

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título

A música na escola: um privilégio dos especialistas? – Concepções dos professores sobre as capacidades musicais no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade.

Autor: Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão

Orientadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

**UNICAMP
2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título

A música na escola: um privilégio dos especialistas? – Concepções dos professores sobre as capacidades musicais no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade.

Autor: Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão

Orientadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

COMISSÃO JULGADORA:

© by Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA II UNICAMP
AD82m
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 69326
PROC 16.123206
C _____ D X
PREÇO 11,00
DATA 19/07/06
Nº CPD _____
Bib id 382683

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Ab86m

Abrahão, Ana Maria Paes Leme Carrijo.
A música na escola : um privilégio dos especialistas? Concepções dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade / Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Som – Registro e reprodução. 2. Construtivismo (Educação). 3. Concepção. 4. Música - Instrução e estudo. 5. Inatismo. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-006-BFE


Prof. Dr. Silvio Denizetti de Oliveira Gallo
Coordenador de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - UNICAMP
Matr. 26054-1

Keywords : Sound - Recording and reproducing; Constructivism (Education); Conception; Music – Instruction and study; Innate

Área de concentração : Psicologia ; Desenvolvimento Humano e Educação.

Titulação : Mestre em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli
Profa. Dra. Eliete Aparecida Godoy
Prof. Dr. Valério José Arantes
Profa. Dra. Jussara Cristina Barbosa Tortella
Prof. Dr. Carlos Alberto Vidal França

Data da defesa: 21/02/2006

RESUMO

A presente pesquisa pretende discutir a importância das atividades musicais para o trabalho com crianças no cotidiano da escola. Apresenta uma avaliação qualitativa intitulada rede semântica natural proposta por Figueroa, González e Solís (1981) sobre a concepção dos professores de educação infantil e ensino fundamental 1º e 2º ciclos de talento musical e a importância da música no ambiente escolar. Os resultados confirmam o julgamento, muito freqüente, do privilégio de poucos “dotados” de talento nato para o fazer musical e revela um reconhecimento das contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças, embora as concepções dos professores sobre a música na escola não apresentem categorias que envolvam a prática musical como o cantar, tocar ou fazer música.

Esses resultados provocaram algumas necessidades. Para tanto, pretendeu-se conhecer o processo de construção das noções musicais em crianças de educação infantil e propor um caminho de reflexão sobre as possibilidades musicais comum a todos.

Assim, o estudo apresenta o registro gráfico do som realizado por crianças de 3 a 6 anos de idade que visa analisar à luz da psicologia genética o processo de representação gráfica do som e sua relação com a natureza da inteligência.

Foram propostas duas observações, uma do ambiente sonoro da escola e outra da percepção de quatro instrumentos musicais: o par de cocos, o metalofone, a queixada e a flauta doce. Os estudos permitiram observar uma evolução do registro do som que parte das garatujas, sem semelhanças com os sons emitidos, passando pelo registro da fonte sonora, inicialmente sem nenhum sinal acompanhando o corpo do objeto e posteriormente com sinais que indicam o som como um prolongamento do objeto sonoro. Algumas representações apresentaram a evocação de objetos ausentes, características nas crianças pré-operatórias. Os registros mais evoluídos apresentaram o som desligado da fonte sonora se mantendo estável pela generalização do significante para um mesmo significado, caracterizando a passagem de símbolo para signo.

A partir dessas observações, pôde-se concluir que a compreensão dos signos musicais exige a construção de estruturas mentais, fruto das explorações e invenções organizadas e criadas pelas crianças em contato com os elementos sonoros e das possibilidades de transformação do invisível para visível por meio da escrita, relacionando os signos arbitrários e convencionais às suas experiências anteriores.

À guisa de conclusão, são apresentadas algumas reflexões sobre as práticas musicais decorrentes da exploração sonora e de suas representações escritas, possíveis de serem realizadas por qualquer profissional da educação, independente de ser ou não um especialista em música.

Palavras-chave: talento musical; música na escola; registro do som; estruturas mentais.

ABSTRACT

The present research intends to argue the importance of the musical activities for the work with children in the daily one of the school. It presents a qualitative evaluation intitled net natural semantics proposal for Figueroa, González and Solís (1981) on the conception of the professors of infantile education and basic education 1^º and 2^º cycles on musical talent and the importance of music in the pertaining to school environment. The results confirm the judgment, very frequent, of the privilege of few "endowed" with born talent to make musical comedy and disclose a recognition to it of the contributions of music for cognizance, affective, social and motor the development of the children, even so the conceptions of the professors on music in the school do not present categories that involve the practical musical comedy as singing, touching or to make music. These results had provoked some necessities. For in such a way, it was intended to know the process of construction of the musical slight knowledge in children of infantile education and to consider a reflection way on the musical possibilities common to all. Thus, the study it presents the graphical register of the sound carried through for children of 3 the 6 years of age that it aims at to analyze to the light of genetic psychology the process of graphical representation of the sound and its relation with the nature of intelligence. Two comments environment the school the sonorous another one of the perception of four musical instruments had been proposals, one of and: the pair of coconuts, metalofone, the jaw and the flute candy. The studies had allowed to observe an evolution of the register of the sound that has left of garatujas, without similarities with the emitted sounds, passing for the register of the sonorous source, initially without no signal following the body of the object and later with signals that indicate the sound as a prolongation of the sonorous object. Some representations had presented the absent, characteristic object mandate in the children daily pay-operative. The evolved registers more had presented the off sound of steady the sonorous source if keeping for the generalization of the significant one for one exactly meant, characterizing the ticket of symbol for sign. To leave of these comments, it could be concluded that the understanding of the musical signs demands the construction of mental structures, fruit of the explorations and inventions organized and created for the children in contact with the sonorous elements and of the possibilities of transformation of the invisible one for visible by means of the writing, relating the arbitrary and conventional signs to its previous experiences.

To it stews of conclusion, are presented some reflections on the practical decurrent musical comedies of the sonorous exploration and its written, possible representations to be carried through for any professional of the education, independent of being or not a specialist in music.

Word-key: musical talent; music in the school; register of the sound; mental structures.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 - QUADRO TEÓRICO	
1. A escrita do Som.....	05
2. A música como linguagem.....	08
3. Alternativas educacionais.....	10
4. A música numa visão construtivista.....	14
4.1 Aproximação da música com a psicologia genética.....	14
4.2 A expressão musical como instrumento afetivo no desenvolvimento das funções de representação.....	21
4.3 As brincadeiras de roda como promotoras do desenvolvimento cognitivo, sociomoral e afetivo.....	26
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	
1. Justificativa e problemas.....	29
2. Pressupostos e objetivos.....	30
3. O ESTUDO 1 - As concepções sobre “talento musical” e música na escola”.....	31
3.1 Procedimentos metodológicos.....	31
3.2 Sujeitos	32
3.2.1 Idade.....	33
3.2.2 Tempo de trabalho como docente	33
3.3 Valores de análise.....	33
3.4 Discussão.....	36
3.4.1 Conceito de “talento musical”	36
3.4.2 Conceito de “música na escola”	39
CAPÍTULO 3 - ESTUDO SOBRE OS REGISTROS DO SOM	
1. O som significativo.....	43
2. O ESTUDO 2 – O registro gráfico de sons do ambiente.....	46
2.1 Sujeitos.....	46

2.2 Procedimentos metodológicos.....	47
2.3 Resultado e discussão.....	47
2.4 Descrição e argumentação das crianças.....	49
2.5 Os constructos da psicologia genética encontrados nos registros gráficos de sons do ambiente	52
3. O ESTUDO 3 - Representação gráfica de sons de instrumentos musicais.....	56
3.1 Sujeitos	56
3.2 Procedimentos metodológicos	56
3.3 Os instrumentos a serem representados.....	57
3.4 Resultado e discussão – uma leitura construtivista	58
3.5 O par de cocos	59
3.6 O metalofone	64
3.7 A flauta doce	69
3.8 A queixada	70
4. Contribuições pedagógicas - criando composições	73
5. Descobrimo a importância do registro do som – do símbolo ao signo.....	77
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 83
 REFERÊNCIAS.....	 91
 APÊNDICE 1.....	 97
 APÊNDICE 2.....	 113
 APÊNDICE 3.....	 137
 APÊNDICE 4.....	 143
 ÍNDICE DOS QUADROS E TABELAS	 149

***"Para fazer uma obra de arte não basta ter talento, não basta ter força, é preciso também viver um grande amor."
(Wolfgang Amadeus Mozart)***

Inicialmente, agradeço a Deus pelas graças que tem me concedido todos os dias de minha vida e agora por mais essa que conquisto com a colaboração de tantas pessoas amigas, queridas, engajadas, dispostas, criativas e colaboradoras.

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis que, com seu conhecimento, pôde me iluminar nas palavras que tanto busquei para explicar minhas aflições diante da música que nem sempre está na escola como poderia estar.

Agradeço aos professores e às crianças que foram tão generosos em dividir comigo suas capacidades, contribuindo para clarear os rumos da música na escola.

Aos meus familiares que estiveram na torcida para mais esta conquista, a todos os meus amigos de Santa Bárbara d'Oeste, entre eles Ana Padovani e Rose, aos professores e amigos de Itapira, entre tantos e queridos, Ângela, Fati, Andréa, Dona Mariana... sempre dispostos e alegres em nossas cantorias, aos professores da Unicamp, em especial Rosely Brenelli, Anita Néri e Valério que me ensinaram muito, às amigas do LPG, Dinara, Telma, Luciene, Roberta, Valéria, Eleusa, Sandrinha, Ester, Mara Fernanda, Adriane, Adriana, Andréa, Sônia, Maria... pelas trocas e descobertas, à querida Talita, pelo apoio e dedicação.

Aos amigos do Colégio Politec de Americana que sempre me apoiaram e acreditaram em mim: Jaime e Graça, Lila, Rebeca, Adriana, Vanessa, Karimi, Lais, Paula, Roberta, Patrícia Alcalá, Patrícia Claro, Viviane, Luciana, Camila, Letícia, Leila, Renata, Gláucia, Carol, Michele, Ione, Ana Paula, Valéria, Ângela Valéria, Silvio (bocão), Aline, Mailde, Arlete... recebam todo o meu carinho.

Agradeço ao meu marido Abrão que, sempre me apoiando, esteve ao meu lado possibilitando a concretização de não só este sonho, mas também, de tantos outros. Aos meus filhos Pedro, Caio e Mariana agradeço pelo carinho e paciência que souberam ter, sendo tolerantes às minhas ausências.

Amo todos vocês!

Dedico este trabalho a todas as crianças e professores que, como eu, anseiam pelo conhecimento musical e pela presença da música na escola.

INTRODUÇÃO

“A música na escola: um privilégio dos especialistas?” é um estudo que pretende reforçar a importância das atividades musicais para o trabalho com crianças no cotidiano da escola.

Uma avaliação realizada com professores de educação infantil e ensino fundamental sobre os conceitos de “talento musical” e “música na escola”, levou-nos a uma outra pesquisa em que propomos uma análise construtivista de dois estudos realizados com crianças de 3 a 6 anos de idade, explicando alguns aspectos do registro gráfico do som comparativamente com a natureza da inteligência, na tentativa de desmistificar alguns preconceitos que acabam impedindo a prática musical com os alunos na escola.

A pesquisa está fundamentada na psicologia genética de Jean Piaget e na prática da autora, que desenvolve trabalhos em sala de aula com alunos das séries iniciais da educação infantil e ensino fundamental¹ (SIEI e EF) e no processo de formação continuada em música de professores.

A experiência com professores permitiu-nos observar uma realidade antagônica àquelas propostas pelos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) (BRASIL, 1998) e nada promissora para a música nas escolas de ensino regular: a formação de professores muitas vezes exclui a disciplina de música em seus currículos, reforçando o julgamento, muito freqüente, do privilégio de poucos “dotados” de talento nato, assim, profissionais da educação entram em sala de aula para trabalhar com crianças de 4 meses a 7 anos sem conhecimento básico dos elementos musicais e da importância da música no desenvolvimento infantil e; os profissionais especializados em música, muitas vezes com uma linguagem tradicional, encontram dificuldades de conciliar a linguagem musical e o desenvolvimento intelectual dos alunos, mantendo um monólogo sem representações significativas que pode afastá-los do interesse e gosto por essa arte.

¹ Para efeito deste estudo a expressão “Séries Iniciais de Educação Infantil e Ensino Fundamental” será substituída pela sigla SIEI e EF.

Considerando a música uma manifestação espontânea das crianças, acreditamos que a exploração sonora colabora para o desenvolvimento da inteligência e que essa linguagem traduzida por manifestações diversas, expressa o sentimento e as capacidades dos alunos.

Crer no privilégio de poucos dotados para o fazer musical, ou para a representação musical, impede a sua prática pelo professor não especialista em música e limita a sua aplicação dentro da escola, destacando os alunos com maior facilidade ou expressão, em detrimento daqueles que apresentam dificuldades nas manifestações musicais, corporais ou lúdicas.

O que se observa nas salas de aula é que as atividades musicais realizadas com os alunos se limitam aos conteúdos curriculares de alfabetização e às festas comemorativas porque essa linguagem não é de domínio e nem de responsabilidade do professor de ensino regular. Mas, inúmeras atividades que não exigem conhecimento profundo da área podem ser desenvolvidas com os alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura.

Para tanto, propomos analisar à luz da psicologia genética o registro gráfico do som realizado por crianças de 3 a 6 anos de idade, a fim de conhecer os processos e as possibilidades das crianças diante do fazer musical com o intuito de corroborar ou não as concepções dos professores que muitas vezes dificultam o acesso da música na escola.

Espontaneamente os meninos e meninas realizam manifestações musicais. Cantam nas brincadeiras de roda, de mão, de corda e em muitas outras situações. Muitas vezes criam improvisos de situações cotidianas, como quando vêem um animalzinho e brincam com as palavras e com o ritmo inventando uma seqüência musical para ele: *“o cachorrinho late e corre muito atrás do carro...”* (Ma. 5,6 anos).

Mas, será que a compreensão dos signos necessários para a reprodução das melodias é uma necessidade para as crianças? Como se dá o processo da escrita do som, matéria – prima da música? Será construído ou é inato?

Essas questões serão discutidas nesta pesquisa, buscando compreender os processos e as necessidades das crianças, bem como as concepções dos professores sobre “talento musical” e “música na escola”.

Utilizando uma avaliação qualitativa intitulada rede semântica natural proposta por Figueroa, González e Solís (1981), estaremos apresentando os resultados sobre essas concepções demonstrando o significado de tais conceitos para um grupo de professores que participou de um programa de formação continuada em música ministrado pela autora da dissertação.

O primeiro capítulo estará apresentando um quadro teórico com os autores que subsidiaram nossos estudos. Faremos uma breve exposição sobre alguns conceitos referentes à pesquisa, falaremos sobre as alternativas educacionais no contexto da música em nosso país e desenvolveremos uma reflexão sobre a música numa abordagem construtivista.

O capítulo 2 vem apresentar a metodologia que está estruturada sob dois problemas propostos que envolvem: 1) as concepções dos professores sobre as capacidades musicais e a importância da música na escola e; 2) os constructos da psicologia genética presentes no registro gráfico do som de crianças de 3 a 6 anos de idade. As concepções dos professores elencadas pela avaliação nomeada por rede semântica natural é detalhadamente apresentada, a fim de explicar o instrumento utilizado na pesquisa e clarificar as concepções dos sujeitos sobre talento musical e música na escola.

O capítulo 3 apresenta uma discussão sobre a música enquanto linguagem e o processo de significação do som em comparação com o desenvolvimento do processo da escrita gráfica da palavra. Exibe dois estudos sobre o registro gráfico do som, com as discussões e as análises dos processos de criação da escrita sonora realizados por crianças de 3 a 6 anos de idade. Foram realizadas duas observações, uma do ambiente sonoro da escola e outra da percepção de quatro instrumentos musicais: o par de cocos, o metalofone, a queixada e a flauta doce. Também são apresentados alguns resultados práticos realizados com os alunos, demonstrando as capacidades das crianças diante da criação, composição e percepção musical.

As considerações finais discutem sobre os resultados da pesquisa, bem como apresentam alguns efeitos provocados pelo programa de formação continuada em música oferecido pela autora aos sujeitos da avaliação semântica.

Os apêndices trazem os resultados práticos do trabalho desenvolvido com professores e os quadros das palavras definidoras, com seus valores que serviram como dados para a avaliação pela rede semântica natural.

CAPÍTULO 1

QUADRO TEÓRICO

1. A escrita do som

Para a concretização deste trabalho, foram realizadas algumas pesquisas que subsidiaram os estudos sobre a escrita do som e as relações com a função simbólica, contribuindo assim, para a compreensão dos processos e das relações entre a capacidade musical das crianças e a escrita do som.

Bamberger (In SINCLAIR et al,1990) realizou três estudos sobre notações espontâneas de ritmos. Os sujeitos eram solicitados a anotar no papel ritmos produzidos por palmas sem diferenciação de alturas. Os resultados mostraram semelhanças e coerência entre as notações de crianças entre 9 e 12 anos e adultos sem formação musical. Porém, todos os sujeitos que sabiam ler e escrever convencionalmente rejeitaram as notações do tipo apresentado pelos sem formação musical. Os estudos levam à conclusão de que os processos de descrição do ritmo necessitam de uma “certa aprendizagem, onde o sujeito aprende a centrar, a diferenciar e a classificar propriedades, a comparar eventos separados no tempo e assim, a distanciá-los de seu contexto situacional único” (ibid. p.123).

Salles (1996) em seu estudo sobre a gênese da notação musical na criança observa alguns processos quanto à relação que a criança estabelece com os sons: a imitação, a representação, o jogo, a composição e a semiótica.

Em um estudo longitudinal sobre a capacidade de representações gráficas dos sons, realizado por Leal (1986) em uma escola primária de Barcelona, com crianças que não conheciam todas as letras e outras que as conheciam, observa-se que o processo nas condutas das crianças parte de registros em forma de desenhos, que a princípio não têm nenhuma correspondência com o som emitido, mas vão evoluindo para o registro da fonte sonora emitida, até sinais arbitrários os quais são representações pessoais que as crianças criam buscando a semelhança

cujo som pretendem registrar. Quando já familiarizados com as letras, então começam a substituir os desenhos por essas.

Vários conceitos permeiam a simbolização da representação musical e logo a seguir, serão apresentadas algumas sínteses dos mesmos e uma análise construtivista baseada na representação simbólica estudada por Piaget.

O trabalho do lingüista suíço Saussure, fundador da lingüística moderna, estabeleceu o estudo da linguagem estrutural, enfatizando a relação arbitrária do signo lingüístico e seus significados. Para este autor, o signo lingüístico é um elemento psíquico que apresenta duas particularidades: o conceito e a imagem acústica, sendo que o conceito refere-se ao significado e a imagem acústica ao significante. Segundo o autor (1916, p.80), o signo lingüístico une um conceito a uma imagem acústica que é por excelência a representação natural da palavra, a impressão psíquica do som, é assim, sensorial.

Pierce (1974) estudou a relação entre significante e significado como Saussure e com isso estabeleceu os pilares para a semiótica.

Para este autor,

...“a palavra signo será usada para denotar um objeto perceptível, ou somente imaginável, ou ainda inimaginável em certo sentido [...] para que algo seja um signo, deve representar uma outra coisa, um objeto qualquer” (apud LEAL, 1987, p.19).

Pierce estabeleceu o sistema formal dos signos defendendo que a arbitrariedade dos signos com as convenções estabelecidas não é natural, ocorrendo assim uma auto-compreensão dos signos.

De acordo com Leal (1987, p..22), “tanto a lingüística como a semiótica abordam o estudo dos signos como uma entidade já elaborada, que é interpretada e classificada segundo o uso convencional em cada cultura”.

Piaget com a psicologia genética apresenta o desenvolvimento das manifestações simbólicas na criança como um processo de representação que envolve um significante e um significado. Dentre as manifestações de imitação, imagem mental, jogo simbólico e desenho está presente também a da linguagem.

Ela é considerada a manifestação mais evoluída no processo de representações quando a criança utiliza significantes orais (palavra) para dar significados nas relações.

O **significante** é aquilo que representa ou substitui a realidade e o **significado** é a realidade a que se refere o significante (LEAL, 1986, p 183). No sistema de significações proposto por Piaget é possível distinguir três tipos de significantes: os indícios ou sinais, os símbolos e os signos.

Os **sinais ou indícios** não têm valor representativo por não apresentarem diferenciação entre significante e significado, não passam de associações que o sujeito cria a partir de algo que foi anunciado (DELVAL, 1988). Por exemplo, o som de um avião é um indício de que ele sobrevoa a área: som e avião são uma coisa só.

Os **símbolos** são as representações não arbitrárias, ou seja, estão em conformidade com o objeto proposto (LEAL, 1986), entendido como qualquer objeto, desde os concretos e visíveis até os imaginários e invisíveis, como é o caso do som. Eles podem ser representados por meio do desenho que é uma manifestação simbólica que busca representar aquilo que se vê ou imagina pela representação gráfica, mantendo uma relação de parecido entre a realidade e o que se desenha, podem ser representados por meio dos sons como destacado anteriormente, por imagens mentais, pelo movimento com as mímicas etc.

Os **signos** presentes na língua escrita (as letras, os números...) e na escrita musical (as figuras rítmicas e melódicas entre outros) são arbitrários e não mantêm nenhuma relação de parecido com aquilo que se pretendem representar, além de serem representações convencionais, legitimadas pelas comunidades lingüísticas para a comunicação entre os grupos.

O presente trabalho é fundamentado nessa teoria, acreditando que a prática musical leva ao exercício do raciocínio, contribui no desenvolvimento cognitivo, favorece a representação e permite um aprendizado mais prazeroso e criativo, justificando assim a sua inserção na escola, tendo-a também como um elemento construtor da inteligência.

2. A música como linguagem

Piaget (1964,1990) em sua obra “A formação do símbolo na criança” apresenta um estudo sobre o desenvolvimento da função simbólica, a partir da diferenciação que o sujeito estabelece entre significantes e significados que constitui a gênese dessa função. Para Piaget, segundo Leal,

“o termo significante não se refere somente a essa imagem acústica Saussuriana que é parte da linguagem oral, mas também a qualquer manifestação que possa representar um objeto ou acontecimento, etc²” (LEAL 1987, p. 22).

A música, considerada nesta pesquisa como uma linguagem, utiliza símbolos e signos para sua compreensão e interpretação, é uma expressão da sensibilidade humana, assim como, um meio de desenvolver a criatividade, a inteligência, a acuidade auditiva, a crítica, a sociabilidade, valores éticos, expressão, auto-estima, além de outros.

Essa expressão da sensibilidade humana está diretamente relacionada com as manifestações simbólicas do homem, visto que é uma outra maneira de se comunicar com o mundo, tentando compreendê-lo através do som e de suas diversas possibilidades.

Embora esta dissertação esteja tratando dos conteúdos cognitivos da música, as questões emocionais não estão descartadas, devido à complexidade subjetiva dessa arte.

A musicoterapia, uma disciplina nova no campo da ciência, apresenta várias questões de grande interesse para a educação, valorizando desde os aspectos cognitivos até os sentimentos de relações pessoais, interpessoais e intrapessoais.

T. Gaston³ autor do Tratado de Musicoterapia (1993), estabelece os princípios gerais da musicoterapia, apresentando: as propriedades da música como elementos de relações interpessoais onde predomina a comunicação não

² Tradução nossa

verbal, contemplando a expressão de emoções sem a organização de códigos lingüísticos; o aumento da auto-estima na auto-realização pessoal conquistada no ato de cantar, dançar, tocar um instrumento; e a utilização do ritmo como elemento organizador e favorecedor de energia.

Segundo Gaston (1993), o ritmo ordena os sons no tempo criando periodicidade e servindo como elemento estimulador. Esse autor acredita que a vivência rítmica por meio das canções, exercícios corporais ou instrumentais, pode melhorar os problemas de psicomotricidade e de personalidade (PILAR, 2003).

Bruscia, músico, psicólogo e musicoterapeuta, professor PhD da Temple University, Philadelphia, USA em seu livro “Definindo Musicoterapia” (2000) apresenta uma reflexão sobre a expressão humana manifestada por meio da música e suas contribuições para a integração do homem com o universo. Discute inúmeras questões sobre o fazer musical e as possibilidades do indivíduo em se conhecer e se auto-expressar transformando o objeto sonoro em formas descritivas, perceptivas e cognitivas.

Essas questões conduzem a uma reflexão sobre o acesso desta linguagem dentro da escola. Por que ela não se dá da mesma forma como é realizado o trabalho para a aprendizagem de matemática, da língua portuguesa, das ciências, da história, geografia entre outras?

As propostas encaminhadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) (BRASIL, 1998) aos educadores solicitam das escolas a exploração de recursos artísticos para o desenvolvimento de atividades que favoreçam a sensibilidade e o desenvolvimento integral das crianças. Diversas sugestões são colocadas aos professores como atividades artísticas e musicais. Um guia de orientação musical serve de apoio aos educadores para a criação, improvisação, apreciação e interpretação entre tantos outros conteúdos específicos da área.

Reconhecendo a importância da música nas diversas áreas de conhecimento, encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) (Ibid, 1998) objetivos nobres, que

³ Segundo Barcellos (1995, p.54) seu trabalho “se constitui como uma obra de referência para os musicoterapeutas brasileiros”

evidenciam a importância dada ao trabalho da música na escola, entretanto o que se observa são professores sem formação adequada para trabalharem com propostas pedagógicas que consistem em possibilitar que as crianças tendo o acesso à música possam desenvolver as capacidades de percepção e criação bem como a reflexão sobre os elementos sonoros.

3. Alternativas educacionais

Os órgãos públicos vêm procurando alternativas diversas, dentre elas os projetos de formação continuada, envolvendo profissionais de diversas áreas. Em diferentes oportunidades é possível observar a música sendo utilizada em projetos educacionais. Em Minas Gerais, por exemplo, o “Projeto Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais”, organizado por Carlos Kater e equipe (1998), procurou oferecer aos professores da rede estadual em 1997 e 1998, uma nova proposta de orientação musical que se prestasse a subsidiar parte das atividades lúdico-musicais do professor com suas crianças, com oficinas de sucata, de brincadeiras e jogos musicais. A prioridade do projeto era “musicalizar professores de 1º ciclo do ensino fundamental, oferecendo uma formação básica para poderem atuar como agentes musicalizadores em suas respectivas turmas” (ibid, p.114). O projeto envolveu um grande número de educadores da rede pública de diversas cidades do Estado de Minas Gerais. Profissionais especializados com renome no Brasil e em outros países participaram como convidados em palestras de orientação e reflexão durante o programa. Infelizmente, por forças políticas que em mudança de governo optaram por encerrar os subsídios destinados à implantação da música nas escolas do estado de Minas Gerais, o projeto foi interrompido.

Estudos buscam conhecer o perfil da formação musical dos professores das SIEI e EF, a partir de cursos e programas de formação continuada em música oferecidos por diversas entidades. Destacamos Diniz e Ribeiro (2004), com um estudo de caso realizado com grupos de professores de cidades do estado de Minas Gerais que receberam orientação musical por meio da Oficina de Iniciação

Musical, do Projeto Criança da Central Telefônica Brasil Central (CTBC) /Telecom. Esse projeto apresentou resultados que levaram a reflexões sobre a necessidade de melhoria de qualidade nos cursos de formação oferecidos aos professores. Targas e Joly (2004) também investigam as contribuições de um programa de formação continuada, oferecido em escolas públicas na cidade de São Carlos (SP), encontrando resultados positivos, tendo o programa como um importante instrumento nas mudanças de concepções sobre a educação musical.

No Brasil, várias universidades já oferecem disciplinas de música nos cursos de pedagogia, a fim de preparar os futuros professores para lidar com essa arte na sala de aula, tendo em vista a preocupação “com a implementação de disciplinas vinculadas ao ensino de música na formação profissional do professor” (BELLOCHIO, 2003, p.130). Algumas universidades do sul do país como Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possuem programas que visam transformar as condições da educação musical nas escolas. O programa do curso de Pedagogia/UFSM (BELLOCHIO, 2003) com a disciplina “Metodologia do Ensino de Música” desenvolve com os alunos temas sobre a música na escola, os processos de educação musical, princípios básicos de história, teoria e percepção musical e vivências práticas e reflexivas sobre o processo de desenvolvimento musical entre outros.

Pesquisas como as de Figueiredo (2004) e Joly (2004) buscam investigar a formação musical oferecida nos cursos de pedagogia, outras tais como, Loureiro (2002), Spanavello (2003), Arroyo (2002), Mateiro et al. (1998), Souza (1997), Torres e Souza (1999), oferecem cursos de formação pedagógico-musical para professores das SIEI e EF e investigam a forma como esses professores atuam durante as atividades cotidianas, avaliando a eficácia desses programas e a contribuição efetiva aos educadores.

Os projetos que desenvolvem um programa de trabalho com os professores como os de Joly (1998), Coelho de Souza (1999, 2001), além dos acima citados, visam de alguma forma favorecer a autonomia do professor – compreendida como a capacidade de se autogovernar e tomar decisões pedagógico-musicais – e

trabalhar as questões de sensibilidade estética e artística, reflexões sobre a arte na educação e a importância da educação musical no contexto escolar (HENTSCHKE, 1995, apud JOLY, 2003).

Outros projetos, como a publicação de material gráfico, de áudio e vídeo, que contém informações aos professores, surgem no mercado a fim de subsidiá-los na prática em sala de aula. A Secretaria do Trabalho e Ação Social de Fortaleza produziu um livro de orientação musical para professores intitulado “Música, Caminhos e Possibilidades em Educação Infantil” (1999), escrito por Teca Alencar de Brito, autora que também contribuiu na formulação dos PCNS na área de música, com o objetivo de proporcionar aos professores uma reflexão sobre a prática em sala de aula e novos conhecimentos e estratégias para uma postura pedagógica direcionada nessa área.

A Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) produziu um material com CD e DVD intitulado “Pandalelê, Brinquedos Cantados” (2001). O Pandalelê - Laboratório de Brincadeiras - é um projeto de ensino e extensão dessa universidade, que forma grupos de brincantes adolescentes e utiliza as brincadeiras para valorizar a cultura brasileira e ao mesmo tempo ressaltar o espírito da canção e das brincadeiras, levando os grupos a experimentarem as possibilidades com a música. Há ainda muitos outros livros, CDs e DVDs encontrados nas lojas e livrarias do país.

Várias pesquisas, como as de Loureiro (2003); Hentschke, Oliveira e Souza, (apud OLIVEIRA,1999) afirmam que a música na escola tem servido como suporte didático no processo de alfabetização e às demais disciplinas, apoio para problemas de disciplina, recreação, problemas emocionais ou motivacionais, como terapia, como atividades festivas e até mesmo como passatempo.

Essas afirmações retratam uma realidade presente no contexto escolar que não cumpre totalmente com os objetivos que se pretende por meio da música na escola. Assim, se torna necessário um novo paradigma para a formação do professor das SIEI e EF, de tal modo que essa resulte em melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, possibilitando-lhe oportunidades de conhecer e reconhecer elementos musicais nas mais diversas atividades do cotidiano.

O professor conhecedor dos elementos musicais e sonoros, talvez possa utilizá-los de uma maneira mais eficaz e criativa em seu trabalho diário com os alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança, nos seus aspectos afetivo, cognitivo, social e físico. Tendo a música e suas propriedades como mais um recurso na prática pedagógica, ele poderá ultrapassar os trabalhos atualmente desenvolvidos como a utilização das letras das canções na alfabetização e o conhecimento social das informações e conceitos provindos delas.

Universidades e entidades responsáveis pela formação do profissional de música se mobilizaram e elaboraram documentos importantes como as “Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música”, a fim de valorizar e melhorar os cursos de graduação reconhecidos pelo MEC, documento este, já aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, resolução nº 2, de 8 de março de 2004 (Brasil, 2004). Essa medida significa um avanço na área pela abertura de cursos profissionalizantes que proporcionarão a formação de profissionais especializados e seu ingresso no mercado de trabalho.

Supõe-se assim que as escolas de música deverão preparar professores de música para atuarem em escolas especializadas e em escolas regulares que apresentam uma enorme demanda no mercado. A entrada desses profissionais nas escolas poderá facilitar a realização das propostas em educação musical que desenvolvem a musicalidade das crianças, o conhecimento da linguagem musical, leitura e escrita, além das habilidades motoras que segundo Kamii (1975) podem ser entendidas como “aquelas que se aperfeiçoam com a prática e promovem o desenvolvimento cultural dos alunos” - como é o caso do ensino de qualquer instrumento musical - assim como, o fim da necessidade do professor das SIEI e EF de se “capacitar” com cursos esporádicos de música.

Parece bom, mas será que só os especialistas em música poderão realizar atividades musicais com as crianças dentro da escola? Estarão eles preparados para lidar com os alunos respeitando suas capacidades e nível de desenvolvimento, com base no conhecimento que possuem da natureza da inteligência humana? Os conteúdos trabalhados pelos professores de música terão objetivos ligados às aquisições de conhecimentos e formação global dos

alunos ou estarão privilegiando as habilidades e destacando os elementos de leitura e escrita musicais, como acontece freqüentemente quando o professor especialista trabalha a música na escola? O professor das SIEI e EF que convive diariamente com os alunos e tem maior oportunidade de presenciar situações de criação e improvisação podendo intervir conforme as necessidades, se anulará das contribuições diárias que a música pode oferecer? Os professores especialistas em música deixarão de trabalhar também as festas comemorativas e eventos da escola, delegando essa responsabilidade exclusivamente aos professores e dirigentes?

Em consonância com Souza (2002, p. 77), acredita-se que os profissionais da educação, unidos e com os mesmos ideais, possam “potencializar o trabalho colaborativo entre unidocente e o especialista, o que poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas”.

4. A música numa visão construtivista

4.1 Aproximação da música com a psicologia genética

Como a música se faz presente dentro da escola?

Muitas vezes é possível presenciar cantigas cantaroladas pelas crianças no intervalo das aulas, noutras nas rodas no pátio e tantas outras dentro da sala de aula com o professor dirigindo a turma.

Quanta alegria quando se canta e quando se brinca no espaço escolar, é uma possibilidade de sair dos “conteúdos” e se voltar às atividades prazerosas. Por que então, não transformar a escola em um ambiente de constante prazer?

A música, a dança, o teatro, o desenho, a pintura, todas as formas de expressão artística e lúdica provocam prazer. Esse é o simbolismo da vida, representar o mundo em um jogo de faz-de-conta. Como diz o sábio pintor Picasso “a arte é uma mentira que diz a verdade”. Assim as crianças estão constantemente exercitando a arte, o tempo todo representando e a qualquer

momento inventando “mais uma”, em busca de sua verdade. Isso não acontece por acaso, essa é a maneira que o ser humano encontrou de compreender o mundo e adaptar-se a ele. Mundo esse que em constante transformação o transforma em um novo homem.

Muitas vezes, são observadas nos comportamentos das crianças, reações de fome, insegurança e medo, pela falta de cuidados, de amor e respeito humano em seus lares. Se essas crianças não têm a oportunidade de criar, representar, de expressar-se nesse mundo por meio da brincadeira, da alegria, dos sonhos e esperança, como irão compreender e se inserir neste mundo de maneira a suprir suas necessidades, tentar resolver seus conflitos, se colocar no lugar do outro, em busca de realizações?

Como se dará a adaptação, que segundo Piaget é o objetivo final do desenvolvimento e da construção da inteligência?

Cabe aos educadores, permitir e oportunizar momentos de prazer e alegria dentro da escola, com situações de interação entre sujeito e objeto, para a adaptação, num processo de assimilação e acomodação, melhores detalhados logo a seguir.

Assim, a escola se torna não só um lugar onde se cumpre o direito à educação, mas também um meio de formar pessoas a fim de alcançar uma adaptação ao mundo. Como conclui o próprio Piaget (2005), a primeira tarefa da educação consiste em formar o raciocínio, sendo que:

“Todo o ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até à conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica (ibid. 2005, p. 32)”.

Para saber como se dá o conhecimento e como ele se transforma ao longo da vida, Piaget recorreu à Psicologia do Desenvolvimento para esclarecer seu problema epistemológico (DE SOUZA, 2004).

Ao estudar o desenvolvimento na criança Piaget o concebe como um processo contínuo no qual se distinguem estágios ou períodos com características próprias. Esses períodos ele denominou de: **sensório-motor** que vai desde o

nascimento até aproximadamente 2 anos; **operatório concreto**, dividida em 2 partes, com o período **pré-operatório ou das representações** que vai dos 2 aos 7 anos aproximadamente e o período **operatório concreto** dos 7 aos 11 e; **operatório formal** que se encerra mais ou menos aos 14 anos quando a criança já possui o pensamento hipotético-dedutivo característico da ciência. Já possui as estruturas operatórias completas, ou seja, já é capaz de realizar antecipações, imaginar transformações e coordenar dados diversos no pensamento.

Desde que nasce, a criança inicia um processo de descobertas que percorre caminhos semelhantes entre os iguais, porém, diferentes enquanto individuais, ou seja, todas as crianças que não possuem comprometimento neurológico, passam pelos mesmos processos de desenvolvimento, porém cada uma em seu tempo, em seu ritmo e conforme suas necessidades e capacidades.

As crianças apresentam erros e “hipóteses” sobre os acontecimentos que servem de indicativo quanto ao período cognitivo a que estão passando e sua capacidade de superá-los é uma das características do desenvolvimento intelectual. O conhecimento dessas características leva o educador a posturas que podem conduzir as crianças a reflexões sobre suas idéias que provocam desequilíbrios e reequilibrações, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência.

No processo de **equilibração**⁴ as **regulações**⁵ alcançadas pelas **perturbações**⁶ que geram desequilíbrios, levam a criança a pensamentos cada vez mais elaborados em busca de organizações mentais que provocam no sujeito o desenvolvimento da inteligência que a escola, os educadores, os pais e a sociedade tanto desejam para a formação global dos indivíduos e para um mundo melhor.

⁴ Segundo Piaget (1976, p. 11) a **equilibração** é um processo que “conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações”.

⁵ A **regulação** pode ser compreendida como a retomada de uma ação modificada pelos resultados da anterior.

⁶ **Perturbações** para Piaget (1976, p. 25) ocorrem em duas grandes classes: primeiro as que se opõem às acomodações, ou seja, aquelas que ocorrem por resistências do objeto, obstáculo às assimilações recíprocas, etc. Provocam o fracasso ou o erro. Segundo, as lacunas que são as perturbações que deixam as necessidades insatisfeitas por insuficiência de esquemas, só ocorrem quando há a ausência de objetos ou condições para concluir uma ação.

O desenvolvimento é um caminho que conduz a estados de equilíbrio cada vez mais estável e móvel no processo cognitivo.

Segundo Piaget (1976), a origem do conhecimento não está no sujeito e nem no objeto, mas decorre das interações entre um e o outro. Duas **funções** básicas devem ser consideradas para estruturar as interações entre sujeito e objeto: **assimilação e acomodação** que consistem na incorporação dos objetos, pela atividade do sujeito, às suas estruturas mentais (**assimilação**) e um ajustamento, ou seja, a transformação de um esquema em função desses objetos (**acomodação**), a fim de **adaptar-se** às mudanças ocorridas na interação. Para Piaget a inteligência é um conjunto de operações vivas e atuantes, uma forma de equilíbrio a que tendem todas as estruturas. **As estruturas** são orgânicas, construídas conforme as interações com o meio.

Três estruturas são apresentadas para caracterizar o desenvolvimento intelectual do ser humano orientado no sentido da evolução da noção de reversibilidade, a qual deve ser entendida como a capacidade de anular ou compensar dados coordenando-os simultaneamente em pensamento: **as estruturas de ritmo**, que têm características cíclicas – a atividade recomeça do ponto que iniciou – próprias do período sensório-motor, quando as crianças muito pequenas agem por reflexos em movimentos que vão e voltam sem modificações, como a sucção, locomoção, preensão, visão etc.; **as estruturas de regulação**, em que a retomada de uma ação é sempre modificada pelos resultados da ação anterior, como, por exemplo, aprender a andar de salto alto, o esquema de andar já existe, porém, se torna necessário “regular” o movimento e equilíbrio para andar no salto e não cair; **as operações** que possuem características de antecipação. Nas operações, as regulações alcançam uma reversibilidade completa, a criança já é capaz de coordenar dados mentalmente, parafraseando Delval (2002), é como reconhecer que se pode ser paulista e brasileiro ao mesmo tempo, já que todo paulista é brasileiro.

Assim, o processo de desenvolvimento no homem inicia-se ao nascer com as ações reflexas, passa por inúmeras regulações durante todo o percurso de descobertas e invenções, que são reações às perturbações apresentadas por

lacunas ou por insuficiência de esquemas de assimilação. As perturbações geram desequilíbrios os quais podem provocar reequilibrações cada vez mais elaboradas chamadas por Piaget de Equilibrações Majorantes, alcançando com as operações o progresso do sistema cognitivo.

Piaget identificou três tipos de conhecimento inter-relacionados entre si em função das coordenações que o sujeito deve estabelecer nas aquisições ocorridas durante todo esse processo, sendo eles:

O **conhecimento social** “adquirido a partir das interpretações que o sujeito faz dos dados e relações constatados” (MONTROYA, s.d.). Isso exige das crianças descobertas e invenções, por meio de pesquisas e informações, para incorporarem às suas estruturas as regras e convenções que o meio social estabelece.

O **conhecimento físico** construído a partir das experimentações e descobertas das propriedades dos objetos realizadas pelo sujeito por meio da abstração empírica em que ele “retira” do objeto uma propriedade, desconsiderando qualquer outra qualidade, como reconhecer em um quadrado a cor vermelha, por exemplo, sem considerar a forma.

Por fim, o **conhecimento lógico-matemático** construído a partir das relações que o sujeito estabelece entre os objetos. É caracterizado pela abstração reflexiva, que consiste na coordenação mental estabelecida pelo sujeito entre as propriedades físicas dos objetos e os acontecimentos em geral, um exemplo é quando a criança consegue reconhecer em uma série que o som médio do pandeiro é mais grave que o triângulo e ao mesmo tempo mais agudo que o bumbo. É um tipo de conhecimento que não se ensina, a criança constrói por meio das experimentações e dos desequilíbrios conseqüentes das descobertas, invenções e intervenções. Esse conhecimento uma vez construído restará na memória funcional, a do esquema, que permanecerá disponível à aplicação em situações análogas.

O conhecimento musical se relaciona com as noções de **classificação, seriação, conservação, quantidade, tempo, espaço e causalidade** de uma

maneira muito íntima, visto que a construção das noções musicais depende das mesmas organizações mentais para as construções acima relacionadas.

Organizar ou agrupar os instrumentos musicais confeccionados nas atividades em sala de aula como em uma orquestra, utilizando critérios escolhidos pelas crianças, permite que o aluno estabeleça relações entre os objetos sonoros e realize a inclusão de classes, elabore conceitos e aumente seu vocabulário em um exercício de **classificação**. Organizando uma série, ordenando os sons do mais grave para o mais agudo, passando pelo médio ou confeccionando chocalhos com diferentes grãos e ordenando-os, a criança estará experimentando situações que podem auxiliar na construção da noção de **seriação**. As escalas musicais nada mais são que séries de sons de alturas diferentes.

Manter uma pulsação regulada e ordenada durante a execução de qualquer evento musical, permite a construção da noção de **conservação** diante das alterações rítmicas das canções. Perceber a conservação de uma mesma melodia apesar de alterações no andamento de execução, ou mesmo nas paródias⁷, são sinais de conservação em música. Criar melodias diferentes para um mesmo ritmo, ou ritmos diferentes para uma mesma melodia contribui para a construção dessa noção.

Para se construir o **conceito do número** é necessário que a criança faça uma síntese entre a classificação e a seriação.

Kamii (1990-2003, p. 37), em seu livro “A Criança e o Número”, esclarece que “a construção do número é uma estrutura mental que existe ou existirá na cabeça da criança, não sendo, pois, observável enquanto a quantificação dos objetos é parcialmente observável”. Daí a necessidade de a criança pequena contar, ou seja, quantificar os dedos, para confirmar o número que ainda está em construção. Coordenando essas noções a criança poderá compreender a relação entre os sons, suas alturas e diferentes valores rítmicos nos agrupamentos realizados nas melodias cantadas ou tocadas.

⁷ Substituição do texto original da canção mantendo a melodia.

Espaço e tempo interligados, duração dos eventos sonoros e a sucessão dos sons coordenados, são entre outros, aspectos essenciais no processo de educação musical.

A noção de quantidade será construída ao longo de um processo em que os professores poderão conciliar atividades práticas de quantificação, seriação e classificação. Com essas intervenções estarão provocando nas crianças desequilíbrios os quais permitem que elas compreendam que os números estão inseridos uns nos outros, em uma “**inclusão hierárquica**”, que implica uma estrutura mental que inclui simultaneamente um em dois, dois em três, três em quatro etc”.(KAMII, 1995, p.26 e 27), consequência da **reversibilidade**, que implica a habilidade mental de operar simultaneamente ações opostas, ou seja, a capacidade em compreender mentalmente o retorno à condição anterior de qualquer situação, como por exemplo na adição e subtração. Vejamos: $3+2=5$ então $5-3=2$. Essa noção tem sua gênese na classificação, capacidade de incluir classes em subclasses e na seriação, que consiste na ordenação dos objetos de conhecimento.

Reversibilidade em música implica na capacidade da criança em reconhecer as melodias invertidas, as escalas ascendentes e descendentes que mantêm as mesmas alturas do movimento inverso: as notas que se canta para o movimento ascendente são as mesmas no movimento descendente, porém em ordem invertida.

Cantigas como a do caracol: dó, re, mi, fá, sol (ascendente)...olha o caracol (descendente); dó, re, mi, fá, sol (ascendente)...deitadinho ao sol (descendente), podem contribuir para o desenvolvimento da reversibilidade, assim, a criança que reconhece a inversão das melodias ou mesmo das partes rítmicas das canções, as reconhece por já possuir a reversibilidade

O **conceito de espaço** é produto de uma construção lenta e gradual que depende muito mais das ações do que da percepção (MANTOVANI DE ASSIS, 1999, p. 209) sendo assim, aproveitando as brincadeiras com os gestos e os movimentos, espontaneamente a criança vai construindo essa noção.

Kamii (1975b, p. 63-69) afirma que para a estruturação da noção de espaço devem ser considerados três aspectos: 1) a ordem linear; 2) transformações de formas geométricas; 3) a reconstrução do espaço sensório-motor.

Brincar andando na linha riscada no chão com os olhos vendados seguindo ordens sonoras correspondentes às direções, pular sobre formas traçadas no chão em tempo determinado ou durante uma canção são situações de atividades que podem contribuir para a construção da noção de espaço e tempo.

O conceito de tempo vem sendo construído desde o nascimento da criança quando chora anunciando a fome e espera pela mamadeira. Em progressos consecutivos vai “estabelecendo sucessões de acontecimentos entre meios e fins” (MANTOVANI, 1999, p.198). Recontar histórias, criar seqüências de situações, sonorizar os contos ou as histórias inventadas, criar composições com seqüências sonoras, podem contribuir para a construção dessa noção, além de serem manifestações simbólicas, ocorrentes no período das representações.

4.2. A expressão musical como instrumento afetivo no desenvolvimento das funções de representação

Na tentativa de compreender o mundo e adaptar-se nele, satisfazendo suas necessidades intelectuais e afetivas, as crianças modificam o real em função de seus desejos utilizando a **função simbólica** (vide p. 7 e 8).

Aproveitando essa fase representativa na vida das crianças, com atitudes que, segundo as pesquisas de Singer (2001, p.180), favorecem a criatividade, o bom-humor, a consciência de si mesmo, habilidades verbais, habilidade para imaginar, consciência emocional e sensibilidade, entre outros. A música vem como um recurso a mais na prática pedagógica, para favorecer um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Tendo a oportunidade de trabalhar internamente aspectos emocionais por meio das cantigas de roda, a criança ou até mesmo o adulto, têm a chance de ter algum domínio sobre seu inconsciente elaborando seus conflitos e dificuldades de uma maneira mais espontânea, natural e sem coações buscando resoluções para

suas angústias nessas atividades que, como cita Michahelles (2002), suscitam uma fortificação do ego, tornando essa criança um adulto mais feliz, ajustado e integrado na sociedade.

Para muitos pesquisadores, a música folclórica e as brincadeiras-de-roda – manifestações espontâneas individuais e coletivas – assumem um papel de grande importância nas manifestações da infância e na formação do adulto, refletindo seus desejos e suas ansiedades. Assim, a música e as brincadeiras tornam-se também um instrumento terapêutico que ajuda a criança ou o adulto a resolverem seus conflitos e encontrar na fantasia uma maneira de conhecer seus desejos e se conhecer melhor, buscando uma maneira de ser feliz.

Terapeutas apresentam justificativas semelhantes ao pensamento de Piaget, quando dizem que “neste processo a criança tem a possibilidade de transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável e reforçar ou alterar o mundo. Pode levantar questões, discutir, inventar, criar, transformar”. (HELLER, apud. GARCIA et al,1989,p. 14).

Piaget apresenta seu pensamento da seguinte forma:

“Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores e a um mundo físico que ele mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividades cuja motivação não seja a adaptação do real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação pura às necessidades do eu(...) (PIAGET e INHELDER. 1989,P. 51-2)”.

Para esse autor, jogar é um ato de representação que permite ao indivíduo conhecer o mundo e adaptar-se a ele por meio de expressões conscientes e inconscientes que lhe permitem realizar seus desejos em função do seu “eu” (PIAGET, In XYPAS, 1997).

As manifestações do jogo-simbólico não exigem modificações diretas das estruturas mentais para sua realização, mas fazem parte das necessidades

internas que podem ser um meio de conduzir o sujeito à energética da ação para o funcionamento da inteligência, aquilo que Piaget chama de afetividade.

Os jogos que fazem parte das manifestações simbólicas evoluem de jogos de exercícios, que apresentam suas origens no período sensório-motor, aos jogos de regras, que exigem da criança o uso de estratégias para superar seus adversários ou a si próprio, seguindo os combinados que esses jogos exigem.

Quando não estão envolvidas nas tarefas exigidas pela escola, as crianças realizam muitas brincadeiras simbólicas. Certa vez, enquanto esperava a chegada da mãe para ir embora, uma criança brincava sentada, com um “**jogo de exercício**” (repetição de uma conduta qualquer) subindo e descendo os degraus da escada da escola. O gesto repetitivo incomodava a professora que aguardava em sua companhia. Impaciente, solicitava à criança que parasse com aquele comportamento. Absorta em seu jogo, a criança não escutava a solicitação da professora demonstrando que não havia razão para interromper aquele momento de prazer.

O professor conhecedor de tais manifestações e da sua importância na estruturação dos esquemas motores demonstraria maior tolerância diante de tal situação e talvez, encontraria um outro meio de mudar a ação da criança para algo que pudesse considerar menos perigoso ou possível de prejudicá-la.

Imagine uma creche, no horário da refeição. Uma criança começa a bater com a colher no prato que será servido, logo todas as crianças estarão imitando aquele gesto. Para o educador que desconhece a manifestação da imitação como meio de descoberta de novas experiências e uma modificação de esquemas em função dos objetos, essa atitude provocará desconforto e até irritação pelo barulho provocado. Ser sensível a essa atitude leva o professor a criar uma situação de criatividade e até mesmo musical. Se “levar na brincadeira”, o educador pode solicitar das crianças que toquem: “*bem baixinho... mais forte... devagarzinho... bem depressa... parou!*” A manifestação poderá servir como um momento de descontração para o grupo, de solução de “problema” para o professor e ainda de experiência motora e sonora (exploração física do som) para as crianças.

Quando brincam de imitar o som do cavalo (animal ausente) por meio de sons da boca, batendo no peito ou utilizando um par de cocos, descobrem novas combinações que exigem uma modificação dos gestos para demonstrar o som do cavalo que vem e que vai embora (sumindo, ficando cada vez mais suave, piano, fraquinho). Essa imitação provoca uma construção das estruturas mentais na medida em que a criança transforma um esquema de ação em função do objeto a ser imitado.

Para simular o aparecimento do cavalo e sua partida é necessário que a criança mantenha o andamento (o tempo do trote) e modifique a intensidade (fraco, crescendo, forte e diminuindo). Nessa atividade, para realizar essa imitação o aluno precisa coordenar duas propriedades sonoras, a duração e a intensidade. Descobrir o que é um som rápido ou curto, longo ou lento, fraco ou forte, exige uma experimentação por meio do conhecimento físico e coordená-los na imitação exige um pensamento mais elaborado, operatório, próprio do conhecimento lógico-matemático. Portanto, a imitação é um ato inteligente muito elaborado pelo processo de acomodação e não deve ser vista como uma simples repetição de um modelo, mas a criança deve ser estimulada a reproduzir situações e objetos ausentes para que possa elaborá-los conforme suas capacidades, transformando seus esquemas em função da resistência que esses objetos de conhecimento oferecem, ao serem assimilados.

Em muitas situações dentro de sala de aula, pode-se observar a presença de cartazes com as letras das canções ou com parlendas⁸ para serem decoradas e repetidas ritmicamente. Os professores alfabetizadores demonstram um grande interesse nessas atividades, utilizando as letras das canções e do conhecimento social inerentes nelas para trabalhar a leitura e a escrita em um processo de imitação e repetição.

É muito útil que se aproveite das letras das canções para se trabalhar o conhecimento social, as rimas e também a noções de regras sociais além de tantas outras informações que as letras das canções oferecem. O cuidado que parece necessário se ter, é o de não se prender somente ao processo

⁸ Frases rítmicas com rima e sem música.

alfabetizador levando as crianças a repetições infundadas e muitas vezes distantes do seu interesse.

Não se pode perder de vista o aspecto musical que estão presentes nas canções. Recitar as letras e repeti-las diversas vezes para sua memorização pode se tornar maçante. Talvez, se os professores procurassem transformar as parlendas em brincos⁹ e cantá-las com melodias até mesmo criadas pelos alunos, se utilizassem de instrumentos que pudessem acompanhar a interpretação da turma, ou mesmo levar os alunos a criarem versos para acompanhar a atividade. Tudo isso pode aumentar o interesse, a participação dos alunos e ainda uma vivência mais rica dos elementos musicais, além da prática da leitura e escrita.

Os desenhos que ilustram as letras das canções também podem ser sugestões de atividades que levam os alunos a desenvolverem uma seqüência lógica dos eventos presentes na letra das canções, bem como as dinâmicas (atividades práticas) que acompanham as músicas orquestradas que variam desde as garatujas até registros de situações e acontecimentos que as melodias podem sugerir e levar o aluno a evocações diversas.

As brincadeiras e cantigas de roda, as histórias sonorizadas, as coreografias criadas para ilustrar uma canção, as improvisações, o gesto, a imitação, o faz-de-conta, sorrir, pular, cantar, transformar o real, modificar e descobrir novos conhecimentos, desenhar, criar, experimentar, discutir, pesquisar, refletir, escutar, entender, compreender, respeitar, amar e ser feliz, são entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na “afetividade” como o “combustível” necessário para o funcionamento da inteligência e para a realização de atividades na busca da adaptação, do conhecimento e do desenvolvimento.

Piaget apresenta a afetividade, como a fonte de energia da qual dependerá o funcionamento da inteligência. Todo comportamento envolve inteligência e afetividade que não gera, mas intervém, acelerando ou atrasando a construção das estruturas mentais. Assim, o educador que considera no processo de ensino e aprendizagem, as relações afetivas interpessoais (entre a criança e as pessoas de seu convívio) e intrapessoais (relações que estabelece com ela mesma),

⁹ Frases rítmicas com rima e cantadas, com poucas notas.

compreende a música na escola como um elemento que pode favorecer a energética das condutas diante dos conteúdos e das noções que a criança necessita para seu desenvolvimento, visto que “o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais são dois aspectos indissociáveis de cada ação” (PIAGET, 1964-2004, p. 36).

4.3 As brincadeiras de roda como promotores do desenvolvimento cognitivo, sociomoral e afetivo

Uma escola coerente com o pensamento construtivista considera o desenvolvimento moral e intelectual das crianças como metas importantes.

A moral aqui apresentada não trata das mensagens das fábulas ou provérbios populares. O que desejamos retratar é a moral que contribui para a formação da criança enquanto autônoma, enquanto capaz de se guiar conforme seu próprio juízo sem ferir os limites do outro.

Piaget realizou sua pesquisa também investigando o desenvolvimento do juízo moral das crianças e suas concepções diante de situações adversas.

Como destaca De Vries:

“Piaget distinguiu dois tipos de moralidade que correspondem a dois tipos de relacionamentos entre adultos e crianças – uma que retarda o desenvolvimento da criança e outro que o estimula. O primeiro é a moralidade da obediência, chamada “heterônoma” em que o indivíduo segue as regras sem discussão, por obediência a uma autoridade que tem poderes coercitivos [...] o segundo tipo é a moralidade “autônoma” em que o indivíduo obedece a regras morais, construídas por ele próprio, ou a princípios reguladores próprios... sobre a necessidade de respeito pelas pessoas quando com elas se relacionam” (2004, p. 51-52).

A socialização das regras e dos combinados favorece a cooperação que promove uma descentração do próprio ponto de vista e uma observação do ponto de vista do outro, “permitindo à criança uma evolução do pensamento egocêntrico para o pensamento operatório”. (MANTOVANI DE ASSIS, 2002)

Nas brincadeiras de roda, o ambiente cooperativo se torna singular. As crianças necessitam da colaboração de todos desde a formação da roda até a

troca de papéis. Para as brincadeiras que necessitam da escolha de um líder ou mesmo de um guia, é fundamental que se aproveite a situação para combinar com o grupo qual a melhor forma de escolha do mesmo. A seleção da fórmula de escolha do líder favorece um ambiente sociomoral e afetivo sem privilégios, evitando que os alunos se sintam discriminados ou até mesmo desprovidos de carinho por parte do professor. Vinha (2000) aponta que permitir que as crianças participem das escolhas, legitima a regra e conseqüentemente promove uma auto-estima positiva e a justiça na classe.

Propiciar a oportunidade aos alunos de elaborar regras, traçar combinados e criar estratégias, permite à criança uma participação ativa que eleva o interesse pelas atividades. Segundo Piaget (1964-2004, p. 37), “o interesse é o prolongamento das necessidades e desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência”, assim, ao alcance de suas capacidades, a criança que encontra na atividade externa (brincadeira) a satisfação de uma necessidade interna (desejo), investirá uma energia que leva a equilíbrios internos sempre mais elaborados, dirigindo o desenvolvimento a estados cada vez mais complexos e a novos patamares de compreensão.

Considerando a sua natureza, pode-se afirmar que as atividades musicais, incluindo as brincadeiras de roda, as canções, as explorações sonoras, a confecção de instrumentos sonoros, as sonoplastias, as composições individuais ou coletivas, o registro gráfico do som, a improvisação, o tocar, cantar, enfim, fazer música, não só desenvolvem aspectos específicos dessa arte como também podem servir para promover o desenvolvimento cognitivo, sociomoral e afetivo.

No capítulo 5 são apresentadas algumas canções do cancioneiro popular com diretrizes e considerações pedagógicas que podem servir como linhas de ação para o professor das SIEI e EF. Não se trata de um modelo de prática musical, mas possui o propósito de identificar algumas implicações pedagógicas que expliquem os efeitos da música na construção do conhecimento nas crianças, justificando assim, a importância dessa arte na escola e encontrando possibilidades práticas para o professor não especialista.

