

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002801



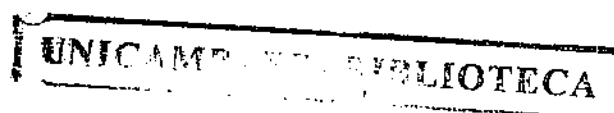
FE

TCC/UNICAMP M756m

MARCIA BERENICE MONPEAN

A MÚSICA É PARA TODOS

CAMPINAS
2005



1290002801

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Márcia Berenice Monpean

A Música é Para Todos: Um Estudo Sobre a Importância da Música para a Educação

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sílvia C. N. Schroeder.

CAMPINAS
2005

UNIDADE	F.E.
Nº CHAM	12312006
V.	2801
TOMBO	12312006
PROF	X
C.	
PREÇO	24,03.06
DATA	24.03.06
Nº CPD	12312006

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

Monpean, Márcia Berenice
M756m A música é para todos : um estudo sobre a importância da música para a
educação / Márcia Berenice Monpean. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Música. 2. Educação. 3. Cultura. I. Schroeder, Sílvia Cordeiro Nassif.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

05-282-BFE

APROVAÇÃO

Profª Drª Silvia Cordeiro Nassif Schroeder

Orientadora

Profº Jorge Luiz Schroeder

2º Leitor

Às crianças,
com esperança.

AGRADECIMENTO

Aos meus pais, pelo amor, apoio e incentivo, mesmo que à distância;

Aos meus irmãos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim;

Às crianças, inspiração dessa pesquisa, que muito me ensinaram nesses anos todos de convívio;

Aos meus amigos pela amizade e compreensão nas minhas ausências;

À amiga Silvana, um agradecimento especial, por haver acreditado em mim, pelas possibilidades de desabafo e por todo o material emprestado;

Às colegas de sala que estiveram comigo nesses anos de faculdade, sendo companheiras e cúmplices em todos os momentos;

Ao professor Jorge Luiz Schroeder por ter aceitado ser o 2º leitor deste trabalho;

Especial gratidão à minha orientadora Profª Drª Silvia Cordeiro Nassif

Schroeder, pela orientação séria e dedicada;

E acima de tudo, ao meu Deus Todo Poderoso por estar comigo sempre e me abençoar para que este trabalho pudesse ser concluído.

*Creemos firmemente que a humanidade
será mais feliz aprendendo a valer-se da
música. E quem fizer algo nesse sentido,
já não terá vivido em vão.*

Zoltán Kodály

RESUMO

A proposta dessa pesquisa é situar a música como um legado da humanidade e apontar a escola como o lugar ideal para a transmissão desse legado.

Aborda, portanto, em três capítulos a música entendida como parte da cultura, logo, como conhecimento a ser trabalhado no contexto da escola.

Inicialmente, no primeiro capítulo é discutida a especificidade da escola, ressaltando a responsabilidade da mesma na democratização da cultura. A necessidade de conhecer a visão dos autores sobre a Arte de um modo geral e sua importância para a educação deu origem ao segundo capítulo, onde serão discutidos conceitos como privação cultural e democratização da Arte. Também é contemplada neste capítulo a situação da música hoje, no cenário da educação.

Finalmente no terceiro capítulo, é colocada a importância da música para o desenvolvimento infantil e para finalizar são apresentadas possibilidades de trabalho para o desenvolvimento de atividades propriamente musicais na Educação Infantil.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
1. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO ESCOLAR.....	12
2. EM DEFESA DA ARTE	
2.1 Breve Histórico.....	16
2.2 Na Atualidade.....	21
2.3 Democratização da Arte.....	22
2.4 A Música em Destaque.....	24
3. CRIANÇAS E MÚSICA	
3.1 A Importância da Música para o Desenvolvimento Infantil.....	25
3.2 Reflexões sobre a Presença da Música na Educação Infantil.....	27
3.3 Brincando de Música.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	40
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	43
SUGESTÕES DE OBRAS MUSICAIS.....	46

A música é para todos: Um estudo sobre a importância da música para a educação

Introdução

O interesse pelo tema da música surgiu no decorrer de minha prática na Educação Infantil, onde a música tem atendido a inúmeros objetivos e a vários propósitos, nem sempre muito adequados. Só para lembrar, uma das práticas mais utilizadas são aquelas que conduzem as crianças à formação de hábitos com músicas pequenas e repetitivas, acompanhadas de gestos mecânicos, que não favorecem em nada a auto-expressão das crianças.

Mesmo não tendo uma formação musical especializada, mas estando ciente da importância e da necessidade da música na formação das crianças, sempre procurei trazer a música para dentro do meu ambiente de trabalho, buscando apoio em pesquisas e estudos teóricos para fundamentar o meu trabalho.

Essas minhas buscas possibilitaram conhecer vários trabalhos interessantes, onde aprendi que para musicalizar crianças é necessário que se estimule a participação em atividades propriamente musicais, que envolvem pesquisas e descobertas de sons, ritmos e melodias e que a escola possui importância fundamental na contribuição do desenvolvimento da musicalidade da criança, levando-se em consideração o acesso diferenciado de algumas parcelas da sociedade a este tipo de Arte.

Nesse sentido o presente trabalho tem como objetivo principal realizar uma discussão teórica sobre a música na escola, situando a música como um legado da humanidade e apontar a escola como um lugar ideal para a transmissão desse legado, aproveitando para promover uma discussão sobre a democratização da cultura através da escola, assim como oferecer sugestões de atividades propriamente musicais.

A origem da música se perde no tempo, escavações arqueológicas mostram que, desde a pré-história, homens e mulheres já faziam música. Fragmentos de instrumentos musicais e pinturas em cavernas contam-nos um pouco da música desde o Período Paleolítico. Nossos antepassados produziam e organizavam sons batendo as mãos e os pés, usando pedras e lascas de madeira, troncos de árvores, conchas, chifres de animais e até mesmo furando ossos para fazer flautas.

Pelo estudo dos povos antigos ou das sociedades tribais que ainda hoje existem, sabe-se que a música era (e é) considerada de origem divina, fazendo parte integrante dos rituais de nascimento e morte, de casamento, das cerimônias de plantio e de colheita. A música é usada também para fazer magia e nas sessões de cura, remontando à sua função ritualística.

Hoje, embora a música esteja presente o tempo todo em nosso cotidiano, a relação que temos com ela mudou. Em geral a escutamos passivamente enquanto realizamos outras coisas, não há envolvimento ou escuta profunda. A música saiu do plano principal e passou a ser música de fundo, com isso, muito do prazer que ela pode proporcionar se perde. A qualidade estética, isto é, a capacidade de conhecer, fruir, imaginar e participar fica prejudicada.

