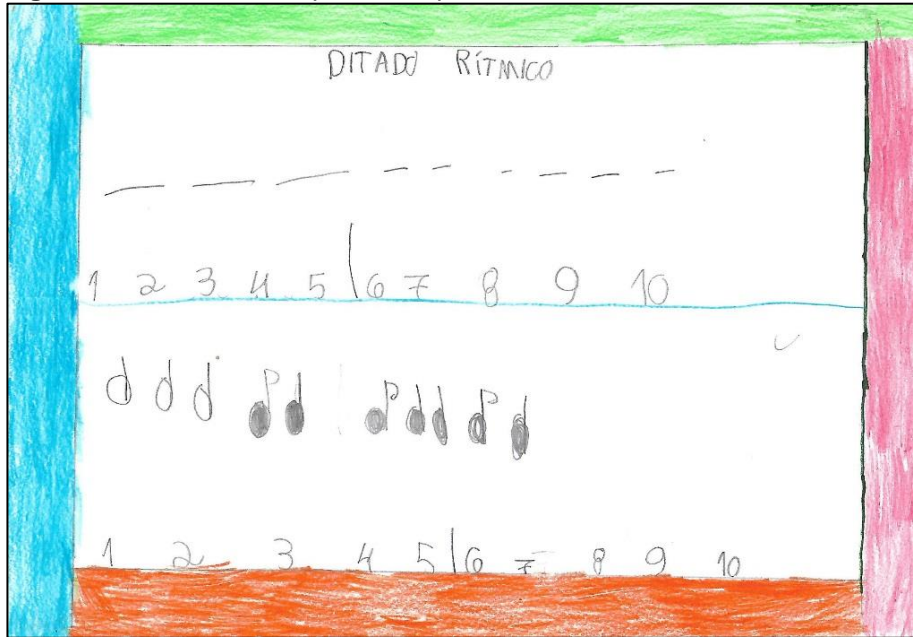
Na primeira fase, os alunos produziram escrita rítmica a partir da audição do verso tocado pela pesquisadora. Esta fase foi organizada em dois momentos.

No primeiro momento, a representação rítmica da melodia foi livre, ficando a escolha dos símbolos a critério dos alunos. Porém, foi necessário observar o parâmetro de duração musical.

No segundo momento, a representação foi feita com registro de figuras musicais, considerando-se, assim, os critérios de proporção e valores.

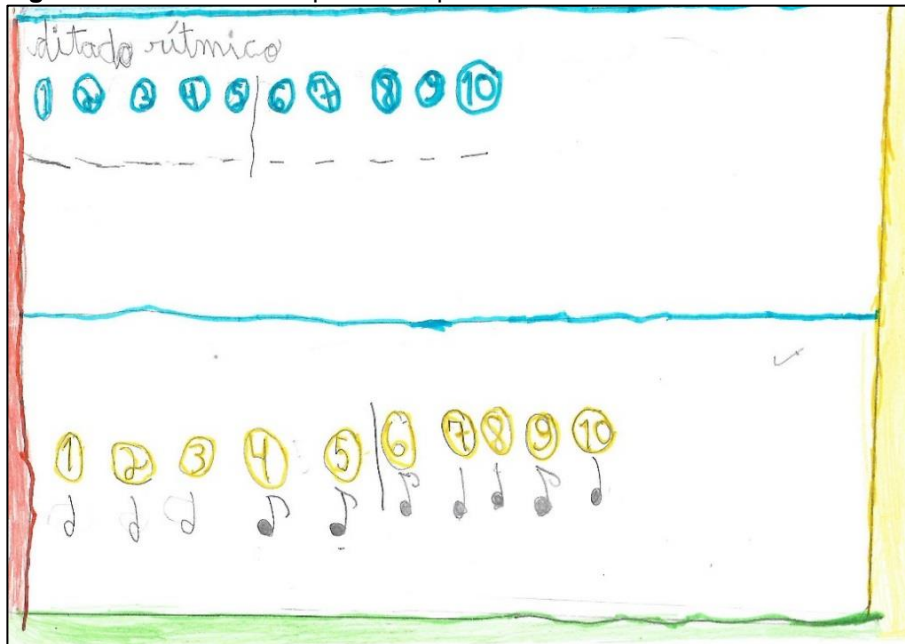
As figuras **90** a **92** mostram atividades produzidas por alguns alunos e as formas de representação rítmica da cantiga “Borboletinha” por eles utilizadas.

Figura 90: escrita rítmica produzida por I.H.



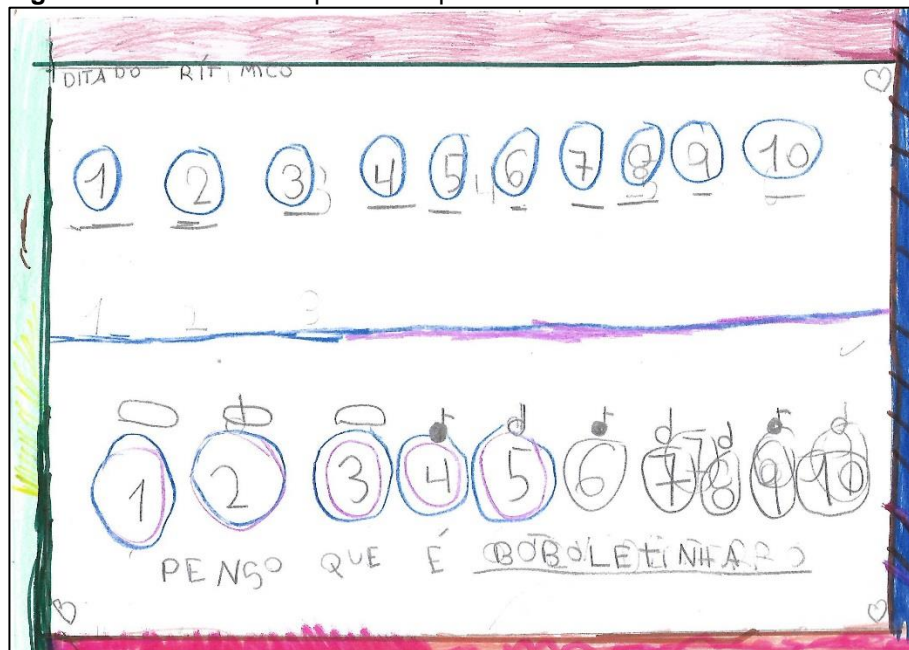
Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 91: escrita rítmica produzida por P.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 92: escrita rítmica produzida por A.L.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Analisando-se as produções dos alunos em relação à percepção rítmica, apresentamos os resultados na tabela a seguir:

Tabela 06: desempenho dos alunos no ditado rítmico do verso “Borboletinha está na cozinha”.

Nível de desempenho	Quantidade de alunos
Ótimo	05
Bom	04
Insatisfatório	07
Total	16

Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Percebemos que o nível de desempenho dos alunos foi melhor em relação à percepção rítmica quando foi proposta a representação de uma melodia a que os alunos já haviam tido contato com a forma musical e conhecimento do contorno melódico.

Na análise das produções verificamos que, em alguns casos, os alunos não fizeram uso da figura musical exata no parâmetro duração sonora, mas, pelo

fato de utilizarem outra com valor dobrado, não divergiram muito da melodia e ritmo da cantiga.

**Retomando a execução do verso “*Borboletinha está na cozinha*”,
para identificação da melodia**

Propusemos, ainda na primeira fase de trabalho com a cantiga e após o ditado rítmico, que os alunos identificassem a melodia a partir da frase musical tocada pela pesquisadora no teclado. Foram necessárias várias execuções no instrumento, para que apenas duas crianças identificassem a cantiga em estudo.

Notando a dificuldade de identificação da música, a pesquisadora entrevistou, tocando o verso da cantiga em um andamento mais acelerado, contudo mantendo o ritmo e com a pronúncia da linguagem rítmica por sucessivas vezes.

Com as intervenções realizadas, a maioria dos alunos conseguiu identificar a cantiga infantil, como mostram os dados da tabela:

Tabela 07: desempenho dos alunos na identificação melódica após intervenção

Situação de desempenho	Quantidade de alunos
Identificaram a melodia	14
Não identificaram a melodia	02
Total	16

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Análise da atividade:

Considerando-se os dois alunos que não identificaram a cantiga, notamos que PA citou outra música diferente. No ditado rítmico não usou as figuras com valores exatos, conforme a partitura convencional. Ao representar as primeiras sílabas do verso diminuiu o valor dos tempos musicais, utilizando outras figuras na escrita, o que causou andamento mais acelerado, contudo, sem comprometer o ritmo.

Já I.L. registrou figuras musicais que destoaram do ritmo da canção, não utilizou figuras musicais com valores proporcionais aos da partitura, algo que sinalizou dificuldades na percepção de duração e valores musicais. Quanto à

identificação da melodia, I.L. não apresentou nenhuma opção de resposta que fizesse referência a alguma música que lembrasse aquela executada pela pesquisadora.

Estes são aspectos importantes a serem ressaltados, quando destacamos que I.L. é um aluno que lê e escreve alfabeticamente, mas tem apresentado dificuldade na percepção rítmica e musical.