Como defende Nóvoa (1992, apud CARRIJO, 1999, p.109), “toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E na há projeto sem opções”. Assim, as opções de atividades musicais propostas nesta dissertação, procuram contemplar elementos simples como o cancionero popular e encorajar o professor a desenvolver projetos musicais integrando-os aos diversos conteúdos necessários para o trabalho com as crianças.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

1. Justificativa e problemas

Coordenando cursos de formação continuada para professores da rede municipal de ensino e oferecendo oficinas de música aos docentes das SIEI e EF, podemos observar uma grande preocupação e interesse dos participantes em se apropriarem da linguagem musical para a realização de atividades musicais com seus alunos, mas essas experiências permitiram constatar que há diversas dificuldades as quais permeiam os caminhos da música e muitas limitações que dificultam sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Muitos educadores demonstram a compreensão de conceitos dos elementos sonoros e das atividades musicais, porém não conseguem realizá-las diariamente em sala de aula. Alguns solicitam uma orientação mais diretiva sob a forma de planos de aula, mas não são capazes de desenvolvê-los, outros não conseguem distinguir a diferença entre sons graves e agudos.

A prática musical com os professores permite verificar que essas dificuldades são encontradas em conseqüência dos preconceitos estabelecidos e incorporados pela sociedade e cultura, que julgam o acesso à música um privilégio de poucos dotados de talento nato.

Na escola, como já citado no capítulo 1, as atividades musicais realizadas com os alunos se limitam basicamente às festas comemorativas, à alfabetização e à recreação. Canções e brincadeiras de roda são praticamente os únicos recursos utilizados pelos mais interessados junto aos alunos e raramente apresentam um caráter pedagógico visando também aspectos do conhecimento.

O professor das SIEI e EF, muitas vezes, apesar de reconhecer a importância da música na vida das crianças, desconhece o seu papel no desenvolvimento infantil.

Assim, procurando conhecer as concepções dos professores sobre talento musical e a importância da música na escola bem como as contribuições das

práticas sonoras e musicais para a construção da inteligência nas crianças, os problemas que nortearão este trabalho são:

- Qual a concepção dos professores sobre “talento musical” e “música na escola”?
- Quais os constructos da psicologia genética podem ser identificados no registro gráfico do som de crianças de 3 a 6 anos de idade?

2. Pressupostos e objetivos

Nos cursos de formação continuada em música para professores das SIEI e EF, temos observado uma forte tendência à crença inatista das habilidades musicais. Estudos já realizados vêm confirmar esses dados a respeito das crenças das pessoas frente à capacidade de se fazer música (HENTSCHKE, 1995; FIGUEIREDO, 2002).

Os conceitos já arraigadas pela cultura e as resistências diante do fazer musical com argumentos de falta de habilidades, levam a questões sobre a capacidade musical. Para que todos possam ter acesso a essa linguagem sem restrições e para que a música cumpra seu papel social, cultural e educativo, tornam-se necessárias explicações científicas que apresentem respostas sobre as possibilidades comuns a todos.

Considerando a música uma manifestação espontânea da criança e o registro gráfico do som um processo que exige construção, a teoria piagetiana pode ajudar a compreender os benefícios desta arte para o desenvolvimento cognitivo e assim, desmistificar os preconceitos daqueles que julgam o acesso à música um privilégio de poucos dotados de talento nato.

Assim, os objetivos desta pesquisa são: arrolar as concepções dos professores da SIEI e EF participantes de um curso de formação continuada em música, ocorrido em uma cidade do interior de São Paulo no ano de 2005, sobre “talento musical” e “música na escola” e; analisar à luz da psicologia genética o registro gráfico do som realizado por crianças de 3 a 6 anos de idade, a fim de

encontrar explicações sobre a capacidade de percepção das crianças diante do som relacionando-a aos processos de construção da inteligência.

A pesquisa apóia-se em três estudos sendo: o primeiro, a avaliação pela rede semântica natural, que é um instrumento de investigação proposto por Figueroa, Gozález e Solis (1981). Os dois seguintes são estudos sobre o registro gráfico do som realizado por crianças de 3 a 6 anos de idade.

Estaremos apresentando os três estudos separadamente, sendo que a avaliação pela rede semântica natural sobre as concepções dos professores corresponderá ao estudo 1 e é apresentada neste capítulo da metodologia. O capítulo 3 apresenta os estudos 2 e 3 respectivamente como sendo, o estudo sobre o registro gráfico do som ambiente e o estudo do registro gráfico dos instrumentos musicais.

3. O ESTUDO 1 - As concepções sobre “talento musical” e “música na escola”

3.1 Procedimentos metodológicos

Para recolher informações necessárias a fim de arrolar os conceitos e concepções dos sujeitos desta pesquisa, foi utilizada a técnica de abordagem qualitativa denominada rede semântica natural, com duas expressões estímulos: “talento musical” e “música na escola”.

A rede semântica natural pode ser compreendida como um conjunto de palavras ou conceitos eleitos pela memória através de um processo reconstrutivo que permite aos sujeitos organizar um conhecimento, ter um plano de ação e avaliar subjetivamente os eventos hierarquicamente (FIGUEROA, 1980; apud ARRIAGADA 2005).

Esta avaliação proposta por Figueroa et al (1981) consiste em: a partir de um conceito central se obter uma lista de palavras definidoras, que receberão um peso ou valor semântico, com base na importância que os sujeitos atribuem a elas. De posse dessa lista e dos valores encontrados pela hierarquia, se tem uma rede representativa e o significado de um conceito (MEDINA, 1998, p.61).

Para o desenvolvimento da técnica realizada com os participantes do programa de formação em música, foi-lhes solicitado no primeiro encontro, que em no máximo cinco minutos utilizassem 10 palavras que definissem a expressão estímulo “Talento musical”. Depois de definidas as palavras, de três a quatro minutos, todos deveriam hierarquizá-las em uma segunda coluna em função da relação de importância com o conceito inicial, do mais importante para o menos importante.

O mesmo processo foi solicitado nas definições para “Música na escola”.

A investigação foi realizada no nível conceitual das representações e não no comportamento. Assim, não está sujeita à pesquisa de campo com observação nas mudanças práticas dos sujeitos e sim na análise do significado psicológico dos conceitos propostos.

3.2 Sujeitos

83 profissionais que participaram de um programa de formação continuada em música em uma cidade do interior de São Paulo concordaram em participar da avaliação. O curso foi distribuídos em 3 módulos durante 7 encontros de 3 horas cada, totalizando 21 horas. As atividades musicais aconteceram semanalmente, com professores das SIEI e EF e outros profissionais.

Entre os participantes da pesquisa deparamos com professores, diretores, músicos ou professores de música, enfermeiro, artistas plásticos, dançarina e uma estudante de teatro, distribuídos da seguinte maneira:

46 são professores com nível superior (30) e pós-graduação (16); três diretoras com curso superior e psicopedagogia; três professores de música do sexo masculino, sem curso superior. Um atua como professor na fanfarra, é gesseiro e músico prático com formação primária, outro é músico profissional (saxofonista) com 2º grau completo professor de música na banda municipal de seu município e o terceiro atua de 1ª à 4ª série com um projeto de banda na escola, tem o 3º grau incompleto e também toca como músico profissional; duas professoras possuem o curso superior em educação artística e atuam de 1ª à 8ª

série do ensino fundamental; uma enfermeira com formação de 3º grau; uma professora de dança e expressão corporal, com curso superior em dança; uma professora de informática com nível superior nessa área e que atua como saxofonista em uma banda de música; três estudantes cursando o ensino médio, sendo uma delas voluntária de creche; uma professora em fase de conclusão do curso normal; três professoras cursando magistério superior; 17 professoras com magistério e uma com magistério superior concluído além de uma estudante de teatro.

3.2.1 Idade

Dos 83 sujeitos temos as seguintes idades:

De 16 a 25 anos – 13 pessoas

De 26 a 30 anos – 20 pessoas

De 31 a 35 anos – 17 pessoas

De 36 a 40 anos – 20 pessoas

De 41 a 45 anos – 8 pessoas

De 46 a 55 anos – 5 professores

3.2.2 Tempo de trabalho como docentes

O tempo de trabalho em que atuam como docentes varia de:

De 3 meses a 2 anos – 10 professores e uma voluntária.

De 3 a 5 anos - 11 professores

De 6 a 10 anos – 22 professores

De 11 a 15 anos – 23 professores

16 a 24 anos – nove professores

Uma estudante não atua como docente.

Seis pessoas não informaram o tempo de trabalho.

3.3 Valores de análise

A intenção de conhecermos a concepção dos professores e outros participantes do programa de formação continuada em música é a de que a partir

das definições apresentadas, possamos analisar qual a visão desses profissionais sobre talento musical e a importância da música na escola, supondo que as informações obtidas pelos conceitos eleitos pela memória representem o significado psicológico a respeito do conceito inicial proposto, ou seja, “talento musical” ou “música na escola”.

As informações obtidas serviram, além de dados para esta pesquisa, como elementos organizadores do planejamento do programa de formação continuada em música, a fim de despertar no educador reflexões sobre os conceitos propostos e novos planos de ação no contexto escolar.

Para a organização dos dados, se faz necessária a observação de alguns valores de análise da rede semântica.

O **valor J** corresponde ao tamanho da rede, ou seja, ao número total de palavras definidoras apresentadas pelos sujeitos.

O **conjunto SAM** é o grupo de 15 palavras definidoras que obtiveram os maiores valores totais (M). Ele é o indicador do significado psicológico da palavra estímulo para o grupo estudado (vide tabelas 2 e 3).

O **valor M** é o resultado da multiplicação da frequência de aparecimento das palavras definidoras a partir de seus valores semânticos. Corresponde ao peso semântico de cada palavra (VMT). A hierarquia é convertida aos valores semânticos de maneira que a primeira palavra receba o valor semântico de 10 pontos, a segunda 9 pontos e assim até a última, ou seja, a décima palavra que receberá 1 ponto. O valor M é calculado pela seguinte fórmula: $FA \times VS$, ou seja, a frequência em que a palavra aparece multiplicada pelo seu valor semântico (vide tabela 1).

O **valor FMG** indica a distância semântica entre as 15 diferentes palavras definidoras do conjunto SAM. É calculado por meio de uma regra de três, tomando como ponto de partida a palavra definidora com o maior valor M que representa 100%. Representa a média geral do conjunto SAM.

Por exemplo:

Alegria = 46 = 100%

Aprendizagem = 33 = 71%

Festa = 28 = 60%

Magia= 22 = 47%

Observemos o exemplo ilustrativo da tabela 1 com valores irrealis:

Tabela 1 - Tabela de variação das informações – “Música na escola”

HIERARQUIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Valores semânticos	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
Palavras definidoras											FA	VMT
ALEGRIA	2	1			2		1			1	7	46
APOIO									1		1	2
APRENDIZAGEM	1			3					1		5	33
FESTA		1					2	1	3	2	9	28
MAGIA			2		1						3	22

Valor J = 5 palavras

Para a análise dos dados, é necessário determinar o valor J, como riqueza semântica da rede, estabelecer o conjunto SAM, determinar as distâncias semânticas e estabelecer conjuntos de significados com distâncias de 20 a 25% e por fim, realizar a análise qualitativa dos dados de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa.

Os valores analisados serão aqueles com valores FMG de 100% a 60%, relativos ao núcleo representativo (100%), atributos essenciais (até 80%) e atributos secundários (até 60%). Os valores inferiores são considerados acessórios e não têm representatividade para as análises.

3.4 Discussão

3.4.1 Conceito de “Talento musical”

A avaliação pela rede semântica natural, com a expressão estímulo “Talento musical”, compreendida como “a capacidade de se fazer música”, realizada no primeiro encontro do programa de formação em música com o grupo de professores, apresenta um núcleo de representações deste conceito com as palavras definidoras “voz” e “dom”.

Após uma análise mais detalhada das palavras definidoras (vide apêndice 3) que foram mencionadas pelos sujeitos, ficou clara a necessidade de uma organização das classificações por agrupamentos de palavras sinônimas daquelas com maior valor semântico. Assim, os valores semânticos totais aqui apresentados são a somatória dos valores das palavras sinônimas definidas pelos participantes da avaliação.

Para a palavra definidora “voz” encontramos os seguintes sinônimos: afinação, entonação e cantar. Para a palavra “dom”, aptidão, genética, inato, vocação e carisma formaram o grupo de palavras sinônimas que apareceram nas representações dos sujeitos. A palavra “dedicação” foi a que mais apresentou sinônimos como: esforço, persistência, trabalho, perseverança, treino, luta e estudo.

A tabela 2 apresenta o conjunto SAM com os resultados:

Tabela 2 - Conjunto SAM – Avaliação para a expressão estímulo: “talento musical”

N: 83 VALOR J: 193		
DEFINIÇÕES	VMT	FMG %
1. VOZ	395	100
2. DOM	349	88
3. EMOÇÃO	249	63
4. DEDICAÇÃO	241	61
5. CRIATIVIDADE	213	54
6. ALEGRIA	199	50
7. RITMO	184	46
8. AMOR	149	37
9. SENSIBILIDADE	129	32
10. CONHECIMENTO	111	28
11. VONTADE	102	26
12. EXPRESSÃO	101	25
13. GOSTO	93	23
14. ARTE	69	17
15. HARMONIA	61	15

De acordo com os resultados da avaliação pela rede semântica, observa-se claramente que a grande maioria dos participantes da pesquisa demonstra uma concepção apriorista sobre talento musical, tendo a voz e o dom como principais definidores.

Algumas pesquisas (TOURINHO 1993; FUKS,1993, apud SOUZA,2002) apontam a ênfase que se dá ao canto dentro da escola, confirmando assim, o valor da voz como um instrumento necessário para se fazer música.

O mito do dom para a música é uma crença que ainda se apresenta muito forte no conceito das pessoas e como comenta Souza et al (2002, p. 84), “tanto estudiosos quanto professores de música sustentam diferentes posturas em relação à origem da capacidade musical...”.

A fim de compreender melhor os conceitos apresentados nesta avaliação, o conjunto SAM será dividido em categorias que possuem características comuns e que retratam mais claramente a concepção dos professores.

Primeiramente, agrupamos a “voz” inserindo-a em uma categoria de atributos que não dependem da vontade do sujeito, fazendo alusão de que ela é

privilégio de algumas pessoas. “Criatividade” e “sensibilidade” foram agrupadas nessa mesma categoria entendendo que também são involuntárias.

A palavra “dom” possui um caráter inatista, como algo que algumas pessoas trazem em sua bagagem hereditária, como que predestinadas. Essa é uma crença característica da corrente epistemológica apriorista, em que o conhecimento já é programado geneticamente (BECKER, 1994).

Para Piaget (2005, p. 29), a inteligência é própria do ser humano e seu desenvolvimento está subordinado a dois fatores: a hereditariedade e a adaptação biológica que dependem da evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares e as interações sociais.

Poderíamos concluir assim, que “dom”, enquanto uma capacidade intelectual inerente à inteligência, faz parte das possibilidades do homem e a herança genética responsável por essa capacidade está no fato de que, todo ser humano possui os elementos necessários para se desenvolver e criar, tornando-se assim, um portador de estruturas mentais que possibilitam a construção de conhecimentos em qualquer área, dependendo do esforço e dedicação do próprio sujeito e das relações que estabelece com o objeto e conhecimento. O ambiente pode favorecer determinadas predileções, conforme as solicitações e as necessidades do sujeito, que segundo Piaget são os fatores energéticos que movem à determinada ação.

Porém, na definição para o conceito “talento musical” apresentado pelo grupo de professores não temos como interpretar desta maneira, o que nos leva a inferir que “dom” possui um caráter inatista, também se encaixando na categoria dos involuntários, pois parece não depender da vontade do sujeito que já nasce com ele.

Emoção, alegria, gosto e amor possuem um caráter sentimental que envolve aspectos internos, íntimos; a música despertando emoções.

Dedicação, expressão, vontade e conhecimento são concepções de caráter voluntário envolvendo a ação do sujeito.

Ritmo, harmonia e arte possuem um caráter de conteúdo que envolve os elementos musicais e a manifestação artística, no caso a música enquanto arte.

Observe o quadro de categorias:

Quadro 1. Categorias formadas a partir do conjunto SAM para "Talentos Musicais"

INVOLUNTÁRIOS	SENTIMENTAL	VOLUNTÁRIOS	DE CONTEÚDO
VOZ	EMOÇÃO	DEDICAÇÃO	RITMO
DOM	ALEGRIA	EXPRESSÃO	HARMONIA
CRIATIVIDADE	GOSTO	VONTADE	ARTE
SENSIBILIDADE	AMOR	CONHECIMENTO	

3.4.2 Conceito de "Música na escola"

A avaliação teve "alegria" como núcleo de representação para o conceito "Música na escola", valorizando também os aspectos de aprendizagem e descontração que parecem ser elementos bastante significativos no contexto escolar.

Algumas palavras definidoras (vide apêndice 4) apresentaram sinônimos que, a fim de contribuir para a análise, foram agrupadas. Para "descontração", a palavra com maior número de sinônimos, encontrou-se: animação, brincadeira, distração, diversão, ludicidade e recreação. Os valores semânticos para essas palavras variaram de 13 a 52 pontos, que foram somados à palavra definidora no conjunto SAM.

Esses valores fazem alusão aos aspectos recreativos promovidos pela música, confirmando as pesquisas de Souza, Hentschke e Oliveira (apud OLIVEIRA,1999) que afirmam que a música na escola tem servido como apoio para recreação, como atividades festivas e até mesmo como passatempo, entre outros (vide p.12).

A seguir, a tabela 3 evidencia esses dados.

Tabela 3 – Conjunto SAM – Avaliação para a expressão estímulo “música na escola”.

Os valores inferiores (a baixo de 60%), considerados acessórios, embora não possuam representatividade para as análises, apresentam algumas características que agrupadas ao núcleo representativo, bem como aos atributos essenciais e secundários, formam categorias que dão significados relevantes à visão dos professores sobre a importância da música na escola.

Cinco categorias foram identificadas. Primeiro a música na escola despertando estados de emoção como alegria, descontração, sentimento, prazer e encanto. A segunda que apresenta um caráter pedagógico, envolvendo os aspectos cognitivos que incluem a aprendizagem, a linguagem e o desenvolvimento. Numa terceira categoria, promotora de relação social, encontramos: interação e integração. A quarta, de caráter psicológico, envolve manifestações de sentimentos internos e de comportamento, como sensibilidade,

N: 83 VALOR J : 193		
DEFINIÇÕES	VMT	FMG %
1. ALEGRIA	373	100
2. APRENDIZAGEM	278	74
3. DESCONTRAÇÃO	239	64
4. EXPRES. CORPORAL	168	45
5. CRIATIVIDADE	165	44
6. SENTIMENTO	159	42
7. INTERAÇÃO	144	38
8. LINGUAGEM	128	34
9. INTEGRAÇÃO	120	32
10. EXPRESSÃO	112	30
11. DESENVOLVIMENTO	97	26
12. SENSIBILIDADE	91	22
13. PRAZER	83	22
14. ENCANTO	82	21
15. RITMO	78	20

expressão e criatividade. E por fim, a música na escola enquanto facilitadora de manifestações corporais, com o ritmo e a expressão corporal.

O quadro 2 mostra as categorias identificadas.

Quadro 2. Categorias identificadas a partir do conjunto SAM para “Música na Escola”.

ESTADO DE EMOÇÃO	COGNITIVO	RELAÇÃO SOCIAL	PSICOLÓGICO	MANIFESTAÇÃO CORPORAL
ALEGRIA	APRENDIZAGEM	INTERAÇÃO	SENSIBILIDADE	EXPRESSÃO CORPORAL
DECONTRAÇÃO	LINGUAGEM	INTEGRAÇÃO	EXPRESSÃO	RITMO
SENTIMENTO	DESENVOLVIMENTO		CRIATIVIDADE	
PRAZER				
ENCANTO				

É possível observar que embora os professores considerem a música na escola um fator importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças, os aspectos mais destacados são os que envolvem estados de emoção provocados pela relação subjetiva com essa arte.

Cantar, tocar, fazer música... não fizeram parte do conjunto SAM, e foram mencionados de forma muito tímida nas palavras definidoras como se pode observar no apêndice 4, não apresentando nenhuma representatividade no contexto.

Talvez pela pouca formação ou falta de conhecimento em música por parte dos professores, ou ainda pela crença da ausência do dom musical, os significados psicológicos da música na escola acabam se concentrando em questões subjetivas e com isso, as atividades práticas dentro da escola, se limitando aos conteúdos curriculares, às festas comemorativas, às lições de comportamento e moral e nos momentos de relaxamento.

Por isso, a fim de aproximar as atividades de percepção, apreciação e interpretação musicais ao cotidiano da escola, desmistificando o privilégio de poucos dotados para essa arte e conhecer como se dá o processo de construção das noções musicais e a relação dessa com a natureza da inteligência, esta

pesquisa apresenta no próximo capítulo dois estudos sobre a representação gráfica do som realizados com crianças de educação infantil com idade de 3 a 6 anos e alguns resultados práticos realizados com os alunos a partir das explorações sonoras.

CAPÍTULO 3

ESTUDOS SOBRE O REGISTRO GRÁFICO DO SOM

*Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela,
mas há também aquelas que fazem
de uma simples mancha amarela o próprio sol.
(Picasso)*

1. O som significante

Os movimentos vibratórios do ar que o ouvido pode perceber constituem o som. Existem ondas sonoras de vibrações muito baixas ou muito altas que o ouvido não pode captar, porém as vibrações possíveis de serem recebidas passam a fazer parte da vida diária de todos aqueles possuidores do sentido da audição. É possível obter informações muito importantes por meio dos sons. Um grito pode alertar de um perigo, o sinal da escola indica o início ou o final da aula, o bebê chorando pode representar fome, a buzina de um carro pode prevenir de um acidente, uma palavra amiga pode alentar, uma música suave pode tranquilizar ou o som vigoroso do rock pode animar e alegrar os jovens.

Pode-se entender assim, que o som também é um meio de comunicação e depende da representação pessoal de cada indivíduo envolvido no processo e ainda, que a comunicação por meio do som possui um caráter heterogêneo no contexto social, pois implica as diversas influências culturais.

Considerando o som a matéria-prima da música e essa uma forma de linguagem, Akoschky em sintonia com a defesa deste trabalho, afirma que “esta linguagem sonora, parte do nosso patrimônio sócio-cultural, é uma bagagem cognitiva e emocional de que somos possuidores sem exceções”¹⁰ (1988, p. 5).

A comunicação utilizando o som como intermediário entre emissor e receptor, faz parte da história da humanidade. No início o homem utilizava gestos e ruídos imitativos. Ele buscava imitar a natureza. Talvez, já naquela época,

entoavam sons musicais imitando o vento, as ondas do mar, os batimentos cardíacos ou o canto dos pássaros. Aos poucos, foi desenvolvendo meios de comunicação entre os grupos até chegar na palavra. Da palavra nasceu o ritmo. Ou o ritmo que gerou a palavra? A certeza que se tem é de que o ritmo está intimamente entrelaçado à palavra. Nada poderia ser dito sem a métrica rítmica. A música então, já nascia no cotidiano da humanidade.

O processo de significação do som

O som enquanto ruído comunica e expressa uma realidade qualquer. A realidade das coisas cotidianas, como o abrir de uma porta, a sirene de uma fábrica, o motor de um carro, o grito das crianças, o toque da digitação em um teclado de computador, o vento que passa pela janela, o som da chuva que cai etc. O som enquanto música comunica e expressa uma realidade imaginária, idealizada por pessoas ou grupos sociais. Faz parte das manifestações espontâneas, religiosas ou das representações artísticas que envolvem o sentido estético.

O processo de desenvolvimento da linguagem musical é muito semelhante ao da palavra, surgiu pela necessidade de se fazer entender, de se comunicar. Para que o som, tanto da palavra quanto musical, ficasse registrado, elaboraram-se sistemas de significações que pudessem permitir a sua perpetuação e a difusão de sua mensagem pelo tempo.

O registro em si não é a mensagem, portanto, necessita de tradutores, intérpretes. Como observa Leal, “no início da história da escrita, os desenhos representavam as idéias, os conceitos, as ações, as relações” (1986, p. 181), com a invenção da escrita gráfica e musical os signos vieram substituir os desenhos e assim, iniciou-se toda a teorização para a sua aprendizagem.

Na música, o som e o silêncio organizados no tempo e no espaço, são os elementos a serem registrados em forma de escrita.

¹⁰ Tradução nossa.

Toda representação passa por um processo de significações, chamado por Piaget de função simbólica que são condutas em que o indivíduo utiliza algo para designar outra coisa (DELVAL, 1988, p.89).

Quando as crianças são solicitadas a imitarem o som de um cavalo por meio de sons do corpo, elas inventam batidas com os pés no chão, batidas no peito, movimentos de língua, mãos batendo nas coxas... Essas representações são imitações que as elas criam, a partir de seu universo de conhecimento. Buscam nos ruídos provocados por estes gestos a reprodução da imagem mental que cada uma faz do seu “cavalo”. Esta é uma manifestação do sistema simbólico.

O processo de representação deste sistema envolve um significante e um significado já bastante discutidos no quadro teórico (vide p. 7).

A representação da escrita dos sons musicais apresenta as mesmas características enquanto convencionais, da escrita dos sons lingüísticos. A partir de uma mensagem escrita, o leitor fará a sua interpretação conforme as leis que regem o sistema representado. Os signos utilizados para representar o som musical são tão arbitrários quanto os signos da língua escrita e a representação gráfica destes sons requer um processo para o seu desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento da representação gráfica para a língua falada também se assemelha muito ao processo do desenvolvimento da linguagem musical, pois ambos envolvem o som. Inicialmente o som (das palavras ou musicais) é representado por desenhos, posteriormente é substituído por letras (ou figuras rítmicas aleatórias, ou sinais que acompanham a fonte sonora) para por fim, ser representado por signos convencionais, instituídos pelos padrões que regem o sistema gráfico da comunidade lingüística. Porém, a oralidade é um elemento muito mais explorado do que a musicalidade, no cotidiano das pessoas.

As letras da escrita oral estão presentes no dia-a-dia das escolas, nas propagandas de produtos comercializados, nas informações necessárias para o convívio social etc. Os signos musicais estão muito pouco presentes no cotidiano, apesar das canções e do ritmo serem elementos constantemente presentes na vida das crianças.

Os estudos de Leal estão especificamente voltados para a compreensão do processo de registro gráfico do som da palavra, o que nos oferece uma grande contribuição na compreensão do processo de registro gráfico do som ambiente e de instrumentos musicais. Porém, o presente estudo apresenta um diferencial, enquanto observador das condutas das crianças diante do som, matéria-prima da música.

Assim, para investigarmos o processo de escrita do som das crianças e conhecermos os conceitos da psicologia genética que podem ser identificados nesses registros, desenvolvemos dois estudos com crianças de 3 a 6 anos de idade.

2. O ESTUDO 2- O registro gráfico do som ambiente.

2.1 Sujeitos

Realizamos um estudo com alunos dos níveis de 3-4 anos (jardim I); 4-5 anos (jardim II) e 5-6 anos (pré-escola), que freqüentam aulas de música com professor especialista¹¹, em uma escola que oferece a disciplina desde o primeiro ciclo da educação infantil, o qual corresponde a idade de 18 meses a 2 anos (maternal).

Participaram:

10 crianças de 3 a 4 anos

25 crianças de 4 a 5 anos de idade

e 33 crianças de 5 a 6 anos

Todos os alunos do período vespertino.

¹¹ No caso, a autora deste trabalho.

2.2 Procedimentos metodológicos

Durante o período de aula, aos alunos foi solicitado silêncio para que ouvissem o som do ambiente da escola. Muitos sons se misturavam no interior da sala forçando a turma a buscar um local de melhor exploração sonora. Foram escolhidos o pátio da escola e a porta de saída. Puderam apreciar o movimento dos veículos na rua, o sinal do intervalo, as crianças conversando e alguns ruídos da natureza, todos anotados pela professora durante a coleta de sons. Depois de saturadas as opções, os alunos voltaram para a sala de aula, a fim de reproduzir com a voz ou sons do corpo aqueles sons e ruídos percebidos no ambiente.

Algumas crianças descobriram novos sons dentro da sala de aula e as sugestões serviram também para o registro gráfico. Os sons percebidos dentro da sala foram: a porta de um armário que bateu e o ventilador que batia uma hélice na caixa do aparelho mantendo uma marcação constante que se assemelhava muito ao tic-tac de um relógio.

Já prontos para o registro gráfico, foi-lhes solicitado que tentassem reproduzir no papel da melhor maneira possível o som daqueles objetos percebidos.

Algumas crianças questionavam se era para escrever o som e outras diziam que não sabiam escrever, assim a experimentadora que é a autora do estudo, procurou deixar bem claro que era para tentar colocar no papel como eles percebiam o som e qual seria a melhor maneira de registrá-lo, tornando-o visível.

2.3 Resultado e discussão

Os registros das crianças de 3 a 6 anos demonstraram uma representação comparativamente semelhante ao estudo de Leal (1986). Quando solicitadas a representar graficamente os sons do ambiente externo da sala de aula reconheceram sons de carro, caminhão, moto, crianças conversando, grilo, vento, a porta de um armário de outra sala batendo, o relógio funcionando etc., como podemos observar nos desenhos que se seguem.