Tendo-se em vista que a música é um legado da humanidade e como tal, deve ser entendida como parte da cultura e entendendo que a tarefa mais importante da escola é a transmissão do saber produzido pelos homens historicamente, portanto, da cultura, e considerando ainda a música como produção humana histórica que pode e deve fazer parte da formação dos indivíduos, este trabalho visa defender seu ensino nas escolas por considerar que cabe à educação contribuir para a ampliação do universo cultural do aluno.

O enfoque na Educação Infantil se justifica na medida em que as crianças são consideradas destinatárias ideais do processo de musicalização,¹ seja porque um trabalho sistemático desse tipo, iniciado nos primeiros anos de escolaridade, faz com que a escola tenha condições de fornecer a todas as crianças os instrumentos adequados à apreensão das obras musicais, combatendo a privação cultural; ou seja, porque a musicalidade é um aspecto indissociável do ser humano, ou seja, sem o desenvolvimento desta potencialidade o indivíduo não está completo e o objetivo da Educação Infantil é justamente promover o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança.

¹ Cf. Penna, 1990, p. 32-33.

Capítulo 1

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO ESCOLAR

Para defender a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, abordarei o tema tendo como base teórica, principalmente, a produção de Dermeval Saviani, um dos estudiosos mais envolvidos com a problemática da educação dentro de uma perspectiva histórico-crítica.²

De acordo com Saviani (2000), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (p. 15), logo, a compreensão da natureza e especificidade da educação, necessariamente passam pela compreensão da natureza humana.

Quanto a isso, é Saviani (2000) quem novamente nos esclarece ao afirmar que, “o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente estar produzindo a sua existência” (p. 108).

Em outras palavras, o homem distintamente dos demais animais precisa adaptar-se à natureza, entrar em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la, enquanto que os animais adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência.

A atuação do homem diferencia-se da do animal porque, ao alterar a natureza, por meio de sua ação, torna-a humanizada, em outros termos, a natureza adquire a marca da atividade humana e isto é feito pelo trabalho.

Ainda de acordo com Saviani (2000), esta é a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois, é através dele que o homem age sobre a natureza, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana.

² Para um melhor entendimento, ver Saviani, 2000. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.

“Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo” (p. 109).

O autor prossegue relatando que “no princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de se viver era o ato de se formar o homem, de se educar” (p. 109).

Até então, os homens se apropriavam coletivamente dos meios necessários à produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as próximas gerações. Entretanto quando apropriação da terra torna-se privada, surge a classe dos proprietários, que não precisam trabalhar, pois, o trabalho de outros, (escravos) garante também a sua sobrevivência.

Em função disso, a educação se diferencia, agora ela é destinada aos proprietários cuja função é preencher o tempo livre de forma digna.

Segundo Saviani, é aí que podemos localizar a origem da palavra escola, pois, em grego, escola significa lugar do ócio.

Contudo, Saviani ressalta que:

essa educação diferenciada, desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto reservada à minoria, à elite. A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho garantiam a produção da existência de si mesmos assim como de seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática através da experiência de vida cujo centro era o trabalho, de modo que, a forma escolar de educação era uma forma secundária que se contrapunha, como não-trabalho, à forma de educação dominante determinada pelo trabalho (Saviani, 2000, p. 3).

Prosseguindo em suas formulações Saviani explica como ocorreu a generalização da forma escolar de educação:

Na sociedade moderna (ou capitalista, ou burguesa) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza) a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. (...) Nesse processo, o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde à exigência de generalização da escola (Saviani, 2000, p. 3-4).

Conseqüentemente, a vida urbana, cuja base é a indústria, passa a ser marcada por relações sociais baseadas no direito positivo, ou seja, as relações sociais já não são mais naturais, são relações onde o social predomina sobre o natural, sendo codificadas no chamado direito positivo que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Disso decorre a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem.

Ponderando de forma bastante esclarecedora Saviani assim sintetiza:

Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (Saviani, 2000, p. 4).

É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que Saviani (2000), através de sua pedagogia histórico-crítica, empenha-se “na defesa da especificidade da escola e da importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (p. 119). Segundo o autor,

a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2000, p. 114).

Para usar uma expressão de Penna, podemos afirmar à vista do exposto, que:

o objetivo central e último da educação escolar é dar acesso ao saber, às diversas formas de conhecimento. Em termos mais amplos, é dar acesso à cultura, entendendo-se cultura como a produção coletiva de uma sociedade, ou mais ainda, como patrimônio de toda humanidade, construído ao longo de sua história (Penna, 1995, p. 17).

Posto que a escola tem a função de transmitir o saber produzido pelos homens historicamente, considero legítimo o interesse em defender o ensino de Arte na escola, nesse caso, da música, por acreditar ser a escola, por excelência, o espaço ideal para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

No IX Encontro Anual da ABEM³, realizado no ano de 2000, em Belém (PA), Saviani, em sua exposição na mesa redonda “Currículo e Sociedade”, já afirmava a importância da música na educação básica dos indivíduos defendendo a sua inserção no currículo escolar. Para o autor,

a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (p. 05).

Considerando que a música é fator de humanização do homem e como produção humana histórica pode e deve fazer parte da formação dos indivíduos fica fácil pensar o papel da música na educação, dentro de um projeto de democratização no acesso à cultura, mais especificamente no acesso à Arte, mas isso é assunto para o próximo capítulo.

³ Associação Brasileira de Educação Musical, criada em 22 de agosto de 1991 com o objetivo de incentivar a criação e a implementação de meios eficazes para a produção, documentação e circulação de trabalhos de pesquisa e de reflexões sobre a história, os métodos de ensino e a prática da educação musical.

Capítulo 2

EM DEFESA DA ARTE

Segundo Duarte Jr (1988), a Arte faz parte da educação brasileira há muito tempo, no entanto, não conseguiu ainda ocupar nela o espaço que merece. Um pouco pelo descaso oficial demonstrado pela educação como um todo, mas bastante pela desinformação que cerca a importância da Arte como forma de conhecimento.

Assim, este capítulo visa contribuir com as discussões sobre o tema demonstrando como a Arte abre ao ser humano um campo de conhecimento em que se permite o acesso a dimensões não reveladas nem pela lógica, nem pelo pensamento discursivo (Duarte Jr, 1988).

2.1 BREVE HISTÓRICO

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte no Brasil, podemos verificar que o mesmo é caracterizado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista de educação.⁴

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais até a primeira metade do século XX, as escolas ofereciam eventualmente, Desenho, Trabalhos Manuais e Música. Espelhando o ensino tradicional, o ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, onde eram valorizadas principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, demonstrando uma visão utilitarista e imediatista da Arte.

