

Caroline Cao Ponso

MÚSICA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DE MÚSICA DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora (s):

Prof. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti

Prof. Dra. Esther Beyer (in memoriam)

PORTO ALEGRE

2011

Caroline Cao Ponso

MÚSICA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DE MÚSICA DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12 de setembro de 2011.

Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti (orientadora)

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles

Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel

Profa. Dra. Jusamara Souza

Prof. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres

CIP - Catalogação na Publicação

Ponso, Caroline Cao

Música na Escola: Concepções de Música das Crianças no Contexto Escolar / Caroline Cao
Ponso. - 2011.
94 f.

Orientadora: Leda de Albuquerque Maffioletti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. educação musical. 2. sociologia da infância. 3.
concepções de música. I. de Albuquerque
Maffioletti, Leda, orient. II. Título.

*Dedico este trabalho aos meus filhos Matteo e Isabela, que
a cada dia me ensinam a olhar o mundo com bondade.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora doutora Esther Beyer (in memoriam), por acreditar em mim ainda no primeiro semestre de graduação, e de lá até este momento me acompanhar na vida acadêmica, incentivando, formando e iluminando meus passos, de onde estiver.

À minha orientadora, professora doutora Leda de Albuquerque Maffioletti, por me acolher tão gentilmente no meio do percurso. Obrigada pelos nossos encontros de muita troca e reflexão sobre a educação musical e principalmente pela sua clareza em nos orientar na escrita e forma acadêmica.

Agradeço a Escola Municipal Vila Monte Cristo por permitir que o trabalho fosse realizado em suas dependências, às diretoras Ellen e Silvana pela incansável disposição em auxiliar na organização das aulas e das apresentações, garantindo a coleta de dados.

Agradeço especialmente às professoras Vanici e Cristiana, referências das turmas da coleta, pelas nossas conversas sobre os alunos, por serem tão boas no que fazem, pelo 'olhar carregado de intenções' com cada um dos queridos alunos que foram meus e delas no ano de 2010.

Aos meus alunos das turmas da coleta de dados, o meu muito obrigado por estarem sempre tão dispostos, por me receberem cantando nas aulas de música, por questionarem sempre cada atividade, por serem eles mesmos, por me ensinarem o respeito para com a imensa diversidade de modos de pensar e agir com a música.

Aos colegas do mestrado, pela parceria nas nossas reuniões de estudo, pelo auxílio na construção da argumentação acerca dos objetivos do trabalho e por acreditarem sempre no meu potencial. Aline, Aneliese, Áudrea, Isabel, Jonas, Juliana, Leonardo, Maribel, Sandra e Simone, o meu muito obrigado.

Às professoras da banca: Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel, pela parceria nos trabalhos da SMED e pelos excelentes seminários; Profa. Dra. Cecília

Torres, pela sua generosidade, apoio e brilhantes considerações sobre a educação musical que queremos ver na escola. À Profa. Dra. Jusamara Souza, pelos seus escritos acerca da sociologia da educação musical, que muito me auxiliaram e encantaram na teorização deste trabalho. À Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles, pela disposição em aceitar prontamente o convite para compor a banca contribuindo com seus ensinamentos acerca da sociologia da infância.

Agradeço a todas as escolas em que trabalhei, aos coros que regi, aos colegas que passaram pela minha vida, e principalmente aos milhares de alunos, pois todos fazem parte de mim enquanto educadora.

Aos grandes amigos e amigas, de todas as épocas, todos importantes na minha vida.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela excelência no ensino, pesquisa e funcionalismo competente.

Ao José Miguel, que pacientemente leu este trabalho e trouxe mais clareza e profundidade ao texto pela sua revisão criteriosa.

À querida melhor amiga Helena Matriciano, pelas horas de recreio, pela incansável paciência, amizade e incentivo em todo o processo de construção deste trabalho.

A todos os meus tios(as), primos(as), sobrinho(as), cunhado(as), sogra(o), imensa família que vibra a cada conquista minha.

À minha querida irmã Letícia, pela revisão ortográfica e pela leitura criteriosa acerca da norma culta e da escrita acadêmica.

À minha 'irmã' Lu Silveira pela amizade e tradução inglesa.

Aos meus irmãos Luciana, Letícia e Leonardo, e também ao Bernardo, obrigado pelo amor e bom humor nos momentos preciosos de encontro familiar.

À minha avó Alda, pelo exemplo de artista que é.

Ao meu pai Marcos, pelos primeiros sons ouvidos, tocados por ele, ainda na barriga da minha mãe. Um músico inspirador que me levou a querer essa profissão. Obrigado pelo amor e presença incondicional em todos os momentos importantes da minha vida.

À minha mãe Mari, professora inspiradora, mulher guerreira, pessoa inteligente e generosa, que se orgulha de cada suspiro meu. Essa dissertação é fruto de sua educação, de ninguém mais.

Ao Nilo, meu companheiro, obrigado pelo carinho, pela admiração, pela força, incentivo, pela divisão dos trabalhos em casa, pela paciência, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo modelo de estudante e árduo pesquisador que é.

Aos meus filhos amados, Matteo e Isabela, pelo companheirismo, pela inspiração, pelas alegrias diárias, por tornarem tudo mais simples e bonito.

*Fazer música na escola é fazer música com gente comum.
Gente comum que não é artista.
E aos poucos a música vai encontrando essa gente.
Essa gente, aos poucos, vai se encontrando artista.*

(Caroline Ponso)

RESUMO

A presente pesquisa disserta sobre as concepções de música de um grupo de crianças de seis e sete anos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Objetiva investigar construções, relações, reelaborações, modos de agir e pensar sobre música do aluno a partir da interação sócio-cultural no contexto da escola. O marco teórico apoia-se nos estudos da Epistemologia Genética, da Sociologia da Infância e da Educação Musical na Escola, buscando conciliar pontos de vista na interpretação das concepções de música da criança. Constitui material empírico desta pesquisa fatos recolhidos no contexto da sala de aula através de diálogos, entrevistas informais, gestos e expressões do corpo e interações das crianças na participação das atividades musicais. O enfoque metodológico da coleta de dados segue os princípios do Grupo Focal no planejamento e organização das conversas em grupo e definição do papel do mediador. Os dados foram registrados em diários de campo e filmes, posteriormente degravados e analisados. Os resultados desta pesquisa mostram que as concepções das crianças sobre música manifestam-se e elaboram-se em suas verbalizações, nos saberes cotidianos midiáticos que são incorporados ao que compreende sobre música, aos elementos musicais do contexto social que são evocados como referência para dar sentido às experiências da escola, ao modo como demonstra saber o que é música através da corporeidade manifesta nos gestos musicais e que se objetiva no protagonismo ao construir suas próprias concepções. As construções musicais dos alunos e o sentir-se competente nas realizações e atividades também evidenciam concepções das crianças sobre música. A análise das categorias retiradas do material coletado, imbricadas na concepção de música das crianças, evidenciou o papel das trocas sociais na constituição das ideias e conceituações acerca da música, que estão em constante reconstrução se em contato com os materiais musicais. Conclui-se que a criança em processo de interação musical constrói os conceitos a partir da sua ação no contexto musical, dentro e fora da escola, e esses acabarão por se multiplicar, na medida em que a concepção de música que o aluno possui for ampla e respeitada na diversidade de práticas culturais na escola.

Palavras chaves: Educação Musical; Sociologia da Infância; Concepções de Música.

PONSO, Caroline Cao. **Música na Escola: Concepções de Música das Crianças no Contexto Escolar**. – Porto Alegre, 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2011.

ABSTRACT

This current research discourses about music conceptions in a group of six and seven-year-old children who are on the first grade at a municipal school in Porto Alegre. It aims to investigate constructions, relations, reelaborations, ways to act and think about the students' music from the school socio-cultural context. The theoretical starting point is supported by studies of Genetic Epistemology, Sociology in Childhood and Musical Education at School searching to conciliate points of view in the interpretation of the child's musical conceptions. Facts collected from the school context through dialogues, informal interviews, gestures and corporal expressions and the interaction among children in musical activities are empirical material of this research. The methodological focus of the collected data follows the Focal Groups principles in planning and organizing group conversation and the definition of the mediator role. The collected data was registered on field diaries and films that were lately transcribed and analyzed. The results of this research show that children conceptions about music are demonstrated and elaborated when verbally expressed, in daily learning from the media which is incorporated in what they know about music, to musical elements from their social context that are elicited as reference to give meaning to the school experiences, to the way they show what they know about music through the materiality expressed on musical gestures and which becomes concrete on protagonism to construct their own conceptions. The students' musical constructions and the feeling of being able to accomplish and do the activities also make children's musical conceptions evident. The analysis of the categories from the collected material inserted on children's musical conceptions, made evident the role of social exchanges in the constitution of ideas and opinions about music which are in constant reconstruction if they get in contact with musical material. The musical conceptions built by the children of this research show that the musical activities provided by the school, which valorize the potential and the expression of the infantile culture, are essential to their musical development in the school context.

Keywords: Musical Education, Sociology in Childhood, Conceptions of Music.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Figura 1 | Foto da Turma A..... | 44 |
| Figura 2 | Foto da Turma B..... | 44 |
| Figura 3 | Capa do livro Os Músicos de Bremen (2000, Martins Fontes)..... | 49 |
| Figura 4 | Capa do CD Os Saltimbancos de 1977..... | 50 |
| Figura 5 | Capa do CD Os Saltimbancos de 1994..... | 50 |
| Figura 6 | Organograma da atividade da Turma A..... | 51 |
| Figura 7 | Capa do livro Berimbau mandou me chamar (2008, Manati)..... | 64 |
| Figura 8 | Tabela das categorias de análise..... | 78 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | AS CRIANÇAS E A MÚSICA..... | 13 |
| 1.2 | A SOCIOLOGIA NA ESCUTA DAS CONCEPÇÕES INFANTIS | 15 |
| 1.3 | A MOTIVAÇÃO: INTEGRANDO PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA | 16 |
| 2 | CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS | 19 |
| 2.1 | A EDUCAÇÃO MUSICAL | 19 |
| 2.1.1 | O Conceito de Música | 22 |
| 2.1.2 | A Educação Musical na Escola | 24 |
| 2.2 | A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA..... | 27 |
| 2.2.1 | A Formação do Conceito | 29 |
| 2.2.2 | A Interação | 31 |
| 2.3 | O PARÂMETRO SOCIOLÓGICO NA PESQUISA..... | 35 |
| 2.3.1 | A Sociologia da Infância | 36 |
| 3 | CAMINHOS INVESTIGATIVOS | 42 |
| 3.1 | A ESCOLA MUNICIPAL | 42 |
| 3.1.1 | Seleção das turmas | 43 |
| 3.1.2 | Os sujeitos | 44 |
| 3.1.3 | Coleta de dados | 45 |
| 3.1.4 | O grupo focal | 46 |
| 3.2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 48 |
| 3.2.1 | A aula de música | 48 |
| 3.2.2 | Procedimentos da coleta | 52 |
| 3.2.3 | Procedimentos de análise | 53 |
| 4 | CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE É MÚSICA | 56 |
| 4.1 | DA INTERAÇÃO À CATEGORIZAÇÃO..... | 56 |
| 4.2 | AS CATEGORIAS EM PERSPECTIVA | 57 |
| 4.2.1 | Verbalizações: o que é música | 58 |
| 4.2.2 | Analogias: a música relacionada aos saberes cotidianos, principalmente midiáticos | 59 |
| 4.2.3 | Relações de <i>background</i>: Elementos musicais evocados na aula, construídos anteriormente no contexto social | 61 |
| 4.2.4 | Corporeidade: a música no gesto | 66 |
| 4.2.5 | Protagonismo: a condução do trabalho pelos próprios alunos | 68 |
| 4.2.6 | Construções musicais: elaborando conceito | 71 |
| 4.2.7 | Competência e identidade | 73 |
| 4.3 | AS CATEGORIAS IMBRICADAS NA CONCEPÇÃO DE MÚSICA | 77 |
| 5 | CONCLUSÕES FINAIS | 82 |
| 6 | REFERÊNCIAS | 86 |
| 7 | APÊNDICES | 92 |
| 7.1 | LISTA DE CD'S | 92 |
| 7.2 | DOCUMENTOS..... | 93 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 AS CRIANÇAS E A MÚSICA

As crianças em idade escolar foram sujeitos de pesquisas sobre cognição e aprendizagem, reiteradas vezes. Esta pesquisa investigou o modo como as crianças trocam opiniões entre si, como discordam ou concordam, como se expressam ou falam, como constroem suas noções sobre música. Sob uma perspectiva sociológica e construtivista, a pesquisa disserta sobre as relações das crianças com a música. Suas ações e verbalizações constituem o material empírico informativo que orienta a análise da questão principal do estudo: como as crianças constroem a ideia do que é música a partir de suas experiências com música?

O interesse nessa investigação está voltado ao processo de construção do conceito de música que as crianças possuem e reconstróem por meio de suas experiências na escola regular. Realizar uma pesquisa sobre concepções musicais é um desafio pelas interpretações que o assunto suscita. O que é a música para cada um de nós? Leigos e profissionais têm a respeito conceitos diferentes. Crianças e adultos também. Como desenvolvemos esse conceito? Como comunicamos, escolhemos, classificamos, sentimos a música?

Em meus quinze anos de prática docente em Educação Musical, questionei-me sobre qual a ideia de música que as crianças têm ao entrar na escola. Nessa observação participante, percebi que a construção desse conceito na aula de música vai se formando aos poucos por vários elementos que se constituem cotidianamente, oriundos principalmente da socialização do grupo a partir das atividades propostas e do protagonismo das crianças nas diferentes ações com música.

Por ser um tema subjetivo e pessoal, portanto rico em resultados, penso que uma investigação acerca das construções que o aluno faz na aula de música proporcione reflexões e questionamentos capazes de contribuir com pensamentos que apontem novos caminhos no que diz respeito à educação em seu sentido mais amplo.

Para delimitar o campo da pesquisa, foi importante considerar a escola pública como contexto de investigação, por ser uma instituição que representa a

infância em sua diversidade, especificamente as crianças que estão ingressando no primeiro ano do ensino básico. Para preservar a individualidade de cada um, a fim de investigar quais as concepções das crianças sobre música, percebi a necessidade de aprofundar os estudos na sociologia da infância e nos estudos da interação entre as crianças e a música na formalização dos conceitos musicais.

Explicito o meu interesse no conceito de música enquanto campo de conhecimento e não os aspectos intrínsecos à própria música. Não são os conceitos de altura, ritmo, métrica, dentre outros que me interessa observar, mas o que significa para as crianças o amplo termo *música*, presente na escola como disciplina com espaço físico e temporal determinado. Ao utilizar o termo concepção, diferencio do conceito na medida em que concepção significa compreender algo de modo amplo e original para si. O conceito nesse trabalho será utilizado no texto ao referir-se a classificações e generalizações de objetos, assim como a signos, representativos de significados construídos pelo homem.

Acredito ser fundamental estarmos atentos ao fazer prático e ao discurso que as crianças produzem no momento de suas ações, pois, na sala de aula, trabalhar com a multiplicidade de interações, em que cada criança dirige um olhar diferente para o objeto de aprendizagem, nos permite desenvolver uma prática construtiva, respeitando limites e diferenças.

Com o objetivo de verificar de que modo as práticas infantis de brincar, jogar e descobrir elementos musicais nas experiências cotidianas, assim como, que oportunidades, contextos e experiências auxiliam as crianças na formação do conhecimento musical, foi fundamental dar voz às crianças na investigação acerca do que pensam sobre a música. Qual a concepção de música de uma criança de seis e sete anos? Isto está relacionado com o seu próprio saber intuitivo sobre música, baseado nas suas experiências perceptivas?

Por meio de questões secundárias, foi possível ampliar a discussão a partir da observação da ação dos alunos provenientes da coleta de dados. Essas questões auxiliaram na compreensão da questão principal, sendo elas: O que as crianças conhecem sobre música que se evidencia na relação com o outro em sala de aula? De que modo o saber musical que as crianças possuem se transforma em conhecimento possível de ser compartilhado socialmente? Que conceitos musicais

são construídos a partir de sua interação no contexto musical, dentro e fora da escola? De que forma os alunos assimilam os conhecimentos escolares musicais? Esses desdobramentos que emergiram do material empírico coletado trouxeram aprofundamentos e consistência para a pesquisa.

Acredito que esta pesquisa possa ser relevante e fundamental para justificar e argumentar a importância da construção do conhecimento musical na escola. Percebo a necessidade de ampliarmos o número de pesquisas e publicações que deem suporte à formação de novos professores, principalmente evidenciando trabalhos voltados a uma sociologia da infância que pressuponha ouvir os alunos, que dê voz ativa a eles e que permita a condução da história discente por suas próprias relações com o conhecimento musical.

1.2 A SOCIOLOGIA NA ESCUTA DAS CONCEPÇÕES INFANTIS

A compreensão do fazer musical nas séries iniciais e sua operacionalização foram motivos de pesquisas na área de Educação Musical. Vemos trabalhos voltados ao processo de composição do aluno (MAFFIOLETTI, 2005), ao fazer do professor (BELLOCHIO, 2000; DEL BEN, 2001), ao currículo (LOUREIRO, 2003), às práticas musicais (RIBAS, 2006) e outros modos diversos que o leque da educação musical nos abre, constantemente. No entanto, pouco nos questionamos sobre qual a ideia de música que o aluno possui ao entrar na escola.

A fim de analisar as questões propostas nesta pesquisa com profundidade e coerência, visualizo três linhas de aporte teórico de fundamental importância para compreender o aluno e sua concepção de música.

As linhas teóricas são: a Educação Musical, enquanto área de conhecimento ligada à aprendizagem escolar e principalmente minha área de formação acadêmica. Os autores que abordo no estudo, são: Beyer, 1996; Maffioletti, 2002, 2005; Fonterrada, 2005; Souza, 2002. A linha da Epistemologia Genética fundamentada por Piaget 1971, 1973, 1974, em que priorizo a formação dos conceitos e o processo de interação na infância para fundamentar esse trabalho, e a linha da Sociologia da Infância a partir dos autores Ferreira e Sarmiento, 2008; James e Prout, 1990.

O campo de estudos da Educação Musical é amplo, assim como o são as práticas musicais nas escolas em diferentes contextos brasileiros. Realizei uma leitura focada nos estudos direcionados à aprendizagem musical na escola e também aos estudos da sociologia da educação musical que investigam o cotidiano nas práticas escolares.

A Epistemologia Genética se insere na pesquisa pelo auxílio na compreensão dos mecanismos de aprendizagem e no processo de formação dos conceitos na infância. Na investigação acerca da concepção de música, o estudo sobre o processo de desenvolvimento de esquemas e estruturas no sujeito, permitiu um olhar direcionado às coordenações de ação implicadas no fazer do aluno.