Estas constatações reforçam que o conhecimento musical envolve processos mentais e é elaborado, gradativamente, conforme contato da pessoa com as experiências com os sons. Nisso, entendemos, também, a relação entre a aquisição do conhecimento musical e da linguagem escrita, no sentido de que ambas envolvem etapas de elaboração, que são processualmente aprimoradas até serem consolidados os conhecimentos.

Nesse sentido, pesquisa de Torre e Nassif (2018, p. 184), com base em autores como Matte (2001), Gemésio (2002), Salles (1996), Rhoden (2010) e Barbosa (2001), relatam que “o aprendizado da leitura musical pode ter relações com a leitura alfabética”.

Assim, é necessário que a experiência musical preceda à ação de registro dos sons e o ato de escrita suceda à própria experiência com a linguagem.

Por isso, o fato de os alunos terem atingido a hipótese alfabética e adquiridas as habilidades de leitura e escrita, não garante que consigam produzir, com fluência, os registros musicais.

- **Segunda fase:**

Na segunda fase de estudo do verso “Borboletinha está na cozinha”, com a participação de todo o grupo, foi realizada a correção da atividade, momento em que as crianças fizeram a reescrita e, com a intervenção pedagógica da pesquisadora, puderam fazer correspondências entre as sílabas da cantiga e as notas musicais.

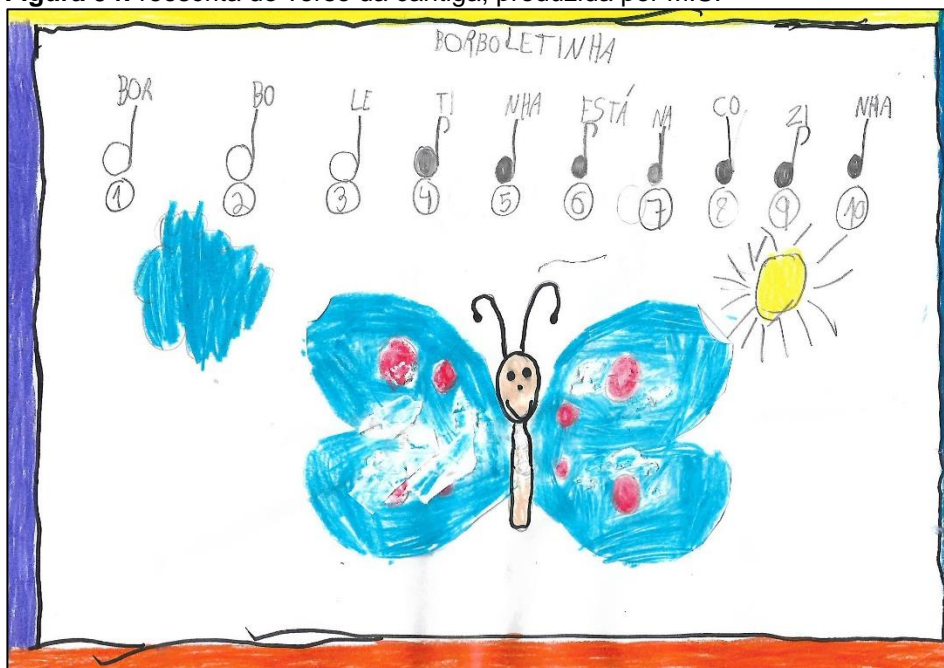
As figuras **93** e **94** mostram atividades de reescrita coletiva do verso da cantiga “*Borboletinha está na cozinha*”, produzidas por dois alunos.

Figura 93: reescrita do verso da cantiga produzida por I.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 94: reescrita do verso da cantiga, produzida por M.S.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Para compreensão do trabalho com as crianças a partir do verso da cantiga, apresentamos as ações desenvolvidas e o que foi observado, etapa por etapa:

- 1) Ditado do primeiro verso da cantiga tocado no teclado musical.
- 2) A pesquisadora tocou em dois blocos de cinco sons cada, sucessivas vezes.

- 3) No primeiro momento apenas uma criança conseguiu identificar a melodia.
- 4) Para facilitarem a percepção, foi necessária a mediação pedagógica da pesquisadora, acompanhando os versos com as sílabas taa, tá, ti, o que possibilitou que uma maior quantidade de alunos descobrisse a referida cantiga.
- 5) Outro aspecto que facilitou a identificação foi a mudança de andamento da música. A partir do momento em que a pesquisadora acelerou o andamento as crianças conseguiram perceber, com mais clareza, a melodia tocada.
- 6) Na segunda parte da atividade continuamos com o estudo do mesmo verso da cantiga, desta vez as crianças fizeram a representação utilizando símbolos aleatórios. Cada conjunto de sons foi tocado diversas vezes, para que os alunos memorizassem a melodia.
- 7) Em seguida, os mesmos sons foram representados com figuras musicais, de maneira a fazerem correspondência dos registros espontâneos às formas convencionais de representação.
- 8) As próxima etapa da atividade foi a verificação, atividade de correção com a participação da pesquisadora e de todos os alunos. Nesta fase, a melodia foi tocada novamente, acompanhada pelos alunos e registrada com símbolos musicais na lousa pela pesquisadora, seguida da escrita das sílabas correspondentes aos sons musicais.

ATIVIDADE 47: IDENTIFICANDO MELODIAS

Com a finalidade de observar se havia alteração no nível de percepção dos alunos para identificar melodias, quando estas eram tocadas apenas no teclado, em comparação quando tocadas com apoio da linguagem rítmica, foi proposta esta atividade com execução de cinco cantigas e organizada em duas versões.

As cantigas selecionadas pela pesquisadora foram “A canoa virou”, “Trem de ferro”, “Atirei o pau no gato”, “Pirulito que bate bate” e “Borboletinha”.


Para acesso às partituras foram utilizados livros com músicas para “Flauta doce” e piano e também há partituras retiradas de sites da internet e compartilhadas por professora de Música.

Nas figuras de **95** a **99** constam as partituras dessas cantigas utilizadas durante a execução musical.


Figura 95: partitura da cantiga “A canoa virou”, ilustrada por G.V.

VAMOS LER A PARTITURA ABAIXO?


A CANOA VIROU FOLCLORE



1 A ca- no- a vi- rou por dei- xar e- la vi- rar, foi por
2 Se eu fos- se um pei- xi- nho e sou- bes- — se na- dar, eu ti-



1 cau- sa da Ma- ri- a que não sou- be re- mar.
2 ra- va a Ma- ri- a lá do fun- do do mar.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 96: Partitura da parlenda “O trem de ferro”

O TREM DE FERRO



1 O trem de fer- ro quan- do sai de Per- nam- bu- co vai fa-



1 zen- do chi- que chi- que a- té che- gar no Ce- a- rá.

Figura 97: Partitura da cantiga “Atirei o pau no gato”

A- ti- rei um pau no ga- to- to mas o ga- to- to não mor-
reu- reu- reu. Nha Chi- ca- ca ad- mi- rou- se- se do ber-
ro, do ber- ro que o ga- to deu: mi- au!

Figura 98: Partitura da cantiga “Pirulito que bate, bate”

Pi- ru- li- to que ba- te ba- te, pi- ru- li- to que já ba-
teu. Quem gos- ta de mim é e- la, quem gos- ta de-
la sou eu.

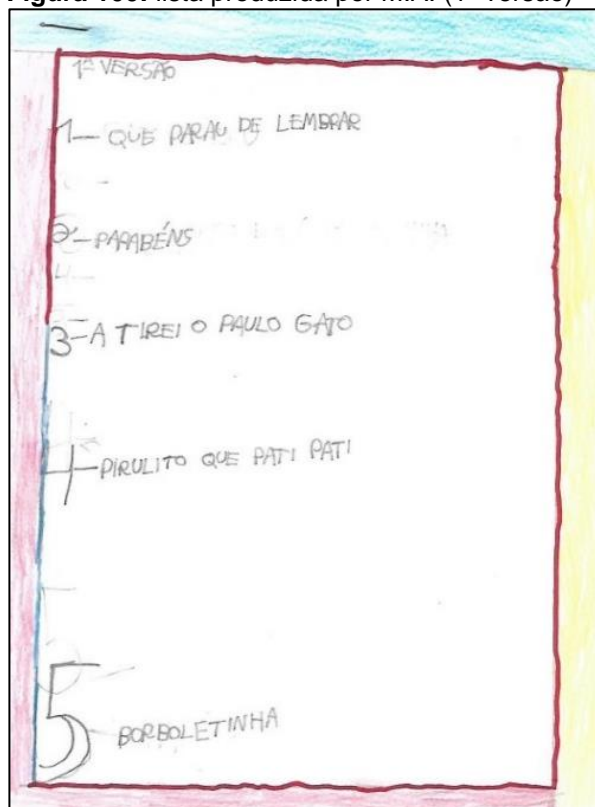
Figura 99: Partitura da cantiga “Borboletinha”

Bor - bo - le - ti - nha está na co - zi - nha fa - zen - do cho - co -
la - te para a vi - zi - nha Po - ti - pó - ti, per - na de
pau, o - lho de vi - dro e na - riz de pi - ca - pau, pau, pau.