⁴ Para entender o que está sendo denominado “tendência tradicionalista e escolanovista”, ver Saviani, 2002.

Ainda de acordo com o documento citado, os anos 20 e 70 foram marcados por outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte. Fortemente sustentado pela estética modernista, com base na tendência escolanovista e vinculado às correntes da arte-educação, o ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrando-se no respeito às suas necessidades e aspirações, onde são valorizadas suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

De certa forma, as propostas deste período representam uma reação ao ensino tradicional, na tentativa de superar seus limites, especialmente, o seu caráter autoritário, reprodutivista e tecnicista.

No entanto, Penna denuncia que:

tais propostas acarretaram a popularização de práticas pedagógicas que enfatizavam o espontaneísmo expressivo, caindo muitas vezes no mais puro laissez-faire, trazendo como consequência o esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem artística (Penna, 1999, p. 60).

Esse problema foi agravado com a inclusão no currículo escolar, da Educação Artística, através da Lei 5692/71, pois sua implantação foi marcada pela proposta polivalente, que concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, o que acaba por contribuir para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem.

Há que se concordar com Penna (1999), quando ela coloca que a introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, no sentido de que refletiu “o desafio de ampliar o alcance do ensino de Arte, historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas, colocando-o como parte da formação de toda clientela escolar” (p. 61), contudo é preciso traçar algumas considerações a propósito das reais condições de aplicabilidade da referida lei.

Conforme Loureiro (2003), a grande dificuldade após a implantação da lei foi capacitar o docente para atender ao novo perfil da disciplina. A fim de suprir o mais

rápido possível o mercado com o profissional de Educação Artística, criou-se os cursos de licenciatura (curta duração) em Educação Artística e de licenciatura (longa duração) em Educação Musical e Artes Plásticas.

A autora acrescenta que “mesmo que a intenção fosse colocar a Arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Artística privilegiaram as Artes Plásticas” (p. 71).

Isto ocorreu pelo fato da maioria dos professores considerarem mais fácil trabalhar com Artes Plásticas do que com Teatro ou Música, linguagens que necessitam de um ambiente apropriado, pois as aulas práticas resultam em barulho, atrapalhando as aulas de outros professores e criando conflitos na escola. Outro agravante é a falta de condições físicas e materiais necessários para o desenvolvimento de atividades com música.

O resultado disso tudo é que o ensino de Arte na maioria das escolas continuou funcionando como um mero lazer, uma distração entre as atividades úteis das demais disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais relatam que, a partir dos anos 80, surge na área um movimento denominado Arte-Educação com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte. Esse movimento permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

Segundo o mesmo documento, em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ocorrem diversas manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma versão da referida lei, que retirava a obrigatoriedade do ensino de Artes do currículo escolar.

Com a Lei nº 9394/96, revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica. “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art.26, parágrafo 2º apud PCN, v. 6, 2001, p. 30).

No entanto, a obrigatoriedade da Lei, por si só, não garante que o ensino de Arte na escola seja desenvolvido com a qualidade necessária para que os alunos terminem a sua formação escolar *fazendo arte*.

Sem contar que esse caráter muito abrangente do texto da referida lei dá margem a interpretações que vêm sistematicamente excluindo a música desse ensino de Arte. Nas palavras de Penna:

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9394/96 – Art 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e a ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. (Penna, 2003 apud Arroyo, 2004, p. 30).

Quanto a isso é Arroyo (2004) quem novamente nos esclarece, afirmando que, “vinculadas a essas inúmeras interpretações está a manutenção das concepções do ensino de Arte como de caráter polivalente e do ensino de Arte como restrito ao ensino de Artes Plásticas” (p. 30), o que dificulta a inserção da música nos projetos pedagógicos do ensino de Arte no âmbito das secretarias estaduais e municipais.

Merece destaque aqui a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, surgidos em exigência da referida lei, que determinava o estabelecimento de conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, para o ensino fundamental, médio e infantil.

De acordo com Loureiro,

De acordo com Loureiro:

Os PCNs trazem orientações para cada área de conhecimento que compõe obrigatoriamente o ensino nas oito séries do ensino fundamental, a saber: língua portuguesa, matemática, conhecimentos históricos e geográficos, ciências, língua estrangeira, educação física e artes, nas linguagens música, teatro, dança e artes visuais (Loureiro, 2003, p. 76).

Em relação ao ensino de artes, os PCNs explicitam a concepção de Arte e de cultura subjacente a essa proposta, bem como reconstituem a história da Arte na educação brasileira e caracterizam o fazer artístico.

Loureiro (2003) acrescenta que o documento considera a Arte como objeto de conhecimento, indicando os objetivos gerais, conteúdos e critérios para a sua seleção.

Quanto aos conteúdos da música, a autora esclarece que “são apontados três eixos norteadores: experiências do fazer artístico (produção), experiências de fruição (apreciação) e reflexão” (p. 77).

No entanto, Loureiro ressalta que:

A menção à música como componente curricular não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas, até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista um entendimento do que seja educação musical (Loureiro, 2003, p. 77).

Todavia, apesar de todas essas dificuldades, a autora se mostra otimista, afirmando “que o momento é de mudanças, sendo propícia a retomada da música nas escolas, em virtude da filosofia humanista que orienta os Parâmetros” (p. 77).

Sendo assim, uma real efetivação da música nas escolas dependerá muito dos novos educadores a serem formados. É preciso que estes percebam e compreendam os benefícios que a música pode trazer para o desenvolvimento das crianças e que lutem para que a música venha se constituir efetivamente em disciplina escolar.

2.2 NA ATUALIDADE

Atualmente, Penna (2001) constata que o ensino de Artes encontra-se em um momento de transição. Segundo a autora “delineia-se um redirecionamento deste ensino voltando-o para o resgate dos conhecimentos específicos da Arte, em cada linguagem artística”.⁵ Neste sentido, a autora ressalta que a nova Lei de Diretrizes e Bases não se refere mais à Educação Artística, mas sim ao ensino de Arte, difundindo-se a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada área artística.

Ainda marcando o redirecionamento proposto para o ensino de Artes, a autora destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental elaborados pelo MEC, que contemplam a área de Arte dando-lhe maior abrangência e complexidade.