A Sociologia da Infância referenda as crianças como sujeitos ativos na sociedade, com concepções próprias sobre os elementos do mundo que constituem sua cultura e seu contexto social. Nessa pesquisa observo e analiso as ações de meus alunos a partir da ótica da Sociologia que respeita e considera as ideias e proposições dos mesmos enquanto verdade e enquanto saber.

Com base nos três eixos teóricos que serão expostos no capítulo dois, pretendo dissertar sobre como a sociologia da infância está contida na constituição do grupo de alunos na escola, que elementos sociais caracterizam esse grupo e de que forma isso é relevante na construção dos conceitos musicais.

1.3 A MOTIVAÇÃO: INTEGRANDO PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A questão da presente pesquisa surgiu a partir de inquietações que minha prática docente na escola de ensino fundamental suscitou. Leciono Música nas séries iniciais há quinze anos em diversas escolas particulares de Porto Alegre e durante seis anos em escola pública estadual. Há três anos leciono na rede pública municipal, local em que realizei esta pesquisa. Concomitantemente a essa prática, busquei aprimoramento e aprofundamento teórico a fim de estar constantemente transformando e embasando minha prática em sala de aula e também junto aos coros em que atuei como regente. Essa formação teórica encontrou complementaridade na

minha prática docente, pois foi um conhecimento construído em conjunto, não só na aliança entre a prática e a teoria, como na relação professor e aluno.

Percebi ao longo dos anos de docência que a transformação da minha forma de lidar com as questões cotidianas da escola se dava mais por trocas dinamizadas com meus alunos do que pela própria teoria. Sendo assim, minha atenção frequentemente esteve voltada ao fazer do aluno em sala de aula. Sua forma de agir e perceber a música conduziu minha prática e meus questionamentos sobre a educação musical.

A pesquisa me acompanha desde agosto de 1996, quando iniciei sob orientação da professora Esther Beyer o estudo de caso intitulado “Os Processos da Produção e Reprodução Musical” com bolsa do CNPQ. Com esta bolsa de iniciação científica pude aprender como se faz uma pesquisa, conhecer a obra de autores relevantes, assim como me inteirar da temática estudada por minha professora orientadora, na ocasião. Essa pesquisa foi muito importante na minha formação como professora-pesquisadora, pois minha prática pedagógica sempre foi acompanhada por constantes reflexões e busca de referenciais teóricos que me auxiliassem no dia-a-dia escolar.

Na escola, desde o início da minha docência, procurei registrar as aulas em protocolos de observação, assim como recolher materiais auditivos e visuais da produção em sala de aula, o que permitiu a organização do material para a escrita do meu livro *Música em Diálogo*, publicado em 2008, sob orientação da professora Jusamara Souza.

A fim de obter o embasamento teórico necessário para escrever *Música em Diálogo*, iniciei o estudo de uma literatura mais específica na abordagem de temáticas sobre alfabetização, desenho, matemática, mídia e literatura. A partir desse estudo surgiu a ideia de que primeiro deveríamos ser pedagogos para depois sermos professores de música. O campo da pedagogia me fascinou ao mesmo tempo em que fui percebendo a importância do especialista para que ocorram atividades interdisciplinares.

Tomei conhecimento do edital, em 2006, para o curso de especialização no CAEF-UFRGS sobre ações interdisciplinares entre Música, Artes Visuais, Teatro,

Informática e Educação Física. O curso foi realizado na modalidade EAD e pude inscrever-me, mesmo estando com uma grande carga horária na escola. Acredito que este curso à distância possibilitou-me realizar inúmeras trocas com professores de áreas diversas e de várias partes do Brasil. Minha monografia versou sobre “A Canção Alfabeto: Uma experiência interdisciplinar com alfabetização a partir de um objeto virtual” orientada pela professora Annamaria Píffero Rangel.

Considerando, então, a experiência prática em Educação Infantil e Séries Iniciais, juntamente com a experiência da escrita do livro e da monografia na área da Educação, surgiu o interesse em pesquisar a música no contexto da escola a partir de uma visão para mim ainda inédita, ou seja, a partir da visão do aluno sobre a música na aula de música.

Para que a pesquisa pudesse ocorrer imersa na realidade de sala de aula, foi necessária que minha participação fosse efetiva em todos os momentos da pesquisa. Somente uma observação não participante ou uma coleta de dados por entrevistas não seria suficiente para percebermos a troca dinâmica de inter-relações sociais e construções musicais que ocorrem em uma aula de música. Minha participação na pesquisa enquanto professora de música permitiu que essa pesquisa com crianças na sala de aula tivesse um caráter original e específico. O meu olhar de professora foi ampliado e embasado posteriormente pelo meu olhar de pesquisadora.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL

A Música está presente na escola básica de diversas formas, no entanto não se consegue precisar nem catalogar essa Música enquanto área de conhecimento dentro do currículo escolar. Sabemos por relatos e artigos especializados o que ocorre em cada região do país, mas não há uma predefinição no modo como a Educação Musical deva ocorrer na escola, o que acarreta em múltiplas experiências docentes.

A Educação Musical no contexto dessa pesquisa perpassa pela linha teórica como campo de estudo, no entanto abrange toda a dissertação desde a questão inicial, os procedimentos metodológicos, e principalmente a análise das categorias encontradas.

Pesquisas na área de Música abordadas pelo viés construtivista interessam a esse estudo pela investigação acerca da construção do conhecimento musical pela criança, dentre elas Maffioletti (2005), Beyer (1994, 1996), Kebach (2008), Rizzon (2009), Pecker (2009). Contudo, nos interessa realizar um diálogo entre a educação musical construtivista e a educação musical baseada em estudos sociológicos, tais como Souza (2000, 2002), Penna (2010), Santos (2009), Ramos (2002), Wolffenbuttel (2009).

Pretendo realizar essa interlocução partindo da minha experiência em sala de aula, que há tantos anos percebe um sujeito indissociável do meio em que vive. Igualmente relevante é que é um sujeito que se desenvolve por aprendizagens significativas na interação com esse meio.

Sobre o conhecimento musical e sua aprendizagem, Maffioletti (2002) nos indica que

No desenvolvimento do ser humano, dois aspectos precisam ser distinguidos: o desenvolvimento espontâneo da inteligência, enquanto aquilo que a criança aprende por si mesma, ou as coisas que não são ensinadas; e tudo o que ela aprende por transmissão social, a partir de suas

interações com a família, na escola, ou com a comunidade em geral. Aprender o nome das notas, ou o nome das figuras rítmicas, por exemplo, são aprendizagens de convenções sociais. Outras aprendizagens decorrem de uma série de atos fortuitos que precisam ser interligados por um *mínimum* de organização, ou de um sistema de organização que possa imprimir significado, tanto às percepções quanto às ações realizadas (MAFFIOLETTI, 2002, p.102).

A autora nos remete ao ponto crucial na discussão sobre música na escola enquanto área de conhecimento. As pessoas em geral ainda percebem a música como algo intuitivo e intrínseco ao ser humano. Sim, ela também é isso, mas não somente isso. A música está presente na nossa vida como conhecimento empírico desde o nascimento. Maffioletti (2002) esclarece que a música possui conhecimentos teóricos e aplicações práticas, como todo campo do saber. Esses conhecimentos teóricos são convencionados e, para que cheguem ao conhecimento e compreensão das crianças, é indispensável um sistema de organização prévia, com o propósito de que sejam compreendidos no seu âmbito por experiências significativas.

Não podemos desconsiderar que cada criança possui uma história de vida. Existem famílias em que a presença da música é uma constante, e outras não. O saber musical intuitivo, social, histórico deve ser trazido à tona na escola e valorizado. A partir dessas vidas musicais que compõem a diversidade musical em uma sala de aula, devemos propor novos horizontes na organização e conceituação desse material musical e de outros que virão a surgir.

Maffioletti (2005), em sua tese de doutoramento, teoriza sobre a composição musical infantil investigando a gênese do conhecimento novo em música.

[...] quando a criança dá-se conta de que existe um mundo real à sua volta, ela o faz a partir das experiências do seu corpo, na interação com as coisas e as pessoas, o que implica diferenciações no espaço e no tempo para que possa incorporar esse conhecimento ao saber pessoal (MAFFIOLETTI, 2005, p.82).

A autora evidencia o fato de que as sensações desse corpo que sente precisam ser interpretadas e experienciadas para que as crianças aprendam com elas. Quando observamos um sujeito ou um grupo de sujeitos agindo com música em um ambiente de exploração de sons com instrumentos, percebemos que ouvir os sons não é a primeira preocupação desses sujeitos, mas sim expressar-se com o corpo todo e perceber o que o outro está produzindo também.

Nessa interação entre a produção do sujeito e a percepção da produção do outro, começam a surgir relações, comparações, trocas e generalizações acerca dos sons do corpo, que possibilitarão coordenações mais elaboradas levando a conceituações sobre esses sons.

Nessa pesquisa pude perceber o quão fundamental é a percepção do corpo em relação aos sons da aula de música. O corpo do aluno nos indica que aspectos do ritmo ele percebe, qual instrumento o aluno ouve em uma música e que ele imagina tocar no ar, se ele se movimenta por estar interessado naquele exemplo musical ou em outro, como cria a partir de seus gestos na dança, e uma infinidade de manifestações que indicam a compreensão dos elementos musicais e consequente interiorização desses elementos.

Um estudo relevante com crianças na escola realizado por Beyer analisou diferentes maneiras de desenvolvimento musical.

O que é pouco mencionado na literatura são as múltiplas possibilidades de que um indivíduo possa se desenvolver musicalmente. Ficou bastante evidente por nosso estudo que os alunos, embora tivessem realizado as mesmas atividades com a mesma professora, demonstraram diferentes maneiras de perceber os sons, sendo que alguns tendiam a absorver mais rapidamente a convenção adotada para sons agudos e graves, enquanto outros preferiam construir um eixo. [...] Estas possibilidades múltiplas de desenvolvimento podem ser influenciadas pelas múltiplas escutas que uma pessoa pode desenvolver com relação a um objeto sonoro (BEYER, 1995, p.66).

Beyer (1995) fala em possibilidades de desenvolvimento influenciadas por múltiplas escutas, e essas múltiplas escutas parecem referir-se ao que cada sujeito privilegia a partir de seus esquemas construídos anteriormente. Cada sujeito chega à escola com uma história de vida musical a ser considerada. Aos seis anos, diz que em sua casa se escuta música de tal estilo ou se o rádio fica ligado o dia inteiro. A relação que as crianças fazem entre a música de sua casa e a da aula de música pode ser considerada uma comparação de paisagens sonoras diferentes ou semelhantes.

Na aula de música, o conhecimento musical que o aluno traz é proveniente da paisagem sonora¹ que constitui sua vida e sua rotina. Schafer (2001) comenta como

¹ Conceito utilizado por Schafer na obra *O Ouvido Pensante* (1991) e desenvolvido na obra *A Afinação do Mundo* (2001).

o homem se relaciona com os sons cotidianos e como eles determinaram suas práticas e composições musicais ao longo da história.

No vocabulário onomatopéico, o homem harmoniza-se com a paisagem sonora à sua volta fazendo ecoar seus elementos. A impressão é absorvida; a expressão é devolvida. Mas a paisagem sonora é demasiado complexa para ser reproduzida pela fala humana. Assim, somente na música é que o homem encontra verdadeira harmonia dos mundos interior e exterior. Será também na música que ele criará os seus mais perfeitos modelos da paisagem sonora ideal da imaginação (SCHAFER, 2001, p.70).

Na investigação acerca da concepção sobre música para as crianças, percebi que a cada encontro filmado, muitas histórias, ou podemos dizer, paisagens sonoras, eram descritas com riqueza de detalhes, sonoros ou não, mas significativos no ideal da imaginação infantil.

O relato de uma aluna contando que seu avô constrói instrumentos musicais em casa para a capoeira que ele joga remete-nos a uma paisagem sonora completa, no momento em que ela descreve o berimbau, o atabaque, o pandeiro e o caxixi. A aluna convida os colegas a fazer um passeio na casa do avô para ver como ele constrói tão bem esses instrumentos e pede para a professora marcar uma data para essa visita. A cada aula o assunto retorna e é desenvolvido um pouco mais, como um conjunto que afina seus instrumentos a cada novo encontro. A ideia de música para a criança, neta do avô construtor, vai perpassando pelo relato dela aos colegas e se instala no imaginário comum da sala como um lugar especial.

2.1.1 O CONCEITO DE MÚSICA

A improvisação, a composição, a literatura, a pintura, o teatro, a invenção, todos os atos criativos são formas de divertimento, o ponto de partida da criatividade no ciclo de desenvolvimento humano e uma das funções vitais básicas. O divertimento é a raiz de onde brota a arte original; é o material bruto que o artista canaliza e organiza com as ferramentas do conhecimento e da técnica. (...) O músico brinca com os sons e o silêncio. (...) As crianças brincam com qualquer coisa em que possam por as mãos (NACHMANOVITCH, 1993, p.49).

Trago essa citação para iniciar a discussão sobre o conceito de música, o qual está inserido no amplo conceito de arte, assim como está ligado ao produto e à construção desse produto.

Nachmanovitch (1993) fala da criatividade como uma das funções básicas da vida, e corroboro dizendo que sim, no seu embrião ela é produto do complexo processo de abstração reflexionante. A produção do novo para o sujeito é a criatividade. Sempre que o sujeito reorganiza, rearranja ou utiliza algo diferente em seus esquemas de ação ou pensamento, modificando esses esquemas na criação de algo novo, eleva suas estruturas a um patamar superior, com novidades. O que move o sujeito na criação de novidades é o interesse, o qual Nachmanovitch (1993) chama de divertimento.

Mesmo tendo definições fixas em dicionários, o conceito de música, sabemos, é particular a cada grupo social, a cada espaço geográfico, a cada época em que se encontra, ou até mesmo para cada sujeito, individualmente. Na visão de Wisnik (1989), a música é ordenação de sons e ruídos. Para Koellreutter (1990) é linguagem. No dicionário Grove de Música (SADIE, 1994) ela é específica em cada verbete, ora relacionada ao contexto histórico, ora ligada à forma musical, num total de vinte e três definições.

O jogo entre som e ruído constitui a música. O som do mundo é ruído, o mundo se apresenta para nós a todo momento através de frequências irregulares e caóticas com as quais a música trabalha para extrair-lhes uma ordenação (WISNIK, 1989, p.30).

Música: sistema de signos sonoros, ou seja, linguagem (KOELLREUTTER, 1990, p.90).

Como professora de música, procuro pensar o conceito de música do modo mais aberto e amplo possível, de maneira que a produção dos alunos possa ser considerada música. Para isso, são dois os aspectos que me parecem indispensáveis a fim de que se defina música. São eles o som e a intenção. Imagino que qualquer som possa ser utilizado, se a intenção do aluno for criar uma composição musical. Na apreciação musical, tudo que ouvimos como música, é o resultado da produção de um compositor que teve a intenção de fazer daquilo que se ouve, música. Esse modo abrangente tem funcionado na medida em que os alunos se sentem capazes de criar e divertir-se na aula de música, elementos motivadores para que queiram se especializar e aprofundar esse conhecimento.

Para os alunos, uma abordagem crítica sobre o que se ouve, sobre qualidade de arranjos, sonoridades trabalhadas com acuidade e estilos que se sobressaem

nas mídias criam uma responsabilidade para com a intenção criadora, ao passo que eles mesmos se questionam: será que isso é música? Arroyo (2002) ao analisar a produção científica de abordagem sociocultural na Educação Musical encontrou nas pesquisas uma diversidade de práticas relacionadas ao contexto e às ações de ensino aprendizagem em locais formais ou informais de ensino.

[...] ressaltamos que a abordagem sociocultural da Educação Musical se assenta sobre as idéias do relativismo cultural e sobre a idéia das músicas como construções socioculturais. Associados a esses pontos, estão que: as músicas devem ser estudadas não apenas como produto, mas como processo; alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais; portanto há inúmeras possibilidades de se empreender a educação musical (ARROYO, 2002, p. 20).

A visão de música enquanto conceito nessa pesquisa está relacionada a essas 'inúmeras possibilidades' a que se refere a autora. A partir dessas possibilidades de empreender a educação musical, encontramos junto aos alunos formas de construir uma concepção ampla de música que diga respeito aos seus interesses sonoros vinculados à sua cultura e ao seu contexto social.

2.1.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

Para Fonterrada (2005), a música perdeu sua tradição na escola por ter estado ausente dos currículos escolares por mais de trinta anos, período posterior ao do canto orfeônico.

Para que a música se faça presente na escola em sua totalidade, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e sua prática. A autora comenta ainda sobre a visão a respeito do que é apropriado ou não em termos de conduta, constituição de competências e formação de habilidades por professores de música, que em geral diferem bastante.

Como a necessidade de refletir a respeito da prática e da função da música nem sempre é clara aos professores de música, muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na idéia de música como forma de conhecimento (FONTERRADA, 2005, p. 12).

Fonterrada explicita que, para a música estar presente no currículo escolar, é necessário que a mesma tenha seu valor reconhecido pelo grupo social. Se isto não ocorre, ela será relegada ao segundo plano.

A Educação Musical no Brasil não está ligada a nenhum currículo pré-determinado, conteúdos específicos para cada série do ensino fundamental ou outras peculiaridades características de outras áreas como a língua portuguesa ou a matemática. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), na área de Artes - Música - são apresentados tópicos e conteúdos a serem desenvolvidos de primeira a quarta série, os quais são muito amplos e apresentados de forma desvinculada de processos ou organização serial.

1. Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição.
2. Apreciação significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical.
3. A música como produto cultural e histórico: Música e Sons do Mundo.

Um ponto positivo dos PCNs seria o não direcionamento de conteúdos, pois para muitos professores estes tópicos podem ser facilmente desenvolvidos em um plano de ensino de acordo com a realidade social, cultural e econômica de sua escola. Portanto, acredito que esta pesquisa comungue com a ideia apresentada nos PCNs no que diz respeito à adequação dos conteúdos à realidade escolar em que estamos inseridos.

A aprovação da Lei 11.769, de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica pode vir a unificar alguns pressupostos teórico/práticos sobre a música na escola. No entanto, o período necessário para que os planos político-pedagógicos das escolas prevejam a música no currículo e solicitem profissionais às secretarias de educação é muito extenso e depende de um amplo diálogo entre profissionais que estão em sala de aula, gestores de escola, políticos, entre outros.

Mateiro contextualiza o ensino de música atrelado ao ensino da arte, ainda no vigente documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, comentando a nova Lei:

[...] são os PCN-Arte (MEC/SEF, 1997;1998) que definem o ensino de arte em quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Em 18 de agosto de 2008, a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica é determinada pela Lei 11.769, que estabelece o prazo de três anos para a adaptação dos sistemas de ensino. Essa lei altera, portanto, o Art. 26 da Lei 9.394/96, acrescentando o parágrafo 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º desse artigo”. (Lei 11.769, Art. 1º). (MATEIRO, 2009, p.20).