Na primeira versão foram tocadas cinco canções no teclado musical. Entre uma música e outra havia um intervalo para que os alunos registrassem o título ou algum trecho que se referia ou pudesse identificar a canção.

A figura 100 apresenta um exemplo de registro produzido por uma das crianças durante a primeira versão da atividade de percepção de melodias.

Figura 100: lista produzida por M.A. (1ª versão)



Fonte: arquivo da pesquisadora

As respostas dos dezessete alunos participantes da atividade foram analisadas pela pesquisadora, tabuladas e organizadas na tabela a seguir:

Tabela 08: desempenho dos alunos na identificação de cantigas tocadas no teclado musical (Primeira versão)

CANTIGAS TOCADAS	ACERTOS	TROCA DE LETRA	ERROS	NÃO SABEM NÃO LEMBRAM
A CANOA VIROU	05	0	08	04
TREM DE FERRO	02	0	09	06
ATIREI O PAU NO GATO	15	01	0	01
PIRULITO	01	0	07	09
BORBOLETINHA	12	0	02	03

Fonte: arquivo da pesquisadora.

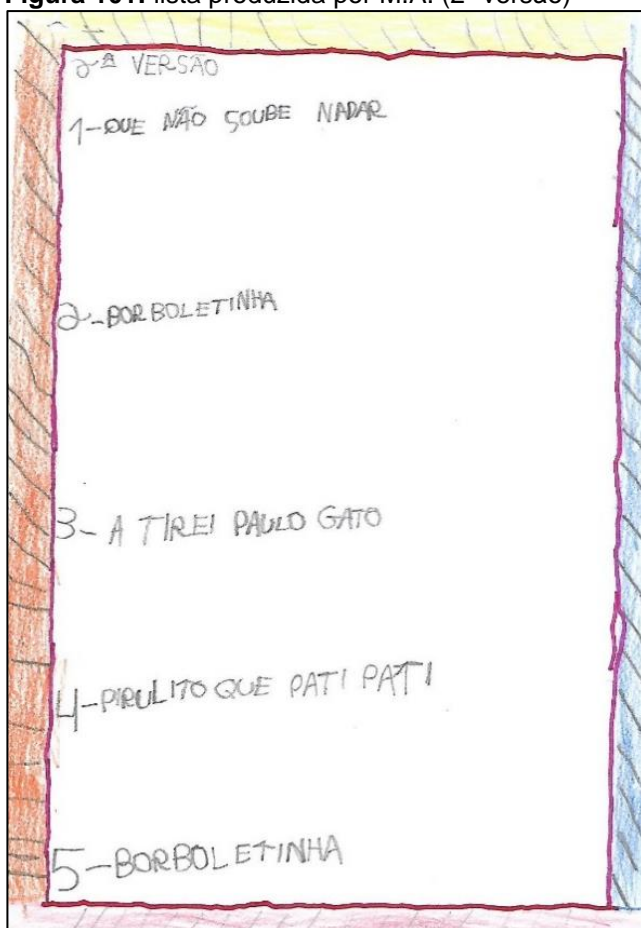
Observação: em “troca de letra” consideramos quando o aluno mencionou uma música com letra diferente, mas com a mesma melodia.

A segunda versão da atividade foi realizada no dia seguinte. Houve mudança na quantidade de alunos presentes, porém para maior coerência na apresentação dos dados, tabulamos somente as respostas dos alunos que participaram das duas versões.

Nesta versão trabalhamos com as mesmas cantigas utilizadas anteriormente, mas, desta vez, foram tocadas pela pesquisadora no teclado musical com acompanhamento de linguagem rítmica. Após a audição de cada música os alunos fizeram registros de título ou trechos que a identificavam.

A figura **101** apresenta a segunda versão da lista produzida pelo mesmo aluno do qual mostramos sua atividade na figura **100**.

Figura 101: lista produzida por M.A. (2ª versão)



Fonte: arquivo da pesquisadora

A **tabela 09** apresenta os dados obtidos a partir das respostas registradas:

Tabela 09: desempenho dos alunos na identificação de cantigas tocadas no teclado musical com acompanhamento de linguagem rítmica (Segunda versão).

CANTIGAS TOCADAS	ACERTOS	TROCA DE LETRA	ERROS	NÃO SABEM NÃO LEMBRAM
A CANOA VIROU	05	0	08	04
TREM DE FERRO	04	0	07	06
ATIREI O PAU NO GATO	15	01	01	0
PIRULITO	01	0	08	08
BORBOLETINHA	12	0	01	04

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Análise da atividade:

As duas versões foram propostas em diferentes momentos, iniciando-se em uma aula e tendo retomada e continuidade no dia seguinte.

Pelos dados das tabelas, organizados a partir das respostas dos alunos, verificamos que não houve diferenças significativas de uma versão à outra, alterando pouco a quantidade de acertos, erros e não identificação das cantigas.

Quando comparados os resultados das duas versões, mesmo empregando na segunda a linguagem rítmica como um recurso adicional, notamos poucas mudanças, algo que nos mostra que as crianças não identificaram as melodias por não as conhecerem, mesmo sendo consideradas canções do repertório infantil.

Percebemos, por suas respostas, que os alunos possuem repertório bem limitado ao referirmos às canções infantis, cabendo à escola, diante do que foi constatado, possibilitar-lhes o acesso e conhecimento dessas cantigas que ocupam espaço cada vez menor na rotina das crianças nos dias atuais.

IDENTIFICANDO MELODIAS: RETOMADA DA ATIVIDADE

Com base nos resultados mencionados anteriormente, a atividade de retomada foi planejada com a finalidade de propor exercícios musicais para percepção melódica, seguindo-se as mesmas etapas: execução, audição e identificação de melodias.

Foram utilizadas as mesmas cantigas e partituras da atividade 47, que foram tocadas sucessivas vezes pela pesquisadora, para que os alunos memorizassem os contornos melódicos.

A pesquisadora selecionou para cada criança um trecho de uma das cantigas, que foi tocado no teclado para que pudesse ser identificado.

Dos dezessete alunos que participaram, mais da metade identificou a melodia, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 10: desempenho dos alunos na identificação de melodias

SITUAÇÃO DE DESEMPENHO	QUANTIDADE DE ALUNOS
ACERTOS	11
ERROS	02
NÃO SOUBERAM	04
TOTAL	17

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Análise da atividade:

Dentre os que não identificaram a melodia, A.L. e I.L. tiveram suas respostas registradas em “erros”.

A.L., no decorrer da pesquisa, apresentou dificuldades no acompanhamento rítmico e na marcação dos pulsos das músicas trabalhadas. Todavia, demonstrou avanços e compreensão de conceitos abordados, além de muito envolvimento nas atividades musicais.

Já I.L. tem apresentado dificuldades na maioria das atividades desenvolvidas durante a pesquisa, tanto em relação à aquisição de conceitos, conhecimentos sobre elementos musicais, como na percepção rítmica e melódica das cantigas estudadas.

O aumento no índice de acertos mostra que o baixo desempenho dos alunos em atividades de identificação melódica anteriormente realizadas, pode ser explicado pelo desconhecimento que tinham das cantigas em estudo e não a algo relacionado a problemas de percepção.

**ATIVIDADE 48: AS ATIVIDADES MUSICAIS E O TRABALHO EM GRUPO:
estudo da cantiga “Fui passar na ponte”.**

- **Primeira etapa:**

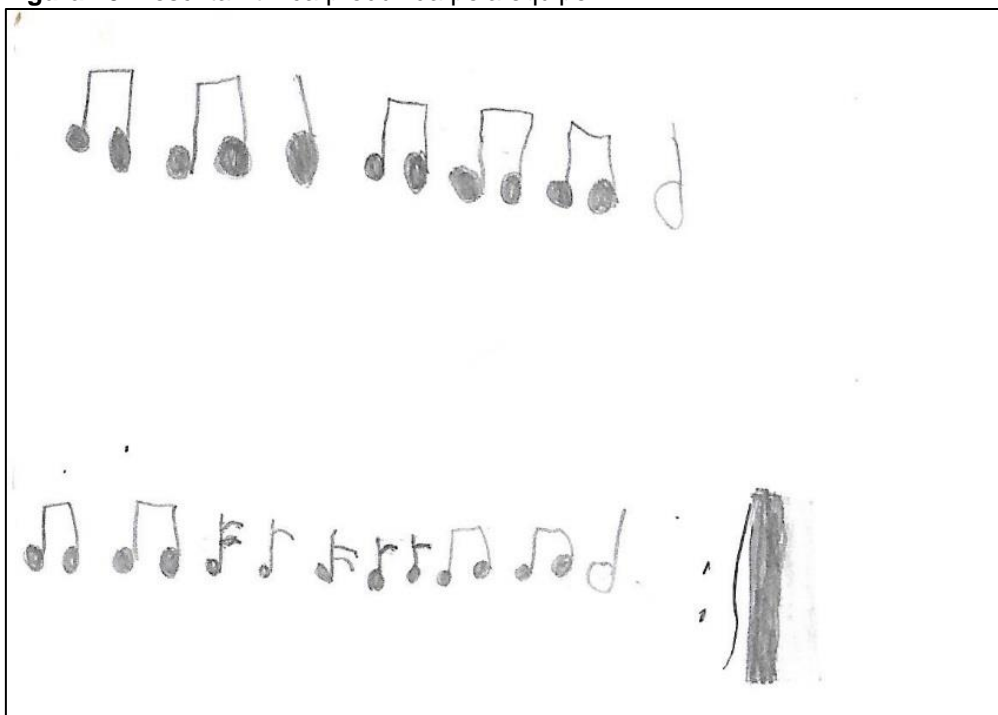
Com a finalidade de se trabalhar a grafia dos ritmos por meio de um trabalho de colaboração e troca de conhecimentos entre os alunos, esta primeira etapa da atividade de percepção musical foi desenvolvida em grupos.