De acordo com Penna et al (2001), os PCN-Arte trazem indicações que podem contribuir para mudanças efetivas na prática pedagógica da área. A autora prossegue defendendo que as propostas dos PCNs procuram resgatar os conteúdos específicos da Arte e, mais precisamente, os conteúdos de cada linguagem artística e com isso podem ajudar a dar mais legitimidade à presença da Arte na escola.⁶

Assim sendo, gostaria de salientar que apesar da Arte continuar ocupando um espaço subalterno no currículo escolar, mesmo depois das reformas propostas ao longo do tempo, isso não deve intimidar os seus defensores. Devemos sim redobrar a luta para mostrar que seu ensino na escola é possível e necessário, pois, além de instrumentalizar a criança para o desenvolvimento de sua criatividade e percepção, é também objeto de

⁵ A orientação geral para a área de Arte e sua viabilidade. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>.

⁶ O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>.

estudo e experiência cognitiva, o que desvela a Arte como mobilizadora da construção do conhecimento.

2.3 DEMOCRATIZAÇÃO DA ARTE

Nas palavras de Penna et al (2001), “a Arte em sua diversidade de manifestações, incluindo as eruditas, é um patrimônio da humanidade, que todos deveriam ter condições de usufruir”.⁷

No entanto, em nossa sociedade, a Arte sempre foi vista como adereço, disciplina decorativa no currículo. Servindo apenas para orientar eventos, enfeitar o espaço físico e organizar as festividades nas datas comemorativas, ou seja, um apêndice da programação curricular e pedagógica da instituição educacional.

No entender de Duarte Júnior (1994) “o verdadeiro ensino de Arte foi reservado as horas de ócio das classes superiores, dando-se apenas nos conservatórios e academias particulares” (p. 77).

Isto porque, de acordo com o mesmo autor “o fim último de nosso ensino sempre foi a produção de mão-de-obra; o adestramento do indivíduo para o exercício de uma profissão” (p. 78).

Compartilhando o mesmo pensamento Biasoli nos esclarece que:

A desvalorização da arte e de seu ensino é fruto de um processo histórico, uma herança de nossa colonização ora concebida como trabalho manual, ora como acessório cultural de refinamento da elite intelectual, exatamente pelo fato de a idéia da arte não ser considerada uma forma de conhecimento. O conhecimento, historicamente, está relacionado ao racional, à alma, e é tido como algo superior, ao passo que a arte está relacionada ao corpo, ao sensível e, por isso, é considerada algo inferior (Biasoli, 1999, p. 136).

Preocupada com a democratização do conhecimento em Arte para além das classes privilegiadas e objetivando o estético e o artístico acessível a toda a população através de uma educação de qualidade, Penna (1995) aponta a escola “como o espaço ideal para uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico-cultural do aluno” (p. 22).

Entretanto, consciente das condições socialmente diferenciadas de acesso à Arte, Penna nos alerta para o fato de que:

é preciso que a escola encare o difícil desafio de buscar formas alternativas para, no curto espaço da situação escolar, desenvolver em todos a familiarização com a arte, que alguns devem a uma vida inteira em determinado ambiente sócio-cultural (Penna, 1995, p. 20).

Assim, para que haja efetivamente uma democratização no acesso à Arte, a autora explica que é preciso que a escola desenvolva a familiarização com as linguagens artísticas por meio de um contato continuado com as mesmas, pois, é justamente este contato continuado o responsável pela formação dos referenciais necessários à apreensão e compreensão das manifestações artísticas.

A posse desses esquemas resulta naquilo que Bourdieu citado por Porcher (1982), chama de “competência artística”. Que nada mais é do que a construção lenta e imperceptível dos referenciais necessários para a compreensão dos códigos de arte, através do contato continuado com os mesmos, ou seja, a apropriação dos pontos de referência mínimos necessários para o trabalho de reconhecimento e de apropriação das diversas manifestações artísticas.⁸

A partir dessas reflexões fica provada a responsabilidade da escola no sentido de ampliar o acesso à arte e à cultura, promovendo a partir da vivência cotidiana, a

⁸ Cf. Peregrino; Penna; Coutinho, 1995, p. 25.

ampliação da capacidade de apreciação e crítica das manifestações artísticas do universo cultural da criança.

2.4 A MÚSICA EM DESTAQUE

Em se tratando de música, especificamente, Penna (1995) nos alerta para o fato de “que a música ainda não conseguiu conquistar nas escolas regulares, um espaço definitivo, isto é, com abrangência, continuidade e regularidade” (p. 130).

Conforme nos explica a autora, isto se deveu a uma série de fatores já discutidos anteriormente, tais como: o predomínio das Artes Plásticas na área de Educação Artística, à adoção da proposta polivalente e às deficiências dos cursos de formação do professor, assim como a difusão das práticas pedagógicas espontaneístas, que acabaram por contribuir para o esvaziamento dos conteúdos específicos de cada linguagem.

O grande desafio que se coloca no momento, segundo Penna (1995), é o desenvolvimento de alternativas metodológicas de trabalho que promovam, a compreensão e a apreciação das manifestações musicais, permitindo que a música possa realmente ser colocada a serviço da democratização da cultura, lembrando que o essencial é garantir o espaço da música na escola.

Para dar a música esse papel, não há receitas prontas que garantam a ação cotidiana em sala de aula. No entanto, podemos contar com algumas indicações que serão discutidas no próximo capítulo.

Capítulo 3

CRIANÇAS E MÚSICA

3.1 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nas palavras de Zoltán Kodály, compositor e pedagogo húngaro:

A música é uma manifestação do espírito humano similar à linguagem. Suas faculdades têm comunicado ao homem coisas que são impossíveis de compreender por meio de qualquer outra linguagem. Se não quisermos que essa comunicação se transforme em tesouro perdido, temos que dar o melhor de nós para que o maior número possível de pessoas entenda esse idioma (Kodály, 1953 apud Ávila e Dias, 2003, p. 80).

Essas palavras por si só já bastariam para justificar a presença da música na escola, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente, porque a música faz parte da cultura e a criança deve ter garantido o acesso ao conhecimento musical assim como o acesso a qualquer outra área de conhecimento.

É unanimidade entre os autores a importância da vivência musical na Educação Infantil, como elemento educativo e formativo, onde a meta clara e única é fazer a criança “habituar-se a se expressar musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente de seu ser” (Weigel, 1988, p. 12).

No caso dos benefícios que a música pode trazer para a formação das crianças, alguns autores, segundo Brito (2003), defendem que a música desenvolve a coordenação motora, a capacidade de falar; outros dizem que é importante porque é uma forma de apreensão dos conteúdos (as crianças aprenderiam melhor aquilo que elas cantam porque acionam um outro tipo de memória). Sem esquecer daqueles que dizem que a música acalma, relaxando as crianças muito agitadas.

Assim como Brito (2003), não nego que a música ajude a desenvolver esses aspectos, mas não acredito que a sua importância se restrinja apenas a isso.

Daí a necessidade de repensar a forma como a música está sendo trabalhada na escola atualmente, uma vez que entendo que a atividade musical não deve servir apenas como “muleta” para auxiliar aprendizagem específica, mas sim, como um resgate cultural, devendo ser pensada como uma área de conhecimento sério e dotado de valor e significado.

Parafraseando Brito (2003) “música é música!” Tem um valor em si, é legítima como linguagem, como conteúdo e tem que estar presente na educação de nossas crianças porque é uma forma de conhecimento simbólico, ou seja, uma linguagem tão importante quanto outra qualquer.

Loureiro argumenta que:

Considerar o amplo acesso que se tem à música fora da escola não justifica a sua falta no currículo escolar, uma vez que essa música chega aos nossos ouvidos sem nenhuma discriminação e consciência por parte de quem ouve. Além do mais, é negado às crianças uma área de conhecimento que certamente poderá levá-las a desenvolver seus potenciais artístico e criador, além de permitir que desenvolvam uma apreciação musical crítica e consciente (Loureiro, 2003, p. 147).

Nesse sentido Queiroz, complementa dizendo:

uma pessoa que não tem oportunidade de passar por um processo de sensibilização musical, formal ou informal, fica a mercê do que lhe é fornecido pelos meios de comunicação de massa, sendo educada positivamente ou negativamente por estes. (Queiroz, 2004, p. 102).

Compartilhando a mesma idéia Ávila e Silva (2003) afirmam que “a criança precisa de uma dieta sonora balanceada, que contribua para a sua saúde integral, pois ela se acha exposta a todo tipo de música, e a qualidade do repertório que assimila influirá em sua formação” (p. 77).

Se considerarmos que na escola o ensino de música visa prioritariamente tornar o indivíduo capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais de seu universo cultural e ampliá-lo, devemos encará-lo, assim como Penna (1995), “como um processo - contínuo e em diversos níveis de profundidade - de musicalização” (p. 136).

Penna (1990), concebe a “musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver esquemas de apreensão da linguagem musical” (p. 32). Isso porque, continua a autora, “foram privados socialmente das condições para desenvolvê-los em sua vivência cotidiana, prévia à escola, cabendo, portanto aproximá-los da música, enfim, torná-los sensíveis a ela” (p. 32).

Registre-se aqui a opinião da autora de que as crianças seriam os destinatários ideais (embora não exclusivos) do processo de musicalização, no que concordo plenamente, pois, “se um trabalho desse tipo pudesse ser iniciado nos primeiros anos de escolaridade e ter prosseguimento, a escola teria condições de fornecer a todos os instrumentos adequados à apreensão das obras musicais” (p. 32), ou seja, fornecer-lhes a “competência artística” necessária para romper com os mecanismos sociais encadeados que mantêm a Arte como privilégio da elite.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo da convicção de que a consciência estética das pessoas é construída ao longo de suas vivências, reveste-se de suma importância a formação musical de crianças através da educação escolar, ao mesmo tempo em que valida a reflexão de que a escola seja um dos locais ideais para a vivência da música.

Posto que “é na escola que os jovens passam a maior parte de sua vida” Snyders (1997), nada mais justo que um pouco desse tempo seja utilizado com o objetivo de desenvolver a familiarização com as linguagens artísticas (música) a fim de ampliar o universo cultural do aluno.

No entanto, o que se observa nas escolas, é que quando a música está presente é sempre em função de outras coisas: ora a música é usada com finalidade disciplinadora, ora como facilitadora do processo de aprendizagem e no caso específico da Educação Infantil, como atividade recreativa ou formação de bons hábitos.

Outra prática denunciada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e que tenho comprovado também nas escolas por onde passei, é o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição e do domínio rítmico. Vale lembrar que essas bandinhas quase sempre utilizam instrumentos muitas vezes confeccionados com material inadequado, que comprometem a qualidade sonora e reforçam o aspecto mecânico e a imitação.

Isso evidencia a realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades dos sons (RCNEI, v. 3, 1998).

Deve-se salientar, embora não tenha sido apontado pelo RCNEI, mas salta aos olhos de quem observa, ou melhor, de quem sente na pele os efeitos dessa deficiência na formação acadêmica, que um dos fatores que contribui para que a música seja trabalhada dessa forma nas escolas é a deficiente formação pedagógico-musical dos professores e a nossa conseqüente falta de preparo para desenvolver objetivos propriamente musicais.

Com base nesse quadro da situação da música nas escolas, não podia me furtar aqui de refletir sobre quem deveria ser o responsável pelas aulas de música nas escolas.

É óbvio que o ideal é que cada escola contasse com pelo menos um professor especialista, embora tenhamos que admitir não ser possível, diante do quadro atual, onde contamos com um número bastante reduzido de professores com formação específica em música, atender à demanda de toda a rede pública de ensino.

Uma solução apontada por Penna (2001), com a qual concordo, seria capacitar o professor da Educação Infantil e das séries iniciais para o trabalho musical em suas turmas, em cursos superiores de pedagogia ou através da articulação entre professor especialista e o professor de classe, ou ainda em ações efetivas de formação continuada.

A autora defende que:

é preciso buscar uma formação do professor que não apenas lhe assegure o indispensável domínio dos conteúdos musicais, mas também o conhecimento e discussão de questões próprias da educação musical, incluindo uma visão das diversas propostas pedagógicas existentes na área, para que possa dispor de alternativas metodológicas para a sua prática no ensino de música. É preciso, ainda, que a formação inicial esteja firmemente conectada com a prática educacional concreta, ou seja, esteja articulada à escola e suas dinâmicas constituintes (Penna, 2001).⁹

A partir dessas reflexões reformulei minhas buscas sobre a música especificamente na Educação Infantil, onde encontrei duas autoras que escreveram sobre este tema o que possibilitou uma nova forma de entender como trabalhar a música com as crianças.

A primeira autora, Teca Alencar de Brito, nos oferece novos caminhos e possibilidades de trabalhar com o fazer musical, abordando as fontes sonoras, os jogos de improvisação, a sonorização de histórias, a construção de instrumentos com o

⁹ Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>.

aproveitamento de sucatas, o trabalho vocal e corporal, bem como a escuta e o treinamento auditivo.

A segunda, Anna Maria Gonçalves Weigel, se dispôs a explorar de forma concreta e em suas infinitas possibilidades o corpo da criança como elemento básico e criador de música. A contribuição da autora se estende a algumas considerações teóricas preliminares, bem como um amplíssimo repertório de propostas e exemplos de atividades com som, ritmo e música.

A partir do encontro com essas autoras foi possível descobrir como oportunizar situações do fazer e da apreciação musical de modo a proporcionar às crianças vivências musicais que se constituíssem em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras.