É importante ressaltar que a obrigatoriedade do conteúdo música, não significa obrigatoriedade de aula de música com professor de música formado. A lei vem sendo discutida nesses três anos de implementação, e não há esclarecimento efetivo sobre o que seja o conteúdo obrigatório e qual profissional deva ministrá-lo ou não. Grupos de trabalho em diversos estados, assim como o MEC, estão mobilizados para que em agosto de 2011 a Lei possa vigorar com clareza e efetividade no maior número de escolas.

No estado do Rio Grande do Sul, o Grupo de Trabalho Música na Escola, criado no ano de 2010, reúne-se com representantes das secretarias municipais e estaduais de educação, assim como políticos, professores universitários e interessados, com a finalidade de mapear os profissionais que trabalham com arte no estado, com o intuito de formar e capacitar multiplicadores nas ações formadoras em música, assim como elucidar dúvidas sobre a aplicabilidade da lei nas escolas de educação básica.

As escolas públicas do município de Porto Alegre contam com profissionais formados em música, na maior parte das escolas, no entanto sabemos que os cursos de formação de licenciados em música não suprem as necessidades do mercado. Tendo isso em vista, o governo não restringiu o ensino do conteúdo música a profissionais formados, sendo que o professor de arte ou professor com conhecimento musical podem também ministrar esse conteúdo.

O que podemos perceber no campo da educação musical no Brasil é o fato de que é uma área do conhecimento que está ampliando sua ação e cada vez mais é vista na escola como conhecimento fundamental na formação das crianças. Pensar que a área está em ascensão é muito inspirador e motivador para quem busca a formação em nível de graduação, uma vez que o mercado está se ampliando.

2.2 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

A Epistemologia Genética (PIAGET, 1971, 1973, 1974) se propõe determinar a que mecanismos correspondem as estruturas lógicas de pensamento² nas atividades do sujeito. As crianças não são passivas ou receptivas na assimilação das estruturas linguísticas ou dos conhecimentos escolares, elas constantemente reelaboram aquilo que assimilam reconstruindo seus conhecimentos acerca do mundo na medida em que agem ativamente sobre eles.

Com esta pesquisa, pretendo verificar as concepções originais das crianças acerca da música, no entanto, os conceitos musicais são uma parte importante da própria concepção. O conceito está contido na concepção e deve ser estudado a partir da sua formação mais elementar. De que forma o conceito de música vai se construindo e se reelaborando no decorrer das atividades musicais, em sala de aula, pela interação entre os alunos e a música? Quando falamos em interação, estamos imaginando uma ação desse sujeito com a música, e não somente uma ação, mas uma ação com significado. Tal significado diz respeito às reelaborações constantes que ocorrem no processo de familiarização com os elementos musicais – generalizações – que por coordenações e diferenciações vão se elaborando em planos cada vez mais complexos. Isso se dá não somente nas ações práticas, mas principalmente nas ações mentais.

Na transição do estágio pré-operatório ao operatório concreto, período em que se encontram as crianças dessa pesquisa, a capacidade de representatividade, pressuposto básico na elaboração do conceito propriamente dito, passa da representação simbólica, por imagens, a uma representação conceitual baseada em esquemas operatórios. Retomo que a presente investigação está voltada ao conceito de música como um todo e não aos conceitos musicais como as propriedades do som, ou conceitos de melodia, de harmonia ou de ritmo. Sendo assim, a representatividade do conceito música pode ocorrer em muitos níveis de compreensão e irá surgir a partir dos esquemas de ação que cada sujeito em interação com a música irá realizar.

² “... as estruturas lógicas constituem não formas *a priori*, nem produtos da experiência dos objetos, nem das convenções sociais, mas formas de equilíbrio para as quais tendem as coordenações intelectuais do sujeito...” (PIAGET apud BATTRO, 1978, p.98)

Todo o saber nasce de algum tipo de ação. O sujeito age assimilando o meio e acomodando-se a ele, modificando assim os esquemas de assimilação. A cada elemento novo na ação da criança por assimilação, esta se desequilibra, e este desequilíbrio desencadeia uma ação transformadora. Essa transformação eleva a próxima ação a um patamar superior, mais complexo e com novidades. No caso da música, conforme as atividades apresentam cada vez mais diferenciações, o sujeito reorganiza a ideia de música enquanto objeto passível de sofrer modificações no processo de interação, modificando por consequência a concepção de música para esse sujeito.

Podemos imaginar duas situações para diferenciar o *modus operandi* desses patamares. Se a cada aula de música a mesma música for apresentada, por exemplo, *A Casa de Vinícius de Moraes*, e esta for cantada exatamente do mesmo modo durante um mês, com o mesmo acompanhamento e mesma tonalidade, as crianças irão interpretá-la, sem dúvida, por imitação. Se esta mesma canção, durante o mesmo mês for apresentada a cada aula de uma maneira diferenciada, um dia ao violão, no outro dia ao piano em outro andamento, na terceira aula em um clipe musical e ainda sob a forma de um livro literário, estas maneiras diversificadas podem provocar uma desacomodação nas crianças, que possivelmente irão relacionar o novo com a música anteriormente apresentada, reorganizando-a em um patamar mais complexo. Na ação do sujeito sobre a música as atividades se ampliam e intensificam, ressignificando a música.

Na aula de música, o conhecimento prático musical passa a ser organizado, classificado e sistematizado por conceituações que ao longo da história foram socialmente construídas. As crianças e a música interagem através de canções, audições dirigidas, execução de instrumentos ou outras formas de ação musical e, sempre que há novidade ou necessidade, os sujeitos se desestabilizam e recomeçam o processo de ajuste a novas estruturas. Sendo assim, o próprio conceito de música que foi se constituindo ao longo da infância se amplia em múltiplas possibilidades.

2.2.1 A FORMAÇÃO DO CONCEITO

Na obra de Piaget *A Formação do Símbolo na Criança*³, encontramos explicações sobre a trajetória percorrida pelo sujeito na transformação do esquema sensório-motor em conceito.

Os esquemas estão no centro do processo de adaptação das estruturas cognitivas, e é na interação do sujeito com o mundo que ocorrem desequilíbrios e conflitos que desencadearão novos processos de equilíbrio, modificando os esquemas existentes em esquemas mais elaborados, ou ainda, novos esquemas. Para se chegar ao conceito, há necessidade de se apropriar do mecanismo da equilíbrio por tomadas de consciência: "... a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência constituindo, portanto, essencialmente, numa conceituação" (PIAGET, 1977, p.197).

As primeiras formas de compreensão de um conceito iniciam pela representação da experiência prática a partir de um gesto ou movimento corporal. Na presença da música, um gesto imitativo que represente um movimento ascendente, pode expressar as noções de agudo e grave, embora as crianças não consigam verbalizar o conceito.

Um exemplo ocorreu durante o período da coleta de dados, quando um aluno, ao se referir ao som agudo da flauta fez um gesto ascendente com a mão dizendo "uma coisa altinha", recorrendo à verbalização para enfatizar um pré-conceito de altura em desenvolvimento. Nesse caso, os primeiros esquemas verbais como meio de expressão podem ser considerados o meio do caminho entre as experiências práticas e o conceito propriamente dito. O raciocínio que o levou a dizer "coisa altinha" não significa que esteja classificando os sons quanto à sua altura, nem ordenando as diferenças que vão de grave para agudo. No entanto, ao produzir uma representação por imagem de "coisa altinha" acompanhada por um gestual, significa estar elaborando um requisito para que possa construir o conceito de altura do som posteriormente.

³ PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro. Zahar, 1971.

A trajetória da formação de conceitos na infância conta com a produção de imagens para, a partir delas, estabelecer as relações necessárias ao formalizar o conceito. Por ser um raciocínio apoiado em imagens, a criança centra em uma característica particular do objeto, tomando essa característica como elemento centrado do pensamento.

Uma forma de pré-conceito manifesta-se pelo pensamento transdutivo, que decorre de coordenações que não consideram ordem hierárquica ao estabelecer relações de conexão. O pensamento transdutivo está no meio do caminho entre o raciocínio prático e o raciocínio lógico. Um exemplo de pensamento transdutivo ocorreu na aula de música quando um aluno relacionou o instrumento pandeiro à bandeira do Brasil impressa no couro. Solicitado a pintar o instrumento em uma ilustração, disse que não era pandeiro, pois não possuía a bandeira do Brasil. A compreensão que ele obteve foi a diferenciação de uma característica que traspôs a toda classe de pandeiros.

Sendo assim, o que é um conceito?

No nível das operações lógicas concretas, os conceitos são ora sistemas de classes e, portanto, conjuntos de objetos agrupados segundo relações de encaixes hierárquicos (parte e todo), ora sistemas de relações particulares agrupadas segundo sua natureza assimétrica ou simétrica (PIAGET, 1971, p.281).

Uma das formas mais elementares da função do conceito é destacar um predicado comum a vários objetos, sendo essa uma relação de semelhança.

A compreensão lógica do conceito significa a capacidade com que as crianças são capazes de situar aquilo que compreendem num conjunto mais geral estabelecendo relações que consideram semelhança, diferenças e compensações entre aquilo que compreendem e esse conjunto geral ao qual atribuem relações de pertencimento. Por exemplo: compreender que a flauta é um instrumento de sopro, que pertence ao conjunto maior dos instrumentos musicais. “O conceito supõe uma definição fixa, a qual corresponde, ela própria, a uma convenção estável que atribui sua significação ao signo verbal (PIAGET, 1971, p.283).

No estágio operatório, as operações comportam reversibilidade que é a possibilidade de rever elementos anteriores, o que possibilita uma mobilidade de

pensamento que se articula em construções mais elaboradas garantindo a conservação dos conceitos.

Compreendo que para conceituar elementos musicais, as crianças relacionam as propriedades dos elementos aos quais estiver desenvolvendo, com aqueles elementos que construíram ao longo da sua vida, reconstruindo-os diferentemente, sejam eles sons, ritmos, percepções auditivas e físicas diversas.

As relações são definidas segundo as qualidades dos objetos, dentre eles o próprio “eu”. Essas relações podem englobar as relações entre o ‘eu’ e as coisas ou as ações do próprio ‘eu’. As relações são práticas intuitivas. Fazer relações práticas intuitivas significa empregar esquemas práticos como recursos do pensamento para compreender determinados eventos ou conceitos.

Para que as crianças construam o conceito propriamente dito, é necessário que suas assimilações e acomodações produzam generalizações progressivas. Esse movimento está em constante aprimoramento no estágio pré-operatório em que as crianças, por imagens e representações constroem pré-conceitos e símbolos significantes.

2.2.2 A INTERAÇÃO

Os caminhos percorridos pelos sujeitos em interação com a música se diferem qualitativamente. Por interação compreendemos uma ação que se retroalimenta entre dois elementos ativos, sendo eles o sujeito e a música, no presente estudo.

A interação é um processo que ocorre entre o sujeito e o meio (PIAGET, 1974). Nesse processo, mediante a ação desse sujeito sobre o meio físico e social, serão construídas estruturas de conhecimento que possibilitarão aprendizagens diversas. Cabe ressaltar que no processo de interação entre as crianças e o meio não há somente construção de algo novo simbólico, mas sim a própria constituição física dessas crianças, ou seja, a interação é social, mas também fundamental no desenvolvimento físico.

Interação significa que o conhecimento não se origina no sujeito (apriorismo, idealismo) nem no objeto (empirismo, positivismo), porém acontece no mundo de relações que se estabelecem ou se criam entre esses dois mundos. Essas relações são instituídas pela ação do sujeito, a qual tem sempre duas faces ou acontece em duas direções complementares entre si: a ação de transformação dos objetos (assimilação) e a ação de transformação do sujeito sobre si próprio. Essas duas ações complementares são ações do sujeito (BECKER, 2003, p.41).

A esse movimento de complementaridade denominamos interiorização e exteriorização, sendo a primeira responsável pelas construções das estruturas lógicas no sujeito e a segunda, à elaboração física dos objetos pelo sujeito. A relação sujeito/ objeto está sempre em movimento a fim de minimizar essa dicotomia. O assimilar desequilibra, diferencia, integra, infere, conduz a acomodações que transformam o sujeito.

Sobre a cognição musical, Beyer (1996) nos diz que esta se relaciona principalmente ao momento central no processo de interação do sujeito, assim como o ato de pensar compreende várias etapas no processo. Essas etapas vão desde a percepção, passando pela organização mental do indivíduo, até as ideias que possibilitam uma expressão do material captado e elaborado.

Segundo uma perspectiva piagetiana, a organização mental dos fenômenos externos ou internos relaciona-se à constante busca de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. Cada indivíduo, porém, imprime características peculiares em sua cognição, conforme interesses ou necessidades de sua vida cotidiana (BEYER, 1996, p. 10).

O processo contínuo de assimilação e acomodação conduz o sujeito em direção ao centro de sua consciência. Cada nova ação que carrega uma tomada de consciência provoca uma acomodação que modifica o sujeito. A acomodação é o processo de criação de um novo esquema ou a modificação de um esquema já existente em função das particularidades do objeto a ser assimilado. Todo o processo de busca, de crescimento e de aprendizagem envolve esse movimento espiral de transformação:

[...] a criança não é puramente passiva ou receptiva em sua assimilação das estruturas linguísticas ou dos conhecimentos escolares, e se vê obrigada a reelaborar o que assimila: as etapas e os mecanismos desta reconstrução, portanto, continuariam sendo um documento de capital importância para o estudo da formação das noções e das condições do conhecimento (PIAGET, 1974, p.33).

Sendo assim, ao trabalhar com a música, precisamos estar atentos ao que mostram as ações dos sujeitos em contato com os materiais musicais. Perceber o aluno é estar atento a todas as manifestações de suas ações, sejam elas práticas, orais ou de registro.

As crianças são formadas por toda uma história musical pessoal, desde os primeiros sons ouvidos na vida intra-uterina até aquele instante de música que está sendo gravada no experimento. A música constitui um objeto interessante ou não para cada sujeito em particular. A história de vida de cada aluno pode ser determinante na construção do conhecimento musical; no entanto, não é exclusiva, uma vez que a criança está em contato com os meios de comunicação, com a pré-escola, com os vizinhos e as demais relações sociais que não são exclusivamente a realidade familiar. Se na escola o aluno encontrar desafios e espaços para se desenvolver musicalmente, pode obter resultados muito significativos.

O conteúdo musical está no princípio da ação do sujeito. Se as crianças agem sobre determinado conteúdo musical, por exemplo, um andamento variável de tempo, e essa mesma ação ocorrer em músicas diferentes, ou na dança ou no canto, esse conteúdo – andamento variável de tempo – irá se consolidar em uma forma aplicável a outro conteúdo. A forma se extrai das coordenações das ações e é generalizável, pois é transferível a outros conteúdos. Se o aluno utiliza a variação de andamento em uma composição própria, está se utilizando dessa forma construída anteriormente. Ou seja, a forma é a organização do significado, sendo assim parte essencial da construção do conceito. É necessário que se respeite o interesse de cada criança e se amplie o espectro de atividades a fim de possibilitar diferenciadas maneiras de ação das crianças, pois esse processo de significação é dinâmico, ocorre ininterruptamente.

Tomemos como outro exemplo a atividade de canto na escola. As crianças diferenciam o modo de falar e o de cantar desde muito cedo, primeiro por experiências não escolares, e, na medida em que as canções estão presentes na escola, o canto formaliza-se como atividade musical direcionada. O modo de cantar é particular em cada criança, pois suas vivências familiares diferem entre si por práticas e experiências diversas que as famílias possibilitam a seus filhos. Outro

aspecto a considerar é que cada professora referência⁴ entoa as canções de modo particular, ora mais ou menos afinado, ora mais grave ou mais agudo. Na aula de música, ao entoar canções, as crianças se deparam com um acompanhamento instrumental diferenciado, ou alturas mais agudas, e outros elementos da música que em conjunto com a canção vão sendo trabalhados.

No somatório dessas experiências, temos muitas crianças cantoras em uma sala de aula, que entoam as mesmas músicas, mas que possuem esquemas diferenciados, reorganizados e aprimorados ao longo das experiências com o canto. Sendo assim, existem crianças que cantam muito bem, segundo os padrões estipulados culturalmente, e outras que não atingem alturas definidas ou demonstram pouco interesse pela atividade. Cabe ressaltar nesse momento que as interações também são de cunho afetivo e envolvem o emocional a partir do interesse de cada criança, que também é particular. Sendo assim, podemos dizer que a interação promove a experiência significativa responsável pela aprendizagem, que por sua vez é baseada nas coordenações das ações e dos esquemas prévios dos sujeitos.

Nessa pesquisa, ao investigar o aluno na sua complexidade de ações no contexto da sala de aula, percebi que somente a análise de suas ações pela teoria da epistemologia genética seria insuficiente na compreensão das suas concepções musicais. Ao longo de minha experiência docente, percebi que as crianças ingressam na escola aos seis anos de idade e se constituem rapidamente em outra criança após alguns meses de aula em função da socialização no meio escolar com colegas, professores, funcionários e famílias. Nesse sentido, busquei além dos estudos piagetianos, alguns desdobramentos nos estudos da sociologia da infância, que pudessem embasar questões referentes ao contexto social e cultural do ambiente escolar.

⁴ Professora generalista que acompanha a turma durante toda a semana.

2.3 O PARÂMETRO SOCIOLÓGICO NA PESQUISA

Os estudos efectuados sobre as crianças foram abordados mais pela sociologia da família e pela sociologia da educação, por referência às instituições e pela voz dos adultos que as representam. [...] Por contraponto, a sociologia da infância procura, antes de mais, estudar as crianças a partir das crianças, isto é, rompe com a tradição da sociologia e assume as crianças como actores sociais de pleno direito (VENTURA, 2007, p. 82).

Esta pesquisa está inserida na escola e considera as crianças como sujeitos sociais. Para tanto, revisei a Sociologia da Educação a fim de buscar elementos na história que evidenciassem a construção do conceito de infância, buscando clareza no processo que levou as crianças a seres ativos dentro da escola e, por conseguinte, ativos na sociedade, nos dias de hoje.

Ao considerar os estudos sobre o pensamento das crianças e de que modo elas constroem seus conceitos com autonomia, percebi que deveria me aprofundar nos estudos da infância propriamente dita. A ideia de Infância esteve atrelada ao modo como a criança era vista em sua prática social. O trabalho que foi um divisor de águas, tido como principal referencial de compreensão da criança no século XX foi o de Jean Piaget. Refletir sobre o pensamento infantil e, sobretudo, a elaboração de um trabalho científico de como se constitui o conhecimento na infância, alavancaram os estudos sobre a mesma na perspectiva psicológica e cognitiva, mais do que sociológica.

Questiono, a partir de minha prática docente, que infância é esta que se apresenta nos dias atuais. Como as crianças estão inseridas no contexto familiar, social e cultural do seu meio? Sendo a música uma prática social, como as crianças a compreendem a partir de seu contexto?