Participaram dezoito alunos, distribuídos em quatro equipes. As equipes foram organizadas pela pesquisadora, considerando-se níveis de desempenho dos alunos e etapas já alcançadas em relação a conceitos adquiridos durante a pesquisa, de maneira a formar grupos mais homogêneos.

Nessa proposta foi utilizado ditado com linguagem rítmica baseado na cantiga “Fui passar na ponte” que, após ser tocada pela pesquisadora no teclado musical, foi registrada com figuras musicais pelas equipes.

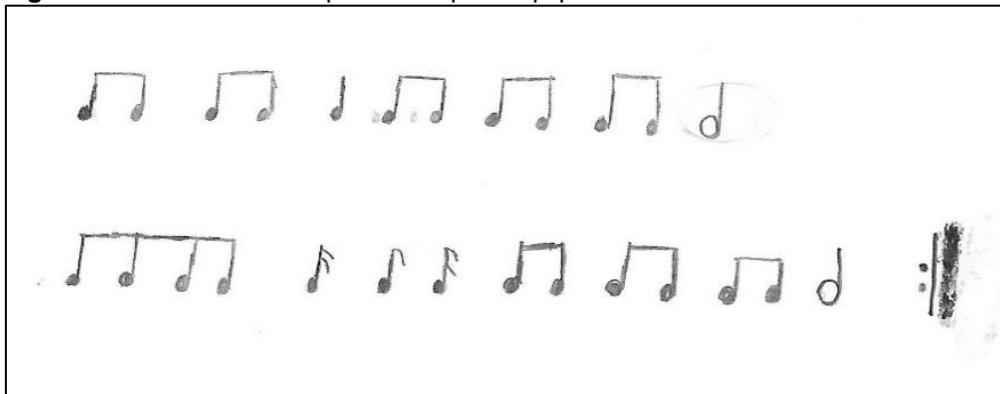
As figuras **102** e **103** mostram produções de grafias rítmicas de duas dessas equipes.

Figura 102: escrita rítmica produzida pela equipe 2



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 103: escrita rítmica produzida pela equipe 3



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Organizados em equipes, os alunos puderam socializar seus conhecimentos, colaborar com os demais integrantes e, em parceria, produzir grafias rítmicas.

Ao analisarmos as produções verificamos bom desempenho na atividade de escrita musical. Trabalhando em equipes, os alunos identificaram ritmos, diferenciaram e registraram com símbolos musicais diferentes valores, proporcionais à duração sonora, embora não conseguissem reconhecer, nessa primeira etapa, a melodia, por não conhecerem a cantiga em estudo.

- **Segunda etapa:**

Esta segunda etapa da atividade, também desenvolvida em equipes, teve como finalidade conhecer a letra da cantiga “Fui passar na ponte” e ampliar conhecimentos musicais por meio de um trabalho colaborativo entre os alunos.

Nesta etapa foram mantidas as quatro equipes, as mesmas formações anteriores, sendo distribuídas, a cada uma, diferente proposta de trabalho para, na culminância, ser apresentada aos demais grupos.

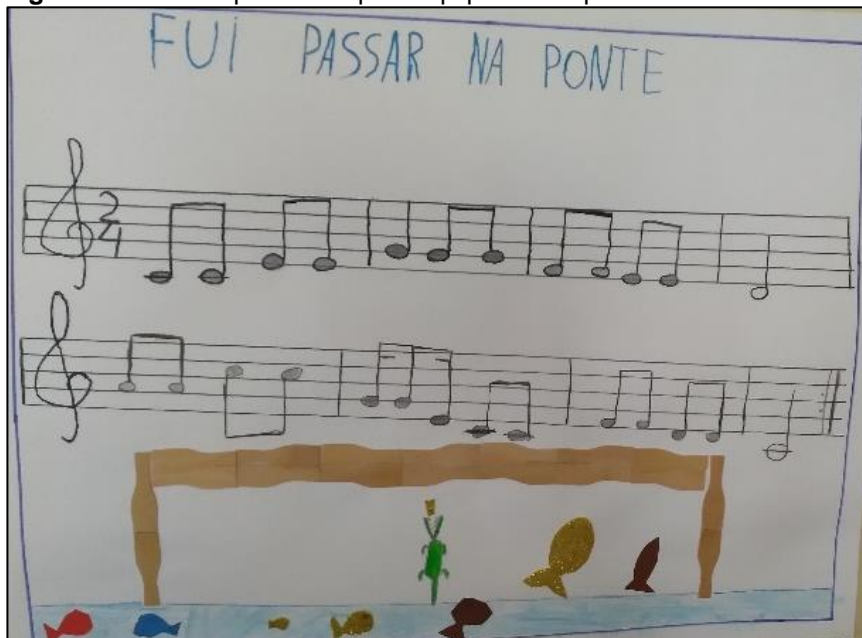
Para a primeira equipe foi sugerido estudo da partitura convencional, com a representação das notas musicais no pentagrama e apresentação com canto das notas, de acordo com a melodia da cantiga.

Para o desenvolvimento da atividade os alunos utilizaram a partitura da música que consta no livro “Velhas canções da minha infância”.

Houve a necessidade de mediação pedagógica da pesquisadora ao orientar e auxiliar a equipe na construção do pentagrama e localização das notas

na pauta, além de desenvolver estratégias que facilitassem a memorização dos nomes das notas musicais.

Figura 104: cartaz produzido pela equipe 1 com partitura convencional da cantiga.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Para a segunda equipe a tarefa foi a de representar a cantiga com figuras musicais, considerando-se valores, proporção e o desenho rítmico da música, que seria apresentada aos demais alunos com a linguagem rítmica.

Figura 105: alunos da equipe 2 produzindo partitura rítmica da cantiga.

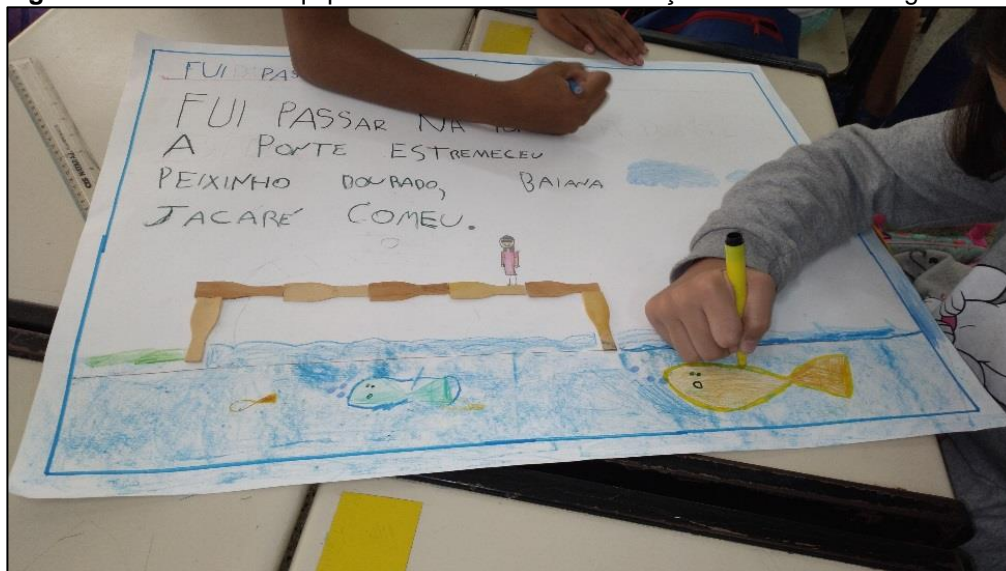


Fonte: arquivo da pesquisadora

A proposta de trabalho para a terceira equipe foi a de escrever a letra da cantiga para ser cantada durante a apresentação aos outros grupos. Houve a

necessidade de leitura nessa equipe e de repensar e utilizar conhecimentos da língua escrita para produção do texto.

Figura 106: alunos da equipe 3 durante escrita e ilustração da letra da cantiga



Fonte: arquivo da pesquisadora

Para a quarta equipe foi sugerido representar a música com símbolos escolhidos pelos alunos, considerando-se o parâmetro de duração das sílabas e o ritmo da melodia para produção de partitura não-convencional.