Carro e moto

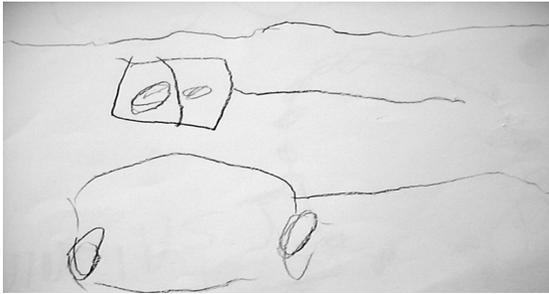


Fig. 1

Criança falando



Fig.2

Porta do armário batendo



Fig. 3

Caminhão



Fig. 4

Crianças conversando

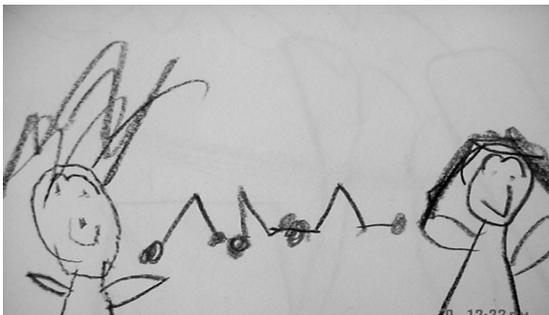


Fig. 5

O relógio despertando



Fig. 6

O vento

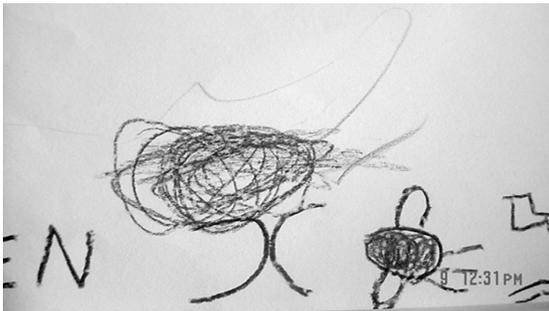


Fig. 7

O grilo



Fig. 8

Como em Leal (ibid, 1986), nas figuras de nº 1 a 8, é possível perceber o som saindo do corpo do objeto sonoro. Para representar o som da voz da criança (figura 2) e do grilo cantando (figura 8), o som sai da boca por meio da grafia de pequenos rabiscos. O som dos automóveis (figuras 1 e 4) sai dos escapamentos. Observa-se que os rabiscos para o caminhão (figura 4) são muito mais densos que aqueles que servem para representar o carro e a moto (figura 1). Essa representação parece coerente com a realidade considerando-se a intensidade de som de uns (carro e moto) como mais suaves e do outro (caminhão) como mais forte. O som da figura 3 foi representado por um pequeno sinal que se prolonga no alto do armário, indicando a força do som e sua propagação. Na figura 5 a conversa das crianças é representada por figuras rítmicas que saem da boca, ligando o emissor ao receptor. Essa representação esteve mais presente nos desenhos das crianças de pré-escola que já possuem uma iniciação aos elementos musicais convencionais, se preparando para o estudo com a flauta doce. Essa observação se assemelha às realizadas por Leal quando as crianças substituem os desenhos por letras, no caso por notas do sistema musical.

Na figura 7, o vento se mistura com as folhas da árvore.

As representações gráficas apresentadas mostram como as crianças ainda estão presas à fonte sonora. Essas são algumas características próprias daquelas que se encontram no estágio de desenvolvimento denominado pré-operatório.

2.4 Descrição e argumentação das crianças

Pelo fato de conter informações muito importantes sobre o pensamento das crianças e pela expressão evolutiva das imagens, foram eleitas as seguintes representações:

Sons do ambiente da escola



Fig. 9

A criança da figura 9 (Fa. 5a,8m) representou os sons desenhando somente a fonte sonora e quando questionada: *“Onde está o som?”* Colocou alguns rabiscos saindo do corpo da mesma, como no caso da boca da criança e do grilo. No caminhão, o som saiu pelo escapamento. O relógio, a princípio, estava sem nenhuma representação sonora e quando questionada: *“Mas onde está o som do relógio?”* Ele logo respondeu: *“Ele está parado!”* Então, a experimentadora disse-lhe que gostaria que ele o representasse funcionando. Logo a criança trouxe o desenho com uns rabiscos em torno do corpo do relógio e disse: *“Pronto, agora o relógio despertou”*.

Na representação gráfica de Yg. (5a,10m), figura 10, o som do carro também sai do escapamento, mas possui um elemento a mais. Pode-se observar que o registro do som se prolonga por todo o resto da folha, sinalizando uma propagação contínua muito próxima da realidade. O mesmo ocorre com a voz da criança. Talvez, na tentativa de representar a intensidade do grito das crianças que ele ouvia pela escola, o traço que representa este som se prolonga também pela folha.

Som de carro e de criança

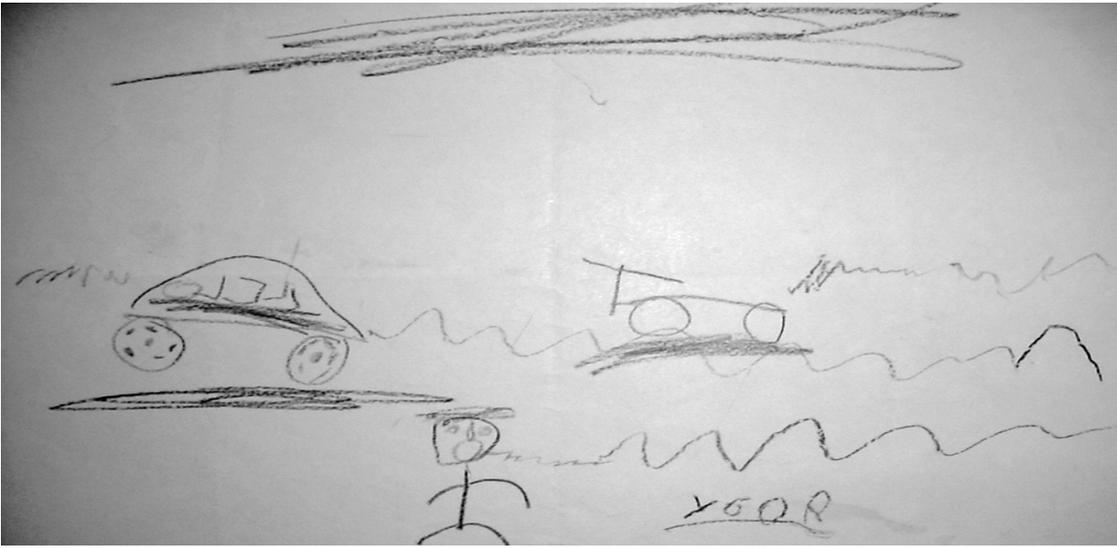


Fig. 10

Na próxima figura de nº 11, a criança (Ca. 6a.) utiliza figuras rítmicas musicais em sua grafia, aplicando às duas fontes sonoras, no caso carro e moto, dois elementos rítmicos musicais muito semelhantes no que se refere à leitura e execução. Realiza uma generalização dos significantes para significados diferentes e ainda mantém o registro da fonte sonora. É interessante salientar, que apesar de estarem em contato com as figuras musicais, ainda não conseguem reproduzir corretamente o ritmo que representam. Mais uma vez a utilização de signos convencionais arbitrários, mas que não apresentam nenhuma correspondência com o som emitido.

Carro e moto

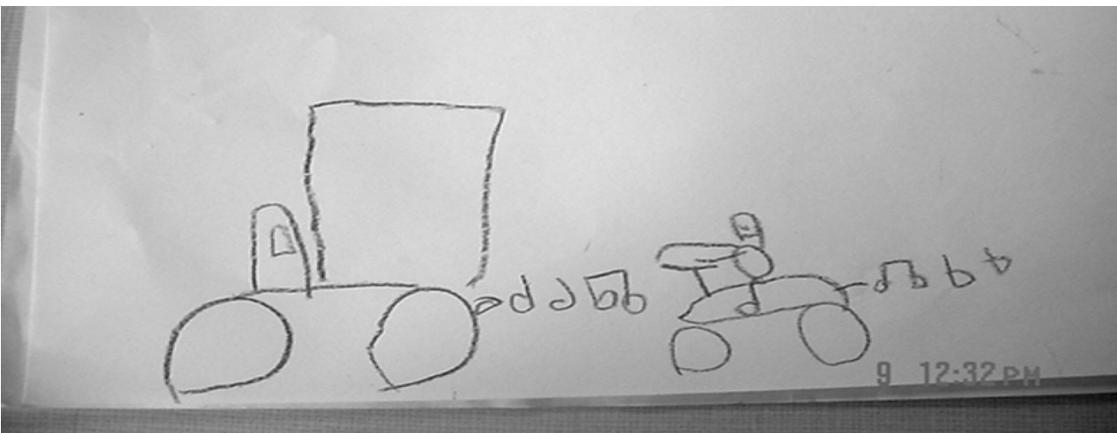


Fig.11

Generalização do significante

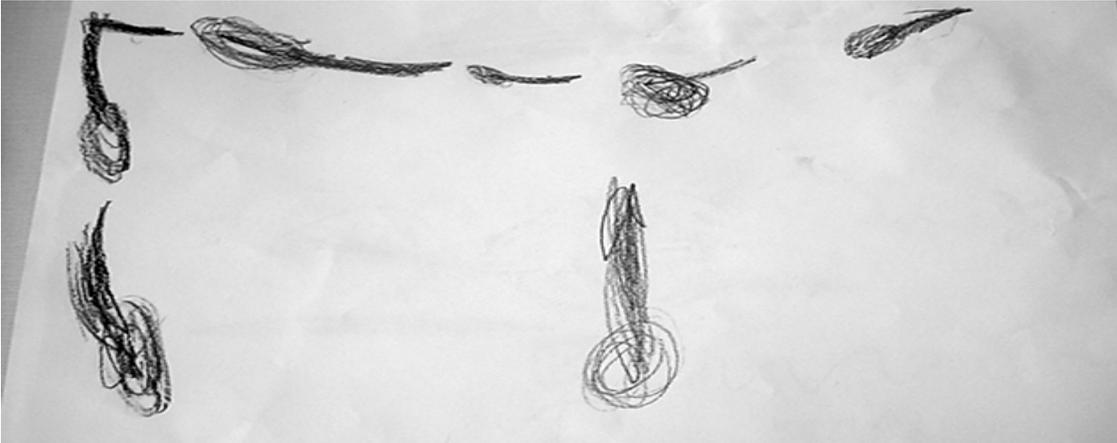


Fig.12

Na figura 12, a criança (Ce. 5a,9m.) demonstra se desprender do objeto e representa o som utilizando um recurso que se assemelha muito com as figuras rítmicas, porém, a representação gráfica se aplica a todas as situações percebidas pela aluna. A criança também generaliza o registro gráfico (significante) para vários significados. Em suas argumentações em respostas às perguntas da experimentadora, manteve a mesma resposta para todos os sons, apontando: *“Esse; é o carro; esse; é a moto; esse; as crianças”*.

2.5 Os constructos da psicologia genética encontrados nos registros gráficos de sons do ambiente

Nos registros das crianças apresentados neste estudo, podemos observar uma tentativa de reproduzir o som utilizando a princípio sinais que saem do corpo sonoro até alguns signos arbitrários que não correspondem ao som percebido. Todas essas manifestações possuem um caráter espontâneo que evolui conforme as solicitações do meio, mas que podem evoluir ou involuir.

Tentando encontrar uma proposta ativa e construtivista, as análises dos registros gráficos dos alunos tratarão de focar o desenvolvimento em um processo contínuo no que se refere a expressão artística denominada música.

A gênese da grafia sonora é comparativamente semelhante à gênese dos vocábulos, das funções classificatórias e da imitação. No princípio, as crianças tendem a aplicar os dados que assimilam a qualquer objeto ou situação pela relação subjetiva que estabelece entre eles, devido às qualidades que se confundem e pela generalização. Aos poucos realiza abstrações reflexivas, coordenando suas ações ao nível do pensamento.

Nas representações simbólicas, as crianças partem da não diferenciação entre significante e significado até a invenção de novas formas e significantes para significados diferentes. Na imitação se torna necessária a coordenação dos esquemas em função dos objetos em busca de um progresso cognitivo que pode ser garantido pelas oportunidades de descobertas e invenções que provocam desequilíbrios necessários para as regulações e novas reequilibrações (vide p.16).

A figura 12 apresenta uma generalização do significante. As figuras estereotipadas são usadas para representar qualquer som: o carro, as crianças, a moto... Os riscos das figuras 1 e 10 são os mesmos usados pelas crianças para representar objetos diferentes. O mesmo acontece com a figura 11, quando a criança usa as mesmas figuras rítmicas para representar o som de carro e de moto.

Como na classificação, os agrupamentos realizados por crianças pequenas se confundem pelas qualidades que se “entrelaçam”. Carro e moto são objetos que fazem parte da classe de veículos motores, o som de cada um é claramente distinguível, porém no registro das figuras 1 e 11, não há nenhum vestígio que possa identificar essa diferença. Assim como nos agrupamentos figurais, em que as crianças pré-operatórias não demonstram diferenciação entre os elementos das coleções que constrói, as qualidades dos elementos sonoros também se misturam e forçam a criança a manter um mesmo critério para os registros que realiza. Bastou o desenho da fonte sonora estar diferente para identificar a diferença tímbrica de cada um deles.

Comparando com a gênese da imitação, a criança assimila o som às suas estruturas e mantém um dado novo comparativo que não se modifica em função de seus esquemas. Para essa criança, a imitação do som, ou seja, a

representação do real por meio do registro gráfico, não se altera em função da qualidade tímbrica dos objetos sonoros, pois já está claro no desenho da fonte sonora as características básicas que os distinguem um do outro. Ela tende a recorrer ao que lhe é mais familiar, como destaca Leal (1986, p.197).

Em uma escola construtivista, este dado se torna muito importante visto que além da imitação de um objeto sonoro se torna necessária a exploração física, descobrindo e inventando novas possibilidades de manuseio que permitirão a ação do pensamento, a fim de modificar seus esquemas em função das descobertas.

Inventar novas maneiras de representação, tanto oral e vocal quanto de representação gráfica, permitirá às crianças uma reflexão sobre os diferentes sons que emite e um exercício do raciocínio na tentativa de buscar novas respostas para suas descobertas e assim, por fim, modificar seus esquemas elaborando cada vez mais seus conceitos.

O papel do professor se torna assim de grande importância nas intervenções que se fazem necessárias, no sentido de provocar no aluno perturbações que podem levá-lo a encontrar novas respostas, ou seja, estados de regulação em função dos desequilíbrios provocados.

Observando que em seus registros (figura 13) Ka. (5a,6m) utilizou um mesmo traçado para representar diferentes sons, a professora perguntou-lhe se cada objeto sonoro soava da mesma maneira ao que ela respondeu que não. A seguir a criança voltou para seu lugar e realizou uma representação diferente para cada fonte sonora.

Reagindo à perturbações



Fig.13

O som do cavalo passou a ter uma representação em forma de círculos, muito próxima da realidade, visto que o trote não é contínuo e sim alternado. O galope passou a ser representado por vários círculos. O som do carro que antes possuía uma representação igual ao som do cavalo, em forma de tracinhos na horizontal, passou a ser representado por um traço contínuo e trêmulo, que é muito coerente com o real. A criança conversando passou a ter um registro de representação em forma de tracinhos na vertical e o vento circulando junto com a copa da árvore insinua o movimento circular próprio deste fenômeno natural.

Em uma primeira leitura, o registro estaria sem muitas informações, “pobre” no contexto representativo sonoro. Após a discussão e questionamento sobre os diferentes tipos de som, a criança elaborou seus registros demonstrando uma conduta de desequilíbrio e reequilibração, com sucesso nas respostas apresentadas. Eis uma conquista no desenvolvimento. Neste caso houve uma perturbação que levou a um desequilíbrio, ou seja, o questionamento sobre os diferentes tipos de objetos e seus sons levou a criança a “desconfiar” de suas próprias respostas e a fez perceber algo que ainda não havia se dado conta.

A intervenção da professora permitiu à criança perceber a contradição, que consistia na representação de diferentes fontes sonoras utilizando o mesmo traçado. Reagindo a essas perturbações a criança passou por uma regulação por correção e alcançou um equilíbrio mais estável encontrando uma nova maneira de realizar seus registros.

3. ESTUDO 3 - Representação gráfica de sons de instrumentos musicais

3.1 Sujeitos

Complementando as representações gráficas do som ambiente, procuramos observar qual o comportamento das crianças de 3 a 6 anos, diante do som de quatro instrumentos musicais: o coco, o metalofone, a flauta doce e a queixada. Todos eram instrumentos do convívio das crianças, exceto a queixada que serviu como elemento surpresa.

Participaram desse estudo:

12 crianças de 3 a 4 anos

16 crianças de 4 a 5 anos

e 24 alunos de 5 a 6 anos.

Todas as crianças, estudantes da mesma escola do estudo anterior, porém, alunos do período da manhã.

3.2 Procedimentos metodológicos

Para os alunos menores de 3 a 5 anos (Jardim I e Jardim II), foram executados dois instrumentos apenas, o par de cocos e o metalofone. Para os alunos de pré-escola (5-6 anos), foi utilizado um par de cocos, uma flauta doce, um metalofone e uma queixada.

Todos os instrumentos estavam escondidos sob um lençol para evitar que as crianças fossem controladas por conceitos associados à natureza dos objetos

sonoros. De olhos fechados ouviram a execução e depois deveriam tentar representar no papel o som que escutaram.

Primeiramente foi tocado o par de cocos simulando um cavalo galopando. O segundo instrumento a ser tocado foi o metalofone com uma execução de escala maior ascendente e descendente em uma altura qualquer. Para ambas as turmas o procedimento foi o mesmo.

Com a turma de pré-escola que estaria registrando também a queixada e a flauta doce, foi tocada a flauta doce em uma seqüência de notas ascendentes da escala de dó maior e por fim, três toques longos na queixada que é um instrumento de som metálico provindo de uma pequena caixa com grampos que vibram após o toque no corpo de uma madeira na outra extremidade do instrumento. Após cada registro, a professora e uma auxiliar passaram recolhendo individualmente as informações com argumentações das crianças.

3.3 Os instrumentos a serem representados

Par de cocos



Fig.14

Metalofone

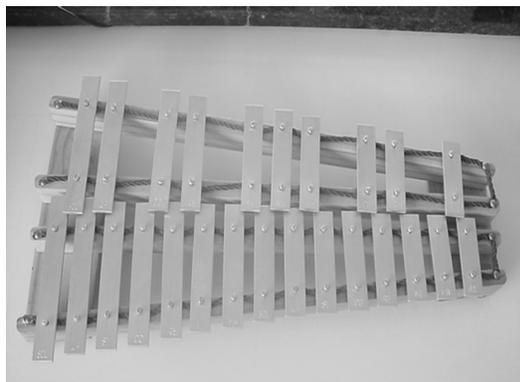


Fig.15

Flauta doce



Fig.16

Queixada

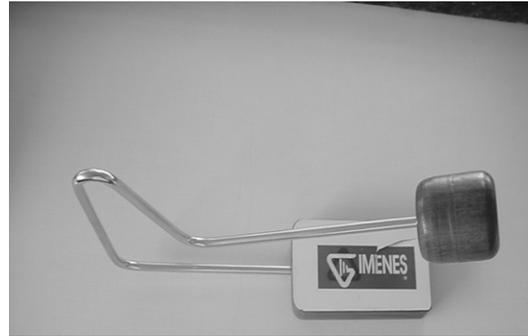


Fig.17

Modo de tocar a queixada



Fig. 18

3.4. Resultado e discussão – uma leitura construtivista

Para obtermos informações de importância prático-pedagógica e relacionar à teoria piagetiana os trabalhos desenvolvidos com os alunos de educação infantil aqui mencionados, faremos algumas referências aos estudos de Jean Piaget.

Revedo o artigo sobre “educação artística e a psicologia da criança” que Piaget escreve em 1954, o autor aponta dois paradoxos que ele observa para o desenvolvimento das aptidões artísticas:

...“primeiro, que a criança pequena parece mais dotada para as artes que as maiores e segundo, as dificuldades em estabelecer estados regulares das tendências artísticas em comparação às funções mentais” (PIAGET, 1954).

Em várias ocasiões podemos perceber esses paradoxos. Alguns desenhos de crianças menores apresentam mais informações comparativamente aos das maiores e a espontaneidade presente nos registros leva a diversas interpretações, desde à influência dos modelos que a escola ou o meio oferece até às próprias limitações ou exigências que a criança encontra.

Os estudos que Piaget desenvolveu, sustentam a espontaneidade no desenvolvimento da função simbólica (vide p.7), característica do período das representações próprio nas crianças de 2 a 7 anos aproximadamente. Nesse período do desenvolvimento humano, a fim de adaptar-se ao meio social e material bem como se inserir nele, a criança busca recursos imaginários para satisfazer seus desejos subjetivos e suas necessidades afetivas.

Apesar de não serem consideradas como arte, as manifestações são criativas e coerentes com as capacidades e experiências próprias de cada um. Porém, Piaget (apud XIPAS, 1997) observa que o mundo social impositivo com modelos prontos e uma educação autoritária podem “esterilizar” a expressão artística.

Os registros apresentados pelas crianças expressam suas capacidades diante do som e a forma como o percebem, assim, a fim de realizar uma leitura construtivista das suas manifestações, as discussões tratarão de apresentar o processo que passam as crianças da representação do símbolo ao signo.

3.5. Par de cocos

Crianças de 3 - 4 anos

Realismo fortuito - Garatujas



Fig. 19

Registro da fonte



Fig.20

Sons alternados



Fig.21

Realismo gorado



Fig.22

Realismo gorado

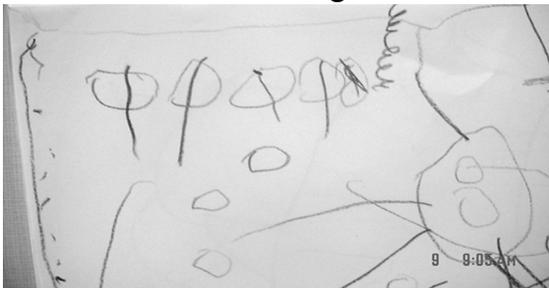


Fig.23

Coordenando propriedades

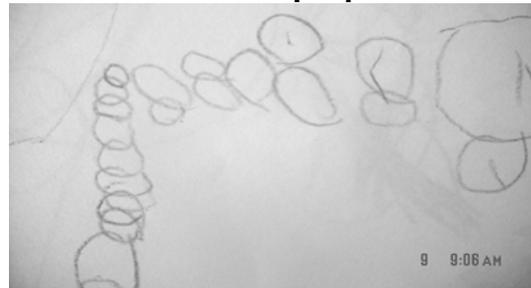


Fig.24

Pode-se observar nos registros das crianças a figura do círculo sugerindo a forma do coco. No momento da execução, o instrumento estava escondido sob o lençol forçando as crianças a evocarem o objeto sonoro. O toque foi propositalmente a imitação de um cavalo galopando em um movimento de ir e vir, a fim de levar as crianças a essa representação simbólica, evocando o animal ausente, para verificar o elemento mais importante na atividade para a criança.

Com as crianças de 3 anos, a representação gráfica não apresentou figuras do animal evocado pela professora, simplesmente a representação sonora do som do instrumento que ouviam naquele momento. Não demonstraram evocar o cavalo, estando presos ao observável, ou seja, ao som do coco que já conhecem e que ouviam naquele momento. Isto comprova a dificuldade das crianças menores de evocarem objetos ausentes e também a representatividade no jogo simbólico que é uma manifestação individual que busca realizar desejos pessoais.

É interessante perceber que na representação da fonte sonora, ou seja, do coco, as crianças foram capazes de repetir várias vezes as figuras demonstrando

uma coerência na repetição do toque que foi executado. Observe como a figura 24 insinua um movimento muito coerente ao trote do cavalo que, assim como possui intensidades diferentes para simular a distância do cavalo percebida pela audição, na escrita pode-se perceber a diferença de intensidade pelo tamanho dos círculos que foram usados para a representação do som, demonstrando uma coordenação das propriedades do som com o registro.

Crianças de 4-5 anos

Fonte sonora

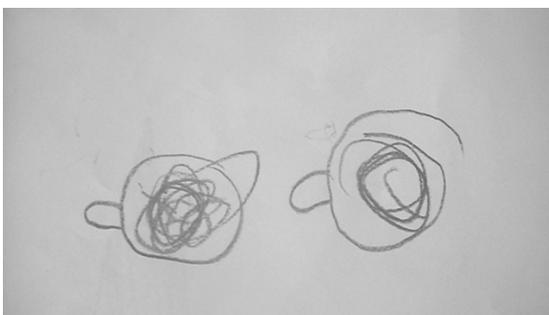


Fig.25

Coordenando som e movimento

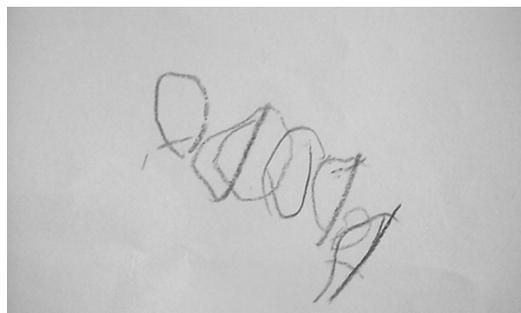


Fig.26

Representação simbólica



Fig. 27

Fonte sonora e o cavalo



Fig.28

As crianças de 4 e 5 anos demonstraram tratar em suas representações, de novos elementos no registro gráfico, desenhando não somente a fonte sonora - o coco – como também a representação simbólica da imitação do cavalo, como no caso das figuras 27 e 28. Nessa idade, as crianças já são capazes de evocar um

objeto ausente por meio da imitação diferida, ou seja, elas não precisam do modelo para reproduzi-lo na mente. Talvez, por estarem ainda presas ao observável, desprezaram a quantidade de toques que ouviram, preocupando-se em representar como na figura 25, somente a fonte sonora. Na figura 26, a disposição dos círculos insinua um certo movimento, próximo do que poderia ser o cavalo galopando.

Crianças de 5 - 6 anos

Registro da fonte sonora



Fig.29

O coco

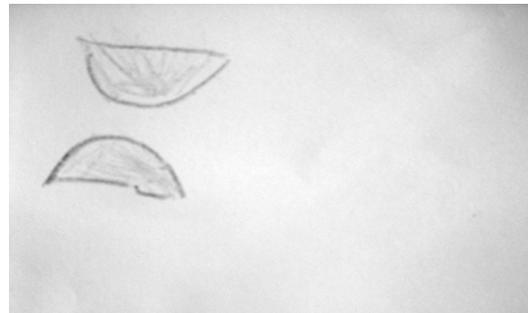


Fig.30

O objeto sonoro

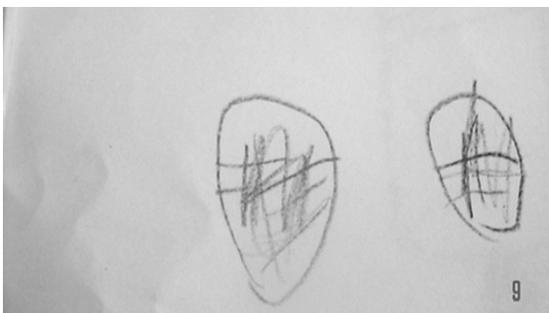


Fig.31

Significante igual à significado

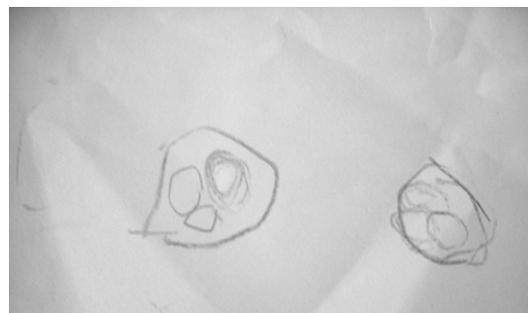


Fig.32

Sons alternados



Fig.33

Início de uma coordenação

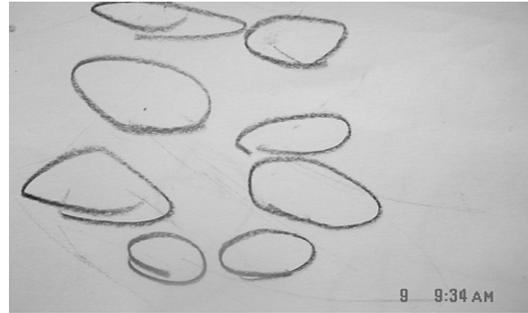


Fig.34

Desejos subjetivos

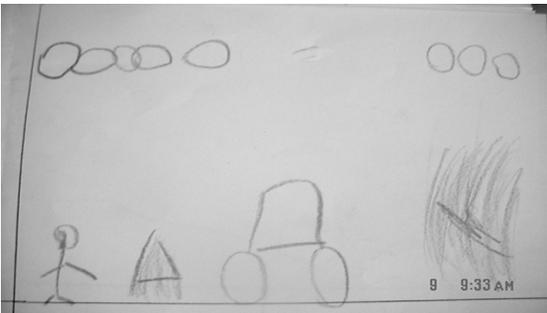


Fig.35

Desligamento da atividade



Fig.36

Pelo fato da sala de crianças de 5-6 anos (pré-escola) com 24 alunos apresentar desenhos semelhantes, foram selecionados os mais nítidos, entendendo que estes caracterizariam melhor o perfil das crianças. Nas observações feitas nos desenhos dos alunos, foi possível observar que a maioria desenhou a fonte sonora para representar o som do par de cocos. Remetendo aos paradoxos de Piaget, nos parece que os registros dos menores são mais criativos e com mais elementos de observação.

Nestes registros, algumas crianças buscaram sinais que pudessem lembrar o toque dos coquinhos, como no caso das figuras 33 e 34 que apresentam diversas formas repetidas como a meia lua e o círculo, coerentes com o som alternado do instrumento.

Como em representações posteriores, algumas crianças se desligam da representação do som e passam a desenhar figuras que surgem possivelmente de

alguma semelhança com os primeiros registros como na figura 34 em que, após registrar os círculos acima da folha numa tentativa de representar o som do par de cocos, a criança percebeu que aqueles sinais poderiam ser nuvens, daí então, continuou com sua representação particular, livre e sem intenções com a proposta da atividade. Na figura 36, quando questionada sobre o registro do instrumento, a criança simplesmente argumentou que quis desenhar aquela pipa.