Essas questões norteadoras encontraram respostas na discussão dos dados coletados desta pesquisa. Principalmente no que concerne à música enquanto prática social que transpassa as fronteiras da escola, ocasionando trocas significativas entre crianças de um mesmo grupo.

As relações que as crianças estabelecem com o contexto da escola aliado ao contexto da comunidade, do entorno do bairro, das famílias, das instituições

religiosas, das praças, dos centros comunitários, constituem o parâmetro sociológico que interessa à pesquisa na investigação sobre concepções musicais.

2.3.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

As crianças desta pesquisa estão inseridas em um território conhecido por elas, as diversidades decorrentes do seu meio influenciam suas ações, comportamentos e modos de pensar. Parto do princípio de que não há uma infância única, nem mesmo no reduto de uma sala de aula, pois ali estão crianças de realidades econômicas e contextos variados.

(...) as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações”, etc. (JAVEAU, 2005, p. 385).

Nesse sentido, busco ouvir as diferentes vozes a fim de imergir nesse universo infantil para, quem sabe, compreender o como, o porquê e a forma de construção do conhecimento musical. São muitas as pesquisas estatísticas e quantitativas sobre a infância que abordam questões como gênero, idade, etnia, classe social, contexto moral, físico e psicológico, atribuindo às crianças identidades compartimentadas em classes, por faixa etária predominantemente. No entanto, pesquisas que estejam voltadas as ações e concepções dos alunos não representam um número significativo, como salientam os autores a seguir:

A (in)visibilidade da infância e das crianças ganha então uma outra significação, já que tendo sido tacitamente entendida(s) no contexto da família ou das instituições de cuidado e educativas, é reveladora de que elas têm sido ditas pelos adultos e descritas pela sua posição e papéis na sociedade, e não conhecidas como pessoas, com e pelas suas ações e concepções. Isto significa que apesar das crianças existirem e estarem presentes, o que se tornou conhecido acerca das instituições para a infância, “a família” e a “escola”, tem sido estudado com a sua inclusão mínima, permanecendo as crianças quase invisíveis e desconhecidas (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 68).

As crianças nem sempre são ouvidas em suas considerações acerca do mundo, e na aula de música isso parece ocorrer de fato, primeiramente pela pouca produção de pesquisas e artigos que tragam a voz dos alunos, suas concepções

musicais, suas contribuições efetivas para o planejamento da aula de música, e em segundo lugar pela ainda constante fala de professores que tratam da 'boa música' ou de formar 'bons ouvintes'. Um dos pontos essenciais para se trabalhar com as crianças na perspectiva da sociologia infantil é a de considerar a sua cultura como algo dotado de valor próprio.

A infância é simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

Segundo Sarmiento, esses sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo estão construindo constantemente novas realidades, inclusive musicais. Tendo isso em vista, e a fim de me apropriar dessa nova realidade, busquei conhecer essas concepções infantis acerca do seu próprio mundo, pensando com isso visualizar uma educação musical mais relacionada à realidade infantil.

Para me aprofundar no conceito de infância propriamente dito, abordo a perspectiva sociológica proposta por James e Prout (1990). O conceito de Infância foi sendo construído ao longo dos séculos historicamente e socialmente, e muitos estudos sobre a Sociologia da Infância apontam para alguns pontos convergentes na estruturação deste campo de conhecimentos. Santana (2007), em sua tese descreve os seis pontos fundamentais na elaboração deste conceito social de Infância, inicialmente propostos por James e Prout (1990):

1. *A infância é compreendida como uma construção social, distinta da imaturidade biológica, não sendo, por isso, um elemento natural nem universal;*
2. *A infância é uma das variáveis da análise social, e enquanto tal não pode ser analisada de forma dissociada a outras variáveis como classe, gênero, raça ou etnia. As análises transculturais e comparativas apontam para a existência de várias infâncias, ao invés da existência de um único modelo universal;*
3. *As relações sociais das crianças e as suas culturas devem ser estudadas pelo seu valor em si, independente da perspectiva e preocupação dos adultos;*
4. *As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas vidas sociais, pois não são sujeitos passivos dos processos e estrutura social;*
5. *A etnografia é um método particularmente útil para o estudo da infância, na medida em que permite que as crianças tenham uma maior*

participação e uma voz mais direta, quando comparada com métodos experimentais ou inquéritos;

6. *A infância é um fenômeno que evidencia a “dupla hermenêutica”, ou seja, a proclamação de um novo paradigma da sociologia da infância implica no envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade (JAMES; PROUT (1990), apud Santana 2007, p.13).*

Os seis itens que fundamentam o conceito de Sociologia da Infância nos mostram a importância da história na constituição dos sujeitos ao longo dos séculos. Os itens que se referem às crianças como ativas na construção e determinação de suas vidas sociais são pontos essenciais para se realizar pesquisas com crianças, seja na preservação das dimensões culturais e da complexidade do mundo em que vivem, assim como, e principalmente, a preocupação com a singularidade de cada sujeito.

O primeiro ponto, que trata da infância enquanto construto social, portanto não natural e nem universal, revela que, para investigá-la, há que se mapear essa infância buscando a situação econômica e cultural em que está inserida, de que modo é vista e é tratada pelos adultos, que leis regem essa criança e todo o aparato político-social que determina contemporaneamente o termo ‘infância’. Na escola em que realizei a pesquisa existe uma diversidade ampla de situações econômicas das famílias dos alunos. Temos famílias com alto poder aquisitivo e que optam pela escola pública, uma porcentagem de alunos com boa estrutura de moradia e pais empregados e também uma parcela de alunos em situação de vulnerabilidade social.

A partir dos relatos e comportamentos das crianças na sala de aula percebo que dois fatores influenciam de modo mais contundente suas posições no contexto familiar. São eles: a presença da religiosidade e a situação econômica das famílias. O fator religiosidade aparece na fala das crianças com relação ao que podem ouvir e assistir no rádio ou televisão, ao certo e errado nas brincadeiras e a punições quando se comportam ‘mal’. A situação econômica desfavorável, por sua vez, implica em uma infância mais parecida com aquela anterior à revolução industrial, na qual adultos e crianças ocupavam o mesmo espaço, na casa, no trabalho, no lazer, na vida social como um todo. Alguns alunos relatam que trabalham cuidando de

carros ou ajudando no mercado, outros relatam participar nas rodas de samba ou baile funk com seus pais. Essa realidade nos leva ao ponto dois da categorização de James & Prout que trata da coexistência das várias infâncias em um mesmo espaço social.

O ponto três, das relações sociais e culturais das crianças estudadas por seus valores em si, guiou esta pesquisa na análise dos discursos das crianças sem comparações entre os dois grupos investigados e na adequação do planejamento conforme os interesses do grupo que se modificaram no decorrer das aulas.

O ponto quatro condiz com a fundamentação teórica desse estudo que se baseia na construção do conhecimento pelo aluno a partir de sua interação com os pares nas atividades escolares. Nesse sentido as proposições práticas e as atividades foram planejadas visando espaços de criação e condução pelos próprios alunos a partir de seus interesses. Em algumas situações, minha participação voltava-se mais à observadora, procurando intervir minimamente nas resoluções do grupo.

O ponto cinco referenda a etnografia como método de pesquisa eficaz na investigação acerca da Sociologia da Infância por ouvir as crianças mais efetivamente. No caso desta pesquisa, busco com o método do grupo focal uma dinâmica e articulação nos eventos de conversas e debates a cada aula sobre os acontecimentos ocorridos.

O fator seis na elaboração do conceito de infância proposto pelos autores engloba a ideia dos fatores anteriores; nesse sentido não é estático e nem constituído por absoluto, pois está em constante modificação e se reconstrói a cada novo contexto.

O campo da Sociologia da Infância é interdisciplinar. Os estudos que a abordam estão divididos em: Estudos Estruturais, Estudos Interpretativos e Estudos de Intervenção. Os primeiros abordam a infância como categoria geracional em relação às outras categorias, considerando aspectos demográficos, econômicos e sociais. Os Estudos Interpretativos estudam a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos.

Por último, os Estudos de Intervenção, nesse caso, são os estudos de dominação cultural, maus tratos à infância, políticas públicas, etc.

A presente pesquisa insere-se nos Estudos Interpretativos pela abordagem qualitativa das culturas da infância, especificamente no interior de uma instituição de ensino, na qual elas estabelecem interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas trocas com os seus pares (SARMENTO, 2008).

Com o intuito de responder questões referentes à construção do conhecimento musical por crianças de seis e sete anos de idade que ingressaram na escola no primeiro ano do ensino fundamental, foi necessário o diálogo com a Sociologia da Infância, sociologia esta que contempla crianças produtoras de ideias e de cultura, ativas em seus processos de compreensão do mundo.

Sobre isso, Sarmiento (2008) comenta,

As crianças não são consideradas como destinatários mais ou menos passivos ou activos de acções adultas ou de intervenções institucionais a elas dirigidas – são, de outro modo, consideradas a partir do que fazem, agem, pensam e criam, no quadro das interações múltiplas que estabelecem com outras crianças e com os adultos, mas na autonomia própria da sua forma de pensar e agir (SARMENTO, 2008, p.2).

Essas interações múltiplas que as crianças estabelecem são o substrato mais importante na coleta de dados desta pesquisa para se compreender o processo de construção do conceito musical. Essas interações estão conectadas tanto ao processo de autonomia das crianças na troca significativa com os colegas quanto estão relacionadas ao processo de assimilação dos conhecimentos como prevê a epistemologia genética. Acredito que a inter-relação entre a sociologia da infância e o construtivismo possa se dar no âmbito das interações, por abarcar a formação de esquemas de pensamento, percepção e principalmente esquemas de ação a partir da troca com o meio social.

Alguns autores acreditam que “o modelo construtivista, apesar de considerar o papel das crianças na reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais” (SARMENTO, 2008, p.30). Sobre esse ponto de vista, questiono se realmente o papel do construtivismo é analisar a realidade social e o papel das crianças como protagonistas, ou se a partir da compreensão de como as crianças constroem seu conhecimento de mundo

poderemos entender seu papel na sociedade. É na interação desse mundo a partir de significações cada vez mais complexas que as crianças encontrarão voz e espaço no meio social.

Uma preocupação minha é a de preservar os sujeitos de pesquisa enquanto pessoas com ações e concepções efetivas e transformadoras sobre as coisas. Quando questiono sobre as concepções das crianças sobre a música, interessa-me investigar a forma como os conceitos musicais estão sendo formados, e se eles terão uma característica aberta, no sentido de movimento, pois um conceito não é estanque. Questiono-me se esta ideia de música terá características do grupo enquanto seres sociais e culturais provenientes de um meio específico. É nesse sentido que busco aproximação com as teorias sociais de infância.

3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

3.1 A ESCOLA MUNICIPAL

A escola municipal na qual se realizou a pesquisa situa-se na região metropolitana de Porto Alegre. Conta com aproximadamente 1400 alunos e 100 professores e localiza-se numa área originalmente rural. Embora hoje seja área urbana, com grande número de pessoas assentadas pelo poder público que as deslocou de outras áreas de risco, a comunidade ainda mantém o cultivo agrícola nas áreas mais amplas.

Inaugurada em abril de 1995, foi a primeira escola da rede de ensino municipal de Porto Alegre a implantar os Ciclos de Formação⁵. Desde sua origem manteve uma proposta político-pedagógica diferenciada voltada às classes populares, buscando o sucesso escolar e rompendo com qualquer possibilidade de exclusão, mantendo uma relação muito sólida com a comunidade em práticas coletivas, garantindo a participação de todos.

É importante dizer que o Ensino das Artes previsto nos PCNs⁶ acontece na escola nas três linguagens artísticas: Música, Teatro e Artes Visuais. A Música está presente nos três Ciclos, sendo a área de artes que atende o maior número de alunos em diversos anos/ciclo. Também nas turmas de educação infantil a música está presente. Na forma de complementos extracurriculares, a Música se faz presente, também pelo projeto Centros Musicais, que a partir da Ordem de Serviço nº 002/2008, publicada no Diário Oficial de Porto Alegre, instituiu a criação de Centros Musicais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

As aulas de música descritas nessa pesquisa estão inseridas no projeto dos Centros Musicais e compartilham objetivos e metas do Referencial Curricular em Educação Musical da rede municipal de Porto Alegre, elaborado pelos professores de música da rede e pela coordenadora do projeto Cristina Rolim Wolffenbüttel.

⁵ CP.9 – Cadernos Pedagógicos 9 – Secretaria Municipal de Educação . Porto Alegre, dezembro, 1996.

⁶ PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

Os Centros Musicais têm por objetivo descentralizar a Educação Musical na rede, articulando-se em forma de núcleos instrumentais e de canto. Tal estratégia possibilita que os alunos da rede circulem pelas escolas para estudarem música conforme os seus interesses. Isso quer dizer que um aluno de uma escola que não tenha aulas de música possa ir até outra escola da rede municipal que as tenha.

3.1.1 SELEÇÃO DAS TURMAS

Foram escolhidas duas turmas de vinte alunos, aproximadamente, do 1º ano do I Ciclo do Ensino Fundamental. O principal critério de seleção dessas turmas foi a minha afinidade com as professoras regentes de classe no que tange ao modo de agir com os alunos, a filosofia do trabalho em comum e a disponibilidade em realizar trocas e reuniões sobre a pesquisa.

Sobre essa filosofia em comum, trago uma consideração sobre o olhar que cada professor dirige ao seu aluno, assim como o respeito com cada criança, evidenciado no modo como esse professor se relaciona afetivamente e pedagogicamente na sua sala de aula, com os alunos e com os professores parceiros.

A ação do aluno, assim como sua construção de pensamento é vista, indagada e investigada. O olhar é elemento cúmplice na relação aluno/professor. Podemos lembrar também que o olhar de um professor carrega toda sua bagagem enquanto educador, e isso é que o difere de seus pares. Enquanto as ações se dão conjuntamente ou separadas, esses olhares interagem colaborando na percepção de cada aluno, sua forma de descobrir, ordenar, selecionar e interpretar informações (PONSO, 2011, p.16).

As professoras com as quais desenvolvi este trabalho estavam constantemente retomando com os alunos os aspectos desenvolvidos na aula de música. Com isso, as experiências musicais se multiplicavam em quantidade e em formas diferenciadas de abordagem.

Cada turma foi identificada pelas letras A e B e os sujeitos denominados pelas três primeiras letras de seu nome.

Exemplo:

TA = Turma A

TB = Turma B

Alunos:

GIS-TA = Gislaine, Turma A

LUC-TB = Lucas, Turma B



Na Figura 01 os alunos da turma A estão caracterizados segundo o personagem que escolheram representar no teatro musicado “Os Saltimbancos”. Na Figura 02 os alunos da turma B estão dançando na apresentação de natal da escola ao final do ano.

3.1.2 OS SUJEITOS

Os alunos fizeram aulas de música de março a dezembro de 2010, tendo dois períodos de aulas por semana ministradas por mim. Em setembro, as crianças já estavam adaptadas comigo e já tínhamos estabelecido uma rotina organizacional da aula, com relação ao deslocamento da sala deles até a sala de música, ao espaço físico restrito da sala e ao manuseio de alguns instrumentos de percussão e do teclado. A flauta doce seria apresentada nos meses da coleta. A faixa etária da

turma esteve entre seis e sete anos, nos meses da coleta de dados. Nas duas turmas a predominância era de meninos.

Na transcrição dos dados e identificação dos alunos, não explicito a idade de cada sujeito tendo em vista a proximidade da idade em todos os alunos, por volta de seis e sete anos. Na análise de dados seria irrelevante precisar esse aspecto específico, portanto foi desconsiderado.

3.1.3 COLETA DE DADOS

As atividades foram realizadas nos meses de setembro, outubro, novembro e primeira quinzena de dezembro de 2010, totalizando 20 horas e 38 minutos de gravação em filme.

No início do processo de organização da coleta de dados empíricos, enviei para as famílias dos alunos das turmas escolhidas um documento⁷ de autorização de imagem, material produzido graficamente e áudio dos alunos para fins de publicação. Também a direção da escola foi comunicada e permitiu formalmente que a pesquisa ocorresse nas dependências da escola.

Na coleta de dados foi fundamental criar situações nas quais as crianças pudessem expressar suas ideias. Dar voz às crianças é a premissa principal na investigação da formação dos conceitos e das concepções sobre música, considerando estas crianças como seres sociais que realizam trocas. Esta observação considerou todas as múltiplas linguagens, expressões, formas e maneiras que as crianças possuem para se expressar.

Como parte integrante do grupo na elaboração, organização e realização das atividades, minha observação participativa como professora/pesquisadora, visou compreender os processos cognitivos que levam os sujeitos às suas concepções sobre música. A coleta de dados foi acompanhada de filmagem para posterior descrição densa das ações e falas dos alunos. Sendo assim, pude analisar os vídeos posteriormente à coleta de dados com um olhar de pesquisadora sobre minha prática.

⁷ Modelo consta nos apêndices da dissertação.

O trabalho não se caracterizou como entrevista coletiva, mas sim como proposta de troca efetiva entre os participantes. Ocorreram momentos de registro em desenho das atividades propostas, pois o registro é considerado como uma re-elaboração do aprendizado.

3.1.4 O GRUPO FOCAL

Com a finalidade de acompanhar o desenrolar das discussões nos grupos observando como as crianças se expressam, como trocam informações e opiniões entre si, como discordam, como concordam, como constroem suas noções sobre música, vislumbrou-se uma metodologia aberta, que se constituiu no decorrer da pesquisa, principalmente a partir da dinâmica das aulas, do direcionamento das atividades e das discussões em sala de aula decorrentes das atividades musicais.

Em princípio, a entrevista com os grupos de alunos em sala de aula se caracterizaria como 'entrevista focalizada' (GIL, 2006, p.120) na qual o "entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para sua retomada". Este tipo de entrevista é amplamente utilizado com grupos de pessoas que realizaram algum evento relevante, ou experiência significativa conjuntamente.

Nesse tipo de abordagem, cabe ao entrevistador, neste caso o professor, respeitar o foco de interesse temático, não sendo necessárias maiores estruturações na entrevista. Sendo assim, a intervenção do professor deve ser sistemática, elaborada e ativa, pois a resposta ou questionamento do sujeito no instante do experimento vem carregado de informações relevantes e denotam sua elaboração de pensamento. Ao professor cabe o constante questionamento sobre qual o significado da conduta do sujeito e estar sensível ao que ele está fazendo. Este aspecto da entrevista focalizada foi preservado na dinâmica das aulas de música, no entanto a coleta não se restringiu somente a análise de 'grupos focais', no entanto, pressupostos desta metodologia de pesquisa foram utilizados na análise de dados:

Há potencialidades interessantes ligadas ao trabalho de pesquisa desenvolvido em ciências sociais e humanas em grupos focais. A primeira delas é o próprio tipo de trabalho que emerge das discussões: idéias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são evidenciados e

processados num coletivo, mostrando mudanças, e influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram ao logo da dinâmica do trabalho (GATTI, 2005, p. 67).