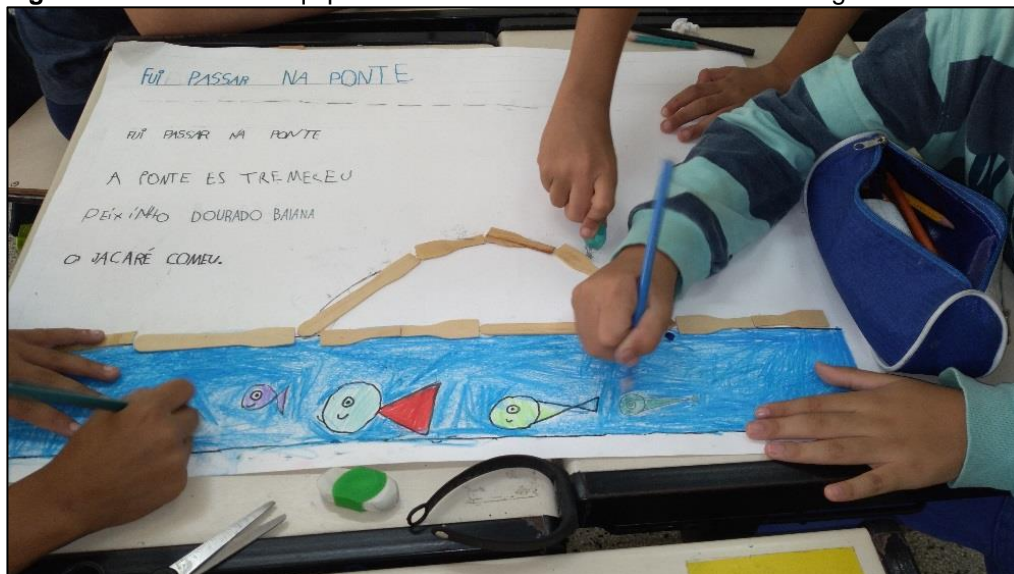
Porém, mesmo com as orientações da pesquisadora, os alunos desta equipe tiveram dificuldade de elaborar a partitura.

A dificuldade do grupo em registrar a música com símbolos não-convencionais que correspondessem aos valores das durações sonoras mostra que as funções mentais para a realização da tarefa ainda não estavam consolidadas, o que tornava a atividade complexa para os alunos, entendendo-se que “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (...)” (VIGOTSKI, 2000, p. 113).

Diante disso, foi preciso que a pesquisadora fizesse uma outra proposta de atividade ao grupo, sugerindo que escrevesse a letra da cantiga e fizesse a apresentação com canto. Com as orientações da pesquisadora na elaboração do texto, o objetivo dessa atividade foi alcançado. Os alunos tiveram a oportunidade de representar a cantiga por meio da escrita e socializar com a classe.

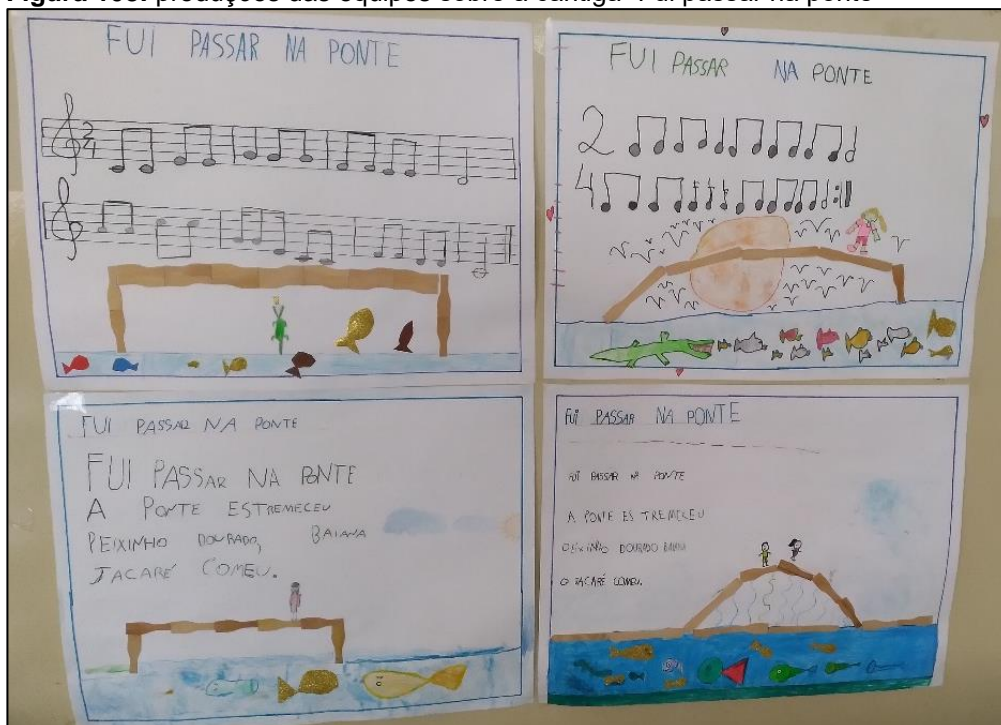
Durante o trabalho de produção escrita foram necessárias ações de intervenção didática relacionadas à alfabetização.

Figura 107: alunos da equipe 4 reescrevem e ilustram a letra da cantiga.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 108: produções das equipes sobre a cantiga "Fui passar na ponte"



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Atendendo a diferentes propostas com o envolvimento de todos os alunos da sala, por essa atividade foi possível mostrar-lhes formas de representar a

música utilizando várias linguagens, que foram se completando com o uso da escrita e sua função social, com símbolos, notas no pentagrama, canto, desenho e pintura para expressão de ideias.

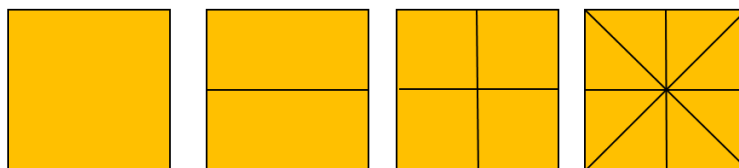
Foi uma atividade que proporcionou que as crianças utilizassem seus conhecimentos de leitura e escrita e os aplicassem tanto na produção do registro gráfico como durante a apresentação para a classe. Essas situações são vistas como práticas de letramento que, conforme Soares (2004, p. 97), é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (...)”.

ATIVIDADE 49: OS JOGOS PEDAGÓGICOS EM ATIVIDADES MUSICAIS NA ESCOLA: estudo de valores e proporção

Nesta atividade foi utilizado material confeccionado pela pesquisadora em E.V.A., uma reprodução do “Escambo”, jogo fabricado em madeira e que pode ser comercializado para uso didático nas escolas.

O material é composto por figuras geométricas, sendo um quadrado grande, dois retângulos, quatro quadradinhos e oito triângulos. Cada uma destas figuras possui a metade da área daquela que a antecede, conforme a ilustração a seguir:

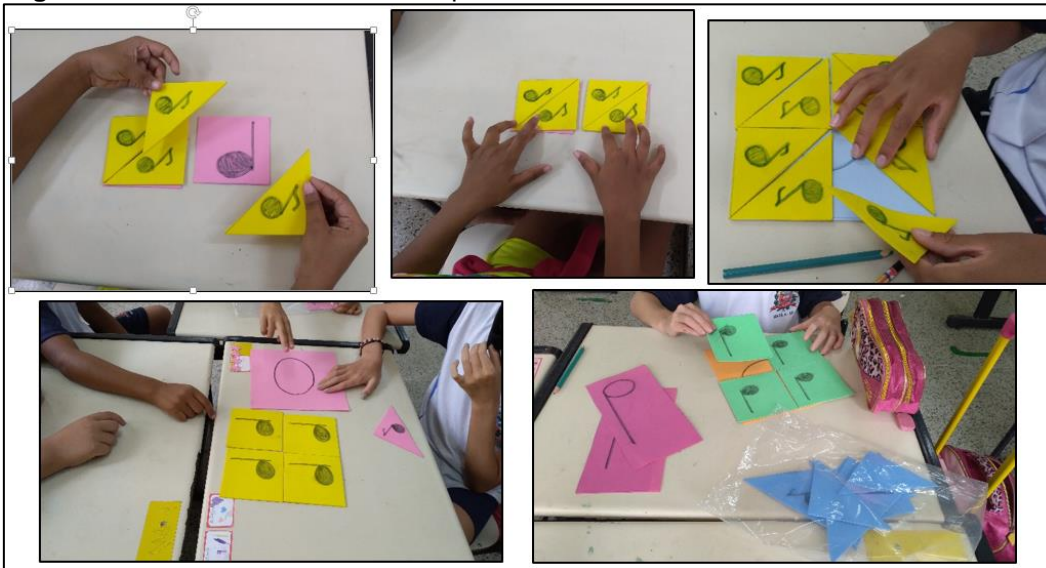
Figura 109: representação gráfica das peças do jogo “Escambo”.



A dinâmica do jogo dá possibilidades aos alunos de agruparem peças, fazerem trocas conforme os seus valores, retomarem conceitos e compreenderem, por meio do material concreto, a ideia de proporção, ao estabelecerem comparações de tamanho entre as figuras geométricas.

A figura 110 mostra alunos durante a atividade fazendo comparações de equivalência para as trocas de peças.

Figura 110: alunos trabalham com equivalências



Fonte: arquivo da pesquisadora

Análise da atividade:

Organizados em grupos, os doze alunos participantes selecionaram as peças conforme comandos lidos pela pesquisadora e realizaram as trocas de acordo com a soma das figuras acumuladas.