3.6 O Metalofone **Crianças de 3 - 4 anos**

Realismo fortuito



Fig.37

Garatujas



Fig.38

Como no jogo de exercício

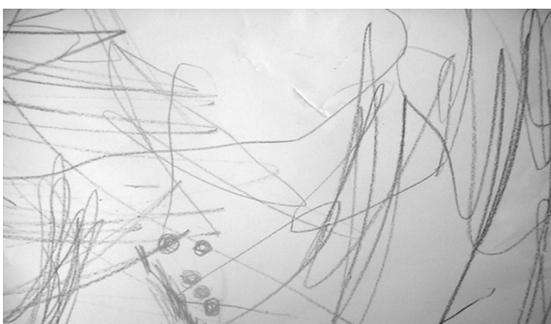


Fig. 39

Evoluindo



Fig. 40

Sons e movimento



Fig.41

Desligado da fonte



Fig.42

Utilizando figuras musicais

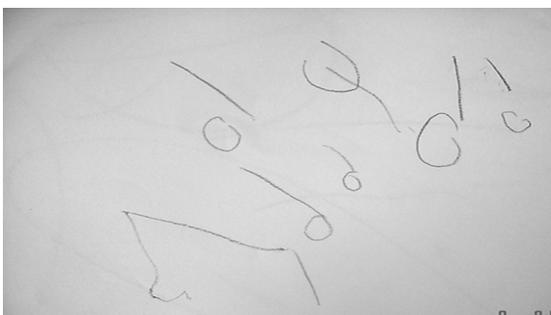


Fig.43

Realizando desejos subjetivos

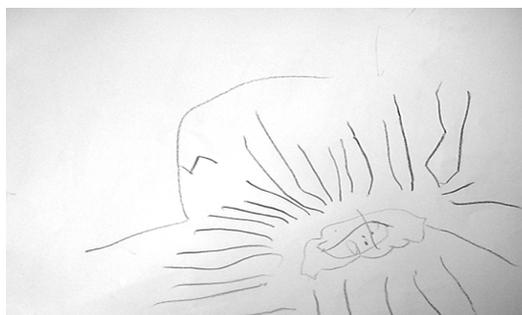


Fig. 44

Observamos que mesmo estando trabalhando com crianças de idades muito próximas, a evolução dos registros é nítida. As figuras 37, 38 e 39 apresentam algumas garatujas próprias das crianças menores. Em suas representações o movimento do lápis acompanhou o tempo de execução da escala tocada no instrumento. A preocupação das crianças com o registro do som expressou a sensação de prazer ao acompanhar a execução riscando a folha. Essa é uma das características do jogo de exercício, também revelada nas garatujas do realismo fortuito, que estão presentes nos desenhos de crianças de 2 e 3 anos aproximadamente.

Nas figuras 40, 41 e 42, as crianças já demonstram uma certa preocupação com a fonte sonora, tentando representar as teclas ou placas de metal que formam o metalofone, também coerentes com o movimento do toque das baquetas nas teclas. Apenas uma criança desta turma de alunos representou o

som com signos arbitrários, utilizando figuras muito semelhantes às figuras rítmicas musicais. Sua explicação é a de que a mãe toca piano e ensinou-lhe as notinhas. É muito importante salientar que os alunos costumam nomear o metalofone por piano, assim, fica claro o porquê da criança da figura 43 evocar as figuras rítmicas aprendidas com a mãe.

Como citado anteriormente, muitas vezes as crianças se distraem com suas representações e se desligam da atividade, centrando sua atenção ao dado novo que descobre em sua “obra”. Foi o que aconteceu com a criança da figura 44, que quando percebeu que seu desenho se parecia com o sol, partiu para uma representação aleatória a qual representasse seu desejo, independente da proposta inicial. Ao ser interrogada sobre a relação do seu desenho com o som que ela ouviu, simplesmente respondeu: “*Eu quis fazer o sol*”. Os quadros psicológicos das crianças se projetam nas alterações dos desejos, é uma maneira de expansão do próprio “eu” para satisfazer suas necessidades subjetivas (PIAGET, 1954, apud XYPAS, 1997, p.161).

Crianças de 4 - 5 anos

Registro da fonte

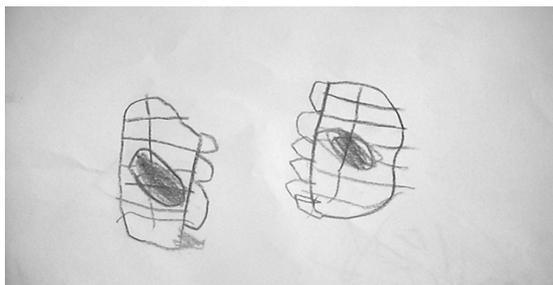


Fig.45

Simbolizando o som

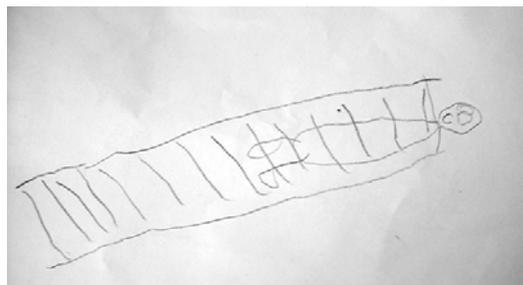


Fig. 46

Tentativa de imitação do real



Fig.47

Representando as teclas

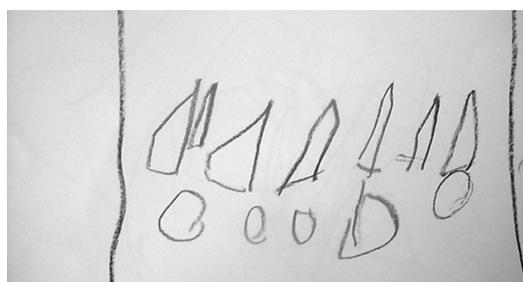


Fig. 48

Coerente com o gesto de tocar



Fig. 49

As crianças com idade de 4 e 5 anos, também demonstraram ainda estarem presas à fonte sonora para a representação do metalofone. Nas representações tentaram registrar o instrumento reproduzindo suas teclas, pois este é um objeto mais familiar e é assimilado conforme seus esquemas.

Nas figuras 48 e 49, podemos observar uma evolução no registro que se desprende da fonte sonora, com formas e traços que poderiam sinalizar o movimento da baqueta no toque das teclas. A representação ultrapassa o objeto, porém ainda se mantém presa ao observável, no caso o movimento das baquetas, embora as crianças não tenham acompanhado a execução, visto que os instrumentos estavam sob um lençol. Assim, podemos inferir que ela reproduziu mentalmente os gestos da professora e tentou imitá-lo transferindo para o papel em forma de traços e figuras soltas e descontínuas, muito coerentes com o toque de tecla por tecla.

Crianças de 5 - 6 anos

Fonte sonora



Fig.50

Sinais ao lado da fonte

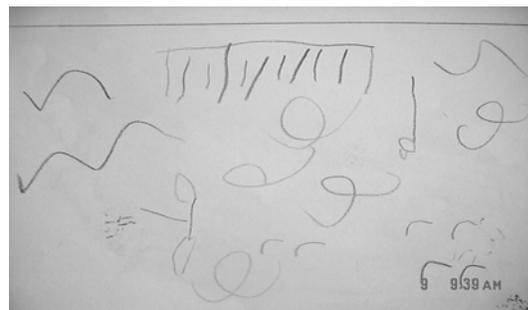


Fig.51

Sinais aleatórios

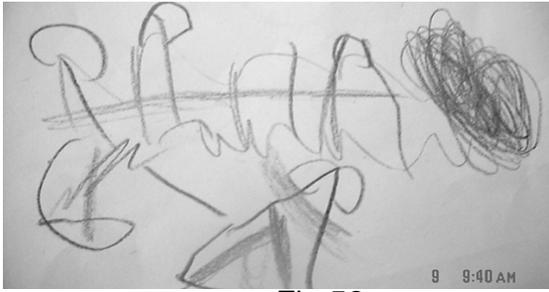


Fig.52

Riscos ao lado da fonte

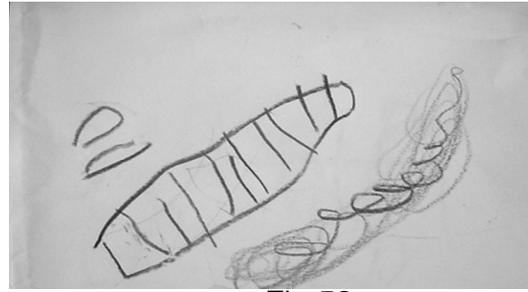


Fig.53

Coordenado a altura do som

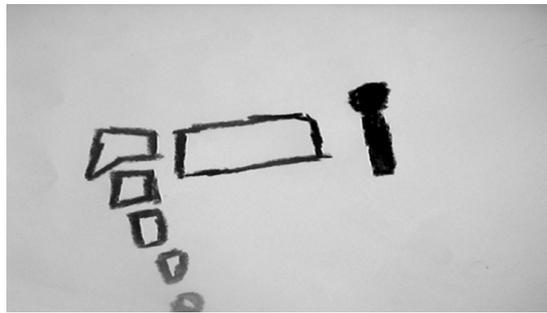


Fig.54

Para o registro sonoro do metalofone, as crianças da pré-escola registraram a fonte sonora, como anteriormente com os outros instrumentos. Sinais ocorrentes acompanham alguns desenhos, na tentativa de representar o som por meio de rabiscos, como é o caso das figuras 51, 52 e 53.

A observação da figura 53 aponta como os riscos seguem um movimento ascendente coerente com a execução e com alteração na densidade do traço, sinalizando a mudança de altura do grave para o agudo. Esta manifestação gráfica nos leva a inferir uma coordenação entre propriedades distintas: a altura do som, a densidade do traçado e o movimento ascendente. Quando investigada sobre seu registro, a criança esclareceu cantando¹²: “*Ele faz: tum, tum, tum, tum, tum...dó, ré, mi, fá, sol... para cima e para baixo*”. Portanto, podemos verificar que o registro já tem intencionalidade, a criança se preocupou em representar o som coordenando vários elementos de seu conhecimento e percepção. Vale ressaltar

¹² Grifo que saliente que a criança cantou com afinação, em movimento ascendente.

que este aluno é filho de músico profissional, o que pode ter contribuído no desenvolvimento de sua percepção.

Na figura 54, pode-se perceber uma evolução muito semelhante à anterior, levando em conta que a execução no instrumento consistiu em realizar uma escala ascendente e descendente. Assim, a criança demonstra uma tentativa de representar o som do mais grave para o mais agudo, utilizando as mesmas formas das teclas do metalofone (do maior para o menor) em uma distribuição vertical e invertida na folha e não na horizontal como normalmente se toca este instrumento: *“É um instrumento que parece um microfone (se referindo à baqueta) e começa a bater em um ferro que parece um piano. O som é fininho e o som maior é grosso”*. Em sua descrição fica claro o reconhecimento das alturas dos sons e a relação que estabelece com o tamanho das teclas.

3.7 A Flauta doce

Crianças de 5 - 6 anos

Fonte sonora

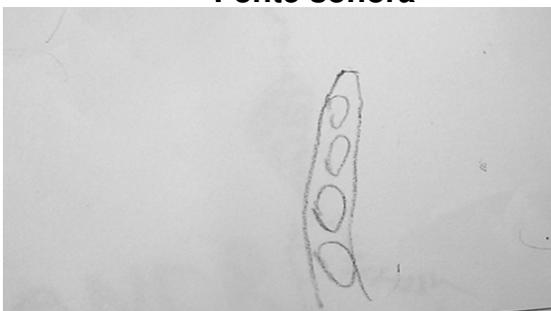


Fig.55

Som como prolongamento da fonte



Fig. 56

Símbolo e sinal



Fig.57

Coordenando a altura do som

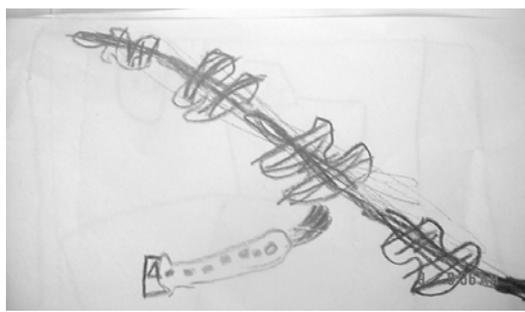


Fig.58

Várias crianças da sala representaram o som da flauta doce registrando a fonte sonora, outras acrescentaram um pequeno risco saindo do bocal do instrumento e alguns, como pode ser observado na figura 58, demonstraram uma preocupação em registrar o caminho do som. A execução na flauta foi de uma escala de dó maior, ascendente e descendente. Em sua argumentação a criança responsável por este desenho disse: *“Eu fiz na forma de violão o som da flauta que subiu e desceu”*. Também é possível observar a coordenação de propriedades distintas, quando a criança relaciona o grave e o agudo com o tamanho dos registros (maior embaixo e menor encima) e o movimento de subir e descer e isto fica claro no registro do traçado na transversal.

Todos os alunos se fixaram no som do instrumento que já conhecem e não houve nenhuma representação simbólica com evocações distintas, somente demonstraram evocar o instrumento.

A flauta doce, a partir deste ano, estará fazendo parte das aulas de música como instrumento de aprendizagem. As crianças estão entusiasmadas com a oportunidade e demonstram grande interesse pelo instrumento.

3.8 A Queixada

Crianças de 5 - 6 anos

Registro da fonte



Fig.59

Representando o agogô



Fig.60

Som trêmulo



Fig.61

Utilizando figuras rítmicas

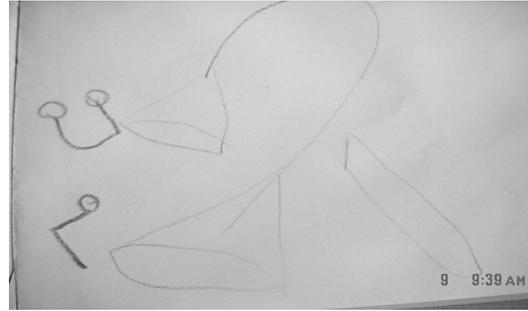


Fig.62

Signos arbitrários

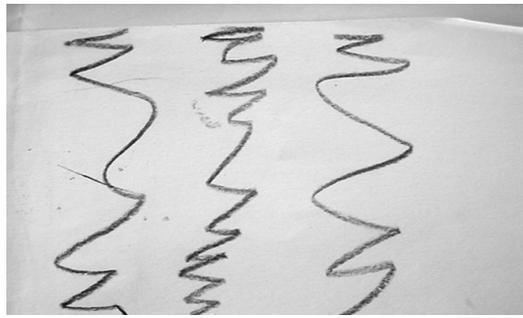


Fig.63

Nos registros de muitas crianças observa-se uma tentativa de reproduzir o instrumento que não lhes era muito familiar.

Antes do início da atividade, alguns alunos retiraram a queixada debaixo do lençol, permitindo que a turma visse melhor sua forma. Assim, pode-se notar uma semelhança com a forma do agogô e a maneira de tocar, pois este é um instrumento mais familiar às crianças. Mais uma vez a comprovação de que, na imitação, a criança tende a incorporar os objetos conhecidos às suas estruturas. Como não conheciam o instrumento nem a maneira de tocar, buscaram recursos próximos de suas capacidades: assimilar um objeto novo às suas estruturas sem modificação dos esquemas. Assim, registraram o agogô para representar a queixada, ou seja, utilizaram um instrumento conhecido para representar outro desconhecido.

Além desses dados que podem ser considerados de extrema importância devido à possibilidade de reconhecer no comportamento infantil as suas estruturas de pensamento, pode-se verificar que as crianças dessa idade ainda permanecem presas ao objeto restringindo suas grafias a sinais que acompanham o corpo do instrumento, mas também que apresentam indícios de coordenações do som com o movimento, como no caso da figura 61. O som emitido pela queixada é um som trêmulo, agudo e metálico de duração longa se deixarmos que vibre. Nessa representação fica claro a preocupação da criança em demonstrar o trêmulo com o risco do lápis no papel.

Na figura 62, para o registro gráfico do som da queixada, o desenho apresenta forte semelhança com um agogô. A criança também utilizou como recurso algumas figuras rítmicas que lhes foram apresentadas em aulas anteriores.

Somente na figura 63 a representação sonora aparece desligada da fonte. O traçado se aproxima do trêmulo e se repete três vezes, coincidindo com o número de toques que a professora executou. A coerência dos traçados pode ser notada uma vez que o som se prolonga em um trêmulo contínuo, conforme demonstrado no registro da criança. Sua argumentação foi a de que o som parecia “rangido”. Esse registro apresenta características de signo, pois é arbitrário desligado da fonte e a criança generalizou o significado, mantendo a mesma representação (significante) para os três toques dados no instrumento.

Fato curioso é observar que nos relatos orais das crianças, para a representação sonora da queixada – instrumento muito pouco familiar para a maioria dos alunos e de sonoridade desconhecida por muitos deles – as crianças apresentavam argumentações simbólicas relacionando-as a contextos pessoais e imaginários. Como no caso de Ca.(5a,8m), que em sua descrição falou: “*Parece o som do pneu de um caminhão furando, porque está vazando,,,xxxxxxxxxxxx*”. Mo (5a,6m) diz: “*É o som chiando*”. Para Ce. (5a,7m) “*Parece um raio, é igual ao RRRRRRRR*”. La.(5a,7m), imaginou: “*Uma menina estava consertando alguma coisa*”, entre tantas explicações, Be. (5a,8m) “*pensou que era uma furadeira e o pica-pau*”.

Essas manifestações permitem verificar uma evolução do registro do som que parte das garatujas, sem semelhanças com os sons emitidos, passando pelo registro da fonte sonora, inicialmente sem nenhum sinal acompanhando o corpo do objeto e posteriormente com sinais que indicam o som como um prolongamento do objeto sonoro. Algumas representações apresentaram a evocação de objetos ausentes. Os registros mais evoluídos apresentaram o som desligado da fonte sonora se mantendo estável pela generalização do significante para um mesmo significado, caracterizando a passagem de símbolo para signo.

Podemos observar que o processo de passagem do símbolo para o signo é muito semelhante aos estudos verificados por Leal. Este estudo apresenta um diferencial, por se tratar da representação gráfica do som de instrumentos musicais e vem demonstrar as possibilidades das crianças diante do som, matéria-prima da música e suas capacidades perceptivas e de representações.

4. Contribuições pedagógicas - Criando composições

Para enriquecer a atividade e encontrar sentido em sua aplicação, após todas as descobertas e invenções de registros simbólicos, foi proposto às crianças que criassem composições utilizando alguns signos encontrados nas representações.

Nas salas de crianças de 5-6 anos (pré-escola) em que os alunos buscaram representar os sons do ambiente, foram criadas seqüências sonoras utilizando os signos mais presentes e comuns entre os registros das crianças. O grupo de alunos escolheu os sons que seriam representados por meio de imitação vocal e as grafias correspondentes. Criamos uma legenda como referência e na lousa e fomos registrando as grafias dos objetos sonoros a serem imitados e o tempo de execução, conforme indicação das crianças. Enquanto os alunos não decidissem parar o som por ora representado na lousa, a professora não parava seu registro.

Assim, tivemos: “Composição Sonora para a voz”

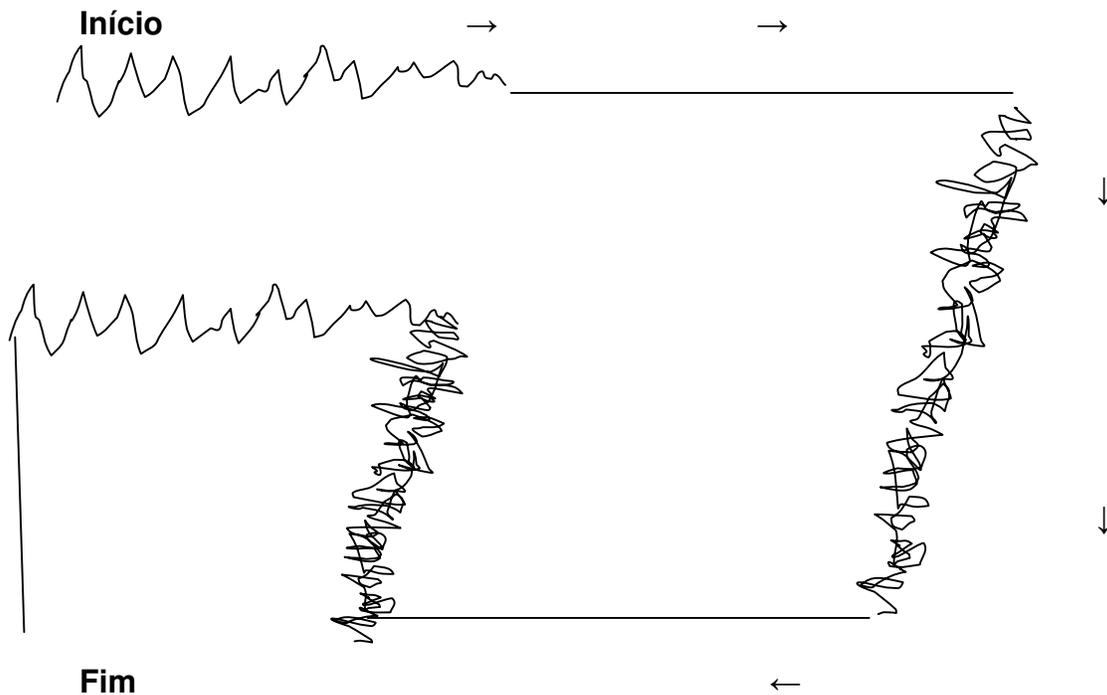
Legenda:

Com a voz imitar:

Som do relógio despertando: 

Som de carro: _____

Crianças conversando: 



Após a criação da seqüência, em leitura coletiva todas as crianças executaram a composição.

Na semana seguinte, após as atividades propostas pela professora de música, foi observada uma criança na lousa, escrevendo uma nova seqüência semelhante à da aula anterior. Então a professora interrogou-a: “O que faz?” e a

criança respondeu: “*Estou criando uma música*”. A professora então lhe solicitou que cantasse sua composição e ela alegremente a executou.

Nas turmas que registraram sons de instrumentos musicais, a proposta foi de criação de contos sonoros, nos quais seriam criados personagens a partir de evocações provindas dos sons dos diversos instrumentos presentes na aula de música, ou seja, buscou-se significados para os significantes. A intenção foi de aproveitar a exploração física dos objetos sonoros e trabalhar evocações simbólicas, despertando o interesse e descobertas de diferentes propriedades do som. A criação de histórias também contribui para a construção das noções do tempo, espaço e causalidade.

A professora registrou os contos a partir das seqüências criadas pelos alunos e depois lendo as histórias, cada um com seu “instrumento-personagem”, representava tocando conforme melhor lhe convinha. Algumas representações foram estudadas e discutidas para verificar qual a melhor maneira de executar o instrumento em determinados momentos.

Eis algumas histórias:

“O Castelo da Bruxa”

(Com caráter de suspense)

*“Era noite no castelo. O sapo (**reco-reco**) e o grilo (**clavas ou pauzinhos**) cantavam no jardim. De repente, aparece uma cobra (**chocalho**) e começa a chover (**pau-de-chuva**).*

*Alguém toca a campainha (**sininho**) do Castelo.*

*A bruxa acorda (**guizos**) e desce as escadas (**agogô e guizos**). Ela vai até a porta (**guizos**) e não encontra ninguém. Ouve o som de um fantasma (**apito semelhante à flauta de êmbolo**) e de uma mula-sem-cabeça (**par de cocos**) que passa por ali.*

A bruxa vai até o caldeirão (metalofone) e faz um feitiço. Distraída no caldeirão, não percebe que a mula-sem-cabeça se aproxima (par de cocos) e com um grande susto cai dentro do caldeirão e morre (guizos e metalofone).

Assim, todos entram no Castelo e ficam morando na casa da bruxa (todos os instrumentos exceto o guizo).

“O Papai Noel”

A história começa com 5 notas quaisquer no metalofone.

A carroça está chegando na fazenda (par de cocos e platanela tocando juntos). Adivinhem quem vem nela?

– O Papai Noel! (sininho ou triângulo)

Ele trouxe presentes para os bichos.

Para a vaca ele trouxe... (ouve-se o som dos guizos)

Para o sapo trouxe... (reco-reco)

As abelhas ganharam... (caxixis)

O cavalo... (par de cocos)

E os peixes lá no rio?... (pau-de chuva)

– Feliz Natal! (sininho ou triângulo) Falou o Papai Noel.

O Papai Noel pega sua carroça novamente e vai embora (par de cocos e platanela simulando a carroça com o som desaparecendo).

A história termina com 5 notas no metalofone. Uma criança sugeriu o toque em movimento descendente.

5. Descobrimos a importância do registro do som – do símbolo ao signo

A fim de enriquecer as ilustrações criadas pelas crianças, apresentamos a seguir, uma composição sonora realizada com alunos de 1ª série do ensino fundamental.

Despertando a importância da escrita musical para a sua reprodução e interpretação, foi solicitada às crianças uma composição envolvendo sons diversos, como: pares de cocos, caxixis, apitos, panelas, triângulos, entre outros.

Antes do início da composição foi realizada a exploração sonora por meio da abstração empírica, que consiste na retirada das propriedades do objeto sonoro a partir das ações realizadas sobre ele. As propriedades ou qualidades do som são basicamente: a) duração (som longo ou curto) que está diretamente relacionada ao ritmo; b) intensidade (som forte ou pianinho) são indicações que se referem à dinâmica na música¹³; c) altura (som grave, médio ou agudo) que está intimamente relacionada às notas musicais (dó, ré, mi, etc.); d) timbre pode ser compreendido com a cor do som, ou a voz dos instrumentos. Cada instrumento ou objeto sonoro emite um timbre característico que nos permite identificá-lo.

Após a exploração dos sons e de suas propriedades, quando as crianças descobriram diversas possibilidades de execução, criaram significantes e significados, evocando “personagens” que poderiam ser animais ou pessoas, a partir das representações mentais que realizaram. Então, iniciamos a composição.

A criação foi coletiva, sendo que as crianças deveriam, a partir de suas idéias pessoais, apresentar ao grupo os temas para que todos opinassem sobre os rumos da história. Foram elencados os personagens que participariam da composição e a seqüência no enredo. Para o registro em forma de composição solicitamos das crianças signos que pudessem representar cada som. Enquanto as crianças apresentavam suas idéias as propostas eram anotadas na lousa.

¹³ Os sinais de dinâmica são as instruções e símbolos usados para indicar gradações que vão do fortíssimo ao pianíssimo. (HORTA, 1985, P. 103)

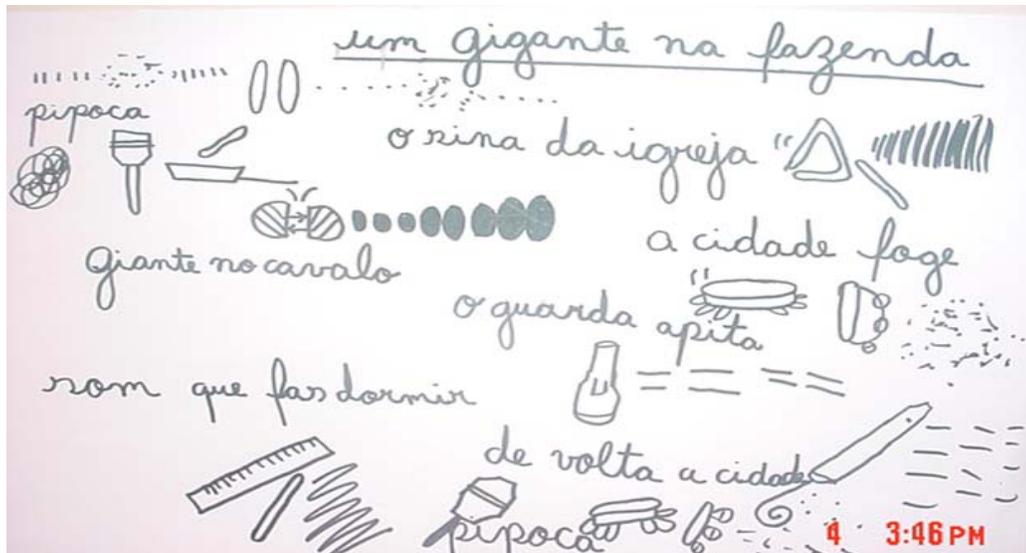


Fig.64

Logo no início das histórias surgiam as primeiras perturbações: “*como representar um som forte diferentemente de um som fraco, tendo a mesma fonte sonora?*” Observe o registro do som do par de cocos (gigante no cavalo) na história “Um Gigante na Fazenda” (figura 64).

Para representar um som forte os alunos registraram formas de círculo preenchidos, que aumentavam sua dimensão conforme a intensidade. No caso do coco, a intensidade da cor se manteve e o diâmetro aumentou, coincidindo com o crescendo de fraco¹⁴ para o forte – círculo pequeno para círculos maiores. Apesar de estarem trabalhando com duas propriedades, a intensidade e o andamento, as crianças não demonstraram preocupação com o registro do tempo, se atendo mais precisamente à intensidade, coordenando-a com o tamanho da fonte do registro gráfico.

Muitas vezes, quando são solicitadas a imitar o som de um cavalo que “está muito longe e depois vem chegando até sumir novamente”, confundem as duas propriedades em questão. Alteram a intensidade e a duração ao mesmo tempo, ou seja, tendem a tocar devagarzinho e pianinho quando o “cavalo” está longe e à

¹⁴ Em música as expressões de dinâmica que indicam que o som deve ser emitido com pouca intensidade, ou seja, fraco são: “piano, pianinho, pianíssimo: *p; pp; ppp...*”

medida que se aproxima, o andamento tende a acelerar, confundindo, entrelaçando com a intensidade.

Do ponto de vista da genética do conhecimento, a criança que apresenta essa expressão, demonstra uma dificuldade em dissociar as propriedades do som da mesma maneira que confundem as propriedades físicas dos objetos. Na imitação necessitam modificar seus esquemas em função do objeto de conhecimento. Necessitam perceber a “confusão” e modificar o toque conforme suas intenções: “Cavalo longe... som pianinho, cavalo perto... som forte”. Estas são características do pensamento pré-operatório.