A autora recomenda que a escolha desse método de pesquisa esteja de acordo com os objetivos do estudo. A pesquisa com grupos focais capta conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações que somente uma simples observação não seria eficiente ou suficiente para investigarmos esse aluno nas suas formulações quanto ao objeto Música.

Com isso, um momento específico da aula de música sempre esteve voltado a uma conversa dirigida sobre o evento musical realizado. Por mais que as crianças expressem suas impressões no decorrer da atividade, acredito que em uma conversa mais focal possa surgir uma reorganização de pensamento mais elaborada por verbalizações sobre os assuntos trabalhados.

Javeau (2005) orienta para o estudo de uma metodologia abrangente ao adotar a Sociologia da Infância como pressuposto teórico de uma abordagem investigativa, tendo em vista o leque de competências variadas necessárias a esse campo da sociologia.

(...) o processo metodológico requer, pois, uma entrada duplicada: em primeiro lugar, a das interações se travando e estabelecendo continuamente dentro do território das crianças e entre esse território e os outros territórios aos quais aquele está ligado; em segundo, as interações das instituições que, dentro de uma sociedade dada, enquadram a existência cotidiana dos habitantes do território mencionado (JAVEAU, 2005, p. 388).

Tendo isso em vista, procurei preservar a importância do espaço escolar e a voz das professoras regentes enquanto representantes do território institucional no qual as crianças estão inseridas, e que constituem fonte de diálogo e interação na existência cotidiana a que se refere o autor.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.2.1 A AULA DE MÚSICA

A pesquisa realizou um estudo com duas turmas de alunos do 1º ano do I Ciclo⁸ de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, nas quais foram ministradas aulas de Música semanais. Investigaram-se dois grupos de alunos com o pressuposto inicial de que ocorressem interações entre os alunos e a música no decorrer das atividades.

Foram propostas atividades diferenciadas para cada uma das turmas da pesquisa. Com isso, buscamos ampliar as possibilidades de ações das crianças frente aos diferentes materiais e enriquecer a discussão sobre a concepção do que é música e como ela é compreendida na infância, mais especificamente no contexto estudado. As atividades nas aulas foram se organizando conforme a dinâmica do grupo, sem rigidez quanto ao planejamento inicial, com a finalidade de respeitar o ritmo da turma e as sugestões que os alunos foram construindo no desenvolvimento das atividades. Uma preocupação minha foi atentar aos interesses do grupo em privilegiar os assuntos que mais lhes chamava a atenção, sem perder no entanto o foco na observância de suas ideias acerca da música.

Ressalto que o objetivo nunca foi uma comparação entre uma aula com instrumento musical e outra sem instrumento. A comparação não será abordada na análise dos dados, mas sim uma análise do somatório de experiências diferenciadas com a finalidade de investigar os modos de interação entre as crianças e a música.

Turma A - O TEATRO MUSICADO

Para a turma A se propôs um teatro musicado da peça “Os Saltimbancos” de Chico Buarque de Holanda. Esse musical foi escolhido por ser dinâmico, e pela quantidade de material que eu dispunha para ser trabalhado sobre esse tema, como

⁸ A divisão dos anos/ciclos corresponde a: I Ciclo – 1º ao 3º ano; II Ciclo – 4º ao 6º ano e III Ciclo – 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

o livro de literatura infantil, o desenho animado dos Saltimbancos, a gravação do teatro musicado dos alunos de outra escola, o CD de músicas, em duas versões diferentes. Foi construída uma narrativa da história coletivamente com o intuito de iniciar as ações musicais relacionadas à temática, tais como:

- Audição de uma narrativa, já construída por outro grupo de alunos⁹;
- Leitura de uma literatura sobre o tema: Os músicos de Bremen – Grimm¹⁰;
- Canções do repertório da peça;
- Coreografias acompanhando as canções;
- Acompanhamento rítmico com instrumentos de percussão;
- Criação da narrativa;
- Organização do teatro musicado.

Com esse trabalho, encontramos oportunidades diferenciadas de engajamento na temática, quer seja por identificação com a história, com os personagens, com as canções ou com os instrumentos. Iniciamos com a leitura do livro *Os Músicos de Bremen*, e a cada aula organizávamos um dos tópicos acima, retomando sempre os anteriores.

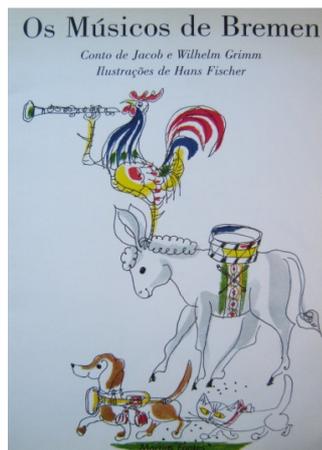


Figura 3

⁹ No ano de 2006 realizei um teatro musicado com crianças de Jardim B de uma escola de Educação Infantil e o resultado desse trabalho foi gravado em estúdio em um CD, que foi utilizado nesta atividade.

¹⁰ *Os Músicos de Bremen*. Jacob e Wilhelm Grimm; ilustrações de Hans Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Trabalhos de registro como desenhos foram feitos para ilustrar e reconstituir atividades que os alunos gostaram de realizar mais. Aos poucos o teatro musicado foi tomando forma, após a história do livro, ouvimos uma trilha sonora em CD com outro grupo de crianças interpretando a fala dos personagens da história intercaladas às músicas dos Saltimbancos. Os alunos, a partir dessa audição, começaram a sugerir o formato do nosso teatro.



Figura 4

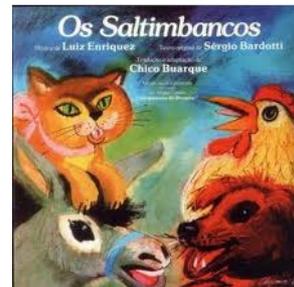


Figura 5

Na audição do CD dos Saltimbancos, os alunos começaram a escolher os personagens que gostariam de interpretar. Na organização das coreografias foi essencial o trabalho de definição do personagem. O que é um personagem? Como e quando devo interpretá-lo? Quando eu chegava à sala para iniciar a aula de música, alguns alunos já se transformavam no animal escolhido. No planejamento do teatro, sempre refleti junto aos alunos sobre o que era ser 'aluno' para criar, planejar e organizar o teatro e o que era ser 'personagem', ou seja, em que momento ele deveria interpretar e atuar.

Nesses momentos de reflexão, os alunos apresentaram opiniões sobre os eventos musicais ocorridos evidenciando sua participação efetiva nas compreensões, percepções e aprendizagens sobre a música.

A ação do aluno com a música acabou por tornar-se interdisciplinar ao dialogar com a literatura, o teatro, as narrativas construídas por eles, a dança, as audições diferenciadas, o vídeo, a confecção das fantasias, o registro gráfico, entre outras manifestações acerca do assunto trabalhado.

O organograma a seguir, mostra o processo dinâmico de um projeto com a temática musical como tema gerador.



Figura 6

Turma B - O INSTRUMENTO MUSICAL

A atividade musical da turma B teve um foco mais dirigido ao aprendizado de um instrumento musical. A iniciação à flauta doce ambientou a discussão sobre o que é a música para as crianças. Este aprendizado envolve o manuseio do instrumento, a posição dos dedos na organização das notas, a coordenação do sopro, o ouvido sensível ao som produzido pela sua própria flauta e também ao som dos colegas, a articulação, entre outros conhecimentos trabalhados no aprendizado do instrumento.

Os alunos desta turma apresentaram muitas faltas nos meses da coleta. A infrequência de alguns alunos foi prejudicial no aprendizado da flauta. A cada semana, de três a cinco crianças faltavam no dia da aula de música e, se chovesse, esse número aumentava para dez, muitas vezes. Os alunos não levavam os instrumentos para casa, e ficavam sem tocar por 15 ou 21 dias, muitas vezes. Essa inconstância foi um dos motivos que levaram o grupo a perder um pouco o interesse pela flauta. O outro aspecto foram os assuntos abordados em aula que desviaram o foco da flauta doce, como a capoeira.

Na turma B, os alunos conversavam sobre muitos assuntos do seu dia-a-dia. Em várias ocasiões o foco da aula mudava por algum relato de alguma criança que contava uma experiência musical fora da escola, ou mesmo do projeto Escola Aberta.¹¹ Como a minha intenção foi privilegiar a fala do aluno, sua vivência musical de dentro e de fora da escola, em algumas situações os relatos e conversas sobre a música tomavam o espaço da flauta doce.

O objetivo não foi uma comparação entre os dois grupos ou uma comparação de práticas diferenciadas. Na proposta A o fazer musical é mais social e coletivo, enquanto que na proposta B o fazer musical é mais individual, mas aprendido coletivamente. Com essa distinção, pretendeu-se produzir dois contextos diferenciados de educação musical, em que os dois servissem ao objetivo único de pesquisa no que diz respeito ao modo como as crianças constroem a ideia de música por suas ações com a música e da música sobre elas. Acredito que esses dois contextos diferenciados me possibilitaram enriquecer a coleta de dados e a consequente análise dos mesmos.

3.2.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA

A coleta de dados foi realizada em todos os encontros com as duas turmas. No momento da aula realizou-se a filmagem integral, do início ao fim de cada período. Após a aula um diário de percepções e sensações minhas acerca dos acontecimentos relevantes foi fundamental para complementar a transcrição das imagens. Os vídeos foram gravados aula a aula, em cartão de memória em uma máquina digital, colocada no melhor ângulo da sala a fim de captar a ação das crianças como um todo. Foi utilizada somente uma máquina com cartão de memória de 2GB, que ficou ligada ininterruptamente. Em algumas situações ocorreram trocas de pilhas ou de memória na máquina filmadora. Em alguns momentos ocorreram tomadas individuais a fim de captar opiniões particulares ou enfatizar um processo de exploração de materiais ou a explicação de um desenho. Os alunos foram

¹¹ Projeto de oficinas na escola pública, aos sábados, como capoeira, aulas de violão, aulas de street dance.

gradativamente se familiarizando com a presença da filmadora, e após uns minutos de aula eles a esqueciam.

Para analisar os dados oriundos das gravações, foi feita uma prévia catalogação dos vídeos e dos protocolos tendo em vista facilitar o acesso às partes relevantes dos experimentos. Esta análise agrupou e identificou os eventos de fala e ações de cada criança com relação ao objetivo da pesquisa.

A transcrição dos vídeos na íntegra foi um apoio necessário a fim de identificar nas falas e expressões das crianças suas concepções sobre os eventos transcorridos. Também os gestos, posicionamentos, agrupamentos, olhares e intenções foram transcritos e se mostraram relevantes na análise da motivação e interesse das crianças em relação à música.

A filmagem não foi o único registro das aulas. Também um diário de classe foi escrito. O fato de transcrever os vídeos logo após a realização da aula permitiu que se transcrevessem aspectos importantes da rotina da semana como sentimentos e sensações de continuidade do trabalho e dinâmica do grupo, que se perderia na filmagem, se esta fosse transcrita muito tempo depois.

3.2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A transcrição da filmagem ocorreu de forma minuciosa. A cada 10 segundos as cenas e falas dos alunos foram transcritas pormenorizadamente, a mão, em um caderno para concretizar a leitura e a visualização de todo esse material de modo mais direto do que no computador, para análise posterior. A cada meia hora de filmagem, foram necessárias aproximadamente três horas de transcrição. Esse caderno não foi transcrito para o computador na íntegra. Somente foram retirados os eventos mais significativos para compor a dissertação na exemplificação das categorias encontradas a partir desse material empírico.

Na primeira organização dos vídeos, foi essencial não retirar partes da filmagem que tiveram significado posterior. É fundamental analisar todas as ações que os alunos realizam no grupo, pois o todo faz parte do próprio contexto da sala de aula e é particular daquele grupo de indivíduos.

No decorrer da transcrição foram assinalados os minutos relevantes para a análise. A seguir exponho um trecho do material transcrito, para exemplificar. Nesse momento da aula os alunos estão assistindo pela segunda vez o desenho animado *A dança do zangão*¹², de Walt Disney. Na primeira audição/visualização comentada os alunos verbalizaram os aspectos do desenho que mais chamaram atenção, e nessa segunda vez comentam suas percepções acerca do desenho, no mesmo instante em que assistem novamente.

Vídeo 09 – Turma B – 06/10/2010 – 46' 37''

Coloco o desenho e os alunos se ajeitam.

Peço para eles ouvirem os instrumentos que tocam.

O piano faz um contínuo no grave e KAU diz: 'tambor'.

JOA diz: 'era ali, ó!' apontando para a flor fechada.

Os alunos comentam as partes: 'era essa que eu tava falando', 'agora ele ficou vermelho'.

(23'24'') VIN pergunta: 'cadê a flauta aí FER?'

KAU diz que já passou.

VIN diz: 'não pega ninguém sua lagartixa feiosa'.

LET diz: 'é isso que eu falei' referindo-se às minhocas.

KAR levanta a mão quando vê a sombra do violino no chão.

KAU e EMA falam alguma coisa.

EMA diz: 'tu nem conhece'.

Pergunto: Vocês acharam as coisas que tinham falado?

Todos: 'sim'.

Pergunto: Acharam outras?

Todos: 'sim'.

Pergunto: No que vocês prestaram atenção?

REG diz ter prestado atenção em tudo.

Pergunto: Mas o que é tudo? Tudo o quê?

¹² O Vôo do Besouro de Rimsky-Korsakov (1844-1908) inspirou Walt Disney na composição do desenho animado *A Dança do Zangão* do ano de 1948. A história conta o pesadelo de um zangão perdido numa selva instrumental. O desenho é muito estimulante visualmente, pois as cores e os movimentos são intensos, assim como cada cena de ação é minuciosamente combinada ao som da orquestra. A pulsação, os naipes de instrumentos ganham vida através de flores, animais e seres fantásticos. O zangão muda de cor ao mudar seu estado de humor, que vai da paz e alegria ao medo e irritação. Por ser muito colorido e denso musicalmente, as crianças pediram para assisti-lo mais de uma vez.

VIN: 'o desenho'.

REG: 'o teclado, a gaiola'.

JOA: 'que ele trocou de cor'.

(25'57") EMA: 'o violino'.

Comento que o violino eles não tinham falado antes.

KAU levanta e diz: 'o violino no chão' e desenha com a mão no ar.

Quando foi realizada uma segunda leitura do material, esses minutos assinalados indicaram modos de operação dos alunos que se caracterizariam posteriormente como categorias de análise. Essas categorias surgiram a partir dessa minutagem e foram retiradas das falas e das ações dos alunos em atividade com a música. Cada categoria foi denominada pelo assunto a que foi relacionada e foram anotadas no material por letras do alfabeto, em cada ocorrência.

4 CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O QUE É MÚSICA

4.1 DA INTERAÇÃO À CATEGORIZAÇÃO

O processo de interação entre os alunos e a música na sala de aula durante os três meses e meio da coleta dessa pesquisa resultaram em experiências e atividades esclarecedoras sobre o fazer musical e as apropriações que transformam esse fazer em conhecimento musical.

Após a realização da transcrição completa das vinte horas e trinta e oito minutos da filmagem, uma leitura mais detalhada sobre a minutagem anotada permitiu uma organização a partir das ações das crianças. Essas ações significativas evidenciaram modos de ser e de agir diferenciados e complementares na prática musical. Ao mapear essas ações, percebi que esses modos se aglutinavam em temas específicos, pois ora tratavam da corporeidade, ora do protagonismo infantil, ora sobre trocas sociais. Conforme fui percebendo que as ações dos alunos dirigiam-se a esses temas específicos, organizei um quadro com a finalidade de anotar a recorrência dessas ações em categorias.

É importante ressaltar que as categorias foram extraídas do próprio material coletado no momento em que realizei uma leitura pormenorizada posterior à transcrição total dos vídeos. Destaco a importância que essas categorias têm, pois se originaram a partir do próprio material empírico e permitiram uma organização dos eventos e casos relevantes por suas características reveladoras de cada ação, expressão, atividade, produção ou construção dos alunos.

As categorias revelam possibilidades que a aula de música propicia para que as concepções musicais das crianças se elaborem e sejam desenvolvidas.

A leitura aprofundada do material empírico permitiu identificar sete categorias que surgiram das construções feitas pelos alunos na aula de música, em interação com os colegas e com os materiais musicais. Denominarei as categorias a partir da ação feita pelas crianças, elencando-as de A a G.

São elas:

- A- Verbalizações: o que é música;
- B- Analogias: a música relacionada aos saberes cotidianos, principalmente midiáticos;
- C- Relações de *background*: elementos musicais evocados na aula, construídos no contexto social;
- D- Corporeidade: a música no gesto;
- E- Protagonismo: a condução do trabalho pelos próprios alunos;
- F- Construções musicais: elaborando conceitos;
- G- Competência e identidade.

As categorias foram identificadas na transcrição primeiramente para levantamento, classificação e periodicidade em que apareceram no material; no entanto, elas servem como um recorte qualitativo das experiências musicais dos alunos em aula. As categorias se propõem a interpretar os dados na sua totalidade, não se restringindo à soma das interpretações. “As codificações ou categorizações oferecem a possibilidade de análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos, discordantes, etc. Podem prestar-se ainda a análises quantitativas” (GATTI, 2005, p. 53).

4.2 AS CATEGORIAS EM PERSPECTIVA

Apresento a seguir as categorias individualmente com a finalidade de orientar as análises, acompanhadas por evidências retiradas do material empírico, as quais me levaram a considerá-las como categorias. Realizo uma interlocução com as três linhas de marco teórico da pesquisa, Educação Musical, Epistemologia Genética e Sociologia da Infância dedicando-me aos aspectos mais significativos do estudo, tendo em vista seu objetivo e visando ainda o diálogo da teoria com a prática escolar.

4.2.1 VERBALIZAÇÕES: O QUE É MÚSICA

A **categoria A**, que diz respeito às verbalizações das crianças sobre música, não se constitui propriamente uma categoria pela pouca incidência no material coletado. No entanto, essa incidência baixa diz muito sobre a característica da expressão verbal das crianças nessa faixa etária de cerca de seis anos.

Quando questionadas a respeito de um tema específico, geralmente falam pouco, formulam frases curtas e pontuais. Tendo em vista essa característica, procurei organizar o planejamento da aula de modo a proporcionar outras possibilidades de expressão, valorizando a expressão corporal, as relações e interações entre os alunos e a música. A partir do fazer prático, as conversas dos alunos entre si ofereceram um material mais coerente sobre o seu modo de pensar do que perguntas diretas sobre o que é música. As conversas focais sobre temas específicos foram oportunizadas ao final de cada encontro, e nesse momento conversávamos sobre os aspectos musicais trabalhados naquele dia.

O aluno WIL da turma A participou oralmente, contribuindo com opiniões sobre as atividades, trazendo exemplos de sua vivência em casa. É dele a verbalização da categoria A, como demonstra o trecho a seguir:

Professora: Por que vocês só falaram que gostaram de 'tocar' alguma coisa?