No primeiro momento do jogo as equipes observaram apenas o tamanho das peças correspondentes para fazerem as trocas, prevalecendo noções espaciais de área ocupada pelas figuras geométricas.

À medida que sucederam outras jogadas, os alunos foram, aos poucos, considerando outros critérios, como proporção, equivalência e valores das figuras musicais, mesmo tendo as medidas das peças como base de referência.

O jogo é um recurso que poderá contribuir na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades nos alunos, quando utilizado adequadamente durante as aulas. Sua dinâmica e seu caráter lúdico possibilitam que os participantes se envolvam, interajam, motivem-se no decorrer de suas etapas, construindo, assim, novos conceitos e aprendizados.

A atividade de jogo com uso de material manipulável foi uma oportunidade de os alunos interagirem no grupo e terem acesso a elementos conceituais da

área de Matemática, como conhecimentos geométricos, medidas, proporção e noções básicas de fração.

ANÁLISE DOS DADOS

Buscando maior coerência na apresentação das informações e exposição dos dados analisados, organizamos as atividades desenvolvidas durante a pesquisa em cinco categorias.

O quadro a seguir apresenta essas categorias e a relação de atividades que se incluem em cada uma delas, no esforço de fazermos agrupamentos mais homogêneos.

Quadro 34: atividades organizadas em categorias:

CATEGORIAS	ATIVIDADES RELACIONADAS
1 – PARÂMETROS DO SOM	02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 11, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 42, 45 e 49
2 – ESTUDO DE CANTIGAS E PARLENDAS	35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47 e 48
3 – ATIVIDADES DE PERCUSSÃO MUSICAL	09, 15, 30, 31, 36, 39, 40, 41, 46, 47 e 48
4 – PERCEPÇÃO E GRAFIA DOS RITMOS	11, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 e 49
5 – PERCEPÇÃO MELÓDICA	11, 30, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47 e 48

CATEGORIA 1: PARÂMETROS DO SOM

Esta categoria abordou conhecimentos referentes aos parâmetros do som, como altura, duração, intensidade e timbre.

Em relação aos parâmetros do som, Brito (2003), define que a altura está relacionada às linhas melódicas, melodias e harmonias; a duração conecta-se à organização do ritmo; a intensidade corresponde à expressão dinâmica e também ao ritmo e o timbre personaliza, dá cor e caracteriza o som.

Por meio de experimentos práticos, os alunos tiveram acesso a termos específicos da música e a conceitos de diferentes áreas de conhecimento, como da Matemática e da Física.

Ao estudarem a altura dos sons, as crianças puderam entender, por meio de percussão de objetos sonoros e exercícios que exploraram as regiões do teclado, os conceitos de grave e agudo.

Ao trabalharem a ideia de duração a partir de sons produzidos no instrumento musical, as crianças aprenderam o que é som longo e som curto, algo relacionado ao tempo de vibração das ondas sonoras.

Para entenderem o significado de intensidade, os alunos produziram sons fracos e fortes utilizando diferentes materiais e conseguiram relacionar essas propriedades do som à força dos seus movimentos na percussão dos objetos.

Conceitos são mais facilmente construídos quando os alunos têm a oportunidade de participar dos processos de elaboração.

As atividades planejadas nesta categoria contribuíram nesse sentido, dando-lhes possibilidades às crianças para se envolverem e se manterem intelectualmente ativas durante as etapas de construção dos conhecimentos.

Os experimentos práticos com materiais utilizados no dia a dia facilitaram o acesso dos estudantes a elementos que constituem conceitos das áreas de Matemática e Física, que foram elaborados por eles, com a mediação da pesquisadora, por meio da relação ativa ao explorarem os objetos e da escuta do ambiente sonoro.

Ressaltamos que, ao seriar, comparar, ordenar e classificar os objetos sonoros, foram necessárias operações mentais que são fundamentais para a construção de noções matemáticas, como a ideia de número.

Desenvolver atividades com a utilização de materiais de sucata foi relevante no sentido de mostrar aos alunos como esses materiais foram reaproveitados, atitude para preservação do meio ambiente. Também colaborou trazendo dados para repensarmos o quanto os alunos conseguiram perceber, auditivamente, o ambiente a sua volta. As atividades para identificação de timbres nos mostraram boa condição de memória sonora, a ponto de os alunos reconhecerem e identificarem diversas fontes sonoras utilizadas no dia a dia.

CATEGORIA 2: ESTUDO DE CANTIGAS E PARLENDAS

Podendo contribuir, também, à aquisição de saberes ligados à Alfabetização, as atividades desenvolvidas nesta categoria proporcionaram trabalho amplo de análise dos textos, não se limitando à relação grafema-fonema.

Como destaca Deckert (2012, p. 75), “O professor deve selecionar um repertório adequado ao desenvolvimento da criança e ao objetivo pedagógico

pretendido”. A autora também mostra que é necessário trabalhar a música “como se fosse trabalhar um texto, mas dessa vez um texto musical”.

As atividades propostas com base nas letras das músicas e parlendas nos deram possibilidades de abordarmos assuntos como ritmo musical, efeitos de sonoridade, métricas dos versos e conceito de paródia, aspectos trabalhados e aplicados em produção textual coletiva, tendo como referência os textos estudados.

Por meio de leitura e análise das letras de cantigas e parlendas exploramos assuntos de Linguística, tonicidade silábica, conceitos de versos e estrofes, rimas, estrutura e gênero textual.

O conjunto de atividades planejadas nesta categoria contribuíram, também, para a melhora da oralidade, na ampliação de vocabulário e nas habilidades de leitura e escrita.

Houve a oportunidade de os alunos conhecerem parlendas e cantigas que, aos poucos, foram deixando de fazer parte da infância nos dias atuais.

Para Ilari (2003, p. 15), “O ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória e de ordenação sequencial, entre outros.”

CATEGORIA 3: ATIVIDADES DE PERCUSSÃO MUSICAL

Transpor para a prática conhecimentos musicais teóricos, anteriormente estudados, verificando a sua função e como são aplicados na execução das melodias, foi uma maneira de compreender conceitos que, para as crianças, poderiam ser abstratos.

Atividades de percussão musical utilizando objetos sonoros, batidas nas carteiras ou mesmo no próprio corpo, foram exercícios musicais facilitadores para se entender conceitos de pulsos, ritmos, tempos fortes e fracos, som e pausa, este último representado pelo silêncio na música.

Além dessa transposição prática de conceitos musicais, as atividades desta categoria possibilitaram à pesquisadora verificar outras habilidades dos alunos, como pulsação rítmica, coordenação motora, agilidade, percepção, atenção e senso de medida.

Outro aspecto a destacar foi em relação às interações sociais. Houve a necessidade nessas atividades de percussão que os alunos interagissem, socializando-se melhor, pois foram realizadas em conjunto.

Por meio dos exercícios de percussão foram observados casos de crianças com muita dificuldade no acompanhamento rítmico e na coordenação dos movimentos e marcações dos pulsos dentro do ritmo musical.

Sobre essa dificuldade, destacamos o comportamento de A.L. nos exercícios com ritmos. Apesar de a criança ter demonstrado avanços significativos na aquisição de conceitos específicos da área, boa participação e aprendizagem de termos técnicos trabalhados durante a pesquisa, seu desempenho não melhorou em relação à percepção rítmica, mesmo com intervenção e mediação didática da pesquisadora.

Os dados analisados também trazem contribuições; seriam necessárias intervenções específicas e acompanhamento multidisciplinar para avaliarem se tais dificuldades estariam associadas a comprometimentos na percepção rítmica ou a fatores emocionais, como ansiedade.

CATEGORIA 4: PERCEPÇÃO E GRAFIA DOS RITMOS

Atendendo à finalidade desta categoria, foram propostos ditados e leituras com aplicação da linguagem rítmica. Além de serem exercícios musicais lúdicos, trouxeram contribuições importantes no estudo e aprendizado sobre proporções, valores das figuras, conhecimentos matemáticos, como fração, equivalência, sequenciação e seriação.

Tais avanços na aquisição dessas noções matemáticas foram verificados durante as atividades orais desenvolvidas coletivamente com os alunos ao se explorarem valores das figuras e proporção entre elas e ao acompanharmos suas produções e grafias rítmicas, de maneira que, em várias atividades, conseguiram identificar durações sonoras e representar com figuras equivalentes.

Foram notados avanços em relação à percepção rítmica, representação dos valores das figuras musicais, audição e atenção.

As estratégias desenvolvidas nesta categoria e o acompanhamento das atividades produzidas pelos alunos mostraram que a habilidade de percepção

pode ser melhorada, apesar de ser um processo gradativo que depende de intervenção pedagógica pontual, voltada às necessidades de cada criança.

Em relação às dificuldades encontradas durante as atividades, notamos que os alunos demonstraram pouca memória musical para memorização dos sons, havendo necessidade de repetição por diversas vezes do mesmo trecho da música para que pudessem produzir os registros, quando na proposta dos ditados.

As músicas utilizadas durante a atividade de ditados rítmicos foram previamente trabalhadas e apresentadas aos alunos, para que tivessem contato com a forma musical e experiência com o som antes do registro rítmico. É necessária a familiaridade da criança com a música antes da grafia, pois como observa Deckert (2012, p. 34), “a representação musical deve partir de elementos retirados de músicas conhecidas pelos alunos”.

A autora (DECKERT, 2012), faz referência a estudos de Gordon (1927), quando neles se faz uma relação da aprendizagem da língua materna ao aprendizado da música. Segundo esses estudos, primeiro ouvimos as outras pessoas falarem, familiarizamos com os sons da língua, imitamos, passamos a pensar no contexto da língua, improvisamos, até sermos capazes de utilizar as palavras, elaborar frases e mantermos uma conversa.

Para Deckert (2012, p. 24), baseada nas pesquisas de Gordon (1927), “esse processo é observado também na aprendizagem musical: conviver com os sons e a música, imitar o que ouvimos, pensar na música e nos sons, improvisar”, até chegarmos a elaborar frases musicais de forma lógica e produzir registros por meio de linhas, traços ou da escrita musical convencional.

De maneira geral, os alunos também mostraram avanços em relação à noção de ritmos, ainda que, em várias grafias por eles produzidas, não utilizassem as figuras musicais correspondentes aos valores exatos das unidades sonoras representadas.

CATEGORIA 5: PERCEPÇÃO MELÓDICA

A identificação de melodias pela audição de cantigas e parlendas tocadas no teclado musical foi a finalidade das atividades desta categoria.

Ressaltamos sua relevância no sentido de favorecer o desenvolvimento de funções ligadas à memória e à percepção. Também, os dados nos mostraram

a condição de repertório das crianças, quando tiveram dificuldades de identificar as cantigas estudadas. Os resultados indicaram pouco conhecimento dessas canções infantis, saberes culturais que foram se perdendo com o passar do tempo entre as gerações.

O planejamento e aplicação de exercícios voltados ao trabalho com melodias foram estratégias que facilitaram o acesso dos alunos a algumas cantigas utilizadas durante as brincadeiras infantis no passado.

Sobre a dificuldade dos alunos na identificação das melodias das canções, destacamos os seguintes pontos ao analisarmos os dados coletados:

- Repertório escasso em relação às cantigas infantis.
- Dificuldade de identificar a melodia instrumental, relacionando-a à letra da música.
- Desconhecimento das melodias das cantigas em estudo.
- Citação de outras cantigas que possuíam melodias diferentes da que ouviram.
- Dificuldade de percepção melódica, à medida que mencionaram outras músicas sem se atentarem ao desenho melódico da que foi tocada pela pesquisadora.
- A estratégia utilizada pela pesquisadora de tocar a cantiga e fazer a pronúncia rítmica facilitou aos alunos identificar a melodia.
- Associação das melodias às músicas ouvidas nos meios de comunicação.
- Pouca referência ao aprendizado das cantigas com os pais e familiares. Essa foi uma conclusão a que chegamos baseada no fato de os alunos, com raras exceções, não conhecerem algumas das canções trabalhadas durante a pesquisa, demonstrando um repertório bem reduzido em relação às cantigas.
- Memorização de apenas alguns trechos ou palavras-chave das canções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música provoca nossas emoções. Ela estimula nossos sentidos, desperta nossas sensações. Proporciona-nos a fazer conexões com nossas vivências, desenvolve nossa imaginação e, por meio dela, podemos expressar sentimentos.

Pelos efeitos e atuação nos aspectos emotivos e em todo o nosso metabolismo, é elemento relevante que deveria ocupar espaço na escola, potencializando, assim, o desenvolvimento de novas habilidades.

Aprendizagem está intrinsecamente relacionada às emoções. Aprendemos algo com mais facilidade quando esse novo conhecimento traz uma carga emotiva.

Atividades que desenvolvem a percepção musical podem não estar associadas diretamente à aprendizagem de fonemas e aquisição de conteúdos ligados à leitura e escrita, mas podem contribuir para a ativação de áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento dessas habilidades.

O mesmo ocorre em relação às outras áreas de conhecimento, como a Matemática, a Geografia, a Física. A formação de conceitos propiciada por meio do contato com a música ativa regiões cerebrais, facilitando novas conexões sinápticas que facilitarão e ocasionarão, também, novas aprendizagens.

Trabalhar com a música na sala de aula contribui para ampliação de repertório cultural dos sujeitos envolvidos, dando-lhes possibilidade de terem acesso aos saberes culturais construídos ao longo da história da humanidade.

A música favorece diversos processos no organismo, explicados pela sua contribuição nas emoções, no sensitivo, no metabolismo, na memória, desenvolvendo a atenção e a concentração, além de seus benefícios voltados ao aprimoramento de habilidades ligadas à socialização, coordenação motora, percepção rítmica e auditiva.

Propostas com a música na sala de aula tiveram como resultados maior participação das crianças durante as atividades, aumento de interesse pelos assuntos abordados, mais motivação pela aprendizagem, melhora da autoestima ao se perceberem participantes e produtoras de novos conhecimentos, aumento do repertório cultural e formação de novos conceitos.

A educação musical proporciona interdisciplinaridade, pois seus assuntos perpassam por diferentes áreas de conhecimento, importantes à formação integral do ser humano. Com isso, essa conexão de áreas torna-se o trabalho dinâmico, flexível, integrado e significativo para os alunos.

É função da escola oportunizar situações em que os alunos tenham acesso aos saberes musicais produzidos historicamente e propor vivências que ampliem e enriqueçam o repertório científico e cultural das crianças.

É fundamental que se garanta o direito dos alunos de acesso às aulas de música na escola, sendo asseguradas as oportunidades de participação e as condições de aprendizagem dos conteúdos musicais.

O espaço da educação musical no currículo das escolas brasileiras precisa ser revisto e analisado. Ao longo da história da educação no país ocupou um espaço quase imperceptível, mesmo se fazendo referência ao ensino musical nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Houve um predomínio, ao longo das décadas, do ensino das artes visuais, especificamente com ênfase ao desenho e à pintura.

Nos dias atuais, mesmo com a promulgação da Lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na escola, há poucas iniciativas voltadas a sua implementação real e funcional, com atividades permanentes, contínuas e que abordem os conhecimentos específicos da área.

No entanto, é preciso rever, também, quais serão os profissionais responsáveis pela educação musical nas escolas e investir na formação dos professores para trabalharem os conteúdos nas aulas de Educação musical. É necessário que conheçam os assuntos a serem trabalhados, desenvolvendo atividades que sejam significativas e que possam promover a aprendizagem dos alunos.

Mesmo que a finalidade da educação musical na escola não seja formar músicos, é necessário que no trabalho de musicalizar-se sejam inseridos e abordados os elementos da linguagem musical e desenvolvidas atividades em que os alunos tenham contato com a experimentação, a improvisação, a produção e o canto.

É preciso que sejam dadas oportunidades para que os alunos interajam com os sons, estudem os seus parâmetros, conheçam os instrumentos musicais e seus naipes.

A música desempenha importante papel no desenvolvimento da criança, destacando-se sua atuação nas funções cognitivas, em áreas cerebrais específicas da linguagem e conhecimentos matemáticos, além de seus benefícios na socialização, na coordenação motora e na própria autoestima.

É interessante que tenham equipamentos e materiais disponíveis para o trabalho de música na escola. Facilitarão o encaminhamento de situações didáticas e também serão importantes às crianças ao terem contato com instrumentos reais.

Havendo possibilidades na escola, é importante que os alunos manuseiem instrumentos reais, pois suas experiências serão enriquecidas ao conhecerem os objetos e perceberem seus timbres. São vivências que marcam, emocionalmente, a relação da criança com as atividades musicais e aumenta o interesse e motivação pelo aprendizado.

Porém, na insuficiência de instrumentos musicais, há possibilidades para que se desenvolva um trabalho musical com os recursos disponíveis na escola e, utilizando-se de materiais alternativos, como sucata e objetos sonoros a que os alunos têm acesso e, com planejamento, garanta-lhes experiências voltadas à musicalização.

É necessário que se estimule o processo criativo, contudo sem se esquecer da função do adulto para orientação, sistematização do conhecimento e ampliação de repertório. A mediação social é fundamental no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil. É preciso que, nas aulas que envolvam a linguagem musical, os alunos tenham a oportunidade de experimentar, de improvisar e inventar.

Por meio das interações construídas com a pesquisadora as crianças desenvolveram certa autonomia culminando na leitura e produção de registros musicais mais elaborados.

O ensino de Arte na escola tem possibilidades de promover o desenvolvimento da memória, da percepção, da atenção e de certas habilidades com instrumentos, no caso específico da música. Contribui para uma aprendizagem mais significativa quando bem trabalhada em sala de aula, com a proposta de situações-problema, proporcionando oportunidades para que as crianças se expressem e considerando a realidade dos estudantes.

Quando consideradas as interações sociais em sala de aula, a importância da intervenção pedagógica durante as atividades e a atuação ativa das crianças em situações de aprendizagem, o trabalho musical na escola poderá possibilitar desenvolvimento, aquisição de habilidades, ampliação de conhecimentos, amadurecimento da memória e da atenção.

Os conhecimentos construídos durante o processo de pesquisa foram significativos para a formação dos alunos, para o desenvolvimento e para a aquisição de elementos que constituem conceitos em diferentes disciplinas do currículo.

Assim, em linhas gerais, destacamos tópicos que sintetizam as contribuições da pesquisa, reforçam a importância da música na escola e mostram suas implicações no desenvolvimento de habilidades, na aprendizagem das crianças e na formação de elementos conceituais.

- Trabalhar com música na escola possibilita abordagem interdisciplinar, pois perpassa por várias áreas, desde a língua materna aos conhecimentos da Matemática, da Arte e da Física.
- Devido a essa interdisciplinaridade, passa a ter significado para as crianças a busca por novos saberes, por estes não se apresentarem fragmentados.
- Inserir a música na escola é dar possibilidade aos alunos de acesso aos saberes culturais historicamente elaborados. É uma oportunidade para ampliarem e enriquecerem o seu repertório.
- As crianças, ao serem envolvidas em atividades musicais, tornam-se mais motivadas para novas aprendizagens. A música pode contribuir no desenvolvimento cognitivo, sendo um recurso que facilite a construção de conceitos pelas crianças.
- A presente pesquisa favoreceu a busca por uma aprendizagem em conjunto, com a participação e cooperação de todos os envolvidos.
- Os alunos se mantiveram ativos e envolvidos nas etapas da pesquisa, permitindo que, a partir do retorno que eles nos davam, repensássemos experimentos, estratégias e avaliássemos nossas ações enquanto pesquisadora.
- Os alunos desenvolveram as atividades musicais com base em interações estabelecidas com a pesquisadora.

- Foi necessária a atuação da professora-pesquisadora na mediação pedagógica para orientação e encaminhamento das atividades musicais com as crianças, para que avançassem em suas hipóteses, conhecessem termos técnicos e elementos da linguagem musical e construíssem novos conceitos.
- Houve a possibilidade de se trabalhar os elementos da música e os parâmetros do som, como altura, duração, intensidade e timbre, usando-se objetos sonoros do dia a dia.
- “Música gera emoção”. (SANTOS; PARRA, 2015, p. 1). Nesse sentido, precisa ser implantada na escola, pois aprendizagem e emoção estão associadas. A intensidade pela qual as informações são recebidas pelos alunos está relacionada ao nível de emoção existente nesse processo.
- Atividades musicais bem planejadas poderão contribuir no aprendizado das crianças, na aquisição de conhecimentos culturais e científicos e no desenvolvimento de habilidades ligadas à atenção, concentração, raciocínio, memória, oralidade, cálculos, coordenação motora, ritmo e orientação espacial, nas relações interpessoais e na habilidade de ouvir.
- Em algumas atividades desenvolvidas durante a pesquisa foram necessárias operações mentais, como classificação, seriação, sequenciação e ordenação, fundamentais à construção do pensamento matemático.
- Em relação à alfabetização, a pesquisa trouxe contribuições no sentido de atribuir função social à escrita e possibilitar que os alunos apresentassem avanços na leitura, tendo mais condições de compreender os textos lidos e ampliar conhecimentos sobre o sistema alfabético. A necessidade de leitura das cantigas proporcionou que avançassem em suas hipóteses e melhorassem nos níveis de alfabetização.
- Quanto ao estudo de diferentes gêneros textuais: mais que a aquisição do código escrito, das habilidades de codificar e decodificar, a pesquisa nos deu possibilidades de explorarmos diferentes textos em sua totalidade: função social, características rítmicas e sonoras, estrutura e gênero textual. Também possibilitou aos participantes estudarem a tonicidade silábica pela pulsação rítmica de uma cantiga e diferenciarem valores das figuras pela análise de uma partitura.

- Sobre o Letramento: percebemos suas marcas em situações em que os alunos, descrevendo as atividades por meio de diferentes signos, verbais e visuais, como imagens, palavras, cores, letras, objetos tridimensionais, utilizaram-se de diferentes linguagens para representação de suas ideias e para descreverem o que entendiam por música e arte.
- Quanto ao espaço da música no currículo escolar: consideradas as suas contribuições, seu espaço na escola deve ser assegurado; não para visar, por meio dela, apenas o aprendizado de conteúdos, mas pelo que ela representa, com suas especificidades, seus objetivos, finalidade e importância na formação humana.
- Necessidade de espaço físico, ambiente e materiais para o trabalho musical: para que os objetivos sejam atingidos, são necessários espaços físicos organizados e equipados com materiais, tornando-se ambientes acolhedores para o trabalho musical na escola. É importante que as crianças identifiquem diferentes timbres e, por isso, precisam ter acesso a objetos sonoros diversificados, desde materiais de sucata a instrumentos musicais e bandinhas rítmicas.
- Em relação à formação docente: destaca-se a importância de o professor ter conhecimento na área musical, pois poderá melhor contribuir, por meio do seu trabalho, para o aprendizado dos alunos.
- A pesquisa foi construída com base em uma abordagem interdisciplinar, à medida que os assuntos estudados transitaram por diferentes áreas do conhecimento, colaborando para uma aprendizagem mais significativa.
- Se adequadamente planejado, o trabalho musical poderá contribuir com informações sobre o desempenho dos alunos. Assim, os professores poderão intervir com ações que possam minimizar as dificuldades e potencializar habilidades demonstradas pelas crianças.
- Por fim, o trabalho musical na escola poderá dialogar com a Neurociência. À medida que os professores têm noções de como ocorre a aprendizagem, quais fatores implicam para sua eficácia e quais estruturas cerebrais estão envolvidas nesse processo, terão mais condições de desenvolver plano de intervenção pontual, com atividades musicais que ativem áreas cerebrais específicas e facilitem o aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em 01 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 11769**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em 21 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/71**. Brasília, MEC, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 21 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/94**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 - Publicação Original**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 - Publicação Original**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. O ser humano é musical. **Revista Nova Escola**, nº 249, p. 39, Janeiro – Fevereiro, 2012.

DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula**. - 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

- GOHN, Maria da G.; STAVRACAS, Isa. O papel da música na educação infantil. **EccoS**, São Paulo, v.12, n. 2, jul./dez. 2010.
- ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, 7 – 16, set. 2003.
- KOGA, Fabiana Oliveira. **Precocidade e superdotação musical: avaliação comparativa em educação e música entre crianças precoces com comportamento de superdotação e crianças com desenvolvimento típico**. Curitiba: Juruá, 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MUSZKAT, Mauro. Música, Neurociência e Desenvolvimento humano. In: A música na escola. São Paulo, 2012.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- SANTOS, Láizi da Silva; PARRA, Cláudia Regina. Música e Neurociências: inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem. **O Portal dos Psicólogos**, 2015. Disponível em <http://www.psicologia.pt>. Acesso em: 03 ago. 2019.
- SCHERER, Cleudet de Assis; DOMINGUES, Analéia. Música e desenvolvimento infantil: reflexões sobre a formação do professor. In: **IX ANPED Sul** (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), 2012, p. 1-14.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**. Artmed, 29 de fev., 2004, p. 96-100.
- VIGOTSKI, L.S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para Educação e Prática Musical em Escolas**. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (AUTORIZAÇÃO ASSINADA PELOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA Faculdade de Filosofia e Ciências Campus de Marília

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO

Eu, _____, RG
nº _____, responsável por
_____, autorizo-

o(a) a participar de atividades referentes à pesquisa de Mestrado intitulada
**“Contribuições da música na formação de conceitos nos anos iniciais do
Ensino Fundamental”**, desenvolvida por Miriam Pires Borges.

Fui informado(a), estou ciente e autorizo o uso de imagem e áudio do(a)
meu (minha) filho(a) por meio de fotos, filmagens, gravações de voz e outros,
bem como a utilização de trabalhos produzidos por ele(ela).

Também estou ciente de que os resultados da pesquisa com fotos,
filmagens e áudios do meu (minha) filho(a) e os trabalhos por ele(ela) produzidos
poderão ser publicados em livros, revistas, textos acadêmicos, congressos e/ou
eventos científicos.

Marília, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pela criança

Miriam Pires Borges
(Mestranda em Educação)

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES VERBAIS (FALAS) DA ENTREVISTA

P – A.L., conta pra gente um pouquinho sobre o que nós estudamos no Projeto de Iniciação Musical, o que você aprendeu, se você acha importante ou não fazer atividade de Música na escola.

A.L. – Eu aprendi que os sons (que os sons) são diferentes que os outros. E também eu descobri que a gente não só usa objetos comprados na loja, mas também usados no dia a dia.

P - Muito obrigada por sua participação!

P - E você, AY, o que você aprendeu até agora nas atividades que nós fizemos nas aulas de Música?

AY – Eu aprendi que nas músicas têm paradas e que eles cantam com a boca nas paradas. E também que os sons são diferentes com negócio diferente (que eu esqueci o nome), os batimentos, uma coisa assim.

P - Obrigada pela participação!

P – E você, P., o que você tem para contar para a gente sobre as atividades do Projeto de Música?

PL – Eu aprendi sons; eu aprendi a usar instrumentos e só.

P - Obrigada pela participação!