A invenção de novas maneiras de execução e representação sonora leva as crianças a novas descobertas que podem contribuir para o processo de raciocínio e lógica da ação. Na maioria das vezes, quando as crianças maiores são interrogadas sobre a coordenação das propriedades do som na execução do “cavalo”, percebem sua confusão e corrigem a ação, demonstrando ajustá-la às suas estruturas em função do objeto, em um processo de acomodação.

Para a representação gráfica do som no caso das histórias sonorizadas, os sinais utilizados (rabiscos, traços, figuras geométricas etc.), tornam-se os novos significantes neste processo, acompanhando os símbolos, que são os desenhos das fontes sonoras permitindo a leitura e interpretação da seqüência criada. Essa é uma possibilidade de leitura gráfica musical e é muito semelhante a algumas escritas musicais contemporâneas que propõem a utilização de sinais arbitrários com legendas para o intérprete executar a obra livremente como co-autor.

Após a experiência de composição e escrita sonora, os alunos poderão reconhecer a importância dos signos na representação musical, para a interpretação e execução de uma obra e estarem aptos a compreender o porquê da escrita convencional da música, encontrando necessidades para tais registros.

Na grafia das palavras, os símbolos e sinais arbitrários podem ser substituídos pelas letras (signos) depois que as crianças conseguem se desprender da fonte emissora e já são capazes de realizar abstrações, regulando significantes e significados. A generalização dos signos parece ser a principal

ponte entre as representações orais e perceptivas e a representação gráfica convencional.

O convívio com as letras, que faz parte da realidade dentro da escola e fora dela, facilita a substituição da representação pessoal à representação convencional.

Com a música, as representações gráficas que substituem os símbolos por signos convencionais, acontecem de maneira mais tímida. Muito raramente observamos na escola, signos musicais espalhados pelo ambiente. O máximo que as crianças realizam são as cantigas lendo os cartazes que apresentam as letras em papéis que são colados na parede da sala. Alguns alunos que recebem informações musicais em casa, por meio dos pais ou parentes, trazem para a escola um material que quase nunca é aproveitado.

Assim como as letras se tornam referências para a escrita gráfica das palavras, as figuras e notas musicais poderiam estar presentes no ambiente escolar e aos pouco se tornarem também uma referência para a representação dos sons musicais, potencializando o trabalho colaborativo entre o professor e especialista.

A escrita musical convencional exige um profissional especialista que possa contribuir na construção dessa linguagem, mas as atividades práticas com as crianças explorando o som, descobrindo suas propriedades e inventando novas maneiras de organizá-los no tempo e no espaço são possíveis de serem realizadas por qualquer profissional que lida com crianças.

O registro gráfico do som e as composições escritas realizadas a partir das explorações e invenções são atividades que podem contribuir com a realidade nas escolas, na medida em que busca uma reflexão sobre a capacidade das crianças diante dos elementos musicais e das possibilidades dos professores não especialistas em música.

Essa reflexão visa encorajá-los a estarem atentos às necessidades das crianças pequenas que convivem diariamente com situações musicais muito pouco exploradas e a buscarem conhecimento sobre a linguagem da música, revelando uma nova concepção sobre o fazer musical.

As escolas demonstram carência de recursos e orientações musicais que definitivamente possam contribuir para o desenvolvimento musical dos alunos e dos professores. Esses apresentam dificuldades em situações práticas relacionadas com os elementos musicais e quase sempre se desanimam com propostas as quais vão além das que já realizam com seus alunos. Esta realidade exige uma iniciativa de formação musical aos professores e demonstra uma demanda por profissionais capacitados, preparados para a docência na educação infantil e ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou, a partir de uma avaliação pela rede semântica natural, conhecer qual o significado psicológico dos conceitos dos professores sobre “talento musical” e “música na escola”. As observações dos resultados levaram-nos à necessidade de verificar como se dá a construção das noções de escrita do som em crianças de 3 a 6 anos de idade e qual a relação entre esse processo e a natureza da inteligência, para então conhecer a origem da capacidade musical e justificar a importância das práticas musicais no cotidiano escolar.

Acreditando na contribuição da linguagem musical para o desenvolvimento global das crianças e reconhecendo a escola como uma instituição responsável pela formação das pessoas, destacamos alguns aspectos cognitivos sobre a capacidade das crianças diante do fazer musical no ambiente escolar. Buscamos explicar como se dá o processo de construção da escrita sonora, como um meio de justificar a possibilidade para a aprendizagem musical que é inerente a todos, na tentativa de diminuir os preconceitos e encorajar os professores na utilização dessa arte na prática pedagógica.

A investigação realizada por meio da avaliação pela rede semântica natural proposta por Figueroa, González e Solís (1981), buscou conhecer as concepções dos professores que foram submetidos a um programa de formação continuada em música, realizado em uma cidade no interior de São Paulo, sobre “talento musical” e “música na escola”. A partir desta investigação, pudemos conhecer e analisar o significado dessas expressões estímulos e utilizá-las a serviço do programa, tendo os dados como fonte para uma reflexão.

Os dados coletados evidenciaram que o núcleo representativo das concepções dos professores sobre talento musical mostrou uma forte tendência à crença de que as pessoas que possuem capacidades musicais são aquelas que têm “voz”, ou seja, sabem cantar e “dom”, como algo inato, herdado geneticamente.

Essa crença já conhecida pelo senso comum tem nesta pesquisa dados corroborativos. As crenças que geram preconceitos, muitas vezes estão impregnadas dos valores culturais e podem impedir o investimento de esforços na busca de conhecimento ou aprofundamento, dificultando cada vez mais o acesso a novos conhecimentos, tornando-os elitizados.

“Alegria” foi o núcleo representativo para o conceito “música na escola”. Isso demonstra o valor que os professores atribuem aos efeitos da música no ambiente escolar. A “aprendizagem” apareceu como atributo essencial (74% no FMG), demonstrando timidamente a compreensão dos mesmos sobre a música enquanto um recurso que pode favorecer o desenvolvimento das crianças.

O que observamos na escola é que várias atividades escolares contemplam as artes plásticas, os jogos, a literatura, o teatro, a matemática, etc. A música é muito utilizada no ambiente escolar como uma manifestação por meio do canto. O que reforça a importância dada à “voz” enquanto elemento de representação do talento musical. Atividades ligadas aos elementos sonoros e à criação musical parecem ser privilégio dos especialistas, aqueles que se supõe terem conhecimento ou mesmo talento musical.

Muitas atividades ligadas às artes plásticas, literatura ou teatro, parecem não exigir tanto talento, visto que conteúdos principalmente da educação infantil, são desenvolvidos pelos mesmos professores sem formação plástica ou cênica, ou com formação adquirida nas disciplinas dos cursos de pedagogia. Estas atividades visam alcançar objetivos pedagógicos relacionados à alfabetização, conhecimento lógico-matemático, noções de tempo e causalidade, etc.

A fim de estimular o professor fazendo-o acreditar também em suas capacidades musicais, nos parece necessária uma formação continuada que possa prepará-los e capacitá-los para a realização de tais atividades no cotidiano da escola.

Os programas de formação continuada em música devem oferecer aos educadores oportunidades de vivência musical a partir de uma sensibilização experimentada por um processo de abstrações empíricas, reflexivas e refletidas extraídas das relações que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento -

no caso o som, incluindo o ruído e o silêncio - nas retiradas de informações de suas propriedades (empírica), nas coordenações mentais (reflexiva) e nas tomadas de consciência (refletida).

Não existe mistério em se conhecer os elementos sonoros. Não se pode superestimá-los em função de seu estado invisível. O professor convencido das possibilidades de criação por meio do fenômeno sonoro pode passar a crer que as crianças também são capazes de perceber o som e diferenciá-lo em diversas situações, generalizando as possibilidades e criando com elas.

É preciso convencer o professor que a música não é um privilégio dos especialistas. É sim uma possibilidade de todos e para todos.

Os professores que foram sujeitos desta pesquisa, participaram de um programa de formação continuada em música (vide apêndice 1) que teve a criatividade como um dos objetos de reflexão.

Em função das respostas dadas pela rede semântica natural, apresentamos um trabalho realizado em outra cidade, provando que mesmo não tendo formação específica os professores puderam produzir um material criativo e de riqueza musical e histórica considerável, intitulado “Cantigas e Roda” (vide apêndice 2). É uma coletânea de cantigas e brincadeiras cantadas recolhidas, interpretadas e gravadas pelos próprios professores participantes do projeto.

As discussões realizadas durante os encontros, levaram o grupo a entender que é possível desenvolver as capacidades musicais das crianças desde que o meio ofereça oportunidades de descobertas e invenções, despertando interesses e necessidades.

Jean Piaget (PIAGET, In VASCONCELOS, 1972-2001, p. 15) discute as questões sobre criatividade propondo que “a criação do novo ocorre devido a um processo de abstração reflexiva” que segundo o mestre de Genebra “é a coordenação das ações com a origem nas próprias ações do sujeito”.

Por isso, oferecer ao professor um espaço para o contato com o som, com as explorações diversas, com as possibilidades de composição coletiva e individual, com as cantigas de roda... é um meio de favorecer descobertas e invenções que o levarão à coordenação das ações, enriquecendo a prática

pedagógica da mesma maneira como as atividades com os elementos de artes plásticas, teatro e literatura, desmistificando a crença que beneficia os talentosos.

Em nossos encontros, muitas atividades foram vivenciadas pelos professores que puderam experimentar o fazer musical. Alguns relatos de experiência foram apresentados demonstrando a disposição dos professores diante das atividades em sala de aula.

Certo dia, uma professora relatou sua prática com os alunos de 4ª série. Realizaram uma atividade de imagem mental viajando pelo ambiente da escola, passando por diversos caminhos. Imitavam os sons dos bichos, demonstravam medo, saltavam, correriam, passavam por pedregulhos, e diversos outros que foram lembrando. Após essa “viagem”, a professora sugeriu que todos desenhassem o passeio. Vários registros demonstraram a individualidade das crianças e cada uma pôde mostrar seu registro aos colegas. O próximo passo seria registrar os sons que reconheceram utilizando sinais arbitrários, compondo uma seqüência sonora.

O educador, conhecendo as propriedades sonoras, percebendo as implicações pedagógicas que estão implícitas nas brincadeiras com sons e nas cantigas de roda, descobrindo novas possibilidades, acreditando nas capacidades comuns a todos e no poder da música enquanto instrumento cognitivo poderá mediar as descobertas dos alunos, proporcionando momentos de prazer e criatividade, contribuindo assim, para a formação de um adulto feliz, criativo e inserido em seu meio.

Para ilustrar a influência das atividades musicais sobre os sentimentos, facilitando a expressão, outro relato interessante envolveu uma psicopedagoga, integrante do curso de música, que trouxe os conflitos de um paciente que tinha muita dificuldade em falar e expressar seus sentimentos:

“Comecei meu trabalho com S. com música, pois percebi a sua sensibilidade com os sons e ritmos. Primeiramente jogamos e brincamos com o jogo de ir e voltar (é a mesma brincadeira da turma de 4ª série acima citada), passando por inúmeras paisagens, depois pedi para que desenhasse por onde passou e escrevesse o que sentiu. Pedi a atividade, pois em algumas sessões percebi que não gostava de falar sobre seus sentimentos. Após essa atividade coloquei um CD de sons da natureza e pedi para que imaginasse uma cena. Foi muito bom, pois ele que quase não escrevia criou uma história.”

Em outra sessão eu trouxe 3 instrumentos e pedi para que imaginasse o que poderia ser. Com o pau-de-chuva imaginou um riacho, com o pandeiro de missangas imaginou a chuva e com outro instrumento de sucata imaginou um porquinho e então pedi que escrevesse uma história e pude ver que ele gosta também de poesia e rimas. Estou caminhando dessa forma com sons e música e pude perceber o quanto S. já melhorou daquela criança que não escrevia e não falava de seus sentimentos “.

O desejo de levar a música para as atividades práticas vai se revelando nos atos mais singelos. Por ocasião da despedida do curso, uma professora que também é poetiza fez-me uma homenagem onde declara o desejo inspirado nos encontros, de ensinar e contagiar por meio da música.

*“Quem é esta que apresenta
Melodia pela voz
e traz no sorriso
Harmonia?
Veio breve a Itapira
Para curso ministrar
E inspirou em todos nós
A vontade de ensinar
Cantos novos, velhos encantos...
E o faz-de-conta a reviver
Pela música, em seu valor tão amplo,
Têm-se tanto a partilhar!
O desejo plantado
É o de sair contagiando
Outros seres humanos
Da alegria de brincar!
Receba em gratidão nosso carinho
Em forma de canção e poesia
“Para que não se esqueça jamais”
que és entre nós QUERIDA Ana Maria”*

Estes e outros relatos recolhidos em tantos outros cursos já ministrados têm me convencido o quanto a vivência musical com professores contribui para sua prática na escola, demonstrando que a música não é um privilégio dos especialistas.

Durante o programa, várias questões sobre a genialidade de alguns músicos foram levantadas, mas para responder a essas questões precisam ser realizadas pesquisas de outra natureza, que utilizem outras metodologias e que envolvam as funções do cérebro.

Esta pesquisa quer demonstrar que o acesso à música não é prerrogativa dos gênios ou de pessoas talentosas, mas sim, que qualquer pessoa que se dispuser a explorar o som com suas possibilidades conseguirá fazê-lo.

Por isso, propusemos dois estudos sobre o registro gráfico do som realizados com crianças de 3 a 6 anos de idade, com as análises e discussões a fim de, demonstrar e conhecer o processo e o pensamento das crianças diante deste fenômeno. É importante lembrar que o registro gráfico do som não é o único meio de se ter acesso a esta linguagem que defendemos como de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas. Aqui, ele serviu como um recurso de informações sobre como se dá o processo de construção das representações do som, que é a matéria-prima da música.

Primeiramente, procuramos descobrir com as crianças os tipos de sons e ruídos que fazem parte do nosso cotidiano. Depois, explorando o ambiente escolar e alguns instrumentos musicais, buscamos conhecer quais as possibilidades de escrita das crianças diante deste fenômeno.

O estudo sobre o registro gráfico serviu para mostrar como as crianças são capazes de responder aos estímulos sonoros. Assim sendo, se a escola propiciasse a realização de atividades curriculares em que a música estivesse envolvida, as crianças teriam iguais oportunidades para desenvolver o gosto e a sensibilidade musical.

Nas observações realizadas nos dois estudos foram identificados vários constructos da psicologia genética na íntima relação das crianças com os objetos sonoros. As manifestações simbólicas ocorrentes demonstraram que o som é um objeto de conhecimento que favorece a representação das crianças.

Quando as crianças coordenam as propriedades sonoras e as organizam sob seus próprios critérios, estruturando-as pela lógica, a construção da noção de classificação é favorecida, como pudemos verificar nas discussões dos registros gráficos do capítulo 3.

Todas as manifestações simbólicas estiveram presentes nas representações gráficas: a imitação, nas tentativas de reprodução do som do ambiente e dos objetos sonoros acompanhados pelos processos de assimilação e acomodação; a imagem mental, enquanto resultado da interiorização da imitação e nos processos de criação e invenção pela abstração reflexiva com as organizações mentais, nas reações às perturbações com modificação dos

esquemas em função das resistências dos objetos sonoros; o jogo simbólico com o faz-de-conta e a realização dos desejos subjetivos; o desenho com o registro das fontes sonoras e das representações simbólicas pessoais, em suas diversas fases e; a linguagem nas descrições das crianças sobre o registro do som.

Os dois estudos permitiram observar um processo evolutivo nos registros sonoros das crianças de 3 a 6 anos de idade. As representações das crianças menores partem de garatujas sem apresentar semelhança com o som emitido, vão evoluindo, conforme a idade avança, para o registro da fonte sonora com algumas representações simbólicas evocando imagens mentais pessoais até sinais arbitrários, que em casos raros, aparecem desligados da fonte generalizando um significante para um mesmo significado, o que os caracterizam como signos arbitrários.

Com estas descobertas, o que se pôde observar é que assim como para o desenvolvimento da escrita gráfica da palavra são necessárias estruturas de pensamento específicas, para o desenvolvimento da escrita sonora essas mesmas estruturas não podem estar ausentes e elas dependem de um processo de construção que envolve uma interação entre o sujeito e o objeto sonoro.

Esses resultados nos levam a inferir sobre as necessidades das crianças de 3 a 6 anos de idade, de exploração dos diferentes objetos sonoros, oportunizando as descobertas das propriedades do som de maneira lúdica e criativa, inventando novas formas de combinações, criando e compondo com os sons, transformando o invisível em visível por meio da escrita, para por fim, relacionar os signos arbitrários e convencionais da escrita musical com suas experiências anteriores.

As figuras musicais, as notas na pauta com suas diferentes alturas, as partituras impressas, as composições contemporâneas e a música experimental com seus registros e legendas, podem servir de ilustrações e informações no ambiente escolar, para que as crianças paralelamente ao registro pessoal se familiarizem com os signos musicais e assim, compreendam as necessidades da escrita convencional para a reprodução das melodias e composições.

As reflexões aqui apresentadas pretendem servir como desencadeadoras de questionamentos que possam permitir que a música seja vista com mais

naturalidade e simplicidade e que a matéria-prima dessa arte seja explorada de forma completa e diversificada, levando ao ambiente escolar o som, os ruídos e o silêncio, seus benefícios por meio de sua organização no tempo e no espaço, com movimento, sincronia, constância e inconstância.

Explorar a dualidade dos elementos sonoros do estático ao cinético, do grave ao agudo, do forte ao fraco, do longo ao curto, do belo ao desconhecido, na música que é de todos, na essência de sua singularidade que transcende por sua beleza e que transforma quando descoberto leva a pessoa a desenvolver relações de fundamental importância para a formação intelectual e moral, que é uma das principais responsabilidades da escola.

Como nos adverte Piaget:

“O direito à educação é, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis” (2005, p. 35).

Se as crianças puderem descobrir e inventar as infinitas combinações do som, talvez possam crescer pessoas criativas com possibilidades de enxergar o mundo sonoro sem preconceitos e sem recusas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Música, escola e políticas locais de educação musical: um estudo da cidade de Uberlândia, MG. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Natal. **Anais do XII encontro anual da ABEM**. Natal: ABEM, 2002. Disponível em CD-ROM

ASSIS, Orly Z. M.; Múcio C. de. **PROEPRE: Fundamentos Teóricos**. 4. ed. Campinas: Unicamp/FE/LPG, 2002.

_____. **PROEPRE: Fundamentos Teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas: Unicamp/FE/IDB, 2002.

AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos: Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos**. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., 1996.

ARRIAGADA, Arlett Verona Krause. **Representaciones sociales de discapacidad e integración escolar: um estúdio de redes semânticas**. Trabalho ainda não publicado. Universidad de la Frontera, Chile, 2005.

BARCELLOS, L.R.M. e SANTOS, M.A. C. A natureza polissêmica da música e a musicoterapia. In VIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE MUSICOTERAPIA, 1995, São Paulo. **Anais do VIII Simpósio Brasileiro de Musicoterapia**, São Paulo, 1995.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 19 (1), p. 89-96, jan/jun.1994.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional**. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2003, Florianópolis. **Anais do XII encontro anual da ABEM**. Florianópolis, 2003.

_____. **Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na Universidade Federal de Santa Maria – Rio grande do Sul**. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII encontro anual da ABEM**. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reformulação dos parâmetros curriculares**. Fundação Nacional de Material Escolar. Brasília:1998.

BRITO, Teça Alencar de. **Música, caminhos e possibilidades em Educação Infantil**. Fortaleza: Secretaria do Trabalho e Ação Social,1999

_____. **Música na educação Infantil – Proposta para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

BRUSCIA, Kenneth. **Definindo Musicoterapia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARRIJO, Inês Luci Machado. Do professor "ideal"(?) de ciências ao professor possível. Araraquara: JM Editora, 1999.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. **Os sentidos de construção**: o si mesmo e o mundo, organizado por De Souza, M. T. C. C. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DE VRIES, R. et al. **O currículo construtivista na educação infantil?** Práticas e atividades. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DINIZ, Juliana Aparecida Ribeiro; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. **O perfil da formação musical de professores generalistas**: um estudo de caso. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII encontro anual da ABEM**. Rio de Janeiro, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. **A formação musical nos cursos de pedagogia**. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII encontro anual da ABEM**. Rio de Janeiro, 2004.

_____ **Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes**. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII encontro anual da ABEM**. Rio de Janeiro, 2004.

FIGUEROA, J.; GONZÁLEZ, E. e SÓLIS, V. **Una aproximación al problema del significado**: las redes semánticas. Revista Latino americana de Psicología. 13,3,447-458, 1981.

GAINZA, de Violeta Hemsy. **La Educación Musical frente al futuro**. Buenos Aires: Editora Guadalupe, 1993.

_____ **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988

GARCIA, SOUZA et al. **Memórias e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Séc. XX**. São Paulo: Cortez Editora, SP. 1989.

GASTON, T. **Tratado de musicoterapia**. 2ª ed. México DF, Paidós. 1993.

HETSCHKEL, L., OLIVEIRA, A e SOUZA, J. **A Relação da Escola com a Aula de Música**. Relatório parcial para o CNPq. Brasília: s/ed., 1999.

HORTA, Luis Paulo. **Dicionário de Música Zahar**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org). **Ensino de Música** – propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: moderna, 2003.

KAMII, Constance. Uma inteligência indivisível. **Revista Young children**. N.30 (4), p. 228-238, maio, 1975.

_____ **Evaluación Del Aprendizaje em La Educación Preescolar Desarrollo Sócio-Emocional, Perceptivo-Motor y Cognoscitivo** in BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J. Thomas y MADUS, George F. "Evaluación Del Aprendizaje preecolar/Artes Del lenguaje/Estudios Sociais de la Escuela Secundária". Buenos Aires: Editorial Troquel, 1975.

_____ **A criança e o número**. Tradução de Regina A de Assis. 30. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1991.

KATER, Carlos et al. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais. In: VII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 1998, Pernambuco. **Anais do VII encontro anual da associação brasileira de educação musical**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 1998. p. 114-122.

LEAL, Aurora. **Construcción de sistemas simbólicos**: la lengua escrita como creación. Barcelona: Editora GEDISA, S.A., 1987.

_____ La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo. In: MORENO, M. **La pedagogía operatória**: un enfoque constructivista de la educación. Barcelona: Editorial Laia, 1986.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MEDINA, José Luis Valdez. **Las Redes Semánticas Naturales**: usos y aplicaciones en psicología social. Universidad Autónoma del Estado de México, 1998.

MICHAHELLES, Benita. **Cantigas e brincadeiras-de-roda na musicoterapia**. Rio de Janeiro. Monografia apresentada ao Curso de Musicoterapia do

Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. Disponível em:
<<http://www.taturana.com/mono.html>> [Taturana on the WEB](#).

MOJOLA, C. et al. **Educadores Musicais de São Paulo**: encontros e reflexões. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

MONTOYA, Adrián O. D. **Psicogênese do conhecimento físico e do conhecimento social**. Departamento de Psicologia, UNESP – Campus de Marília, s.d.

OLIVEIRA, Alda. **Currículos de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior**. In: Anais do VIII Encontro anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Curitiba: ABEM, 1999.

PALAVRA CANTADA: Grupo Pandalelê. **Brinquedos Cantados**. Belo Horizonte, Abril, 2001. CD, livro e CD-ROM.

PIAGET, Jean, **O nascimento da inteligência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

_____ **A Construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

_____ **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____ **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: 1999.

_____ **Para onde vai a educação?** 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

_____ **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____ **A equilibração das estruturas cognitivas**. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976,

_____ A educação artística e a psicologia da criança, 1954. In: XYPAS, Constantin. **Piaget e a educação**. Tradução de Maria Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. P. 159 -163.

_____ **Psicologia e pedagogia**. A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____ Criatividade, 1972. In VASCONCELOS, Mario Sérgio (org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento novo**. São Paulo, Moderna, 2001.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAGET, Jean et al. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução de Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIERCE Ch. S. **La ciência de la semiótica**. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1974.

PILAR, A.M. La terapia musical como intervención enfermera. **Revista eletrônica semestral de enfermagem**, Universidad de Murcia, ISSN – 1965-6141, n.2, mayo 2003. Disponível em www.um.es/eglobal/. Acesso em: 09 de nov. de 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antonio Chelline, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 10. ed. São Paulo: Editora Cultrix, sem data, 1.ed. em 1916. 1ª versão em português em 1970.

SALLES, Pedro Paulo. **Gênese da notação musical na criança**. 1996.1v. 244p. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Professores unidocentes e educação musical**: olhando para as práticas educativas a partir da formação inicial. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII encontro anual da ABEM**. Rio de Janeiro, 2004.

SOUZA, Jusamara et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série estudos, v. 6. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: redimensionando a prática pedagógica. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais do XIII encontro anual da ABEM**. Rio de Janeiro, 2004.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a Moralidade Infantil** – Uma visão construtivista. Campinas: Mercado de letras, 2000.

APÊNDICE 1

CANTA-AÇÃO UM NOVO PARADIGMA PARA A MÚSICA NA ESCOLA

Programa de formação continuada em música destinado a professores das séries iniciais de educação infantil e ensino fundamental: “A música como mais um recurso na prática pedagógica”

EMENTA

Programa que visa levar aos professores de educação infantil e ensino fundamental a oportunidade de entrar em contato com os elementos básicos da música e canções do cancioneiro popular, estabelecendo relações entre a linguagem musical e o desenvolvimento da inteligência nas crianças, direcionando sua aplicação para a área educacional e com vista a promover uma melhor interação entre professor e aluno.

OBJETIVOS GERAIS

- Utilizar a teoria psicogenética como fundamento para a relação entre a música e o desenvolvimento da inteligência das crianças.
- Aproximar o professor das séries iniciais da linguagem musical para que, com criatividade, possa refletir, criar, apreciar, improvisar e interpretar, utilizando recursos simples como instrumentos de banda rítmica, sucatas e sons do corpo.
- Reconhecer o papel social e educacional da música bem como sua utilização como objeto intermediário na comunicação com o mundo e sua aplicação nos processos educacionais.
- Realizar atividades práticas por meio de projetos elaborados e desenvolvidos junto aos alunos dentro da escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e diferenciar pulso, apoio e ritmo em composições diversas.
- Utilizar os sons do corpo nas explorações rítmicas.
- Criar seqüências rítmicas para arranjos em grupo, tal como em uma orquestra de percussão.
- Interpretar canções infantis com a voz e alguns instrumentos melódicos como xilofone e

flauta doce, para o reconhecimento da importância da melodia e da harmonia em uma obra musical.

- Construir instrumentos sonoros a partir de material de sucata.
- Executar criações coletivas tendo os cursistas como regentes e músicos, explorando as propriedades do som em suas diversas possibilidades.
- Criar diferentes ritmos para uma mesma melodia.
- Criar melodias diferentes para um mesmo ritmo.
- Criar histórias sonorizadas utilizando os instrumentos como personagens e efeitos especiais.
- Cantar e brincar com as cantigas de roda, associando a teoria do desenvolvimento com a música.
- Utilizar teclas melódicas individuais, como um teclado humano, na criação e interpretação de melodias diversas.

METODOLOGIA DE ENSINO

A vivência musical é realizada por meio de atividades práticas, a fim de sensibilizar os professores acerca de seus elementos básicos, identificando-os, conceituando-os e diferenciando-os entre si para uma melhor compreensão da função da música na vida das pessoas e sua aplicação educacional, envolvendo o raciocínio, a criatividade, pensamentos e ações. Dentre as atividades propostas são destacadas:

- Caminhar em andamento lento, médio ou rápido, acompanhando melodias diversas.
- Explorar as possibilidades tímbricas e gestuais do corpo, em combinações rítmicas, para acompanhamento de canções ou melodias instrumentais.
- Organizar em forma de orquestra os grupos tímbricos, em um exercício de classificação, para os arranjos em composições diversas.
- Cantar e interpretar canções infantis, utilizando a voz, flautas-doce, xilofones, metalofones e instrumentos rítmicos.
- Montar uma oficina de sucata para a construção de instrumentos diversos, que deverão ser manipulados pelos grupos de trabalho, para que a partir da experiência física descubram as diferentes propriedades sonoras dos objetos.
- A partir de critérios inventados e apresentados pelos componentes dos grupos, deverão organizar os “naipes” por meio de uma classificação e ordenar as execuções conforme o desejo de cada regente no processo de criação.
- Criar gestos com as mãos e braços que possam ser utilizados na regência de composições criadas pelos grupos ou de obras já compostas, inventando diferentes maneiras

de conduzir a interpretação, alterando andamento, intensidade etc.

- Reconhecer diferentes gêneros musicais e identificar seus ritmos característicos incorporando-os em uma mesma canção.

- Inventar com o grupo uma seqüência rítmica executando-a até sua memorização. Depois, um regente é escolhido para dirigir o grupo que executará a mesma seqüência utilizando teclas melódicas (cada pessoa é responsável por uma nota) ou notas fixas de flauta ou xilofones, na interpretação musical que acontece conforme a intenção do regente que cria melodias diferentes para a mesma seqüência de ritmo.

- Explorar os instrumentos sonoros identificando possíveis personagens que possam fazer parte de histórias criadas pelos grupos, em um exercício de representação simbólica.

- A partir de histórias da literatura infantil, criar seqüências sonoras para efeitos de sonoplastia, onde cada integrante fica responsável por um instrumento, trabalhando a noção de tempo na organização temporal das histórias.

- Conhecer as melodias de diversas canções que integram o cancioneiro popular brasileiro e utilizá-las nas brincadeiras de roda, associando a teoria do desenvolvimento com a música.

O conhecimento da teoria psicogenética é trabalhado por meio de textos, dinâmicas e reflexões, que possam levar o professor a elaborar relações entre o desenvolvimento da linguagem musical e sua aplicação no processo de desenvolvimento da inteligência das crianças no ambiente escolar.

Conforme disponibilidade dos cursistas/professores, realizar apresentações em forma de seminários das atividades práticas realizadas junto aos alunos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º Módulo

A Música e seus elementos básicos

Vivência, criação, improvisação e orquestração.