Wil: Porque é a aula de música!

Professora: O que tem a aula de música?

Wil: Tem a ver a música.

Professora: E é só tocar que tem a ver?

Wil: Não, tem que cantar.

Ped: Tem que dançar.

Wil: Tem que 'cantalorar'.

Neste momento da coleta de dados percebi que por entrevistas com os alunos, as respostas seriam pontuais e não expressariam a ideia complexa e global de música que envolvesse as ações e as reflexões das crianças sobre os acontecimentos da aula de música.

Sendo assim, o direcionamento das atividades ocorreu mais para a prática do que para as discussões em grupo. O grupo focal propõe conversações e trocas verbais entre os entrevistados; no entanto, conforme fui percebendo que as verbalizações eram escassas e pontuais resolvi investir mais nas ações e interações entre os alunos e as atividades musicais e deixar dez minutos ao final da aula para uma conversa informal sobre os acontecimentos ocorridos. Isso foi importante na medida em que os alunos retomavam aspectos significativos para si, ao mesmo tempo em que lhes proporcionava certa segurança ao compartilhar com os colegas suas vivências. Aos poucos os alunos foram adquirindo confiança, fator determinante para que as categorias que mais se sobressaíssem fossem as D, E e F, que tratam do fazer do aluno enquanto ser autônomo.

4.2.2 ANALOGIAS: A MÚSICA RELACIONADA AOS SABERES COTIDIANOS, PRINCIPALMENTE MUDIÁTICOS

A **categoria B** diz respeito à música relacionada aos saberes cotidianos, principalmente midiáticos. Essa categoria foi definida especificamente em relação aos meios midiáticos de comunicação pelo relevante número de aparições na coleta de dados. A categoria B de alguma forma está contida na categoria C porque diz respeito aos elementos musicais oriundos de vivências escolares ou extra-escolares e do contexto familiar e social; no entanto, distingue-se dela por estar diretamente relacionada às mídias como o rádio, a televisão, o videogame, os filmes ou a internet.

Para exemplificar a categoria B retomo o diálogo anterior, no qual WIL completa a sua fala dizendo:

Professora: E é só tocar que tem a ver?

WIL: Não, tem que cantar.

PED: Tem que dançar.

WIL: Tem que 'cantalarar'.

WIL: E tem que dançar que nem o Michael Jackson. (WIL levanta e dança)

Na turma A, para iniciar o projeto dos *Saltimbancos*, conto o seguinte trecho da história do livro *Os Músicos de Bremen*: “Estamos indo para Bremen, e o que vamos encontrar lá com certeza é melhor do que virar canja. Você sabe tocar clarinete. Nós quatro juntos vamos fazer um belo som!”¹³ Nesse momento da história questiono, com relação à ilustração da página:

Professora: Cadê o clarinete?

WIL: Tá aqui. É o instrumento do Lula Molusco.

Professora: Quem é o Lula Molusco?

A maioria da sala responde: É o amigo do Bob Esponja¹⁴.

Em outra situação, para desenhar o jumento, personagem que RAF iria representar, pergunto:

Professora: De onde tu tiraste esse burro?

RAF: Eu tirei da cabeça, eu tenho que pensar pra fazer.

Professora: Qual o burro que tu pensaste?

RAF: O Shrek, eu tenho o 3 (filme). Eu vi muitas vezes.

Na sequência das atividades relacionadas aos *Saltimbancos*, no processo de escolha das músicas dos personagens para a apresentação da peça, CAU sugere que os gatos cantem “Eu sou o negro gato”¹⁵, entoando esse trecho que primeiramente fez sucesso na voz de Roberto Carlos, mas regravada pelo MC Leozinho para a novela das oito¹⁶.

Para escolher a música de seu personagem que deveria fazer um solo, o aluno WES diz que o galo poderia cantar a música do Luan Santana “Meteoro”. Nesse momento toda a turma canta a música inteira do Luan Santana, que foi a mais tocada na rádio naquele mês.

Na turma B, percebi elementos da categoria B na execução de um ritmo que LAR tocou no tambor para acompanhar o ritmo de samba do teclado. Quando paro a

¹³ Os Músicos de Bremen. Jacob e Wilhelm Grimm; ilustrações de Hans Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2000. P. 08.

¹⁴ Personagem de um desenho animado produzido pela Nickelodeon.

¹⁵ Negro Gato, composição de Getúlio Cortes.

¹⁶ Novela Duas Caras da rede Globo, veiculada em 2007. A música continuou sendo tocada na rádio e consta no CD da trilha sonora da novela.

batida eletrônica do teclado, LAR modifica sua batida para uma batida funk, como se a ausência do ritmo de base anterior cedesse lugar ao ritmo mais conhecido e familiar para ser executado sozinho, uma vez que esse ritmo é o mais ouvido por ela no rádio, conforme relatou.

Sobre os desafios que a mídia contemporânea provoca na educação musical, SOUZA (2000) questiona como a área se comporta diante desse novo paradigma, assim como quais problemas a globalização cultural traz para a aula de música. Os professores estão atentos, preparados e agindo sobre esse paradigma? Os textos da autora e seus questionamentos me acompanham na prática diária em sala de aula, pois muitas manifestações musicais dos alunos se relacionam com conhecimentos midiáticos não escolares. Incorporar esse saber ao conteúdo musical é imprescindível para o reconhecimento da funcionalidade da aula de música pelo aluno.

Os exemplos que trago por ocasião da coleta são temporais e provavelmente estarão datados muito em breve quando outros ritmos surgirem ou outros cantores estiverem na ‘parada de sucessos’. Essa mobilidade e renovação ocorrem em todos os âmbitos da música, sendo necessária uma constante apropriação das novas tendências midiáticas, principalmente no trabalho com as crianças pequenas, nativos digitais.

4.2.3 RELAÇÕES DE BACKGROUND: ELEMENTOS MUSICAIS EVOCADOS NA AULA, CONSTRUÍDOS ANTERIORMENTE NO CONTEXTO SOCIAL

A **categoria C** traz os elementos musicais evocados na aula, construídos anteriormente no contexto social, mas sem relação aparente com a mídia. São concepções próprias sobre os elementos que constituem sua cultura ou ideias e proposições que expressam um saber prático sobre música. Descrevo um exemplo dessa categoria ocorrido na turma B.

Demonstrei o ritmo da cantiga *Bate o Sino* na flauta a fim de iniciarmos o aprendizado da nota *si*. Nesse momento, ING começa a cantar “é o dia que a gente amamos a vovó, o vovô...”, lembrando um trecho de uma música já cantada

anteriormente por ela, com esta mesma melodia. Conforme foi cantando essa versão, os colegas, após reconhecerem a melodia, começam a cantar “Jingle bells, jingle bells, acabou o papel, não faz mal, não faz mal, limpa com jornal”, comentam “É a do natal! É a do natal!”. A canção de ING parece ter sido aprendida na pré-escola, enquanto o resto da turma canta a paródia muito conhecida por todos. Perguntei a eles se essa seria uma boa música para tocarmos no Natal e todos concordaram. Quando comecei a cantar a versão “Bate o sino, pequenino, sino de Belém” todos os alunos cantaram também. Ou seja, muitas versões de uma mesma melodia despertaram o interesse pelo aprendizado da nota *si* na flauta, e nenhuma das versões foi desconsiderada.

Em outro momento da turma B, quando estávamos brincando com as notas musicais e as vogais, a fim de perceber a entonação com que eles automaticamente empregam na execução das notas, ING traz um elemento novo vivenciado com a professora referência.

Professora: vamos falar as vogais?

Turma: A-E-I-O-U

Professora: E as notas musicais?

Turma: DÓ-RÉ-MI-FÁ-SOL-LÁ-SI (com entonação)

Professora: Foi da mesma forma?

Turma: Não.

VIN: Porque a música é diferente e porque as letras são diferentes.

KAU: É por que o alfabeto é maior.

Professora: E sobre a forma de falar? Vamos falar as vogais de novo?

ING: Vamos fazer aquela assim: A-E-I-O-U, Capitu, Capitu, na careca do Dudu.

Turma: A-E-I-O-U, Capitu, Capitu, na careca do (e vão nomeando cada colega).

Neste exemplo a aluna relacionou uma parlenda aprendida na sala de aula ao momento da aula de música em que comparávamos a forma de falar e de cantar. ING percebeu que a parlenda para a memorização das vogais, na qual todos os colegas são nomeados, reunia os elementos que estávamos abordando, de inflexão vocal e ritmo. Mesmo que não tenha formulado explicitamente, está claro que faz distinção entre conceito de fala e canto, essenciais para o canto afinado. Fica evidente o mecanismo de retirar algo significativo de um evento novo para a criança e relacioná-lo a algo vivenciado anteriormente. Mesmo que as crianças não tenham

o conhecimento formal acerca desses elementos de ritmo e inflexão, criam mecanismos de filiação entre noções necessárias à formalização conceitual.

Ainda na turma B, na semana da consciência negra, mostro um livro chamado *Berimbau mandou te chamar*¹⁷, onde constam cantigas de capoeira e ilustrações de instrumentos, assim como alguns passos do jogo. Depois de cantarmos uma ou duas cantigas do livro, manuseamos os instrumentos pandeiro, atabaque e berimbau que a sala de música possui. Mostrei a batida de capoeira no pandeiro, e os alunos queriam jogar no meio da sala. Disse a eles que iria cantar a cantiga de lemanjá, ao que se seguiu o diálogo:

ING: Minha mãe é.

LAR: Minha mãe também é.

ING: Minha mãe é batuqueira.

REG, PAT e EDA dizem que também são.

ING: Eu vou na roda do batuque.

Professora: A capoeira e o batuque são da cultura e de origem negra.

REG: Quando eu era pequeno eu chorava, tinha uma luz azul, um monte de agê lá.

Professora: Essa do livro é a música do marinheiro. E tem música lá no batuque?

Muitos: Tem!

ING: “é de oiá...é de oi-áá...”

Professora: Alguém toca?

ING: os tambores.

Professora: Só tambores ou tem outros instrumentos?

CAU: Pandeiro, chocalho, tambor.

ING: As mulheres podiam dançar.

REG: As mulheres tinham que ficar atrás.

ING canta outra música.

A conversa sobre a religião e a participação das crianças no batuque ainda durou uma boa parte da aula. A partir desse momento os alunos foram comentando vivências pessoais sobre a religião que praticam. Pude perceber que eles se respeitam enquanto grupo heterogêneo, já que havia também evangélicos e

¹⁷ HETZEL, Bia. **Berimbau mandou te chamar**. Il. Mariana Massarani. Editora Manati. Belo Horizonte, 2008. Vide figura 07.

católicos. Questionaram-se a respeito das características do lugar, das músicas e das comidas que o grupo estava descrevendo.

A partir do livro *Berimbau mandou te chamar* outras relações foram feitas. No final do livro, um pequeno relato é feito sobre a história da escravidão no Brasil. Digo a eles que há 200 anos existiam escravizados aqui. CAU pergunta: aqui na escola? Percebo que essa história é muito distante deles ainda, mas LAR diz: eu sei o que é escravo. LAR começa a cantar a música *Escravos de Jó* e EDA apresenta outra versão dessa mesma melodia.

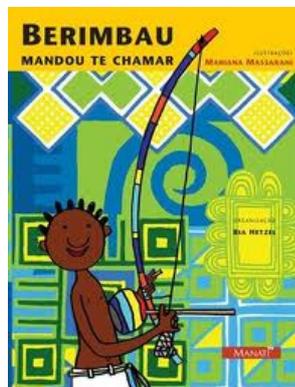


Figura 7

Conto a eles a história dos negros que eram escravizados porque não recebiam dinheiro pelo seu trabalho e por terem sido tirados à força do seu lugar de origem, a África. Por isso eles resolveram inventar um tipo de jogo que serviria para treinar a luta que eles faziam para fugir dos patrões, assim surgiu a capoeira¹⁸.

Os alunos querem muito jogar a capoeira e digo para irmos ao pátio, onde tem mais espaço. JOA diz que lá não tem tomada para ligar o aparelho de CD, e respondo que não precisamos de tomada porque vamos cantar as músicas de capoeira e tocar o pandeiro. Antes de nos dirigirmos ao pátio, segue-se o diálogo:

LET diz: sôra ó: 'eu vou pra mata eu vou, eu vou pra mata ah, colher madeira vou'.

Professora: Que legal essa música de capoeira!

¹⁸ Essa é a história apresentada pelo livro sobre a origem da capoeira.

Digo pra LET ensinar pros colegas e ela diz que KAT também sabe essa música porque faz capoeira junto com ela fora da escola. LET e KAT ficam em pé e querem jogar. Peço pra elas cantarem a música antes.

LET recomeça o canto.

KAT: não é assim que o sôr canta, que ele ensinou pra gente, não é assim que a LET tá só inventando. É assim, ó LET, deixa eu te ensinar, é bem assim ó: ‘eu tava na capoeira (com entonação aguda), tava na capoeira, vou esperar a lua cheia, vou esperar a lua cheia, mas não tem nem a lua cheia, não sei nem onde é que fica a lua cheia.

LET diz: ai, a KAT não sabe.

Professora: Tem a parte da madeira e a da lua.

LET: não é, é ‘eu vou esperar a lua chegar, eu vou pra mata ê, eu vou colher madeira uê’.

Proponho uma junção das duas partes da música. Nessa hora alguns alunos acompanham cantando a música, mas logo a turma dispersa e vamos ao pátio jogar. No pátio fizemos uma roda de capoeira e jogamos e cantamos a canção do *Marinheiro*, do *Canarinho da Alemanha* e a canção da LET e da KAT.

Valorizar a cultura infantil não é apenas respeitar e saber que ela existe, mas principalmente dar voz às crianças e chance para que elas nos ensinem e compartilhem com os demais aquilo que sabem. Penso que é desse modo que se pode valorizar a cultura das crianças no contexto da escola.

Segundo James e Prout (1990) “As relações sociais das crianças e as suas culturas devem ser estudadas pelo seu valor em si” como sendo um dos pontos que fundamentam o conceito de infância, e nesse aspecto a terceira categoria que trata das relações de background: elementos musicais evocados na aula, construídos anteriormente no contexto social, diz respeito a essa cultura que é das crianças, que é construída, trocada e vivenciada por elas no espaço escolar.

4.2.4 CORPOREIDADE: A MÚSICA NO GESTO

A **categoria D** evidencia a música no gesto. Em diversas situações, os alunos expressam suas ideias musicais com gestos das mãos para identificar posições da flauta, dos braços para tocar violão ou teclado, também movimentos do corpo para imitar personagens das histórias musicadas e para dançar. Muitas vezes esses gestos substituem as verbalizações acerca da compreensão musical do aluno. Outro tipo de manifestação envolvendo o corpo diz respeito à marcação espontânea da pulsação com estalos, batidas no corpo ou batidas de pé.

Na turma A, a escolha dos personagens para o teatro musicado foi acompanhada de muitos latidos e miados. Todos os alunos engatinhavam pela sala a cada vez que conversávamos sobre os personagens bichos que deveriam interpretar. O grupo dos cachorros se constituiu pelo grupo de meninos mais ativos e agitados da sala.

Em uma ocasião em que os alunos voltaram do recreio brigando, questionei-os sobre como faríamos para ensaiar naquele dia no meio de tanta agitação.

WES: Sôra, porque a gente não faz uma peça de capoeira?

DAN: Mas aqui ninguém sabe fazer isso.

Professora: Uma peça de capoeira?

Vários alunos dizem que sabem.

Professora: Tu achas que ia resolver alguma coisa a peça de capoeira por quê?

ERI: Porque dá pra lutar.

Professora: Vocês querem muito lutar?

Vários meninos dizem que querem.

PAB levanta e começa uma luta imaginária.

Muitas vezes o corpo está relacionado ao modo como os alunos interagem entre si. Principalmente os meninos fazem muitos jogos de luta incentivados pelos jogos de computadores ou desenhos da televisão. Na presença da música, esse corpo, ao invés de dançar, luta, empurra ou se joga no chão. Na agitação e na briga, os alunos se utilizam da capoeira enquanto luta, jogo, música e libertação em um processo de subjetivação na resolução de um conflito. Essa energia dos alunos não foi um empecilho nas aulas de música, mas uma possibilidade de inserção de algo

mais a ser desenvolvido e recriado. No entanto, algumas combinações foram necessárias para que momentos de danças, improvisações e experiências com o corpo pudessem acontecer, uma vez que nem todas as crianças da sala possuem a mesma expressividade corporal.

No ensaio para a dança dos cachorros do teatro dos *Saltimbancos*, criamos coletivamente um gestual para enfatizar o texto dos personagens. LUC, por ocasião dos ensaios, em vez de realizar a parte que lhe cabia, realizava o gestual de todos os cachorros. No dia da apresentação, LUC mostrou-se disperso, distraído com os colegas das turmas que estavam assistindo, e não realizando o seu próprio gesto.

A corporeidade está presente em todas as situações escolares. Os professores em geral focam suas atividades voltadas para o intelecto e o aspecto psicológico das crianças, como se elas só existissem 'do pescoço pra cima', relegando o trabalho corporal somente aos períodos de educação física. Se por um lado a expressão da corporeidade infantil na escola é determinada pela interação social entre as crianças e o meio, por outro lado as experiências significativas com as artes abrem um espaço de criatividade e de reconstrução desse corpo que dança, que brinca, que se aceita participante na coletividade.

LUC demonstra ter encontrado esse espaço de expressão no momento de ensaio em aula, espaço em que os colegas estavam todos unidos na criação de um teatro, em que cada aluno contribuiu com uma ideia. Nessa mesma intenção estavam todos aqueles alunos que dançavam conjuntamente com o grupo que estava ensaiando, fossem eles gatos, cachorros ou jumentos. No momento da apresentação, LUC ou pode ter se distraído com a movimentação da sala ou se retraiu com todos os olhares voltados para si. O teatro foi um momento de compartilhar o trabalho com os familiares e os colegas das outras turmas, sendo para muitas crianças a primeira experiência de apresentação com platéia.

A turma B difere da turma A nas manifestações gestuais relacionadas à música. Enquanto a turma A parece ser mais ativa e gostar de brincadeiras mais violentas com o grupo inteiro, a turma B mostra-se mais tranquila dando mais espaço às expressões individuais. Em uma atividade de exploração dos ritmos no teclado, LAR reclama que nunca é chamada para tocar, embora esteja quietinha

esperando. VIN, que estava dançando, retruca dizendo: ‘mas daí a gente não pode nem brincar no ritmo da música?’

Quando os alunos se referiam à flauta doce, frequentemente o gesto de tocar dedilhando no ar antecipava o que queriam dizer. A verbalização denominando a flauta nem sempre aparecia, mas o gesto sim.