Ambas as autoras recomendam que as crianças sejam incentivadas a descobrir, experimentar e criar sons, ritmos e movimentos, sem preocupações com resultados imediatos.

A preocupação maior deve ser a de “musicalizar” as crianças, despertando e desenvolvendo nelas o gosto pela música, ou seja, estimular e dar condições para a criança fazer e apreciar música.

Entenda-se musicalizar “por transformar a criança em indivíduo que usa os sons musicais, consome música, faz e cria música, sente música e, finalmente, se expande por meio de música” (Weigel, 1988, p. 23).

Para oportunizar situações do fazer e da apreciação musical as autoras propõem estratégias que proporcionem a descoberta e a vivência pela criança de:

- ✓ Uma variedade e riquezas de sons e movimentos produzidos a partir de nosso corpo;
- ✓ Grande variedade de sons e movimentos que podem ser inventados;

- ✓ Uma variedade de sons e movimentos produzidos pelos seres e demais elementos da natureza;
- ✓ Que o som pode variar de intensidade (forte e fraco), duração (curto e longo) e altura (grave e agudo);
- ✓ Silêncio (pausa);
- ✓ Andamento (lentos, moderados, rápidos);
- ✓ Variação dos ritmos, envolvendo percepção, discriminação e memória auditiva;
- ✓ Jogos que reúnem som, movimento e dança;
- ✓ Sonorização de histórias;
- ✓ Jogos de improvisação;
- ✓ Construção de instrumentos e objetos sonoros;
- ✓ Ampliação do repertório de canções para desenvolver a memória musical;
- ✓ Exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e a experiência com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- ✓ Escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical.

A partir dessas sugestões de atividades as autoras demonstram que é possível desenvolver um trabalho com ritmos, sons, melodias e movimentos, com segurança e criatividade, mesmo sem que se disponha de formação especializada.

3.3 BRINCANDO DE MÚSICA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM O FAZER MUSICAL EM SALA DE AULA

De acordo com Jeandot (1990), o som possui três qualidades fundamentais: altura, intensidade e timbre.

Quanto à altura do som, Ávila e Silva (2003) nos esclarecem que “a classificação é feita por meio das palavras *grave* e *agudo*, não muito significativas para as crianças, que preferem empregar *fino* para o agudo e *grosso* para o grave” (p. 89).

A fim de estimular as crianças a diferenciarem sons agudos e graves, propus a seguinte atividade, emprestada de Weigel (1988):

Dividi as crianças em dois grupos e propus que um grupo imitasse o *BLIM* do sininho e movimentasse o braço para cima, ao outro grupo pedi que imitasse o *BLÃO* e movimentasse o braço para baixo. Sugeri que cada grupo repetisse o seu som várias vezes, separadamente, em seguida sugeri que emitissem o *BLIM BLÃO* simultaneamente.

Outra variação dessa mesma atividade sugerida pela autora é deixar que as crianças se movimentem livremente pela sala e propor que elas inventem sons graves, abaixando os braços e o corpo, como se estivesse deixando um pacote pesado cair no chão e em seguida propor que inventem sons agudos, elevando o corpo e os braços como se estivessem tocando uma campainha localizada no alto.

Pode-se também pedir que imitem os movimentos e a voz de um leão e um gatinho ou elefante e coelhinho, etc.

Em relação à intensidade do som é Ávila e Silva (2003) quem novamente nos esclarecem, afirmando que a mesma “pode ser classificada com os termos: *fraco* ou *forte*, podendo-se determinar que haja um *crescendo* ou *diminuindo*” (p. 90).

Para possibilitar a descoberta pelas crianças da diferença entre sons fortes e fracos, propus a seguinte atividade, também emprestada de Weigel (1988):

Apresentei dois instrumentos musicais: tambor e guizos e dividi a sala em dois grupos: A e B, avisando que quando tocasse o tambor, o grupo A deveria bater os pés no chão, com força e que quando tocasse os guizos, o grupo B deveria bater palmas, bem de leve.

Outra variação sugerida pela autora é pedir que um grupo faça o TIC TAC forte, do relógio da parede; o outro o tic tac fraco, do relógio de pulso.

Para demonstrar o *crescendo* e o *diminuindo*, utilizei o botão do volume do aparelho de som, sugerido por Ávila e Silva (2003).

Quanto ao timbre, Weigel (1988) explica que “as crianças devem ser estimuladas a perceberem as diferentes características dos diversos tipos de som e que o timbre depende da natureza do objeto que está produzindo o som” (p. 52).

Para isso Ávila e Silva (2003) sugerem utilizar jogos de pares de latinhas que contenham a mesma quantidade de um determinado material (feijão, areia, parafuso, etc) misturando todas as latas para que o aluno encontre cada par. Recomenda-se também que se explore os timbres de diversos materiais, como vidro, madeira, plástico, líquido, etc.

Uma outra sugestão de Ávila e Silva (2003) é propor atividades que combinem diferentes parâmetros do som. Ex: imitar um cachorro (timbre), velho (som grave) e sem comer há dois dias (som fraco).

É aconselhável também, de acordo com Jeandot (1990), desenvolver nas crianças, a “escuta interna, silenciosa, pois assim elas prestarão maior atenção ao ritmo, à melodia, à letra e ao compasso” (p. 81).

Uma atividade ótima para vivenciar o som e o silêncio é escolher com as crianças uma música que elas gostem e que todos conheçam. Deve-se combinar previamente algumas palavras ou um trecho da melodia que não podem ser expressos, mas que devem ser cantados em pensamento.

Com minha turma, nós escolhemos a música *O meu chapéu tem três pontas*. Primeiramente combinamos que não podia cantar *chapéu*, depois não podia cantar *pontas*. Então ficou assim:

*O meu tem três pontas,
tem três pontas o meu
se não tivesse as três pontas
não seria o meu*

*O meu tem três
tem três o meu
se não tivesse as três ...
não seria o meu*

Não devemos nos esquecer da apresentação dos instrumentos musicais para as crianças. Uma vez que a execução instrumental é uma experiência que substitui a voz, tocar um instrumento musical ou possuí-lo proporciona à criança a sensação de propriedade, sentimento de prestígio e auto-realização, sendo recomendável que as crianças criem seus próprios instrumentos, o que não significa que essas peças devam substituir o contato com instrumentos convencionais.¹⁰

Brito (2003) explica que a criação do instrumento pela própria criança favorece a pesquisa e a experimentação. Construindo instrumentos, as crianças podem investigar os parâmetros do som, “podem pensar sobre questões de acústica: um elástico esticado sobre uma caixa produz um som mais agudo do que quando está frouxo” (p. 12), a autora acredita que “construção de um instrumento de sucata pela criança refaz, de certa forma, o percurso do ser humano na construção de seus meios para a expressão musical” (p. 12).

¹⁰ Cf. Weigel, 1998, p. 116.

Outro ponto destacado pelas autoras diz respeito ao canto. De acordo com Brito,

além de cantar, devemos brincar com a voz, explorando possibilidades sonoras diversas: imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes (com a preocupação de enfatizar a formação labial), entoar movimentos sonoros (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos, etc (Brito, 2003, p. 89).

A autora acrescenta que utilizando apenas sons vocais, é possível sonorizar histórias, bem como inventar composições que utilizem diferentes sons vocais (p. 89).

Aqui todo cuidado é pouco, para não transformar o canto em algo monótono, repetitivo, mecânico e pouco musical, ao limitar o repertório a formas de marcar a rotina ou estabelecer a ordem. É necessário lembrar que música não é condicionamento, é preciso deixar que as crianças se concentrem na interpretação da música, sem a obrigação de fazer gestos durante todo o tempo.

É recomendável que se apresente às crianças produções musicais diversas, aí incluídas as canções do cancioneiro infantil tradicional, da música popular brasileira, da música regional e de outros povos. As crianças também devem ser estimuladas a improvisar e a inventar pequenas canções.

Merece destaque também a apreciação musical. Ambas as autoras concordam que é imprescindível a escuta na educação musical, deixando bem claro que ouvir é diferente de escutar.

De acordo com Brito (2003), “Ouvir é um processo fisiológico, característico do sentido da audição”. “Escutar implica em colocar atenção, em estabelecer reações, em discriminar” (p. 15). A apreciação musical se realiza pela escuta, por isso os momentos destinados ao trabalho de escuta musical devem ser especiais, e a música não deve ser encarada simplesmente como “pano de fundo” para a realização de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil recomenda que a escolha do repertório contemple todos os gêneros e estilos musicais, de diferentes épocas e culturas, privilegiando, no entanto, a produção musical do nosso país, com o cuidado especial de não “limitar o contato das crianças ao repertório dito *infantil* que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado” (RCNEI, v. 3, 1998, p. 65).

Sabendo que o contato das crianças com produções musicais diversas as prepara para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva, estabelecendo desde a primeira infância, uma consciência efetiva com relação aos valores próprios da nossa formação e identidade cultural, procuro proporcionar a audição de diferentes produções musicais de CDs diversos que fui adquirindo ao longo de minha prática pedagógica e que apresento como sugestão em anexo.

Para finalizar, não devemos nos esquecer das brincadeiras musicais que assumem grande importância por levar, geralmente, à formação do círculo.

Dando-se as mãos, as crianças formam um todo. Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitando textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e praticando a democracia com valores de respeito, mútuo, cooperação e unidade de grupo (Ávila e Silva, 2003, p. 78).

A título de sugestão, seguem alguns exemplos de jogos e brinquedos musicais emprestados de Brito (2003), realizados com minha turma.

BAMBU

*Bambu, tirabu
Aroeira, manteigueira
Tirá a fulana
Para se bambu¹¹*

Nessa brincadeira as crianças dançam em roda, girando no sentido horário. Ao ouvir seu nome citado, a criança vira-se para fora da roda, cruzando os braços na frente

¹¹ Cf. Brito, 2003, p. 120.

do corpo. A roda continua até que todos se virem, e prossegue até trazer todos de volta para o centro.

Uma outra brincadeira que as crianças gostam muito é o *Estouro da pipoca*, baseada na sonorização da parlenda *Pula Pipoca, Maria Sororoca*¹².

Pede-se que os meninos dêem as mãos formando a panela e as meninas ficam dentro da roda representando as pipocas. Coloca-se o óleo, o milho e o sal na panela. Mexe-se e daí então se ouve o primeiro estouro, logo outro, mais um, outro ainda... Até que toda a panela começa a pipocar! Em seguida inverte-se as posições: as meninas formam a panela e os meninos representam as pipocas.

Um outro brinquedo cantado, presente em muitas regiões do nosso país, *A linda rosa juvenil*¹³ é uma roda que estimula a dramatização. Forma-se o círculo, uma criança é escolhida para ser a rosa e ficar no centro da roda, do lado de fora ficam a feiticeira, o rei e o tempo, que entram na roda conforme são apresentados pela música e o mato pode ser representado por todas as crianças da roda.

É claro que existem muitas outras alternativas e sugestões de atividades para trabalhar a música na educação infantil, fica aqui o convite para que os educadores interessados em usar a música como um recurso didático a serviço do desenvolvimento da criança, criem, inovem e adaptem essas sugestões de atividades junto à suas crianças, de modo que a exploração e a produção de sons e melodias possa se tornar uma atividade de surpreendentes descobertas para as crianças.

¹² O estouro da pipoca está documentado no CD Canto do Povo Daqui. Teca-Oficina de Música, 1997.

¹³ Cf. Brito, 2003, p. 123.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se do princípio de que o objetivo central e último da educação escolar é dar acesso ao saber, às diversas formas de conhecimento, este trabalho visou defender a especificidade da escola e a importância de se reorganizar o trabalho educativo de forma a garantir um espaço para as artes na escola, mais especificamente, um espaço para a música, com a finalidade de ampliar o universo cultural dos alunos, por acreditar ser a escola, por excelência, o espaço ideal para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Pudemos compreender com base na pesquisa realizada que, o ensino de Arte historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas está sendo pouco a pouco colocado como parte da formação de toda clientela escolar, mas ainda há um longo caminho a percorrer em termos de efetivação da proposta, por falta de recursos humanos, instalações e ou equipamentos.

Vale ressaltar que apesar de ser unânime a opinião de todos quanto ao valor da música como elemento educativo e formativo, a música praticamente desapareceu de nossas escolas públicas como área específica, ficando relegada a um plano secundário de apoio ou ornamento para outras atividades.

Contribui para isso a deficiente formação pedagógico-musical dos professores e sua conseqüente falta de capacidade para utilizar a música em seu cotidiano profissional, além da falta de políticas públicas definidas que valorizem e estimulem a utilização da música como disciplina mesmo e não apenas com finalidade disciplinadora.

Dentro dessa perspectiva a pesquisa serviu também para repensar as práticas musicais na Educação Infantil, onde a educação musical deve visar a exploração da musicalidade da criança, bem como do universo sonoro que a cerca, sendo preciso

cuidado para não fazer música apenas acompanhada de gestos e movimentos que, pela repetição, tornam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era para ser expressivo.

Enfim, se pretendemos a democratização do conhecimento em artes para além das classes privilegiadas e se objetivamos o estético e o artístico acessível a toda a população através de uma educação de qualidade, devemos fazer por onde a Arte possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação integral do indivíduo, tendo como meta principal ampliar o universo cultural do aluno, fornecendo-lhes condições de crítica frente a sua própria vivência cultural e artística.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 29-34, mar. 2004.
- ÁVILA, Marli B. e SILVA, Karen B. A. música na educação infantil. In: NICOLAU, Marieta L. M. e DIAS, Marina C. M. (orgs). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003, p. 75-93.
- BIASOLI, Cármen L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino de primeira a quarta séries**. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, v. 6, 2001.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1998.
- BRITO, Teca A. de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- _____. A música da criança. **Revista Avisalá**. São Paulo, n. 15, p. 7-17, jul. 2003.
- DUARTE JR, João F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1994.
- FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística - para quê? In: PORCHER, Louis (org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.
- LOUREIRO, Alícia M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

PENNA, Maura L. O papel da arte na educação básica. In: PELEGRINO, Yara R. (coord) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed Universitária/UFPB, 1995, p. 17-22.

_____. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara R (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995, p. 47-53.

_____. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PELEGRINO, Yara R. (coord) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed Universitária/UFPB, 1995, p. 129-140.

_____. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Ensino de arte: um momento de transição. **Pro-Proposições**, vol. 10, n. 3, p. 57-65, nov.1999.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura L. (coord). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Ed da UFPB, 2001. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>.

_____. A orientação geral para a área de Arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura L. (coord). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Ed da UFPB, 2001. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>.

PENNA, Maura L. et. al. O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. In: PENNA, Maura L. (coord). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: CCHLA/PP/ED da UFPB, 2001. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>.

PEREGRINO, Yara R; PENNA, Maura L; COUTINHO, Silvia R. Da camiseta ao museu: a conquista cotidiana da cidadania plena. In: PELEGRINO, Yara R. (coord). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed Universitária/UFPB, 1995, p. 23-28.

QUEIROZ, Luis R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/reder2.html>.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, músicas e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANUNNZIATO, Vânia R. **Jogando com os sons e brincando com a música**. São Paulo: Paulinas, 2002.
- BIAGIONI, M.Z; GOMES, R. N; Visconti, M. **A criança é a música**. 2ª ed. São Paulo: Fermata, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BRITO, Teca A. de. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CASTILHO, Eleide G. **O ensino de música no contexto escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. FE-UNICAMP, Campinas, 2000.
- CINEL, Nora C. B. Linguagem musical: melodia, ritmo e harmonia devem ser explorados em sala de aula. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 20, n. 79, p. 05-08, jul/set. 2004.
- COELHO, Aline A. Mestres da música: Mozart, Beethoven, Bach e Tchaikovsky. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 37-40, jul/set. 2003.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.
- NICOLAU, Maria L. M. e DIAS, Marina C. M. (orgs). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da educação musical. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre, v. 1. p. 26-46, 1993.

OLIVEIRA, Débora A. de. **Musicalização na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. FE-UNICAMP, Campinas, 2001.

PENNA, Maura L. (coord). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Ed da UFPB, 2001. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>.

_____. **O dito e o feito – política educacional e arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003.

PEREGRINO, Yara R. (coord) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed Universitária/UFPB, 1995.

PFÜTZENREUTER, Patrícia do A. Experiências Musicais: aprendizagem de canções ajuda a desenvolver o processo criativo. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 15, n. 59, p. 05-07, jul/set. 1999.

PINTO, Priscilia G. S. **Musicalização escolar: vivenciando a música erudita**. Trabalho de Conclusão de Curso. FE-UNICAMP, Campinas, 1998.

PORCHER, Louis (org). **Educação artística: luxo ou necessidade?** 6ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

QUADROS, Daniela M. D. **Músicas infantis na pré-escola: algumas notas**. Trabalho de Conclusão de Curso. FE-UNICAMP, Campinas, 2003.

RIZZO, Gilda. Música. In: **Educação pré-escolar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985, p. 241- 251.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Questões da Atualidade**. SP: Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia**. 35ª ed. SP: Autores Associados, 2002.

SANTOS, Gildenir C. e PASSOS, Rosemary. **Como elaborar um TCC**. Disponível em: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/tcc.html>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Questões da Atualidade**. SP: Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia**. 35ª ed. SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SORAIA, Cristina C. L. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. IA-UNICAMP, Campinas, 2004.

SUMIYA, Lilia A. **Musicalização na educação escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso FE-UNICAMP, Campinas, 1997.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre, v. 1, p. 91-133, 1993.

UNGLAUB, Tânia R. R. **O ensino da música no processo educativo: implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP, Campinas, 2000.

ZAMPRONHA, Maria L. S. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

SUGESTÕES DE OBRAS MUSICAIS

- A ARCA DE NOÉ.** Toquinho e outros. Polygram, 1993.
- AS CIRANDAS DE VILLA-LOBOS.** Homero de Magalhães, piano, 2000.
- BICHO BRASILEIRO.** Saulo Sabino, 1997.
- CANÇÕES DE BRINCAR.** Coleção Palavra Cantada, SP, 1996.
- CANTO DO POVO DAQUI.** Teca-Oficina de Música, SP, 1997.
- CANTOS DE VÁRIOS CANTOS.** Teca-Oficina de Música, SP, 1999.
- CLÁSSICOS DIVERTIDOS.** Globo/Polidor, 1995.
- CLÁSSICOS PARA CRIANÇAS.** CARAS, 1999.
- CLAVE DE LUA.** Paulinas, 2002.
- GARRANCHOS.** Paulinas, 2002.
- JOGANDO COM OS SONS E BRINCANDO COM A MÚSICA.** v.1 e 2. Paulinas, 2003.
- MEU PÉ MEU QUERIDO PÉ.** Hélio Ziskind, 1997.
- NÓS QUE FIZEMOS.** Teca-Oficina de Música, SP, 2001.
- O MELHOR DE BIA BEDRAN.** Angels Records, 2000.
- O TRENZINHO DO CAIPIRA.** Heitor Villa-Lobos, 2002.
- PANDALELÊ BRINQUEDOS CANTADOS.** Coleção Palavra Cantada, SP, 2001.
- QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA.** v. 1 e 2. Caramelo, 1998.
- SECRET GARDEN.** Fionnuala Sherry & Rolf Lovland. Polygram, 1997.
- TEMPO DE BRINCAR.** Valter Silva, 2002.
- VILLA-LOBOS PARA CRIANÇAS.** Seleção do Guia Prático de Heitor Villa-lobos, Acervo Funarte, Música Brasileira, Instituto Itaú Cultural, SP, 1996.