- Pulso, apoio, ritmo, melodia e harmonia
- Propriedades do som
 - Altura
 - Duração
 - Intensidade
 - Timbre

Fazendo Música com Sucata – criação e organização dos sons.

- Confecção de instrumentos musicais
- Exploração física do material sonoro
- Arranjo e orquestração
- Conto Sonoro

2º Módulo

Desenvolvimento cognitivo segundo a teoria psicogenética e o desenvolvimento musical.

- A construção da inteligência segundo Jean Piaget e o raciocínio musical
 - Assimilação e acomodação
 - Equilibração majorante
- Os tipos de conhecimentos e as possíveis relações com os objetos sonoros e com as brincadeiras cantadas.
 - Conhecimento físico
 - Conhecimento social
 - Conhecimento lógico-matemático
- As noções construídas no processo de desenvolvimento e o papel das brincadeiras cantadas.
 - Espaço
 - Tempo

- Causalidade
- Quantidades
- A função simbólica e as representações por meio do som
 - Imitação
 - Imagem mental
 - Jogo simbólico
 - Desenho
 - Linguagem
- Ambiente cooperativo e as brincadeiras cantadas coletivas.
 - Moral autônoma e moral heterônoma
 - Ambiente sociomoral cooperativo

3º Módulo

Brincadeiras e jogos cantados

- Brincadeiras X jogos
- Cantigas e Roda
- Dinâmicas

CRONOGRAMA

O programa é distribuído em três módulos durante sete encontros de três horas cada, totalizando 21 horas.

As atividades musicais geralmente acontecem em encontros semanais, com professores das séries iniciais da educação infantil e ensino fundamental 1º e 2º ciclos, ou seja de 1ª a 4ª série.

AVALIAÇÃO

Para se conhecer as concepções dos professores participantes do programa de formação continuada em música sobre “Talento musical” e “Música na escola”, uma avaliação pela rede semântica natural de conceitos é realizada, levando os professores a evocarem palavras definidoras eleitas pela memória, a fim de serem utilizadas como objetos de reflexão e referências de estudo nos encontros, na tentativa de enriquecer as discussões e aumentar os elementos no plano de ação proposto por esse programa.

APRESENTAÇÃO FINAL DOS GRUPOS

Os professores que participaram do programa de formação continuada em música em uma cidade do interior de São Paulo no ano de 2005, reagiram de forma positiva ao trabalho desenvolvido. Realizaram atividades diversas entre coral, oficinas de sucata, brincadeiras e jogos rítmicos (vide imagens abaixo).

Como apresentação final, organizaram um "sarau"¹⁵ com algumas atividades musicais, poesia e coral, demonstrando as possibilidades do grupo diante do fazer musical.

Espontaneamente, fizeram uma homenagem a mim cantando "Convite", que é uma canção de minha autoria com arranjo musical do maestro que participou dos encontros (vide imagens 5, 6 e 11). A apresentação aconteceu no último dia do curso e os músicos integrantes do grupo ficaram responsáveis pelos ensaios e organização dos corais. A enfermeira da turma ensaiou com os colegas uma canção em cânone similar à que foi trabalhada nos encontros, ela e um dos músicos regeram o grupo (vide imagem 8). Uma das professoras que é poetiza criou um poema que foi declamado por ocasião da despedida do curso (vide imagem 7).

Os professores trouxeram alguns filhos para enriquecer a apresentação final, na qual participaram tocando instrumentos de percussão e de efeitos sonoros confeccionados no curso. Algumas crianças tocaram flauta doce, outras brincaram de roda e de brincadeira de mão.

As fotos a seguir ilustram alguns destes momentos.

Oficina de sucata



Imagem 1

¹⁵ "Sarau" é uma reunião noturna para ouvir música, poesia dançar ou conversar (HOUAISS,2001)

Colaboração na confecção dos instrumentos



Imagem 2

Afinando a “marimba” de garrafa *pet*



Imagem 3

Brincadeira de roda – “*Laranja, oh! Laranja*”



Imagem 4

Preparando os instrumentos para a homenagem



Imagem 5

Professoras solistas



Imagem 6

Declamando a poesia



Imagem 7

Coral em cânone



Imagem 8

Brincadeira de mão



Imagem 9

A despedida



Imagem 10

Partitura das vozes – “Convite”

CONVITE
Ana Abrahão

Voice Arr: César Lupinacci 2005

$\text{♩} = 140$

12 2

Eu que-ro fa-lar de uma col-sa lin-da

20

quan-do te ve-jo/as-sim pe-que-ni-no fi-co/a pen-sar como é

26

tão su-bli-me mi-nha ta-re-fa de lhe en-si-nar sol la sol

33

sol la sol sol la sol mi sol la sol sol la sol sol la sol mi e

40

faço um con-vi-te/a vo-cê a-go-ra que can-te e to-que a me-lo-

47

di-a que eu cri-ei para es-se mo-men-to pra que vo-

53

cê não se/es-que-ça já mais de tan-tos mo-men-tos tão im-po-

59

tan-tes como u-ma no-ti-nha no ins-tru-men-to

64

7 1. 2.

não se es-que-ça já mais

Arranjo escrito especialmente para o conjunto

Imagem 11

APÊNDICE 2

CANTIGAS E RODA

O PROJETO

“Cantigas e Roda” é um projeto que foi concebido e realizado no programa de formação continuada em música oferecido a professores da rede municipal de ensino de Santa Bárbara d’Oeste/SP, durante o ano de 2002. Este trabalho possibilitou a vivência musical e a criação coletiva, despertando nos professores a importância das brincadeiras de roda nas atividades escolares frente às dificuldades de acesso aos bens culturais, impostas pela modernidade. As oportunidades de acesso à linguagem musical, têm demonstrado um encorajamento por parte dos professores em levar para o espaço escolar novas maneiras de desenvolver atividades musicais, afastando os preconceitos sobre os privilégios de poucos dotados para esta arte, conforme discutido no capítulo 3 desta dissertação.

Objetivo Geral

O projeto “Cantigas e Roda” tem como objetivo geral, auxiliar o professor no desenvolvimento das noções musicais e encorajá-lo a realizar com seus alunos atividades que envolvam a música por meio do cancionário popular, a fim de que tais atividades possam beneficiar as crianças, contribuindo na sua formação global e na construção da inteligência.

Objetivos específicos

- Recolher da vivência dos professores cantigas e brincadeiras de roda.
- Montar arranjos musicais simples para a compreensão dos elementos da música.
- Elaborar implicações pedagógicas que possam explicar as possibilidades de construção do conhecimento nas crianças por meio das canções, das regras e das brincadeiras cantadas.
- Editar um livro com CD para o acesso ao material pesquisado.

Ações do projeto

O programa de formação continuada em música foi oferecido a toda a rede municipal de educação da cidade de Santa Bárbara d'Oeste – SP durante o ano de 2002, 2003 até julho de 2004. Professores de educação infantil, incluindo monitores de creche e ensino fundamental 1º ciclo participaram do projeto “Cantigas e roda” que aconteceu no ano de 2002.

Aproximadamente 160 profissionais, divididos em 8 turmas com média de 20 professores, freqüentaram o programa.

Cada turma se responsabilizou pela preparação de no máximo duas canções e as ações programadas para o desenvolvimento do projeto “Cantigas e Roda”, consistiram em:

1. Recolher da prática dos professores, jogos, cantigas e brincadeiras cantadas.
2. Selecionar as canções e brincadeiras apresentadas.
3. Aprender a maneira de brincar e a melodia das canções.
4. Distribuir uma ou duas brincadeiras por grupo para a preparação e execução do coral.
5. Trabalhar musicalmente as canções utilizando instrumentos de percussão e alguns melódicos - como o Xilofone e o Metalofone – experimentando a criação de arranjos musicais que permitissem a vivência rítmica e melódica, a fim de facilitar a compreensão dos elementos musicais e a construção dessa linguagem.
6. Gravar em fita K7 as canções apresentadas pelos professores e depois os arranjos preparados por eles.
7. Enviar as canções escolhidas e gravadas a um músico profissional que ficou responsável pelos arranjos e acompanhamento em estúdio.
8. Gravação em estúdio, com a participação dos corais de professores e acompanhamento do músico, para a produção do material em áudio.
9. Produção do material escrito que constou em organizar as brincadeiras, suas formações, a partitura musical e as sugestões pedagógicas que foram elaboradas e formuladas para servirem como apoio nas atividades em sala de aula conciliando-as aos objetivos do professor.
10. Editoração e publicação do livro com o apoio da prefeitura e de uma empresa estadual.
11. Divulgação por meio de oficinas e workshops, a fim de esclarecer e orientar como desenvolver em sala de aula as atividades propostas pelo livro e CD.

AS CANÇÕES

Cinco Formiguinhas

Domínio público

Cinco formiguinhas andando devagar

Uma entrou no formigueiro
Quantas faltam para entrar?
Quatro

Quatro formiguinhas andando devagar
Uma entrou no formigueiro
Quantas faltam para entrar?
Três

Três formiguinhas andando devagar
Uma entrou no formigueiro
Quantas faltam para entrar?
Duas

Duas formiguinhas andando devagar
Uma entrou no formigueiro
Quantas faltam para entrar?
Uma

Uma formiguinha andando devagar
Ela entrou no formigueiro
Quantas faltam para entrar?

Acabou!

Como brincar

Essa é uma canção de gestos, em que as crianças devem cantar mostrando os dedos, simulando-os como se cada um fosse uma formiga. No decorrer da música, esconde-se um dedo de cada vez até que todos estejam escondidos, não restando nenhuma “formiguinha” fora do “formigueiro” – mão fechada.

Considerações pedagógicas

A canção é muito agradável para as crianças, principalmente as menores que gostam muito de imitar os gestos dos adultos e já estão descobrindo os numerais, como quando mostram quantos “aninhos” tem, quantas pessoas há em sua família ou quantos “indiozinhos” há na canoa.

Com a canção das “Cinco Formiguinhas” a criança estará recitando o nome e a ordem dos numerais e quantificando as 5 ou as 10 formiguinhas representadas pelos dedos das mãos.

Para aumentar os desafios da canção, o professor pode sugerir após a quantificação de 5, aumentar para 10, 20 ou 100 formiguinhas (mentalmente). Além de “entrar” (subtração) uma formiguinha de cada vez dentro do formigueiro, pode-se, conforme a capacidade das crianças, tirar duas ou mais e ainda para aumentar a dificuldade e o desafio do raciocínio, propor a volta das formiguinhas “saindo” (adição) do formigueiro - em um exercício de adição e subtração. Por exemplo: “Vinte formiguinhas / andando devagar / duas entraram no formigueiro / quantas faltam para entrar? *Resposta. Dezoito!* Dezoito formiguinhas / andando devagar / quatro saíram do formigueiro / quantas faltam para entrar? *Resposta. Vinte e duas, etc...*”

O Trem

Domínio Público

Eu vou andar de trem
E você vai também
Só falta eu comprar
Uma passagem para o velho trem.

*Polegares pra cima
(eco) polegares pra cima
Mais pra cima
(eco) mais pra cima

Tchu, tchu, tchu, tchá
Tchu, tchu, tchu, tchá
Tchu, tchu, tchu, tchá, tchá, tchá. 2x

Eu vou andar de trem
E você vai também
Só falta eu comprar
Uma passagem para o velho trem

Polegares pra cima
(eco) polegares pra cima
Cotovelo pra trás
(eco) cotovelo pra trás

Mais pra trás
(eco) mais pra trás

Tchu, tchu, tchu, tchá
Tchu, tchu, tchu, tchá
Tchu, tchu, tchu, tchá, tchá, tchá. 2x

Os Gestos:

Polegares pra cima
Cotovelos pra trás
Corpinho pra frente
Perninha pra dentro
Corpinho pro lado
Lingüinha pra fora.

Como brincar

As crianças posicionam-se em círculo e é necessário um líder para comandar os gestos. Enquanto se canta o refrão os brincantes batem palmas ou caminham formando um trem (pegando na cintura do colega formam uma fila) e no momento dos gestos devem ficar parados e repetir os gestos do líder respondendo em “eco” com a palavra e com o movimento. Os gestos e falas vão se acumulando em um movimento de imitação cumulativa.

Considerações pedagógicas

Esta é uma brincadeira que propõe um exercício da lateralidade: polegares para cima, perninhas para dentro, cotovelos para trás, depois, perninhas para a direita, bracinhos para a esquerda, conforme o desejo dos brincantes. Esses exercícios auxiliam na estruturação do conceito de espaço deslocando o corpo e controlando seus movimentos. A brincadeira ainda permite que a criança represente o mundo que lhe é conhecido, em um jogo de faz-de-conta que lhe permitirá a socialização e a inserção no mundo dos adultos, brincando de ser maquinista, de imitar o colega pulando como o “saci” ou “laçando um boi”, ou seja, representando mentalmente qualquer objeto ou personagem de sua imaginação.

Os gestos podem ser alterados conforme a intenção de cada líder, tornando a brincadeira cada vez mais excitante e desafiadora.

Coerente com a construção de um ambiente sociomoralcooperativo o professor precisa estar atento a algumas questões que envolvem a escolha de líderes. Se permitir que haja uma fórmula de escolha aleatória para que cada criança lidere o grupo, além de não privilegiar e nem

demonstrar preferência por nenhuma criança o professor estará permitindo a participação ativa do grupo onde as decisões serão tomadas cooperativamente, em que cada criança é levada a ouvir a idéia e proposta do outro para juntos chegarem a um consenso. O processo de escolha deve ser pré-estabelecido e combinado, em que todos estejam de acordo. Podem utilizar qualquer tipo de fórmula de escolha, desde as parlendas¹⁶ – um exemplo é uni-du-ni-tê – até as propostas pelos próprios brincantes¹⁷.

Prá entrar na casa do Zé

Domínio público

Pra entrar na casa do Zé. 2x

Você tem que bater o pé. 2x

Bater pé

Pra entrar na casa do Zé. 2x

Hei, á!

Agora já posso entrar. 2x

Mas você tem

Que bater palmas também. 2x

Bater pé, bater palmas.

Pra entrar na casa do Zé. 2x

Hei, á!

Agora já posso entrar. 2x

Mas você tem

Que dançar samba também. 2x

Bater pé, bater palma, dançar samba.

Pra entrar na casa do Zé. 2x

¹⁶ Segundo Brito (2003, p. 101), parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música.

¹⁷ Percebemos que as crianças apresentam diversas sugestões, entre elas apresentamos “os dedos” em que todos os brincantes devem jogar na roda uma quantidade de dedos que varia de 0 a 5 e a soma de todos os dedos será o número do escolhido. Assim, o professor tendo o resultado, deverá contar “batendo” na cabeça de cada criança até chegar no número determinado, esse será o líder.

Hei, á!

Agora já posso entrar. 2x

Mas você tem

Que dançar valsa também. 2x

Bater pé, bater palmas, dançar samba, dançar valsa.

Pra entrar na casa do Zé. 2x

Mas você tem

Que dar um abraço também. 2x

Bater pé, bater palmas, dançar samba, dançar valsa, dar um abraço,

Pra entrar na casa do Zé. 2x

Hei, á!

Agora já posso entrar. 7x

Como brincar

Todos os brincantes se dispõem em círculo. Um líder, escolhido por meio de uma fórmula de escolha aleatória, será o guia que comanda as atividades que o grupo deve realizar para entrar na casa do Zé. Sempre que um gesto ou movimento for sugerido todos devem repeti-lo retornando sempre do primeiro ao último que foi proposto.

Considerações pedagógicas

Essa é também uma brincadeira cumulativa em que as crianças devem estar atentas para não se atrasarem nos gestos. É um ótimo exercício para a memória auditiva e trabalha a noção espaço-temporal, pois os gestos que se intercalam no jogo das palavras não podem se atrasar, obrigando as crianças a manterem uma pulsação constante, conciliando tempo e movimento.

O Sábio

Direitos reservados

Um homem construiu a sua casa sobre a areia. 3x

E chegou a tempestade

O vento soprava e a chuva caía. 3x

E a sua casa desmoronou.

Um sábio construiu a sua casa sobre a rocha. 3x

E chegou a tempestade

O vento soprava e a chuva caía. 3x

E a sua casa não desmoronou.

Eu também vou construir a minha casa sobre a rocha. 3x

E chegará a tempestade

Se o vento soprar e a chuva cair. 3x

E a minha casa não demolirá.

Como brincar

Em círculo as crianças poderão cantar realizando os gestos de imitação conforme as intenções do grupo.

Considerações pedagógicas

Essa é uma canção que propõe a imitação de situações por meio de gestos. Quando as crianças cantam imitando com movimentos corporais e sons, em momentos de prazer e de representações, estão evocando situações ausentes. Essa evocação traz para a mente das crianças uma imagem pessoal do mundo que cada uma cria e representa, a fim de tentar entendê-lo e assim inserir-se nele. A canção “O Sábio” contribui no desenvolvimento da noção temporal, retratando os quadros seqüenciais de tempo e causalidade.

O professor poderá utilizar recursos sonoros que permitem às crianças a sonorização dos efeitos da chuva e do vento, enriquecendo a interpretação musical e estimulando a criatividade.¹⁸

¹⁸ Para a simulação dos efeitos do vento podem explorar os tubos de conduíte (tubos amarelos utilizados na passagem dos fios elétricos em construções), soprar garrafinhas “pet” de refrigerante, entre outros. Para os

Peneirou Peneira
Domínio público

Peneirou peneira
Peneirou no ar
Eu nasci pra te amar
Vem pra roda vem dançar

Por isso dona Alessandra
Faça o favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá se embora

Versos:

Em cima daquele morro
Passa boi passa boiada
Também passa um moreninho
Do cabelo enrolado

Joguei uma pedra n'água
De pesada foi ao fundo
Os peixinhos me disseram
Não maltratem nosso mundo

Sete e sete são quatorze
Com mais sete vinte e um
Tenho sete namorados
Mas não gosto de nenhum.
Fui passar na pinguelinha
Chinelinho caiu do pé
Os peixinhos reclamaram
Que cheirinho de chulé

efeitos da chuva podem descobrir a melhor maneira de representar a água utilizando tampinhas de refrigerante “pet” amarradas em barbante formando um colar ou potes de filmes soltos dentro de redinhas de feira. Pratos de pizza de papelão redondos com grãos em seu interior podem ter um bom efeito na imitação da chuva e do mar, e os “paus de chuva” confeccionados com tubos de mapa perfurados com alfinetes ou pregos em forma de espiral e preenchidos por grãos pequenos também poderão servir nessa simulação.

Se eu soubesse escrever n'água
Como escrevo no papel
Escreveria o seu nome
Na pedra do meu anel.

Como brincar

Em um grande círculo os brincantes cantam convidando pelo nome alguma criança que possa vir ao centro para recitar um verso. A princípio as crianças poderão improvisar versos ou recitar alguns já conhecidos durante a brincadeira e depois conforme o interesse dos alunos, poderão inventar novas rimas com contextos particulares, relativos ao grupo ou com temas específicos.

Considerações pedagógicas

A brincadeira permite às crianças um exercício de expressão, em que se apresentam ao grupo individualmente de forma descontraída e espontânea. Algumas crianças, com maiores dificuldades de exposição podem se sentir envergonhadas diante dos colegas. O professor sensível não obrigará a criança tímida a se expor, mas poderá sugerir ao grupo que crie frases criativas, em que cada um poderá apresentar no momento da brincadeira, oportunizando a todos igualmente e sem constrangimentos encorajando-os na criação de textos.

“Peneirou Peneira” é uma brincadeira que pode contribuir na alfabetização, quando o professor possibilita aos alunos oportunidades de desenvolver frases e formar versos. Para favorecer a ortografia este é um momento em que os alunos podem trocar os textos realizando revisões e possíveis correções, descentralizando a função do professor e levando os alunos a terem novos olhares sobre suas produções, passando de produtores para revisores, buscando assim minimizar os problemas ortográficos. Como aponta Ferreiro:

“Criar situações para que as crianças adotem atitudes de revisor é um problema didático sério. Deve-se criar um ambiente didático que torne possível que volte sobre seu texto no dia seguinte ou uma semana depois... sempre que volte ao texto com a certeza de que irá vê-lo de outra maneira, porque já não está desempenhando o papel de produtor (Ferreiro, 2001, p.144)”.

Quando as crianças brincam e reproduzem seus textos de forma cantada, são encorajadas a revisá-los mentalmente e o professor pode criar situações solicitando revisões antes da brincadeira. A expectativa de reprodução junto ao grupo estimula a

criação e motiva o aluno a novas criações escritas, tornando a brincadeira educativa e de oportunidades.

Bimborão da Cruz Domínio popular

Oh, Bimborão da Cruz
Por aqui quero passar
Por aqui eu passarei
E a menina deixarei

Qual delas será
A da frente ou a de trás
A da frente corre muito
A de trás ficará

Passa daqui
Passa dali
A última há de ficar
A última há de ficar.

Como brincar

Duas crianças deverão escolher uma senha, no caso “garfo e colher”, para montarem atrás de si uma seqüência de brincantes que serão “presos” durante a brincadeira.

Para iniciar o jogo, as duas farão uma ponte com os braços levantados na altura da cabeça e as mãos dadas, para que em fila o grupo passe por baixo enquanto cantam. Na última estrofe, quando cantam: “... a última há de ficar...”, as duas crianças da ponte devem prender aquela que está passando naquele momento na fila. Aquela que ficou presa deve escolher entre “garfo” e “colher” e então sair do grande grupo para formar uma outra fila do “garfo” ou da “colher”.

Vence o jogo o grupo que tiver maior número de brincantes nas filas formadas.

Na gravação do CD “Cantigas e Roda”, o grupo optou por manifestar a vitória gritando “céu, céu, céu, inferno, inferno, inferno...”, mas pode-se alterar conforme o desejo dos integrantes da brincadeira, como: “garfo, garfo, garfo... colher, colher, colher...”.

Essa é uma adaptação da brincadeira “Passa 13”.

Considerações pedagógicas

A brincadeira do “Bimborão da Cruz” é como um jogo que necessita da combinação de algumas regras que juntamente com o caráter competitivo o diferencia da brincadeira. Nessas, não há necessariamente uma disputa, mas sim uma diversão livre e espontânea.

Conciliar o movimento corporal de correr na roda, passar no túnel e cantar proporciona nos brincantes oportunidades de trabalhar a noção espacial e temporal. Ficar pressa durante o percurso traz um efeito de causalidade, o que leva as crianças a criarem novas estratégias para não serem pegas, ou conforme seu desejo para serem pegas mais rápido. Todas essas questões envolvem os conhecimentos que favorecem o desenvolvimento da inteligência.

Tindolelê

Domínio público

Entra na roda tindolelê

Entra na roda tindolalá

Entra na roda tindolelê , tindolelê, tindolalá

E roda a roda tindolelê

E roda a roda tindolalá

E roda a roda tindolelê, tindolelê, tindolalá

Pro outro lado tindolelê

Pro outro lado tindolalá

Pro outro lado tindolelê, tindolelê, tindolalá

Oi fecha a roda tindolelê

Oi abre a roda tindolalá

Oi fecha a roda tindolelê, e abre a roda, tindolalá

Oi bate palma tindolelê

Oi bate palma tindolalá

Oi abre a roda tindolelê, tindolelê, tindolalá

Como brincar

Em roda as crianças irão seguir por imitação os gestos que a música propõe. Depois que aprenderam a canção, seguindo uma seqüência na roda, cada brincante poderá improvisar diferentes gestos acompanhando as estrofes ou frases musicais, para que todos da roda possam imitá-los até chegar no último integrante da brincadeira.

Considerações pedagógicas

Com a canção do Tindolelê, as crianças em grupo irão se expressar, improvisando gestos que serão imitados pelos colegas. Em cada gesto criado e imitado uma imagem mental e pessoal será interiorizada na mente dos brincantes.

Os gestos podem sugerir situações, objetos, movimentos, imitação de animais, de pessoas, etc. sendo que em cada faz-de-conta as imitações serão representadas por evocações do ausente, próprias de cada criança em questão. Na imitação dos gestos do colega, para ocorrer a reprodução do modelo, a criança necessita modificar seus esquemas de ação através do processo da acomodação que consiste em uma organização mental que permite ao sujeito ajustar o objeto de conhecimento às suas estruturas mentais de acordo com suas capacidades. A coordenação dos gestos, a reprodução do modelo, o mecanismo motor - como pular de uma perna só - o tocar partes do corpo não visíveis, entre outros, contribuem para essa acomodação na tentativa de modificar seus esquemas em função do gesto. Todas essas conquistas refletem uma evolução das representações que a criança faz do mundo.

DICA: Improvisar é criar com os recursos do momento, sem ensaios prévios ou planejamento, mas para as crianças menores é interessante levantar diversas possibilidades de gestos, como: bater palmas, bater pé, mandar beijinhos, agachar, passo á frente, ninando um nenê, abraçar o amigo, mão no nariz, pular com uma perna só, laçando um boi, fazendo careta, mãos na cabeça, fazendo atchim, gargalhando, dando tchauzinho, etc. para depois realizar a brincadeira com os gestos improvisados individualmente por eles.

Lambari

Domínio público

As flores já não crescem mais
Até o alecrim murchou

O sapo se mandou
O lambari morreu
Porque o ribeirão secou

O sapo se mandou
O lambari morreu
Porque o ribeirão secou

Ô tralalalalala ô
Ô tralalalalala ô

Ô tralalalalala
Ô tralalalalala
Ô tralalalalala ô

Como brincar

As crianças devem estar em círculo para que uma possa ver a outra. A canção é imitativa e os gestos são criados pelas crianças espontaneamente. Depois, se desejarem, podem criar uma seqüência de gestos que servirá como modelo para imitação.

Considerações pedagógicas

Em busca de gestos imitativos, propor ao grupo as possíveis manifestações para representar cada frase da música. Os gestos devem partir das crianças para que possam exercitar a imitação representativa e evocar as situações e objetos ausentes, tão necessários na manifestação simbólica.

As crianças muito pequenas (0- 18meses), não conseguem evocar os objetos ausentes e assim imitá-los, portanto a imitação ocorre em uma evolução de atos materiais até a chegar a uma

reprodução mental. Para tanto, se torna necessário os modelos visuais e físicos para que ocorra a imitação. É importante que os modelos apresentados estejam ao alcance dos esquemas da criança. A imitação representativa, que se inicia aproximadamente aos 18 meses, é caracterizada pela evocação do objeto ausente, ou seja, para a reprodução do modelo não há a exigência da presença do mesmo. Piaget admite que a imitação é um prolongamento da inteligência no sentido de que ocorre uma diferenciação dos esquemas em função de novos modelos.

Valorizar as brincadeiras que estimulam a imitação, favorece o desenvolvimento da inteligência e a criatividade.

Farinhada

Domínio Público

Vou fazer uma farinhada

Muita gente eu vou chamar. 2x

Só quem entende de farinha

Pode peneirar aqui. 2x

Vou chamar a Juliana

Para peneirar aqui. 2x

Só quem entende de farinha

Pode peneirar aqui. 2x

Como brincar

Todos os brincantes devem estar sentados no chão, movimentando os braços como se peneirassem farinha, imitando o gesto do líder no centro da roda. Ao chamado de cada criança pelo nome no momento determinado pela música ela deve se levantar e peneirar no meio da roda, em pé, enquanto o restante da turma permanece sentado, peneirando conforme o seu modelo. A cada chamado, o brincante se levanta e troca de lugar com o do centro até que todos tenham sido chamados. A roda que antes cantava sentada agora pode cantar de pé.

Considerações pedagógicas

A brincadeira da Farinhada é um ótimo recurso para se trabalhar os conhecimentos físico, social e lógico-matemático. Com a brincadeira da “Farinhada”, o professor pode explorar esses conhecimentos por meio das pesquisas, experimentações e questionamentos que podem

contradizer as hipóteses que as crianças têm das coisas a fim de provocar desequilíbrios que levam ao desenvolvimento da inteligência. Por exemplo:

O que é uma farinhada?

Que tipos de farinha existem?

De onde vem a farinha?

De qual vegetal vem a farinha de milho?

O polvilho é farinha? É produto de qual raiz?

Quem conhece uma peneira? Para que serve?

Como percebemos pelo tato a farinha de mandioca e o polvilho? Experimentar, tatear, cheirar, comparar, etc...

A partir dessa pesquisa os alunos estarão realizando descobertas e criando novos conceitos que poderão ser aprofundados e investigados nos exercícios de classificação. O professor poderá trabalhar com as crianças as classes dos vegetais, as raízes, legumes, enfim, alimentos vegetais e também os animais. Durante as explorações e descobertas, os alunos poderão ser desafiados a fazerem classificações construindo coleções, agrupando e separando os elementos a partir de critérios de similaridade e diferenças, explicando os fenômenos e eventos que ocorrem no decorrer da atividade, organizando em um exercício reflexivo os elementos trabalhados, favorecendo a aquisição do conhecimento lógico-matemático.

“Levar as crianças a um exercício reflexivo que desenvolve o raciocínio é um desafio para o professor”, como admite De Vries et al. (2004, p. 40), por isso se torna necessário um trabalho de intervenção que provoque nos alunos interesse e curiosidade nas situações que possam ser intrigantes e desafiadoras.

Lagarta Pintada

Domínio público

Lagarta pintada

Quem foi que te pintou

Foi uma menina que aqui passou

No tempo das areias

Levanta poeira

Pega essa menina pela ponta da orelha.

Como brincar

Um líder é escolhido para comandar a brincadeira.

Em círculo todos os brincantes ficam com as duas mãos fechadas, dirigidas para frente, como na brincadeira de fórmula de escolha.

O líder deverá passar batendo nas mãos, acompanhando a pulsação (tempo) da música, seguindo o círculo até que a música pare dizendo: "... pegue essa (e) menina (o) pela ponta da orelha...", então a última criança a levar o toque nas mãos deverá pegar na orelha do colega que fica do mesmo lado da mão tocada. A brincadeira segue até que todas as crianças estejam presas pela orelha, então todos cantam girando a roda e no final agacham desmontando a corrente.