Em outro episódio na turma B, conversávamos sobre o ritmo de samba para a música de natal. Perguntei se alguém conhecia o ritmo de samba e LET levanta rapidamente a mão dizendo ‘Eu!’. Pergunto a ela como é o ritmo de samba. LET pensa um pouco, fica em pé e dança mexendo os braços e pés.

Professora: Samba é um ritmo só de dançar?

Alunos: Tem que cantar.

Professora: E o que mais?

ING: Tem que se rebolar um pouquinho.

LAR: Tem que ter dupla pra dançar.

ING diz que na praia onde foi tirar férias no verão, tinha um samba em que ela subiu no palco e tinha que dançar. Mostra o passo, VIN acha legal e dança também.

A expressão corporal antecipa, auxilia a formulação do pensamento e em muitas ocasiões substitui a fala. Desse modo, é impossível desenvolver um trabalho com essa faixa etária sem valorizar essa forma de expressão.

4.2.5 PROTAGONISMO: A CONDUÇÃO DO TRABALHO PELOS PRÓPRIOS ALUNOS

Na **categoria E** aparecem proposições que demonstram a condução do trabalho pelos próprios alunos. Essa categoria é essencial para a verificação da construção das conceituações em música. Nela encontram-se os exemplos de ações autorais nas quais os alunos tomam para si a organização da aula, a dinâmica das atividades e ideias complementares a partir das atividades realizadas.

Professora: Como era o nome da história que contei hoje?

WIL: Não lembro.

Alunos: Os tocadores de coisa.

YAS: Os músicos de 'Bremen'.

Professora: YAS acertou. Os músicos de Bremen.

JOA: Eles não são músicos de nenhuma cidade.

Professora: Porque não?

JOA: Porque eles não chegaram em nenhuma cidade.

WIL: Eles vão ficar na casa.

LID: Vão ficar na casa pra sempre?

Professora: Pelo menos até a história acabar é assim, mas tu podes imaginar depois.

Professora: Na verdade eles eram músicos, mas eles tocaram alguma coisa?

Alunos: Não.

Professora: O que eles fizeram de música?

Alunos: Nada.

NIC: Tocaram coisa.

Professora: Tocaram o quê?

NIC: Tambor.

Ao mesmo tempo em que ouvem a história, estabelecem relações de natureza lógica, concordando ou discordando das informações de detalhes do enredo da história. É interessante ressaltar que essas relações são feitas com base em enunciados orais capturados durante a contação da história. Para as crianças não alfabetizadas, esse fato é muito relevante porque mostra que são capazes de interagir com a narrativa de forma ativa e crítica.

Percebemos como os alunos da turma A relacionaram o título da história ao seu conteúdo. Essa relação literal que estabelecem com o enredo nos mostra que já possuem uma ideia do que seja ser um músico, e que os personagens não exerceram essa função durante a história, a não ser no tocar tambor como falou NIC.

No trecho descrito a seguir, as meninas da sala escolhem ser a personagem gata, enquanto SAR, distinguindo-se das demais meninas, valoriza sua própria escolha e afirma ser a galinha, mostrando autonomia em sua decisão.

Professora: Quem quer ser gata?

LID, DAN, TAI, YAS, AMA levantam a mão.

Professora: Tu não quer ser gata, SAR?

SAR: Não.

DAN: Tu quer ser galinha?

SAR: Sim.

Em alguns momentos da aula acontecem situações inesperadas nas quais os alunos indicam através do corpo ou de uma fala o que mais lhes chama atenção. CAU protagoniza uma cena em que sua ação desencadeia uma atividade, sem que eu perceba de imediato sua intenção.

Professora: Esquecemos de escolher os personagens ladrões da história.

CAU: Ah, espertinha, adivinhou é? (CAU estava com a camisa no rosto somente com os olhos de fora).

Professora: Era isso que tu tava fazendo, a roupa do ladrão?

Procuro no CD a música dos ladrões e coloco para eles ouvirem.

CAU, ERI e PAB colocam a camisa no rosto e começam a dar tiros e a se jogar no chão.

Algumas atividades no teatro provocam questionamentos nas crianças, principalmente quando dizem respeito às regras de convivência estabelecidas pela turma. Um dos principais aspectos desenvolvidos com o teatro musicado foi a compreensão dos alunos em interpretar um personagem. Constantemente essa relação do que o personagem pode ou não fazer e a divisão entre ser personagem na hora do ensaio e não ser na hora do planejamento foi uma construção que ocorreu durante todo o trabalho.

Professora: Porque a gente fez o teatro do Rato?

DAN: Pra gente fazer na frente de todo mundo, só que não pode ser assim.

SAR: É pra fazer pra ninguém não gostar.

WES: É pra gente melhorar.

CAU: Eu gostei da bagunça dos ratos.

Professora: A gente fez esse teatro pra ver como a gente tem que se organizar em um teatro, nos gestos, na posição do palco, na bagunça, que tem que ser organizada.

ERI: Mas tu que fez a bagunça!

Professora: Sim. Pode ter bagunça na peça, naquela hora e depois ela pára. Quando vocês foram lá pro canto a bagunça tinha que ter parado.

DAN: Fazia parte ficar se jogando um por cima do outro?

Professora: Claro. Os ratos são vira-latas.

O protagonismo infantil está ligado ao processo exclusivo de ação das crianças com relação aos seus objetivos, ao seu tempo, seus interesses, suas prioridades. Conjuntamente à parceria e à mobilização, o protagonismo completa os três patamares de participação da criança em uma investigação ativa. (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005).

4.2.6 CONSTRUÇÕES MUSICAIS: ELABORANDO CONCEITOS

A **categoria F** é a das construções musicais.

Professora: Como é o nome dessa flauta?

Alunos: Flauta doce.

Professora: Flauta doce soprano porque ela tem um som agudo.

Aluno: O que é agudo?

WIL: É uma coisa bem altinha – diz isso levantando as mãos na altura do ouvido.

Os conceitos musicais dizem respeito aos elementos constituídos a partir dos signos normatizados em música e disseminados pelas trocas sociais. O fato de WIL ter levantado a mão ascendentemente ao falar de um som agudo não foi necessariamente aprendido na escola, mas se constitui uma experiência musical propiciada pelo contexto cultural. O trecho a seguir exemplifica essa construção prévia:

Quando mostro o áudio do CD com os alunos da outra escola narrando *Os Saltimbancos*, WIL percebe ao final que faltou a parte em que os bichos retornam para casa e assustam os ladrões. Ao final do disco WIL comenta:

WIL: Não, ainda falta aquela parte que o bando volta pra casa.

Professora: Eu acho que era nessa parte, quando eles cantam juntos essa música.

WIL: Não, os caras tavam dormindo, daí o gato volta pra casa e o ladrão acha que era um lobisomem.

Professora: Ah, é verdade, faltou essa parte.

WIL também percebe na narrativa do teatro musicado a falta de um trecho importante que apareceu no livro, mas no CD não, evidenciando uma organização mental da sequência da história, em comparação a história musicada. Essa transferência da lógica da história contada no livro, concreta, com imagens, para uma história auditiva no CD, evidencia a compreensão do aluno de que estamos abordando uma mesma história de modos diferentes. WIL parece ter comparado duas estruturas de narrativa extraído dessa compreensão alguns detalhes que marcam a diferença entre elas. Há uma perspectiva de tempo orientando WIL, que permite a ele situar os fatos sucessivamente dando por falta de algum elemento importante no enredo da história. Essa organização também se mostra quando ele reconhece finais diferentes, mostrando que as partes início, meio e fim estão muito claras. Podemos constatar que as atividades musicais abordam constantemente esses conceitos ligados à noção de tempo e favorecem as construções dessas noções.

Com frequência os alunos deram sugestões de arranjos musicais nos ensaios das canções e coreografias, destacando-se a atenção dada ao refrão das canções.

Ouvindo a música Bicharada¹⁹ pergunto aos alunos se eles já sabem cantar e alguns começam a fazer o início 'au-au-au, ió-ió, miau, miau, miau, cocoricó'.

ERI levanta do seu lugar e vem me dizer no ouvido uma sugestão.

Professora: Como é?

ERI: Para de me filmar.

Professora: Mas me dá essa ideia de novo que eu gostei.

ERI: Ó, os cachorros daquele lado e as gatas daquele ali, daí eles cantam a música.

Professora: As gatas de um lado...

ERI: ...e os cachorros do outro, aí a gente faz au-au-au e as gatas miau-miau-miau.

Professora: Ah, cada um faz sua parte.

ERI: É.

Em outra ocasião, estávamos organizando a ordem de apresentação das músicas no teatro e questiono qual dos bichos deveria aparecer primeiro.

¹⁹ Composição de Henriquez, Bardotti e Chico Buarque para *Os Saltimbancos*.

Pergunto a todos quem vem primeiro e os burros levantam a mão – referindo-se à história, pois são os primeiros a aparecer no livro. No entanto PED diz: o cachorro! – pois pensou na música, que começa com o latido do cachorro: au-au-au, ió-íó.

Em outra situação, PED demonstra uma percepção de altura mais acurada do que os colegas, ao cantar na tonalidade da música, como está no CD, e a turma o acompanha.

Professora: Eu queria ouvir agora aquela música que fala de todos os bichos juntos, quem lembra como ela é?

Alunos: Au-au-au, ió-íó, miau, miau.

PED: É assim ó – e entoa com a altura mais definida – Au-au-au, ió-íó...

Todos os alunos acompanham PED.

Em outro exemplo, a noção de forma musical está no modo como as meninas organizam sua dança. Na hora em que estão criando sua coreografia, definem um gesto específico para ser executado no refrão da música, mostrando que sabem situar o refrão na totalidade da música. Coloco a música das gatas e deixo-as improvisando e dançando. Percebo que elas vão inventando e imitando umas às outras numa construção bem aleatória de passos conforme o som da música. Na presença do refrão repetem sempre o mesmo gesto. As crianças realizam isso com base na atenção auditiva, sem o auxílio de um comando externo.

4.2.7 COMPETÊNCIA E IDENTIDADE

A **categoria G** trata do sentimento do aluno em se sentir competente perante os resultados de suas ações musicais. O termo competência aqui está relacionado ao saber fazer prático que a criança desenvolve a partir de seus conhecimentos adquiridos. Essa competência ora aparece de forma positiva, na efetividade de alguma produção ou ação construída, ora aparece de forma negativa. Essas reações negativas de temeridade, insegurança ou sentimento de incapacidade frente

aos desafios demonstram o quanto o sentir-se competente ou não é um fator inerente ao desenvolvimento da identidade das crianças. Encontrar na atividade realizada algo que diga ao aluno sobre si mesmo o auxilia na construção de sua identidade.

Em vários momentos de ensaio das coreografias do teatro musicado os alunos reclamam que não vão conseguir fazer, que não vai dar certo.

AND reclama que os guris do grupo de cachorros não se ajeitam. Diz que não vai mais fazer: Olha aí! Se tocam uns por cima dos outros!

Pergunto para AND uma sugestão do que fazer para resolver o problema.

AND diz que não dá mais pra fazer o teatro, um vai quebrar a cara, o dente.

LUC: Vai ficar perigoso.

Continuo o ensaio somente com as gatas enquanto o grupo de cachorros observa.

Esse fato é corriqueiro e me parece servir como uma auto-regulação do grupo. A motivação está no sistema cognitivo, é parte do organismo vivo. Quando esse organismo se desestabiliza, ele passa de um lugar conhecido rumo ao desconhecido, e essa movimentação impulsiona novas coordenações de ações no sujeito.

Com as atividades musicais, as crianças compreendem que o sucesso e a competência são construídos de modo compartilhado no grupo. Em situações de ensaio, de troca, no debate, nas combinações, assim como ouvir o outro são aprendizagens essencialmente coletivas. É nesse contexto que as crianças formam a noção de competência e identidade.

A aluna TAI por diversas vezes demonstrou insegurança no planejamento do teatro; no entanto, sempre realizou todas as atividades contribuindo com suas ideias. Acredito que as crianças sentem insegurança e apreensões na escola frente às novidades. Algumas verbalizam esse sentimento e outras não.

TAI: Mas sôra, como é que a gente vai se apresentar, qual é o primeiro, a gente não sabe!

Professora: Qual é o primeiro? Mas é por isso que a gente tá aqui, pra montar essa história.

TAI: E se eles não gostarem?

Professora: A gente pergunta pro outro grupo, vou mostrar o que vocês pensaram.

TAI: Mas você vai ter que dizer o que a gente vai fazer, aí tu diz e a gente faz, senão a gente não vai fazer.

Professora: Eu vou dizer?

TAI: Tu vai ter que dizer senão a gente esquece.

ERI: A minha fala eu não esqueci 'quer ir pra Bremen comigo?'

TAI: mas eu esqueço.

JOA: eu não esqueci a minha frase.

Professora: A minha opinião é de que, se vocês planejarem e fizerem suas falas, vai acontecer que nem o ERI, ele não vai esquecer porque foi ele que inventou, não fui eu que disse pra ele.

[...]

TAI: Ai, não sei, eles podem fazer alguma coisa errada, que eles não vão gostar. Por isso que eles têm que, primeiro, treinar bastante e depois fazer o teatro.

[...]

TAI: Sora, não vai ter graça, se eles rirem a gente nunca mais vai querer fazer essa peça de teatro.

ERI: Porque o (teatro) da caveira todo mundo riu.

TAI: É, todo mundo riu, ficou achando engraçado.

PED: É só fingir que não tem ninguém. TAI, vou te dar uma dica, é só tu fingir que não tem ninguém, que tu só tá treinando, finge que tá treinando.

TAI: Mas a minha mãe não, né. Eu odeio quando a minha mãe ri e a minha vó. É tudo engraçado.

RAF: Quando eu danço Michael Jackson lá em casa todo mundo me aplaude.

[...]

TAI: Se eles derem uma risadinha eu vou sair no pau, só uma risadinha e eu já to fora do palco.

Nas aulas de música, TAI esteve envolvida nas atividades de dança e canto. Na gravação da fala da sua personagem gata, TAI tenta muitas vezes falar de forma correta até ficar do jeito que gostaria. É uma menina de origem bem humilde, com muitos irmãos. Sua autoconfiança está relacionada ao saber fazer bem. Isso a motiva no relacionamento com os colegas e percebo que ela não se importa realmente com o que vão pensar, ou se rirão de suas interpretações. O que lhe importa, me parece, é estar inserida no grupo.

Em uma situação de ensaio das personagens gatas, vejo uma movimentação de LID e DAN conversando na hora de se posicionar. LID estava aceitando uma bala dada por DAN para que deixasse DAN dançar na posição central. Explico para elas que o lugar de dançar não é importante e que não devemos 'comprar' os outros com agrados de qualquer tipo. No entanto, fiquei pensando no fato do quanto é importante para eles estar se apresentando, e que a posição central do palco seria a mais cobiçada e a que mais dá 'prestígio'. O que pensam as crianças? Como se relacionam entre si? Como constroem essas relações de pseudo-poder entre eles? Imagino que essas situações nos passem despercebidas na maioria das vezes; entretanto, elas são verdadeiramente aquilo que chamamos de trocas sociais ou relações interpessoais.

Após a apresentação para os familiares, os alunos comentam o sentimento de dever cumprido e elogiam-se uns aos outros. PAB comenta que SAR fez muito bem a galinha, ele ficou impressionado com a dança e diz que foi a mais aplaudida. WES comenta que 'na peça de teatro, quando eu tava ensaiando eu me senti envergonhado, porque na aula vivem rindo de mim. Mas quando eu fiz a peça eu não me senti envergonhado'.

Na turma B, a **categoria G** aparece principalmente nos relatos que os alunos trazem de suas experiências musicais fora da escola, como ING no relato da música da religião que pratica e LET na exposição das canções aprendidas na capoeira. As alunas se sentiram prestigiadas em encontrar espaço na sala de aula para mostrarem seus conhecimentos.

Nas experiências com a flauta doce, frequentemente os alunos inventavam sons improvisados e sentiam-se competentes ao tocar. Quando acompanhávamos as músicas de Natal em ritmo de samba, mesmo que os alunos fizessem somente o ritmo no sopro, sem altura definida, diziam ter tocado toda a música corretamente.

Os espaços criativos e de invenção são oportunidades ricas para a construção de competências e identidades. As oportunidades se apresentam nos momentos de escolhas, disputas, negociações e na construção de um personagem que simbolicamente expressa uma concepção de si mesmo.

4.3 AS CATEGORIAS IMBRICADAS NA CONCEPÇÃO DE MÚSICA

As concepções de música das crianças são o conjunto de conceituações e manifestações acerca da música que elas formam e reelaboram constantemente no contato com os materiais musicais. O processo de conceituação é ininterrupto e muito ativo na escola pela presença dos colegas, dos professores e dos momentos de troca efetiva entre eles. A interlocução, o diálogo e a relação ensino-aprendizagem são os motores do processo de interação, fundamental no desenvolvimento do sujeito.

As concepções sobre música são formuladas por meio de verbalizações ou gestos corporais que expressam as relações e comparações que as crianças são capazes de realizar a partir de suas experiências com a música. São essas relações que interessam ao professor que pretende adequar seus procedimentos pedagógicos ao modo de compreensão dos seus alunos.

As categorias encontradas no material coletado evidenciam que a interação social e cultural dos sujeitos é a condição principal para a assimilação dos alunos na aula de música. As categorias, além de ter sido uma estratégia para obter uma visão de totalidade dos dados coletados, também representam as várias formas de expressão das concepções de música das crianças.

As experiências das crianças com música em cada categoria - das verbalizações, da corporeidade, do protagonismo, das construções, das relações entre saberes sociais e da competência - formam uma multiplicidade de recursos de expressão nas 'concepções musicais das crianças'. Nas evidências descritas, pudemos notar a integração dessas diferentes modalidades de expressão em um todo indissociável, ou seja, as categorias não aparecem isoladas ou estanques. Para cada ação do aluno estão presentes duas, três ou mais características das categorias apresentadas.

O quadro a seguir apresenta a incidência de cada uma das categorias, retiradas da transcrição dos vídeos. Penso que classificar ou categorizar as ações das crianças não significa compartimentar o seu fazer somente a uma característica ou especificidade. Sabemos que as crianças agem de modo complexo, utilizando o

corpo, o pensamento e os sentidos de modo indissociável; porém, como a descrição dos eventos demonstrou, algumas ações se destacam enfatizando ora uma ação de construção mental, ora de corporeidade, ou de percepção, ou de verbalização.

O quadro não pretende quantificar as ações em cada categoria, criando no leitor um julgamento falso de que a maior incidência possa significar hierarquias ou maior relevância de uma categoria em detrimento de outra.

| | Turma A | Turma B |
|---|----------------|----------------|
| A (Verbalizações: o que é música) | 1 | - |
| B (Analogias: A música relacionada aos saberes cotidianos, principalmente midiáticos) | 10 | 4 |
| C (Relações de <i>Background</i> : Elementos musicais evocados na aula, construídos anteriormente no contexto social) | 12 | 21 |
| D (Corporeidade: a música no gesto) | 23 | 12 |
| E (Protagonismo: a condução do trabalho pelos próprios alunos) | 32 | 38 |
| F (Construções musicais: elaborando conceitos) | 22 | 15 |
| G (Competência e Identidade) | 40 | 5 |

Figura 8

O quadro apresenta a pouca incidência de verbalizações sobre o que é a música especificamente, no entanto podemos referenciar muitas falas dos alunos das outras categorias que são verbalizações acerca de elementos musicais que compõem a noção de altura, melodia, ritmo, intensidade, arranjo, andamento e outros elementos exemplificados nos trechos descritos.