Considerações pedagógicas

Essa brincadeira propõe uma marcação rítmica constante, levando os brincantes a manterem uma pulsação fixa em que o líder deve acompanhar durante os toques nos colegas. O grupo poderá acelerar o andamento dificultando o percurso do líder, aumentando os desafios.

Elementos essenciais da música poderão ser explorados, como o tempo (marcação constante), algumas propriedades do som: altura (cantando grave ou agudo), intensidade (cantando fraquinho ou forte), duração (cantando devagar ou rápido). Se o grupo for muito grande, o professor poderá dividir em brincantes e músicos que acompanharão a música tocando clavas, cocos, guizos, surdos ou outros objetos sonoros que podem ser confeccionados pelos alunos. Quando o sujeito produz música, cantando e tocando manifesta sua sensibilidade e sentido rítmico e como admite Gainza (1988, p.28), "apenas quando é adquirida a capacidade de emitir respostas musicais face aos estímulos sonoros é que se completa o processo de musicalização". E ainda, utilizando recursos sonoros que enriquecem a atividade musical por meio da brincadeira, a criança tem a oportunidade de se expressar, "provocando diferentes sentimentos, estimulando a imaginação e a fantasia, promovendo enfim, uma intensa atividade mental" (Ibid., p.30), a fim de contribuir no processo de musicalização dos alunos na escola.

As crianças pequenas não gostam de serem pegadas pelas orelhas, então o professor poderá pedir sugestões ao grupo para encontrar uma outra maneira que possa substituir a orelha, como por exemplo: mãos nos ombros, na cabeça, na cintura, etc. As regras dos jogos ou brincadeiras podem ser alteradas conforme solicitação do grupo ou para se adequar às capacidades dos alunos conforme a idade ou dificuldades apresentadas.

Fui à China

Domínio Público

Fui à China-na

Pra ver como era China-na

Todos eram China-na

Ligue, ligue China-na

Fui ao cliques

Pra ver como era o cliques

Todos eram cliques

Ligue, ligue cliques

Fui ao Ralery

Pra ver como era o Ralery

Todos eram Ralery

Ligue, ligue Ralery

Fui ao tcha-tcha-tcha

Pra ver como era o tcha-tcha-tcha

Todos eram tcha-tcha-tcha

Ligue, ligue tcha-tcha-tcha

Fui à China-na

Pra ver como era o Clips

Todos eram Ralery

Ligue-ligue tcha-tcha-tcha

Como brincar

A brincadeira acontece quando todos os brincantes em círculo imitam os gestos sugeridos pela letra da canção. Cada “localidade” como a China, Clips, Ralery e Tcha-tcah-tcha, deve ter um gesto correspondente que será apresentado individualmente para que depois aconteça o acúmulo dos gestos na última estrofe.

Considerações pedagógicas

A imitação vem a seguir da imagem mental que todos os brincantes devem criar para a definição dos gestos. É muito importante a participação ativa dos alunos nas escolhas dos mesmos. A seqüência no momento da canção exige das crianças uma coordenação dos movimentos com o gestual e com a linguagem. Além de favorecer a função simbólica a brincadeira proporciona um exercício motor, temporal e espacial.

O professor pode explorar a geografia, discutindo sobre a China e os países que as crianças conhecem. Podem trabalhar o conhecimento social descobrindo os hábitos e os costumes desses países e elaborar com os alunos diversos projetos, desde o “lugar onde moro” até o “mapa mundi”, contribuindo na construção da noção espacial e do conhecimento social.

Bate o Monjolo Domínio público

Bate o Monjolo no pilão
Pega a mandioca prá fazer farinha
Onde foi para meu tostão?
Ele foi parar na vizinha

Como brincar

Para tornar a brincadeira mais excitante e interessante, podem brincar com os olhos fechados ou vendar uma criança para que tente descobrir “onde foi parar meu tostão (?)”, desafiando a percepção e estimulando a lógica do pensamento.

A brincadeira continua até que todos tenham descoberto “onde foi parar meu tostão(?)”.

Considerações pedagógicas

Essa brincadeira auxilia na estruturação da noção de tempo e espaço e permite a exploração do conhecimento social, resgatando os conceitos e as noções das crianças sobre o monjolo, o tostão, o pilão, a mandioca e a farinha.

A princípio as crianças tendem a brincar e cantar sem se preocupar onde está o objeto que circula na roda, mas quando são solicitadas a descobrirem onde foi parar o “tostão”, necessitam organizar mentalmente a passagem da moeda em suas mãos e calcular a possível direção que tomou depois daquele momento e indicar um ponto em que possa ter parado, caso a criança não tenha acompanhado visualmente o percurso da moeda. Depois que percebem que serão interrogadas sobre o destino do tostão, passam a segui-lo para não perdê-lo de vista. Assim, estando com os olhos vendados serão encorajados a direcionar sua atenção à percepção e dedução espacial pelo raciocínio lógico.

Samba Crioula

Domínio público

Samba crioula
Que vem da Bahia
Pega essa criança
E lava na bacia
A bacia é de prata
Areada com sabão
Seu roupão é de seda
Touquinha de filó
Quem tem par se abraça
Quem não tem vira vovó.

Benção vovó
Benção vovó..

Como brincar

A quantidade de brincantes deve ser em número ímpar para que na formação dos pares sobre um que será a vovó.

Todos devem cantar enquanto andam livremente, no momento da canção que diz: "quem tem par se abraça, quem não tem vira vovó", todos devem procurar um par para se abraçar e aquele que fica sem o par "vira vovó" e todos brincam gritando: "Benção vovó".

Considerações pedagógicas

Ao brincar a criança é encorajada a criar estratégias que lhe permitem chegar ao êxito. Quando não conseguem sucesso e como no caso da brincadeira não encontram um par e "viram vovós", ficam desapontadas e por vezes até irritadas, não aceitando perder ou deixar de ganhar. Às vezes isso provoca conflitos junto aos brincantes. Como nos aponta Vinha (2002, p. 202), "essa situação é muito freqüente no ambiente escolar" e deve ser encarada como positiva e necessária, visto que encontramos nos conflitos oportunidades de trabalharmos as regras e valores na resolução dos mesmos e assim torná-la uma situação de aprendizagem.

Para haver um ambiente sócio-moral cooperativo o sujeito necessita descentrar-se e levar em conta o ponto de vista do outro. Assim, quando o professor se vê diante dessa situação, ele deve procurar ouvir a criança e levar os alunos a refletirem sobre a brincadeira e a oportunidade de

novas chances. Se necessário combinar com o grupo uma outra maneira de indicar quem ficou sem par ou ainda combinar um número máximo de vezes que se canta o refrão final: “benção vovó”. O professor estará demonstrando assim respeito ao sentimento das crianças e terá a participação de todo o grupo resolvendo definitivamente o problema.

Observamos aqui, que as brincadeiras apesar de não terem intuítos competitivos, geram situações de disputa, lideranças e até mesmo de zombarias. Assim os professores devem encarar com atenção as situações de conflito e não tentar resolvê-los pelos alunos, mas sim levá-los a refletirem sobre suas condutas e colocarem-se no lugar do outro, evitando os castigos e recompensas que em nada ajudam no ambiente cooperativo.

Vestidinho Branco

Domínio público

Vestidinho branco

De casamento

A menina Amanda não quer ninguém

A menina Amanda não quer ninguém

Não quer ninguém nem por dentro e nem por fora

É só o Neto que ela namora

É só o Neto que ela namora

Ela namora, sempre namorou,

Subiu na igreja com buquê de flor.

Subiu na igreja com buquê de flor.

Como brincar

A brincadeira consiste em dramatizar a canção, simulando os movimentos e acontecimentos conforme sugere a letra da música.

Considerações pedagógicas

Essa é uma canção que pode ser interpretada pelos alunos com acompanhamento de instrumentos de percussão. Não chega a ser uma brincadeira, mas oferece oportunidades de representações de expressão corporal que podem ser coreografadas e representadas pelos alunos em forma de dramatização.

A canção “Vestidinho Branco” é uma manifestação presente nas crianças maiores, quando inicia o interesse pessoal dos meninos pelas meninas e vice-versa. Quando seus segredos são

revelados as crianças costumam se sentir envergonhadas, e isso às vezes causa constrangimento, principalmente se estão diante dos adultos. Para evitar que as crianças se sintam embaraçadas, a canção pode ser apresentada com nomes fictícios e depois se elas desejarem podem ser substituídos.

É comum que elas se interessem por algum coleguinha que lhe parece bonito, inteligente ou interessante, assim surgem “as panelinhas” de meninos separados das meninas. Nas brincadeiras e no faz-de-contas, as coisas proibidas se tornam permitidas e a música assume um papel de objeto intermediário na comunicação consigo mesmo e com o outro, ajudando as crianças a resolverem seus conflitos, vivendo suas fantasias e revelando-se anonimamente.

É muito importante saber respeitar essas diferentes fases na vida dos meninos e meninas. A chegada da puberdade, por exemplo, deve ser encarada com naturalidade e atenção, sem estimulação nem repressão. O educador não deve se omitir, mas conduzir o tema de forma adequada, minimizando as ansiedades em relação ao amadurecimento sexual levando os alunos a refletirem sobre questões de sua sexualidade e de suas responsabilidades para um desenvolvimento saudável.

Laranja

Domínio Público

Laranja, oh, laranja.

Deixa o suco amarelo! 2x

Troque o par e deixe o par

Meu amor é quem te quero.

Troque o par e deixe o par

Meu amor eu te paquero.

Como brincar

Deverão ser formados dois círculos, um interno e outro externo. No círculo de dentro estarão os meninos sentados que cantam e batem palmas enquanto no círculo de fora, formado pelas meninas, elas devem ficar paradas até o momento em que cantam “troque o par e deixe o par”, quando circulam na roda trocando de lugar com alguma outra colega. Uma das meninas estará sem par, por isso quando as outras saem do lugar para trocarem seus pares, aquela que estava sozinha deve procurar ocupar um dos pares e deixar que outra ocupe seu lugar de “solteira”. Depois podem trocar, as meninas vão ao centro e os meninos, sempre sobrando um, ficam atrás, trocando seus pares procurando não ficar de fora.

Considerações pedagógicas

Essa brincadeira desafia o raciocínio espacial na seqüência de trocas que o grupo acaba escolhendo como critério no momento da brincadeira. Se todos partem para a direita a criança que busca um lugar na roda deve estar atenta e “capturar” um lugar imediatamente na saída das outras, optando sempre pela mesma direção. Porém, se o grupo não se organiza e a cada rodada escolhe uma direção, acabam se confundindo e muitas vezes sobram duas vagas que as crianças não percebem.

Algumas crianças tendem a fixar-se em um único lugar não trocando seu par, provocam assim uma desordem na seqüência e também confundem os colegas.

Ao executar com as crianças essa brincadeira, o professor possivelmente poderá conhecer o sentimento de equipe do grupo e avaliar possíveis dificuldades de relacionamento e cooperação, além da oportunidade de diagnosticar as noções espaciais de seus alunos. Então, poderá estimular a parceria que a brincadeira propõe, refletindo com eles as possíveis soluções para que todos participem de uma forma justa e cooperativa. Essa atividade apresenta inúmeras questões que levam as crianças a explicações e relações que implicam o raciocínio espacial necessário para acompanhar a seqüência escolhida espontaneamente pelo grupo na roda, a fim de encontrarem um par no momento da brincadeira.

De abóbora faz melão

Domínio Público

De abóbora faz melão

De melão faz melancia. 2x

Faz doce sinhá, faz doce Sinhá

Faz doce Sinhá Maria. 2x

Quem quiser dançar

vai na casa do Juquinha. 2x

Ele pula, ele roda

Ele faz requebradinha. 2x

Como brincar

Conforme nos orienta Pandalelê, 2001, nessa roda um brincante sai correndo pelo centro enquanto canta-se a música. Quando cantam “faz doce Sinhá”, ele pára em frente a um amigo da roda e faz com as mãos uma imitação de panela fazendo doce e os dois repetem o movimento de

mexer o doce. Quando a música canta “quem quiser dançar” esses 2 brincantes saem pelo centro da roda dançando de mãos ou braços dados. No momento em que a música solicita que eles pulem e dançam devem repetir o que é sugerido. Recomenda-se que as crianças que iniciaram a brincadeira saem dançando pela roda convidando outros participantes até que todos entrem na roda.

Considerações pedagógicas

Como todas as canções e brincadeiras que pudemos observar neste projeto, a brincadeira que tem como canção “de abóbora faz melão” leva a criança a um exercício de localização espacial, troca de papéis, representações, descobertas e invenções, e reflexões que estimulam seu raciocínio e conseqüentemente proporcionam um desenvolvimento da inteligência em função da elaboração cada vez maior de estratégias.

A proposta neste trabalho visa levar o professor a uma reflexão sobre sua prática pedagógica e as diversas oportunidades de construção de conhecimento nas crianças por meio das brincadeiras e das canções do cancioneiro popular que carregamos de nossa cultura e que não podemos deixar desaparecer.

APÊNDICE 3

LEVANTAMENTO DAS PALAVRAS DEFINIDORAS PARA A AVALIAÇÃO PELA REDE SEMÂNTICA NATURAL

CONCEITOS PARA “TALENTO MUSICAL”

HIERARQUIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
VALOR SEMÂNTICO	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
PALAVRAS DEFINIDORAS												
											FA	VM T
AÇÃO						1					1	5
ADMIRAÇÃO									1		1	2
AFINIDADE		1									1	9
ALEGRIA	3	4	4	4	1	5	5	5	2	1	34	19
ALMA	1		1								2	18
AMOR	4	5	3	2	3			1		1	19	149
ANIMAÇÃO									1		1	2
APERFEIÇOAMENTO						1		2	1	1	5	16
APLAUSOS										1	1	1
APRECIAR				1							1	7
APRESENTAÇÃO									1		1	2
APRIMORAMENTO						1	1				2	9
ARTE	1			2	2	1	3	3	2	3	9	69
AUDAZ									1		1	2
AUDIÇÃO			1								1	8
BELEZA				1							1	7
BEM ESTAR		1									1	9
BOA DIREÇÃO					1						1	6
BOA INIC. MUSICAL				1							1	7
BOA INIC.PESSOAL			1								1	8
BOA MUSICA										1	1	1
BOM SENSO									1		1	2
BRILHO									1		1	2
BRINCAR					1						1	6
CANTOR		1									1	9
CAPACIDADE			1	1							2	15
CHAMAR ATENÇÃO									1		1	2
COERENCIA					1	1					2	11
COLEGAS							1				1	4
COMPARTILHAR		1									1	9
COMPASSO								1			1	3
COMPETENCIA		1					1		1		3	15
COMPLEXIDADE									1		1	2
COMPROMETIMENTO								1			1	3

CONCORDANCIA							1				1	4
CONDIÇÕES SOCIAIS		1									1	9
CONFECÇÃO DE MAT.									1		1	2
CONFIANÇA		1	1					1			3	20
CONHECIMENTO		3	5	1	3	1	2	2			17	111
CONJUNTO						1					1	5
CONTEMPLAÇÃO				1					1		2	9
CONTRALTO					1						1	6
COORDENAÇÃO			1	1		2	1			1	6	30
CORAÇÃO				1	2						3	19
CORAL								1			1	3
CRIANÇA	1		1					1			3	21
CRIATIVIDADE	2	4	5	5	5	7	4	5	3	1	41	213
CRITICA				1						1	2	8
CURIOSIDADE		1			1				1		3	17
DANÇA			1		1	1		2	1	1	7	28
DEDICAÇÃO	4	5	7	2	7	6	1	5	1	3	49	242
DESCOBERTA								1			1	3
DESEMPENHO									1		1	2
DESINIBIR	1					1					2	15
DETERMINAÇÃO					1				1		2	8
DIFICULDADES					1						1	6
DISCIPLINA				2			2		1	1	6	25
DISPOSIÇÃO		1	1			1					3	22
DISPUTA						1					1	5
DOAÇÃO		1									1	9
DOM	17	9	3	6	2	3	1	2	1	2	46	349
DOMINIO					1			1	1		3	11
EMOÇÃO	6	5	7	6	3	4	3		3		37	249
EMPOLGAÇÃO						1					1	5
ENCANTAR			1								1	8
ENERGIA	1										1	10
ENVOLVIMENTO		1						1			2	12
EQUILIBRIO					1						1	6
ESCRITA									1		1	2
ESPECIFICAÇÃO				1							1	7
ESPETACULO							1				1	4
ESPIRITUALIDADE		1			1						2	15
ESPONTANEIDADE					1					1	2	11
EXPERIÊNCIA					2						2	12
EXPERIMENTAÇÃO		1									2	9
EXPRESSÃO	2	1	1	1	2	4	3	1	4	2	21	101
EXTROVERTIDO								1			1	3
FACILIDADE		1		1							2	16
FAMA									1	2	3	4
FANTASIA							1				1	4
FELICIDADE	2						1				3	24
FILHOS			1								1	8
FORMAÇÃO										1	1	1

GESTICULAR								1		1	2	
GOSTO	4	2	2	1			3			12	93	
GRAMÁTICA									1	1	1	
HABILIDADE	1	1		1			1			4	30	
HABITUAR									1	1	1	
HARMONIA		2	2	2	1		1		1	1	10	61
HOMEM								1		1	2	
HUMILDADE		1			1					2	15	
HUMOR					1			1		2	8	
IMPORTANTE					1					1	6	
INCENTIVO/APOIO FAM.			1	1			2			4	23	
INICIATIVA	1									1	10	
INSPIRAÇÃO		1				1			1	3	16	
INSTINTO MUSIC.					1	1				2	11	
INSTRUMENTO					1	1			1	3	13	
INTELIGENCIA		1								1	9	
INTERAÇÃO	1		1							2	18	
INTERPRETAÇÃO			1					1		1	3	12
LÁBIA							1			1	4	
LEITURA								1		1	3	
LEMBRANÇAS				1						1	7	
LEVEZA							1			1	4	
LIBERDADE							1			1	4	
MAESTRO	1									1	10	
MAGIA				1						1	7	
MELODIA						1			3	4	11	
MEMORIZAÇÃO			1							1	8	
METODOLOGIA						1				1	5	
MISTERIO							1			1	4	
MOMENTOS			1							1	8	
MOTIVAÇÃO		1			1	1	1			1	5	25
MULHER										1	1	1
MÚSICA		2		2						1	5	33
NATUREZA							1			1	4	
NOÇÕES LOG.MAT.	1							1		2	13	
NOTAS								1		1	2	4
OBSERVAÇÃO		1						1		2	12	
ORGANIZAÇÃO						1				1	5	
ORGÃO									1	1	2	
OUVIDO	1			1	2					6	34	
OUVIR		1	1	2	1	1	1			6	39	
PACIENCIA				1			1			2	11	
PARTICIPAÇÃO					1	1				2	11	
PARTITURA							1			1	4	
PAZ			1	1			1			3	19	
PENSAR				1						1	7	
PERFORMACE							1			1	4	
PESQUISA				1						1	7	
PESSOA	1									1	10	

PLASTICIDADE			1							1	8	
POESIA					2	1				3	17	
POSTURA				1		1		1		3	15	
POTENCIA									1	1	1	
PRÁTICA							1			1	4	
PRAZER	1	2		2	1	1				7	55	
PREPARÇÃO					1					1	6	
PRESENÇA							1	1		2	7	
PROCURAR				2						2	14	
PROSPERIDADE									1	1	1	
QUALIDADE	1									1	10	
REALIZAÇÃO								1		1	3	
RECORDAÇÃO				1		1				2	12	
RELAXAR							1			1	4	
RELIGIÃO					1					1	6	
RENOVAR							1			1	4	
REPERTÓRIO				1					1	2	8	
RESPEITO			1	1						2	15	
RESPONSABILIDADE						1	1	1		3	12	
REUNIÕES MUSICAIS									1	1	2	
RIMA								1		1	3	
RITMO	4	5	2	3	4	2	7	2		3	32	184
SABER										1	1	1
SAUDADE						1					1	5
SAÚDE	1										1	10
SENSIBILIDADE	2		9	2	3	1	1		1	2	21	129
SEQUENCIA								1			1	3
SERIEDADE									1		1	2
SHOW								1	1	1	3	6
SIMPATIA								1			1	3
SINFONIA				1	1					2	4	15
SINTONIA		1	1				2			1	5	26
SOCIALIZAÇÃO								1			1	3
SOLIDARIEDADE								1			1	3
SOM					1	5	1		3	1	11	42
SONHAR					1			1			1	3
SONORIDADE										1	1	1
SOPRANO						1					1	5
SUCESSO						1					1	5
TALENTO	1	1									2	19
TECNICA				1							1	7
TEMPO										1	1	1
TENTAR					1						1	6
TERNURA								1			1	3
TIMBRE		1		1	1	1					4	27
TIPOS SELETIVOS							2				2	8
TOCAR	1	1				1		2	2	1	8	35
TOM		1		1	1						3	22
TRANSFORMAÇÃO	1										1	10

TREINO			2		1	1					4	27
TRISTEZA					1					1	2	7
VALORIZAÇÃO									1		1	2
VERSATILIDADE						1					1	5
VIBRAR								1			1	3
VIOLA								1			1	3
VIRTUOSO						1					1	5
VIVACIDADE					1						1	6
VIVENCIA						1	1	1			3	12
VOCAÇÃO	2	5		4				1			12	87
VONTADE	4	1	1		2	2	5	1			16	102
VOZ	9	9	9	11	4	4	3	8	7	7	70	395
VALOR J = 193												

APÊNDICE 4

CONCEITOS PARA “MÚSICA NA ESCOLA”

HIERARQUIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
VALOR SEMÂNTICO	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
PALAVRAS DEFINIDORAS												
											FA	VM T
ACOLHIMENTO		1				1					2	14
ACOMODAÇÃO							1				1	4
ACOMPANHAMENTO									2		2	4
ACONCHEGO									1		1	2
AFETIVIDADE	3	2	2		2			1	1		11	81
AGITAÇÃO										1	1	1
AGRADAVEL			1			1					2	13
AJUDA						1	1				2	9
ALEGRIA	18	6	6	5	2	5	1	2	4	1	40	373
ALFABETIZAÇÃO		1									1	9
AMIZADE	1		1	1	1	1	1	1			7	43
AMOR	1					3	2				6	33
APERFEIÇOAMENTO										1	1	1
APOIO									1		1	2
APRENDIZAGEM	7	4	6	3	8	3	3	4	3		42	278
APRESENTAÇÃO							1			1	2	5
APROXIMAÇÃO	1							1			2	13
ARTE					1	1		2		1	5	18
ATIVIDADE								1		1	2	4
ATRATIVO							1				1	4
AUDIÇÃO									1		1	2
AUTO-ASTRAL										1	1	1
AUTO-ESTIMA					1		1				2	10
BALANÇO								1			1	3
BARULHO										1	1	1
BELEZA									1		1	2
BONDADE				1							1	7
BONS MOMENTOS										1	1	1
BUSCA POR TALENTO						1					1	5
CALMA									2		2	4
CALOR HUMANO								1			1	3
CANTIGAS	1		1				1				3	22
CANTO					1						1	6
CANTO		1	1					1	2	1	6	25
CARATER	1											10
CARINHO		1	1						1		3	19
CARISMA								1	2		3	7

CATIVANTE							1				1	4
COLORIDO									1		1	2
COMEMORAÇÃO					1	1				1	3	6
COMPORTAMENTO						1		1	1		3	10
COMPREENSÃO								1	1		2	5
CONCENTRAÇÃO			1	1		1	1		1		5	25
CONQUISTAS								1			1	3
CONSTRUIR		1									1	9
CONTAGIANTE			1								1	8
CONTATO							1	1			2	7
CONTEÚDO	1	1						1			3	22
COOPERAÇÃO										1	1	1
COORDENAÇÃO		1	2	1	2	1		1		1	9	43
CORPO				1				1			2	10
CRESCIMENTO										1	1	1
CRIANÇA	3				1			1			5	39
CRIATIVIDADE	3	2	2	3	8	2	3	4	3	2	32	165
CRITICA									2		2	4
CULTURA		1	1	2		2	1				7	45
CURIOSIDADE							1			1	2	5
CURRICULAR	1										1	10
DESAFINAÇÃO										1	1	1
DESCOBERTA				1	1		2				4	21
DESCONTRAÇÃO	4	5	1	4	5	8	8	1	5	3	44	239
DESEJO					1						1	6
DESEMPENHO	1					1					2	15
DESENHO							1		1		2	6
DESENVOLTURA									1	2	3	4
DESENVOLVIMENTO	3	3	1	1	1	2		1	2	2	15	97
DESINIBIR							2				2	8
DESPRENDIMENTO								1			1	3
DIARIAMENTE	1			1							2	17
DINAMICA					1					1	2	7
DISCIPLINA	1		1	2	1				1	1	7	41
DIVERSIDADE			1								1	8
DOM								2			2	6
EDUCAÇÃO				2	1	2			1		6	32
ENCAMINHAR										1	1	1
ENCANTO	1	2	1	2	1	4	1		1		13	82
ENCONTRO										1	1	1
ENERGIA	1		1					1			3	21
ENGAJAMENTO								1			1	3
ENSINO	1									1	2	11
ENTONAÇÃO			1							1	2	9
EQUILIBRIO					1						1	6
ESCOLHA							1				1	4
ESCOLHA MUSICAL								1			1	3
ESCRITA					1						1	6
ESPAÇO										1	1	1

ESPONTANEIDADE							1		1		2	6
ESSENCIAL		1									1	9
ESTILOS										1	1	1
ESTIMULO	1	1	1	1	1						5	40
ESTRUTURAS COGNITIVAS				1							1	7
ESTUDO						1			1		2	7
ETICA							1				1	4
EXPERIMENTAÇÃO								1			1	3
EXPRES. CORPORAL		1	4	6	6	4	2	4	3	1	30	168
EXPRESSÃO	3	1		6	2	2	2			1	16	112
FACILITADOR							1				1	4
FAMÍLIA									1		1	2
FANTASIA				2	1						3	20
FASCINAÇÃO										1	1	1
FESTA		1					2	1	3	2	9	28
FOLIA										1	1	1
GESTOS					1	1	1				3	15
GOSTAR	1	2			1					1	5	26
HABILIDADES				3	1						4	27
HARMONIA				1		1		1	1		4	17
HORA DO LANCHE					1						1	6
HORÁRIO		1									1	9
HUMANIZAÇÃO		1									1	9
IDEAL					1						1	6
IMPORTANTE	1	2	1				1	2		1	8	47
IMPROVISO				1							1	7
INCENTIVO		1						1	1		3	14
INDEPENDENCIA									1	1	2	3
INDISPENSÁVEL					1						1	6
INFANTIL	2										2	20
INFLUENCIA										2	2	2
INICIATIVA			1								1	8
INOVAÇÃO										1	1	1
INTEGRAÇÃO		4	1	2	4	3	2	4			20	120
INTERAÇÃO	3	5	2	3	2	1	2	1	2		21	144
INTERDISCIPLINARIDADE				1							1	7
INTERESSE		1			1	1					3	20
INTERPRETAÇÃO				1							1	7
JOGO SIMBÓLICO		1			1						2	15
LATERALIDADE		1							1		2	11
LEITURA				1							1	7
LEITURA MUSICAL							1	1			2	7
LEMBRANÇA										1	1	1
LINGUAGEM	6	3	2	1		2	1	1	1		17	128
MAGIA			2		2						4	28
MELODIA								1			1	3
MEMORIZAÇÃO							1				1	4
MENOS CRIMINOSOS			1								1	8

MENSAGEM		1								1	9	
MIMICA						1		1		2	6	
MOTIVAÇÃO		2	3		1	1				7	51	
NECESSIDADE	1	1								2	19	
OBJETIVO			2							2	16	
OPÇÕES	1				1					2	15	
ORGANIZAÇÃO			1				2		1	4	15	
ORIENTAÇÃO								1		1	2	
OUVIR	1			1						2	17	
PALMAS				1		1	1			3	14	
PARLENDIA					1					1	6	
PARTILHA			1							1	8	
PENSAR			1							1	8	
PINTURA							1			1	3	
PLANEJAMENTO		1	1							2	17	
PRAZER	1	2	2	3		1	2	1		2	14	83
PRECONCEITO									1	1	1	
PROPOSTA				1						1	7	
PULSAÇÃO				1						1	7	
QUALIDADE	1		2							3	26	
RACIOCINIO				1		1				2	12	
REALIZAÇÃO								1		1	2	
RECURSO					1					1	6	
REFERENCIA							1			1	3	
REGRAS									2	2	2	
RELAXAMENTO				1		1		1	1	4	14	
REPERTORIO	1									1	10	
RESPEITO	1			1	2	2	1		1	8	45	
RESPONSABILIDADE					1					1	6	
RIMAS				1						1	7	
RITMO	1	1	1	1		3	5	1	2	2	17	78
RODA		1								1	9	
SAUDE						1				1	2	4
SEGURANÇA										1	1	1
SENSIBILIDADE	1	2	1		3	4	3	1	1	1	17	74
SENTIMENTO	2	6	9	1	1			2	1		22	159
SEQUENCIA							1	1		2	7	
SERENIDADE				1						1	7	
SIGNIFICADO	1									1	10	
SIMPLICIDADE							1			1	4	
SINTONIA						1				1	5	
SOCIALIZAÇÃO		2	3		1					1	7	49
SOLIDAIREDADE				1				1	1	3	12	
SOM									2	2	4	
SONHAR			2							1	3	17
SORRISO		1								1	9	
TEATRO					1	1				2	11	
TEMA								1		1	3	
TIMIDEZ								1		1	3	

TOCAR			1				1				2	12
TRANQUILIDADE								3			3	9
VALORES		1									1	9
VALORIZAÇÃO			1			1	1	1			4	20
VERSATILIDADE										1	1	1
VIBRAÇÃO						2					2	10
VIDA		1		1							2	16
VIVENCIA						1					1	5
VONTADE				1			2				3	15
VOZ		1			1			1	1		4	20
VALOR J = 193												

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1.....	43
Tabela 2.....	44
Tabela 3.....	47
Quadro 1.....	46
Quadro 2.....	48