A categoria B aparece de modo mais efetivo na turma A pelo fato de termos realizado uma atividade interdisciplinar envolvendo CD's, livros, áudios e vídeos sobre *Os Saltimbancos*. As relações que os alunos fizeram com os elementos de sua vivência cotidiana ligadas à mídia parecem ter ocorrido pela presença e dinâmica desses materiais utilizados.

Na categoria C, a turma B demonstra maior participação nas evidências em relacionar os elementos musicais construídos anteriormente no contexto social. Este fato ocorreu pelo espaço encontrado na sala para que expressassem seus saberes, como a capoeira, os ritmos nos instrumentos e as histórias de vida.

A corporeidade esteve mais presente na turma A pelo trabalho realizado com a criação de coreografias para as músicas do teatro musicado. A característica da turma A era de crianças mais ativas do que da turma B, mesmo assim a turma B apresentou uma significativa atividade relacionada à corporeidade.

A grande incidência de fatos e evidências, tanto na turma A quanto na turma B, demonstram o protagonismo das crianças frente às resoluções do planejamento da aula, assim como na elaboração do teatro musicado.

A criança como sujeito protagonista de suas invenções e ativa no processo criativo decorre da concepção de infância assumida nesta pesquisa. Uma proposta de trabalho aberta às colaborações das crianças e a orientação dos trabalhos que respeita e considera suas vozes é subsidiado pelo conceito de infância. É nesse sentido que podemos concordar com James e Prout, quando afirmam: "As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas vidas sociais, pois não são sujeitos passivos dos processos e estrutura social" (JAMES & PROUT, 1990).

A categoria F, das construções musicais esteve presente nas duas turmas uma vez que, independentemente da atividade realizada, o foco nunca esteve

dissociado da música como saber central a partir do qual outras relações poderiam ser desencadeadas.

A construção da identidade permeada pela competência, pelo saber fazer ou não nas realizações em aula mostrou-se muito mais eficiente na turma A. Pensar sobre uma narrativa concreta foi fundamental na resolução de muitos conflitos entre os alunos. Organizar-se de forma a interpretar um personagem foi um trabalho individual de cada aluno, mas que na observância do movimento dos colegas trouxe uma unidade para a turma.

De que modo o saber musical que as crianças detêm se transforma em conhecimento possível de ser compartilhado socialmente? As crianças encontram nos pares da escola um espaço para que esse saber se pronuncie. A partir das categorias encontradas podemos dizer que nem sempre as verbalizações por si só são eficientes nas trocas sociais.

Cada criança conhece algo sobre música devido às experiências cotidianas. Na escola, as crianças entram em contato com mais de uma realidade e passam a se relacionar com o outro que sabe algo diferente sobre música. O professor atento coloca em evidência esse material cultural significativo em contato com algo novo que apresenta aos alunos. O exemplo que bem ilustrou esse aspecto da inter-relação entre os saberes foi o episódio da capoeira na terceira categoria, que trata dos elementos musicais construídos socialmente.

A categoria que analisa as ações de condução do trabalho pelos próprios alunos enfatiza que o protagonismo só é possível devido ao conhecimento de alguns conteúdos musicais pelas crianças. Se o conhecimento que o aluno possui é valorizado, ele se sente competente e autorizado pelo professor e pelos colegas a expressá-lo. Nenhum conceito ou aprendizagem ocorre a partir do zero, mas baseado em experiências, conexões e relações construídas ao longo da vida. É importante para a criança que entra na escola aos seis ou sete anos ter o seu saber valorizado e encontrar possibilidades de ampliar e enriquecer essas experiências.

Ao proporcionar esses momentos, o próprio professor se beneficia ao conhecer a cultura das crianças e como esta se relaciona com a música. Sobre esse aspecto, Souza considera que

(...) na realidade cotidiana das crianças e jovens, estaria a chance para a realização de um trabalho sociopedagógico, com propostas de atividades musicais que não transmitissem somente conhecimentos isolados sobre métodos pedagógicos e repertório desvinculado da prática. Ao contrário, aqui estariam as chances para o professor saber mais sobre a real experiência estética (e musical) do aluno e sua posição perante ela (SOUZA, 2000, p. 39).

Como fala a autora, ouvir e valorizar as experiências das crianças é uma forma de vincular os conhecimentos escolares aos trazidos por ela, integrando ambos nas propostas de educação musical. A partir da integração do contexto musical dentro e fora da escola, a concepção de música do aluno será ampla e capaz de envolver práticas culturais diversificadas na escola.

Sendo assim, os conhecimentos musicais veiculados na escola, que as crianças ainda não conhecem e que poderão ser abordados na aula de música, passam a ter significado para o aluno se estiverem relacionados e vinculados às experiências prévias.

Os alunos apresentam grande interesse em ampliar e buscar novos conhecimentos, principalmente quando são protagonistas das atividades em aula, quando percebem que estão conduzindo a trajetória do estudo a partir de seus questionamentos.

5 CONCLUSÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa mostram que as concepções das crianças sobre música manifestam-se e elaboram-se em verbalizações, nos elementos musicais do contexto social evocados como referência para dar sentido às experiências da escola, nos saberes cotidianos midiáticos que são incorporados ao que as crianças compreendem sobre música. Também se referem ao modo como as crianças demonstram saber o que é música através da corporeidade manifesta nos gestos musicais e que se objetiva no protagonismo ao construir suas próprias concepções. As construções musicais dos alunos e o sentir-se competente nas realizações e atividades complementam e evidenciam concepções das crianças sobre música.

As crianças podem ser entendidas com potencialidades intelectuais a desenvolver. Contudo, é importante considerá-la com fantasias, com aspirações, com medos, com sonhos, desilusões, com uma carga emotiva e um potencial de imaginação de que a educação escolar não deve descuidar. Ela é um ser global, que interage na realidade social e cultural onde vive. Dessa forma, toda ação educativa, principalmente na escola pública, pode contemplar suas várias dimensões, até para que ela se coloque como aprendiz ativo, contribuindo e participando das discussões e atividades da aula. A criança pode ser percebida como sujeito autêntico, interessado, motivado, imaginativo e significativo.

Os sujeitos dessa pesquisa nos mostraram que a realização musical na escola deve partir do interesse, do contexto e da compreensão prévia de alguns elementos musicais familiares. Ao entrar na escola, as crianças já possuem uma concepção de música própria, e essa se amplia e se autoriza na troca efetiva com os colegas.

A concepção musical de uma criança está no seu modo de falar sobre a música, sua forma de dançar, de contar sua experiência musical na sua religião, ou na prática musical da sua própria casa, no cantarolar diário, na alegria de fazer música para si e para os outros. É na atividade com a música que constrói sua noção sobre ela e reconstrói novamente frente a uma novidade que se apresenta ou quando ela mesma cria algo novo.

A música para as crianças que ingressam na escola é uma forma de interação social, mas também é um elemento de estudo que serve ao grupo como um todo, pois elas percebem a música como uma área de conhecimento, assim como percebem seu papel ativo no aprendizado das letras e dos números.

O lugar da música na escola é uma leitura que as crianças fazem a partir do modo como a disciplina é vista e é tratada pelo coletivo dos professores. Essas sutilezas são percebidas pelas crianças nas ações cotidianas com a música na escola como as apresentações para a família, as culminâncias de projetos integrados, as festividades escolares, os recreios com música. Esses eventos fazem parte da concepção do que é a música no espaço escolar.

Ao abordar a epistemologia genética na investigação sobre as concepções de música das crianças, certifiquei-me da importância em compreender a formação do conceito nos processos cognitivos. Nesse processo perpassam todos os níveis de organização e formação da inteligência, do reflexo auditivo na vida intra-uterina, até as diferenciações e generalizações nas coordenações de ação musical.

O estudo do processo de formação do conceito musical foi essencial na compreensão do modo como ocorre a aprendizagem musical no sujeito. Por sua vez, o conceito elaborado e reconstruído a cada nova interação amplia as concepções de música, tornando-a cada vez mais universal, assim como uma forma de linguagem de que as crianças se utilizam e com que se comunicam com os demais.

Na contrapartida da formação do conceito musical, está a sociologia da infância na investigação acerca das crianças em suas práticas sociais. Percebi que o contexto familiar e não escolar se apresentou na maioria das vezes sem diferenças com relação às práticas escolares no que tange ao conhecimento musical. Na convivência e relacionamento dos alunos entre si, percebi crianças ativas, criativas e produtoras de ideias e de cultura. As crianças selecionam os materiais musicais que lhes interessam e não são passivas com relação à música midiática. Na aula de música, privilegiam os instrumentos de que mais gostam e pedem canções que evidentemente motivam o grupo.

Diferentemente do *laissez faire*, ou simplesmente deixar as crianças agirem por si próprias, a sociologia da infância traz para o primeiro plano as ideias, as vontades, as verdades, o modo de agir das crianças como autêntico e de direito. As crianças interpretam o mundo a partir das suas concepções, formadas até então.

O professor atento, que dirige um olhar voltado para a totalidade do contexto social e cultural de seus alunos, identifica mais facilmente como a musicalidade do grupo pode se manifestar. Com essa pesquisa imagino que possibilidades de abordagem do conteúdo musical em sala de aula sejam mais exploradas e diversificadas pelos professores que atuam em sala de aula.

Para pensar a música na escola a partir de uma abordagem que considera o contexto e a cultura do aluno, o professor, mais do que se preocupar em transmitir um repertório dissociado do contexto escolar, pode encontrar espaço junto aos alunos na busca por interesses sonoros comuns. Com esta pesquisa, acredito que é possível estarmos mais atentos à expressão da corporeidade infantil, ao protagonismo das crianças em decidir sobre a dinâmica da aula, e em proporcionar um espaço real de troca de saberes e de paisagens sonoras a que cada criança pertence.

Os resultados da análise das categorias, imbricadas na concepção de música das crianças, evidenciou o papel das trocas sociais na constituição das ideias e conceituações acerca da música, que estão em constante reconstrução se em contato ativo com os materiais musicais. As categorias levantadas evidenciaram diversas maneiras em como essa concepção se manifesta, através de verbalizações, relações, analogias, pela corporeidade, no protagonismo e no reconhecimento em saber fazer música.

As concepções de música analisadas nessa pesquisa mostram como as crianças produzem e expressam conhecimentos sobre música no contexto escolar. Os resultados poderão auxiliar o professor de música a eleger conteúdos pertinentes, propor e orientar atividades musicais de modo integrado à realidade do aluno, com a preocupação de contribuir para o fortalecimento e enriquecimento das relações das crianças com a música.

Conclui-se que as crianças em processo de interação musical constroem os conceitos a partir da sua ação no contexto musical, dentro e fora da escola, e esses acabarão por se multiplicar, na medida em que as concepções de música que os alunos possuem forem amplas e respeitadas na diversidade de práticas culturais na escola.

6 REFERÊNCIAS

- ARROYO, Margarete. **Educação musical na contemporaneidade**. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002. Disponível em: <http://paginas.ufrgs.br/musicalidade/ovas/educacao-musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf> Acesso em: 18 julho de 2011.
- BATTRO, Antonio M. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BECKER, Fernando. Alteridade e Construção do Sujeito. In: ETTIÈNE, Guérios; STOLTZ, Tania. **Educação e Alteridade**. São Carlos: EDUFScar, 2010.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes - PPGMUS - UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000a.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BEYER, Esther. **Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical**. Revista da ABEM. Porto Alegre, n. 2, p. 53-67, 1995.
- BEYER, Esther. **Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância**. Revista da ABEM. Salvador, v. 3, n. 3, p. 9-16, 1996.
- BEYER, Esther. **Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit**. Hamburg (Alemanha): Verlag Dr. R. Krämer, 1994.
- BEYER, Esther. A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. IN: BEYER, Esther (Org.). **Música: pesquisa e conhecimento**. Porto Alegre: NEA/CPGMUS/UFRGS, 1996. p. 69-81.

CADERNOS PEDAGÓGICOS 09 – Secretaria Municipal de Educação/ Porto Alegre/RS. Porto Alegre: Dezembro, 1996.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar:** três estudos de caso. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços:** um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. Revista Currículo sem Fronteiras. v.6, n.1, p.15-24, Jan/Jun 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da Infância:** Pesquisa com Crianças. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo. Perspectiva, 1985.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. **Infância e Educação.** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 35, n. 3, set. 2010.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Subjectividade e bem-estar das crianças:** (in)visibilidade e voz. Revista Eletrônica de Educação – UFSCAR. v. 2, no 2, p. 60-91, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios.** São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, 10).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2006.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Os Músicos de Bremen.** II. Hans Fischer; Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da Educação:** A escola posta à prova. Trad. Sandra Loguércio. Porto Alegre: Artmed, 2008. (3ª. Ed.)

HETZEL, Bia. **Berimbau mandou te chamar.** II. Mariana Massarani. Editora Manati. Belo Horizonte, 2008.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood:** contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1990.

JAVEAU, Claude. **Criança, Infância(s), Crianças:** que objetivo dar a uma ciência social da infância? Revista Educação e Sociedade. n. 91, v.26, p. 279-390, 2005.

KEBACH, Patrícia. **Musicalização coletiva de adultos:** o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS/FACED/PPGEDU, Porto Alegre, 2008.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. **Terminologia de uma nova estética da música.** Porto Alegre: Movimento, 1990.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar:** a escuta sensível da música nas culturas da infância. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino de Música na Escola Fundamental.** Campinas/SP: Papirus, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e Interações:** o conhecimento novo na composição musical infantil. 2005. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - FACED, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Conhecimento e aprendizagem musical. In: BECKER, Fernando. **Aprendizagem e conhecimento escolar.** Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 97-111.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: IBPEX, 2011.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino da formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In. SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Teresa. **Práticas de ensinar música:** legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-29.

MONTANGERO, Jaques; NAVILLE, Danielle Maurice. **Piaget ou a Inteligência em Evolução.** Tradução por Fernando Becker e Tânia Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo:** o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

PECKER, Paula Cavagni. **As condutas musicais da criança entre dois e cinco anos: trabalhando com os modos do sistema tonal.** (Mestrado em Educação). PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PIAGET, Jean. **Abstração Reflexionante:** relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 2006.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética, Sabedoria e Ilusões da Filosofia, Problemas de Psicologia Genética**. Série Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

PIAGET, Jean. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o Pensamento da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: Record, 2002.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1977.

PIAGET, Jean, W. E. Beth e W. Mays. **Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean, GARCÍA, Rolando. **Hacia una lógica de Significaciones**. 2ª edição. Barcelona: Gedisa, 1997.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

PIAGET, Jean. **Memória e Inteligência**. Rio de Janeiro: Artenova e UnB, 1979.

PONSO, Caroline Cao. **Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 2 ed.

RAMOS, Sílvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano das crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos**. Dissertação (Mestrado em Música) PPGMUS/DEMUS/UFRGS. Porto Alegre, 2002.

RIZZON, Flávia. **Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical**. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SANTANA, Juliana Prates. **Cotidiano, expressões culturais e trajetórias de vida: uma investigação participativa com crianças em situação de rua**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança Área de Especialização em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, 2007.

SANTOS, Cristina Bertoni. **Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Música) PPGMUS/DEMUS/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SARMENTO, Manuel. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. p. 19-40.

SARMENTO, Manuel. Editorial: "**Estudos da criança**" como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. Revista Interacções. n,10, p.1-5, 2008.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SCHAFER, Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa. n, 112, p. 7-31, março/ 2001.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmiento; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Nuances. Brasil, UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13, p. 50-64, 2005.

SOUZA, Jusamara. (org) **Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: PPGMUS, UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Teresa. **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. **Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens**. Revista Música na educação básica – ABEM. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 46-59, 2009.

SOUZA, Jusamara. [et al] **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre, PPGMUS/ UFRGS, 2002.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VENTURA, Maria da Conceição. Da Experiência da Criança Cigana no Jardim de Infância. In. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. P.81-106.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido:** uma outra história das músicas. São Paulo: Cia das Letras, Círculo do Livro, 1989.

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto político pedagógico:** o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Tese (Doutorado em Música) PPGMUS/DEMUS/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

7 APÊNDICES

7.1 LISTA DE CD'S.

Os Saltimbancos. Chico Buarque. Selo Universal, 1977.

Os Saltimbancos. Produzido por André Felipe, Maria Lúcia Priolli e Rogério Fabiano. Carrossel, 1994.

7.2 DOCUMENTOS

Modelo do documento de autorização enviado para as famílias e para a direção da escola.

Prezados Pais ou Responsáveis

Venho por meio desta carta, solicitar-lhes autorização para que os trabalhos dos meus alunos possam ser utilizados na publicação da minha dissertação de mestrado, na forma de desenhos, fotos, filmagens e depoimentos.

A pesquisa trata da concepção das crianças sobre o que é música. É imprescindível a autorização dos pais ou responsáveis.

Este é um trabalho desenvolvido na escola com a aprovação da direção. As dúvidas ou questionamentos devem ser dirigidos a professora Caroline Cao Ponso, responsável pelo projeto, através do e-mail cacapo@gmail.com

Aguardamos o seu retorno até o dia 30 de agosto de 2010.

Agradeço a atenção e disponibilidade,
Caroline Cao Ponso

AUTORIZAÇÃO

Declaro para os devidos fins que autorizo a publicação da imagem, dos relatos, dos desenhos e dos depoimentos que serão produzidas pelo(a) aluno(a) _____, para o trabalho de pesquisa “As Concepções da Criança sobre o que é Música” organizado por Caroline Cao Ponso.

Porto Alegre, ___ agosto de 2010.

(assinatura dos pais ou responsáveis)

Prezada Diretora

Venho por meio desta solicitar autorização para realizar nesta escola a coleta de dados de minha pesquisa de mestrado intitulada “As concepções da criança sobre o que é música”, vinculada ao Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

A pesquisa pretende investigar o modo como a criança constrói a ideia do que é música a partir de suas próprias experiências com música, na escola regular e na interação com os colegas.

A coleta de dados será feita dentro da carga horária específica de Música com duas turmas do I ano do I ciclo.

A autorização para investigar os alunos será enviada pela agenda escolar e somente se terá início a coleta de dados quando os alunos estiverem devidamente autorizados.

Desde já agradeço a disponibilidade e coloco-me à disposição para responder dúvidas e esclarecimentos.

Caroline Cao Ponso

cacapo@gmail.com

Ass.: _____

Direção:

Data: