

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO MÚSICA LICENCIATURA

LUISIANE CRISTINA SÁ DE ALMEIDA

**ENSINANDO MÚSICA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO:
histórias, poemas, sons, desenhos e canções**

São Luís

2019

LUISIANE CRISTINA SÁ DE ALMEIDA

**ENSINANDO MÚSICA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO:
histórias, poemas, sons, desenhos e canções**

Monografia apresentada ao Curso de Música
Licenciatura da Universidade Estadual do
Maranhão para obtenção do grau de Licenciado
em Música.

Orientador: Prof. Me. João Costa Gouveia Neto

São Luís

2019

Almeida, Luisiane Cristina Sá de.

Ensinando música nas salas de alfabetização: histórias, poemas, sons, desenhos e canções / Luisiane Cristina Sá de Almeida. – São Luís, 2019.

73 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Música, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Me. João Costa Gouveia Neto.

1.Educação musical. 2.Ensino-Aprendizagem. 3.Propostas pedagógicas. I.Título.

CDU: 78:373.3

LUISIANE CRISTINA SÁ DE ALMEIDA

ENSINANDO MÚSICA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO:

histórias, poemas, sons, desenhos e canções

Monografia apresentada ao Curso de Música
Licenciatura da Universidade Estadual do
Maranhão para obtenção do grau de Licenciado
em Música.

Aprovada em: 09/07/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. João Costa Gouveia Neto (Orientador)

Mestre em História do Brasil
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Me. Ciro de Castro

Mestre em Música
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Esp. Abraão Abreu Estrela

Especialista em Educação Especial
Universidade Estadual do Maranhão

A Maria dos Santos Sá de Almeida, in
memoriam.

Ao meu pai, Luís Cosmo de Almeida.

Aos meus irmãos, Luís Júnior e Luilson
Almeida.

Aos meus sobrinhos, Luana, Luan e Lucas.

A todos que amam a alfabetização e a educação
musical.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de conhecer a Pedagogia e a Música;

À minha família, pelo apoio, incentivo desse projeto de vida;

Ao professor Me. João Costa Gouveia Neto, pela orientação desse trabalho e pelas várias histórias da História da Música;

Aos professores do Curso Música Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão;

Aos colegas de jornada acadêmica;

À escola Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias pelos acervos consultados de literatura do PNBE, PNAIC e obras do PNBE/Professor. Bem como pela realização da pesquisa na turma do 1º ano – A do turno matutino.

Às turmas de alfabetização de 2015 a 2019 da UEB Poeta Gonçalves Dias, pelas inúmeras histórias contadas, recontadas, cantadas e musicalizadas em sala de aula que inspirou a realização desse trabalho.

“[...] ‘Alfabetizar’, palavra aparentemente inocente, contém uma teoria de como se aprende a ler. Aprende-se a ler aprendendo-se as letras do alfabeto. Primeiro as letras. Depois, juntando-se as letras, as sílabas. Depois, juntando-se as sílabas, aparecem as palavras... E assim era. [...] Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar ‘dorremizar’: aprender o dó, o ré, o mi... Juntam-se as notas e a música aparece! Posso imaginar, então, uma aula de iniciação musical em que os alunos ficassem repetindo as notas, sob a regência da professora, na esperança de que, da repetição das notas, a música aparecesse... Todo mundo sabe que não é assim que se ensina música.”

Rubem Alves

RESUMO

O presente estudo faz um breve panorama das principais abordagens teóricas dos educadores musicais do século XX, fazendo uma reflexão sobre os métodos ativos em educação musical. Investiga como ocorre a aprendizagem musical da criança na fase de alfabetização escolar, por meio dos componentes que orientam o processo de ensino-aprendizagem musical, apresentando as diferentes modalidades organizativas do ensino que favorecem as práticas musicais no contexto educativo. O objetivo geral do trabalho é compreender o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos de idade no período da alfabetização escolar, a partir da utilização dos métodos e metodologias que orientam o fazer musical, valorizando a literatura infantil, os poemas, os sons, desenhos e canções. A metodologia aplicada é de estudo bibliográfico integrado à pesquisa qualitativa da observação participante da prática pedagógica em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, na UEB Poeta Gonçalves Dias, escola da Rede Municipal de Ensino. Propõe propostas musicais que auxiliam o trabalho com música nas salas de alfabetização: o ambiente alfabetizador e os conteúdos musicais por meio das histórias, dos poemas, das canções e do desenho infantil que contribuem na aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino-aprendizagem musical. Propostas pedagógicas-musicais.

ABSTRACT

The present study aims to present a brief overview of the main theoretical approaches of musical educators of the 20th century, reflecting on the active methods in music education. It investigates how the musical learning of the child occurs in the school literacy phase, through the components that guide the teaching-learning process, presenting the different organizational modalities of teaching that favor the musical practices in the educational context. The aim of the work is to understand the teaching-learning process of children from 6 to 7 years of age in the period of school literacy, using the methods and methodologies that guide the musical making, valuing children's literature, poems, sounds, drawings and songs. The applied methodology is a bibliographic study integrated to the qualitative research of participant observation of the pedagogical practice in a class of 1^o of the elementary school, in UEB Poeta Gonçalves Dias, a school of the municipal teaching. This work also proposes musical schemes that help work with music in literacy classrooms: the literacy environment and musical contents through stories, poems, songs and children's drawing that contribute to the musical learning of children from 6 to 7 years.

Keywords: Music education. Music teaching and learning. Pedagogical-musical proposals

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Calendário, numerais, relógio, cartaz – <i>A casa</i> , cartaz – <i>Quantos Somos</i>	52
Foto 2	Cartaz – <i>O leão e o mosquito</i>	52
Foto 3	Escala musical	52
Foto 4	Espaço da leitura	53
Desenho 1	Representações dos sons do ambiente (paisagem sonora)	56
Desenho 2	Representações da apreciação da canção <i>Valsa da aranha</i> .	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ABORDAGENS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL: os métodos ativos	12
2.1	Os educadores musicais da primeira geração	14
2.2	Os educadores musicais da segunda geração	20
3	O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL DA CRIANÇA NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR	27
4	ENSINANDO MÚSICA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO: histórias, poemas, sons, desenhos e canções	41
4.1	Por uma prática pedagógica musical na UEB Poeta Gonçalves Dias	51
5	CONCLUSÃO	59
	REFERÊNCIAS	61
	APÊNDICES – Plano de Aula	66

1 INTRODUÇÃO

A música é arte, som, movimento, fator intrínseco ao desenvolvimento das dimensões humanas, para a formação integral do indivíduo nos aspectos cognitivo, afetivo, cultural, artístico e social. Ela permite ao indivíduo ampliar suas faculdades intelectivas, afetivas, emocionais, culturais e desenvolver uma expressão criadora, isto é, sua própria percepção musical. Assim, a música é despertada pela criança, quando ela passa pelo processo de musicalização, participando de um ambiente educativo e musical, desde cedo nos primeiros anos do Ensino Fundamental e durante o processo de alfabetização escolar.

A alfabetização escolar é um processo de construção das habilidades de escrita e leitura. Assim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que a criança na faixa etária dos 6 a 7 anos de idade seja capaz de reconhecer, compreender, ler e interpretar textos verbais e não-verbais com autonomia ou lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros, contextos e culturas. Textos como a literatura infantil, as canções, os poemas, as histórias da tradição oral, como os contos, as fábulas, entre outros. Importa saber que, para a faixa etária em questão, as aprendizagens das habilidades destacadas a serem desenvolvidas estão intimamente relacionadas com as especificidades individuais de cada criança, do seu desenvolvimento biológico e cognitivo, de suas experiências sociais e culturais e, da estimulação do meio escolar.

Para isso, torna-se relevante aproveitar o espaço e a organização característicos das salas de alfabetização, seus recursos e materiais, as atividades permanentes da escola, com o objetivo de criar, produzir, expressar a música por meio de canções, poesias, histórias e sons, grafando essas produções com desenhos e movimento. Essas atividades despertarão a musicalidade e a expressividade da criança, nesse sentido, a importância do educador frente a organização do ambiente sonoro, da seleção dos conteúdos musicais, do planejamento de ensino e da avaliação é de inteira importância. Será o maestro de todo o processo de ensino-aprendizagem musical do educando.

Por isso, a relevância desse trabalho em valorizar o ensino de música nas salas de alfabetização, em que os conteúdos de música: os materiais sonoros (parâmetros do som), o caráter expressivo, a forma, a criação, a apreciação e performance (entendida como a sonorização e a dramatização de histórias; realização musical com vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais; audição de poemas musicados; o canto em grupo etc.), podem ser relacionados com os da alfabetização, a partir de histórias, poemas, sons, desenhos e canções, e serem desenvolvidos por crianças na fase de 6 a 7 anos, de forma natural, lúdica e prazerosa. Estas relações são o ponto de partida para favorecer à

criança uma vivência musical integrada ao seu desenvolvimento infantil. Contribuindo de maneira geral para o conhecimento e compreensão do processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos de idade no período da alfabetização escolar.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como tema o ensino de música nas salas de alfabetização por meio de histórias, poemas, sons, desenhos e canções. E por objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos de idade no período da alfabetização escolar. Assim, no primeiro capítulo faz-se um breve panorama dos métodos ativos em educação musical do século XX, dos educadores musicais Émile-Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Shinichi Suzuki, George Self, Boris Porena, John Paynter e Murray Schafer. Os métodos, as abordagens ou propostas desses pedagogos musicais ressignificaram as práticas da educação musical, valorizando o ensino de música nas escolas regulares com o propósito de ser acessível a todos.

No segundo capítulo especifica-se sobre o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças no período de alfabetização escolar. Primeiro faz-se uma pequena análise sobre o desenvolvimento musical da criança, de acordo com Jeandot (1997) e Deckert (2012). Em segundo, refere-se à didática, que remete ao *como, o modo de* ensinar, que se traduz no conjunto de componentes que orientam todo processo de ensino-aprendizagem musical: os objetivos de ensino, os conteúdos musicais, os métodos e as técnicas de ensino, os recursos pedagógicos, a avaliação e o planejamento de ensino. Em terceiro, especifica-se as diferentes modalidades organizativas do ensino que favorecem às práticas musicais no contexto educativo: os projetos, as atividades habituais, as sequências de atividades e as atividades independentes.

Por fim, no terceiro capítulo, será destacado propostas musicais que auxiliam o trabalho com música nas salas de alfabetização: o ambiente alfabetizador, os contos, as fábulas, as histórias, os poemas, o desenho infantil, como suporte pedagógico para trabalhar os conteúdos musicais: criação, apreciação, performance, expressão, obra artística, percepção, materiais sonoros, criatividade musical, entre outros. Neste capítulo, descreve-se também, atividades musicais direcionadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem musical em uma turma de 1º ano de alfabetização do Ensino Fundamental, na escola UEB Poeta Gonçalves Dias, escola da rede pública municipal de Paço do Lumiar-MA.

Nessa perspectiva, objetiva-se com este estudo, aproveitar os elementos próprios da alfabetização que são o ambiente alfabetizador, a literatura infantil, o poema, o desenho, que podem ser relacionados com os conteúdos específicos de música e atuam como meios eficientes no processo de ensino-aprendizagem musical da criança.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL: os métodos ativos

No final do século XIX e início do século XX ocorreram grandes mudanças nos setores sociais, científicos, culturais e artísticos, resultando por sua vez transformações no campo da educação com o surgimento das Psicologias Evolutiva e Experimental, com pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, particularmente da criança, vista não apenas por uma única perspectiva, mas como um ser biológico, cognitivo, afetivo, emocional, cultural, social, musical entre outros.

Nesse sentido, os estudos das Psicologias Evolutiva e Experimental foram introduzidos no campo da educação escolar. Cubero e Luque (2004) afirmam que:

Nas primeiras décadas do século XX, a psicologia já era uma disciplina científica reconhecida e em crescente processo de institucionalização na América do Norte e em muitos países europeus. Tinham sido publicados importantes estudos sobre o desenvolvimento das capacidades durante a infância e gozava de grande prestígio a pesquisa experimental sobre a aprendizagem animal e a humana. Produzira-se, inclusive, uma notável literatura sobre a aplicação de tais descobertas da psicologia evolutiva e da psicologia da aprendizagem na educação das crianças. Entretanto, nenhum dos sistemas teóricos construídos antes de 1925 tinham considerado a educação como processo decisivo na gênese das capacidades psicológicas que nos caracterizam como seres humanos. (CUBERO; LUQUE, 2004, p. 94).

Assim, com as pesquisas das Psicologias Evolutiva e Experimental, surgem grandes teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem, a saber: John Dewey¹ (Estados Unidos), Maria Montessori² (Itália), Édouard Claparèd³ (Suíça), Jean Piaget⁴ (Suíça), Anísio Teixeira⁵ (Brasil) entre outros, que impulsionaram as pedagogias ativas no século XX. “[...] Essa pedagogia, conhecida como ‘escola nova’, passou a dar valor à experiência, chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem [...]” (MARIANI, 2011, p. 28).

De acordo com Mateiro (2011), a respeito dos princípios da escola nova:

A ‘escola nova’ tinha, então, como principais características: educação integral (intelectual, moral e cívica); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercícios de autonomia; vida no campo; coeducação; ensino individualizado. Opostamente ao intelectualismo da escola tradicional, as escolas novas valorizavam os jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulassem as mais diversas habilidades. Voltam-se para a compreensão da natureza da criança. (MATEIRO, 2011, p. 251).

¹ John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, escreveu sobre filosofia, educação, arte, religião, moral, psicologia, teoria do conhecimento e política.

² Maria Montessori (1870-1952), médica, pesquisadora e educadora italiana, criou o Método Montessori para crianças pequenas.

³ Édouard Claparèd (1873-1940), cientista suíço, formou-se em medicina, atuou na área da psicologia experimental e infantil. Em 1905, publicou os livros: Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental.

⁴ Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, elaborou a teoria epistemologia genética, teoria centrada no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, influenciou a educação na segunda metade do século XX.

⁵ Anísio Teixeira (1900-1971), teórico da educação, foi discípulo de John Dewey e pioneiro na implantação das escolas públicas no Brasil, no século XX.

Por sua vez, as pedagogias ativas do século XX abriram caminho fecundo para outro campo assim nascente, a educação musical com os educadores musicais Émile-Jaques Dalcroze (Suíça), Zoltán Kodály (Hungria), Edgar Willems (Bélgica), Carl Orff (Alemanha), Shinichi Suzuki (Japão), George Self (Inglaterra), Boris Porena (Itália), John Paynter (Inglaterra), Murray Schafer (Canadá), entre outros. Visto que, vários dos educadores musicais citados tiveram conhecimento das teorias científicas das Psicologias mencionadas acima, no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Para Fonterrada (2008):

O século XX viu despontar, em um curto espaço de tempo, uma série de músicos comprometidos com o ensino da música. Dentre eles destacam-se alguns, pela pertinência de suas propostas e por sua penetração no Brasil, tornando-se, com isso, mais significativos entre nós. São eles: Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, na maior parte europeus, com exceção do japonês Suzuki, que, todavia, viveu na Alemanha durante anos e apresenta uma proposta nitidamente ocidentalizada. (FONTERRADA, 2008, p. 121-122).

Assim, a educação está inteiramente interligada aos processos psicológicos do desenvolvimento e da aprendizagem do ser cognoscente, abrindo espaço também para a educação musical, um campo amplamente explorado no século XXI na Educação Básica, pois está fundamentada nos vários teóricos da educação e dos métodos ativos em educação musical.

Fonterrada (2008) explica que:

[...] ‘métodos ativos’ em educação musical, surgidos no início do século XX, como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX. Ressalve-se, contudo, que nem todos podem, na verdade, ser considerados métodos, mas abordagens ou propostas. Nas décadas de 1950 e 1960, alguns deles foram introduzidos no Brasil, ao menos nos grandes centros e escolas de música, influenciando também a prática da música na escola comum [...]. (FONTERRADA, 2008, p. 119).

Nesse sentido, os métodos ativos tão em voga no século XX chegam também na área da música, em que os teóricos da educação musical criaram abordagens inovadoras, métodos e metodologias em que o essencial era uma aprendizagem musical significativa.

Figueiredo (2012) assinala que:

A experiência direta com a música a partir de vivências de diversos elementos musicais é o que caracteriza os métodos ativos de educação musical. Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas. (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Segundo Figueiredo (2012), com os métodos ativos em educação musical, a criança participa de todo processo do conhecimento musical, em que suas experiências prévias são mais importantes e valorizadas para a construção de um saber musical do que uma teoria musical descontextualizada, em que a mesma interage constantemente com sua cultura musical. Portanto, os métodos ativos em educação musical, surgiram num cenário de efervescência intelectual científica, em oposição aos métodos tradicionais de educação, trazendo a criança ao centro da aprendizagem, contribuindo para transformação da educação e da educação musical.

Para Fonterrada (2008, p. 121-122), Dalcroze, Kodály, Willems, Orff e Suzuki são os pioneiros da educação musical e do ensino de música nas escolas comuns na primeira metade do século XX. A seguir, será exposto brevemente, um panorama dos princípios teóricos desses educadores musicais que foram difundidos em vários países e no Brasil.

2.1 Os educadores musicais da primeira geração

Émile Jaques-Dalcroze (1865/1950), compositor, educador musical, foi professor no Conservatório Superior de Música de Genebra, influenciou outros educadores musicais, além de dançarinos e dramaturgos. Seu sistema de educação musical consiste na integração da música (habilidade de escuta) e do movimento corporal, o que ele chamou de Rítmica:

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou ‘Rythmique’ (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível. (FONTERRADA, 2008, p. 131).

Dalcroze, “[...] analisando a questão da educação musical em seu tempo e em seu país, ele atribuiu aos órgãos educacionais, aos professores e aos artistas a responsabilidade de promover a educação das massas [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 123). Importa saber, que Dalcroze teve interesse na educação musical para a população em geral, para crianças, jovens e adultos, e o meio para isso acontecer, seria através da presença da música na escola.

Fonterrada (2008), argumenta:

A necessidade de ensinar música a toda a população surgiu com o ideal democrático, a partir da Revolução Francesa, e foi uma consequência natural, no século XX, que os músicos interessados em educação dedicassem algum tempo à descoberta de métodos e estratégias adequados à preparação auditiva das camadas populares. (FONTERRADA, 2008, p. 137).

Zoltán Kodály (1882/1967), compositor nacionalista, educador musical, foi um grande pesquisador da música e da cultura tradicional húngara. Elaborou o “Método Kodály” para utilização nas escolas, consistia na alfabetização musical; no ensino do canto em grupo; na valorização das canções folclóricas e tradicionais de seu país. No seu método são utilizados: leitura relativa com altura definida na pauta (pentagrama), ou leitura por meio do nome de notas sem a pauta; a técnica do “manossolfa” (conjunto de gestos no uso das alturas das notas); uso da escala pentatônica; escrita musical e percepção rítmica. Kodály pensou numa proposta musical que fosse para todos, desde a educação infantil ao ensino superior, valorizando a cultura musical de seu país:

A meta de Kodály era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical [...]. Na proposta, pensada para uma larga aplicação do método em todas as escolas do país, ele pretendia educar o público para a música de concerto. O grande interesse de Kodály era proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos, pela prática musical. Proporcionar alfabetização musical para todos era o primeiro passo em direção a esse ideal. Por essa razão, Kodály propunha a reforma do ensino musical, estreitamente ligada ao sistema educacional húngaro, que estaria presente em todos os níveis de ensino, das classes de educação infantil até o curso superior. A ênfase era colocada no canto em grupo e o material utilizado, canções folclóricas e nacionalistas. (FONTERRADA, 2008, p. 155).

Edgar Willems (1890-1978), foi discípulo de Dalcroze, sua proposta musical consiste num paralelo entre os elementos da música e a natureza humana, chamado de “princípios psicológicos”. Ele apresenta a natureza humana num esquema dividido em dois polos opostos e complementares: a matéria sonora e o espírito artístico. Desse modo, o polo material se caracteriza pelo corpo e som. E o polo espiritual, se caracteriza pelo espírito e arte. Assim, o corpo corresponde a vida fisiológica, a vida afetiva e a vida mental, cujo objetivo é chegar ao polo espiritual, espírito; e o som, do polo material, corresponde a sensibilidade sensorial, a reação afetiva e consciência auditiva, cujo objetivo é chegar a arte, elemento espiritual (PAREJO, 2011, p. 93-94).

Willems também pensou numa educação musical que fosse acessível a todos, para crianças e adultos, pois sua proposta musical, compreende todos os estágios do desenvolvimento humano. Foi uma personalidade de grande conhecimento, estudioso, conheceu os trabalhos dos pensadores mais importantes, os que influenciaram o seu tempo: Rousseau⁶, Pestalozzi⁷, Montessori entre outros, e de seus contemporâneos: Claparède e

⁶ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo suíço e compositor. Em 1762, publicou suas duas principais obras: *Do Contrato Social* e *Emílio*.

⁷ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, incorporou o afeto à sala de aula.

Piaget⁸. Assim, como Piaget, Willems divide o desenvolvimento infantil em estágios, que vão do material/sensorial ao intelectual, passando pelo afetivo (WILLEMS, 1960 apud FONTEERRADA, 2008, p. 149).

Carl Orff (1895/1982), músico, compositor e educador musical, sua proposta de educação musical integra a música, o ritmo, o movimento, a improvisação e outras linguagens artísticas, contribuiu de forma significativa para área da música, da dança e do teatro. “Para Orff, o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia e, em sua proposta pedagógica, deveria provir do movimento, enquanto a melodia nasceria dos ritmos da fala [...]” (FONTEERRADA, 2008, p. 161).

Orff, não deixou textos que explicasse sua abordagem musical, sua obra artística inclui: obras vocais e instrumentais; música para teatro, como por exemplo, a cantata cênica “Carmina Burana” (1937). Sua proposta pedagógica “[...] fundamenta-se em experimentos vivenciados na Güntherschule⁹ com estudantes de ginástica, dança e música” (BONA, 2011, p. 138). Nessa instituição, “[...] os alunos, jovens e adultos, deveriam acompanhar os movimentos e coreografias com instrumentos tocados por eles mesmos, e criar música para essas estruturas” (BONA, 2011, p. 138).

De acordo com Bona (2011, p. 137), a produção pedagógica de Orff, inclui: “Orff-Schulwerk, Elementare Musik” (Obra escolar – Música elementar) para várias formações instrumentais; e os cinco volumes “Orff-Schulwerk: Musik für Kinder” (Obra escolar: música para crianças), obras produzidas em grande parte com a colaboração de Gunild Keetman, publicadas entre os anos 1950 a 1954 e traduzidas para 17 idiomas. Seu método reúne um rico conjunto de instrumentos musicais (cordas, flautas doces, percussão) denominado de “Orff-Instrumentarium” (Instrumental Orff), destinado para a prática de música e da dança.

Shinichi Suzuki (1898/1998), violinista, professor de violino, educador musical. Seu método de musicalização corresponde a “Educação do talento”, segundo Irali (2011):

Educação do talento é o nome usado para designar uma proposta de educação musical desenvolvida pelo violinista japonês Shinichi Suzuki, e inicialmente pensada para o ensino e aprendizagem da música (do violino) por crianças, no contexto japonês. [...] Mais do que um simples método de ensino instrumental, a Educação do talento é uma verdadeira filosofia educacional que propõe uma nova leitura da criança instrumentista, do talento, do papel da socialização na aprendizagem instrumental e do potencial da educação musical na vida humana. (IRALI, 2011, p. 187, grifo do autor).

⁸ Jean Piaget realizou experiências que comprovaram quatro grandes estágios do desenvolvimento cognitivo: o estágio Sensorio-motor, aproximadamente de 0 a 2 anos; o Pré-operatório, de 2 a 7 anos; o das Operações concretas, dos 7 a 12 anos; e o das Operações formais, por volta dos 12 anos.

⁹ Güntherschule: instituição fundada por Dorothee Günther em 1924, em Munique, escola para o ensino da ginástica rítmica e da dança.

Na concepção de Suzuki, a Educação do talento significa estudo sistemático, pois todas as crianças têm possibilidades de aprender, cujo objetivo é a formação integral do indivíduo, isto é, uma educação para a vida. Além da Educação do talento, seu método enfatiza a *abordagem da língua materna*, que faz relação no aprendizado da língua com o aprendizado de um instrumento musical, em que a família é a base no desenvolvimento musical da criança. Suzuki contribuiu com uma instrumentação do tamanho da criança (violinos e violas adaptados etc.), e material com obras específicas para o aprendizado musical. A base de sua proposta musical foi pensada para a população em geral, a partir de um instrumento, o violino.

As ideias dos educadores musicais foram também difundidas no Brasil, a partir de 1950. O Método Dalcroze chegou pela primeira vez no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, em 1937. No mesmo estado, a etnomusicóloga Rosa Maria Zamith, teve contato com os princípios dalcrozianos em 1968, e foi uma das precursoras em utilizar o método nas escolas da rede pública (MARIANI, 2011, p. 32). O Método Willems é divulgado principalmente pela educadora musical Carmem Maria Mettig Rocha, do qual tem uma escola de música que aplica na íntegra os princípios pedagógicos do Método Willems. O próprio Edgar Willems esteve em várias cidades brasileiras (Bahia, Brasília, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo etc.), nos anos 1963, 1971, 1972, ministrando cursos de educação musical para professores iniciados em suas ideias (PAREJO, 2011, p. 97).

A partir de 1986, o Método Kodály foi divulgado em diversos estados brasileiros, por meio do compositor e educador húngaro, radicado no Brasil, Ian Guest (SILVA, 2011, p.61). A proposta musical de Carl Orff, foi introduzida pelo compositor e educador musical Hermann Reger, em 1963, nas cidades de São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro (BONA, 2011, p. 129). E, os princípios do Método Suzuki chegaram na década de 1970, por meio de Luise Gassenmayer, na cidade de Santa Maria (RS) (LUZ, 2004; PENNA, 1998 apud ILARI, 2011, p. 191).

Após a explanação sobre os métodos de educação musical dos pensadores acima descritos, o termo método na prática, Penna (2011) salienta que:

No cotidiano da área de música, o termo *método* muitas vezes refere-se simplesmente ao material didático que traz uma série de exercícios – assim, por exemplo, fala-se do ‘método x de flauta doce’, ‘tal método de violão popular’ etc. Voltados para o aprendizado de instrumentos, métodos desse tipo são constituídos por uma seqüenciação progressiva de exercícios e/ou de repertório que seus autores têm usado com seus alunos e que tem dado certo, tem ‘funcionado’ para o domínio técnico de um fazer musical [...]. (PENNA, 2011, p. 14-15, grifo do autor).

No âmbito escolar, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o método para as aulas de música, se traduz no livro didático de Artes, com alguns capítulos com

conteúdos específicos de música, geralmente os parâmetros do som para a iniciação musical, e com o passar dos anos do Ensino Fundamental, esses conteúdos serão acrescentados gradualmente, isto é, se forem da mesma coleção e editora, uma prática de ensino fragmentado da música.

Penna (2011) ressalta ainda:

Muitas das vezes, o professor é visto como um mero técnico, um executor de uma proposta pedagógica concebida e planejada em instâncias outras. [...] Sem dúvida, dessa forma é possível controlar a prática pedagógica, na medida em que tal material apresenta conteúdos organizados e certos procedimentos metodológicos, na forma de textos didáticos e exercícios. No entanto, esse tipo de material didático desconsidera as peculiaridades – inclusive de ordem cultural – do contexto em que será utilizado e, na sua aplicação, o professor tem uma função meramente instrumental. Cabe-lhe somente o papel de executor de planejamentos realizados por especialistas e expressos no material didático adotado, de modo que o professor atue apenas como um reprodutor de propostas pedagógicas que pode não conseguir apreender em seu conjunto, e cuja fundamentação e concepções nem sempre conhece, embora possa receber um ‘treinamento’ que procura garantir uma utilização adequada do referido material didático. (PENNA, 2011, p. 15).

A questão destacada pela autora, é que o material didático adotado (livro didático) na sala de aula, são descontextualizados para os alunos e distantes da ação do professor, pois se forem pedagogos ou alfabetizadores, às vezes estão fora da sua realidade, da sua prática pedagógica. A razão disso, é porque nem sempre a música está presente na formação inicial ou continuada de professores.

Fonterrada (2008), elucida:

[...] O esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer. (Fonterrada, 2008, p. 120).

Por um lado, os métodos ativos em educação musical, é fundamental compreendermos que a adaptação dos métodos ou propostas musicais na Educação Básica, não significa necessariamente sua aplicação direta, sem considerar a diversidade cultural e educacional dos diversos contextos sociais do indivíduo nela presente (Figueiredo, 2012, p. 86). Por outro lado, é necessário que se faça sempre uma análise e uma reflexão dos métodos de educação musical no contexto educativo.

Como aponta Penna (2011), o professor deverá ‘conhecer criticamente’ tais métodos:

Conhecer o contexto (social, histórico, cultural) em que cada método foi criado, para poder avaliar seus limites e suas contribuições; analisar seus fundamentos, procurando reconhecer as concepções de músicas e educação sobre as quais se apoia; compreender

o papel que atribui ao aluno e ao professor; verificar os objetivos pedagógicos que procura alcançar; analisar as atividades ou exercícios que propõe, procurando depreender seus princípios de construção e seus procedimentos básicos; estabelecer relações com sua própria vivência musical e a de seus alunos; articular tais propostas às situações educativas em que atua e/ou ao currículo da escola. (PENNA, 2011, p. 19-20).

Por exemplo, segundo Parejo (2011), o método Willems nas escolas regulares:

A aplicação do método Willems na iniciação musical exige condições, recursos materiais e humanos difíceis de reunir. A composição dos recursos materiais tal e qual preconizada por Willems exige investimento material e pesquisa constante por parte do professor, na busca de fontes sonoras, canções e outros recursos didáticos interessantes. A obra *Solfège élémentaire* (Solfejo elementar) de Edgar Willems, por exemplo, tem sido adotada, muitas vezes, em escolas de pequeno e grande porte no Brasil. No entanto, sua utilização isolada do contexto musical willemsiano para o qual foi escrita não faz o menor sentido, ou seja, a utilização consciente do livro pressupõe a vivência de práticas auditivas refinadas propostas ao longo dos três primeiros graus, além do treinamento dos automatismos de leitura que caracterizam o quarto grau. As características estruturais e metodológicas, tão bem explicitadas por Willems em suas diversas obras, exigem do professor competências específicas, estudo e uma compreensão detalhada das propostas e objetivos. [...] A metodologia de iniciação musical proposta pelo método e perfeitamente adequada para o trabalho com grupos pequenos de alunos, nos quais é possível conhecer a fundo o perfil psicológico de cada um. Por todas essas razões, não é comum encontrarmos, no Brasil, pedagogos adeptos desse método em sua forma estrita. A escola de Carmem Mettig Rocha, na cidade de Salvador, é um excelente exemplo no Brasil, talvez o único, de aplicação bem-sucedida e em pleno acordo com os princípios pedagógicos do método. As razões expostas e, de forma bem especial, a dificuldade de aplicação do método em ambientes com grande número de alunos, faz com que o método não seja o mais adequado à realidade brasileira, pelo menos no que concerne ao ensino em escolas regulares [...]. (PAREJO, 2011, p. 98-99, grifo do autor).

Como bem alerta a autora, a aplicação do método Willems nas escolas brasileiras se torna difícil e até inviável, não pelos princípios pedagógicos do método em si, mas porque demanda condições essenciais, e recursos materiais e humanos difíceis de reunir. Bem como na quantidade de alunos para o trabalho de iniciação musical, pois é comum encontrar nas salas de alfabetização das escolas públicas, turmas com até 35 alunos ou mais, muito cheia para um único professor alfabetizador ou educador musical, por se tratar de crianças pequenas.

Sabe-se que a realidade das escolas brasileiras, há uma grande defasagem no que se refere a um dos princípios e fins da educação nacional: “garantia de padrão de qualidade”, como determina a lei de educação (LDB nº 9.394/1996), isso significa dizer que ainda não resolvemos os problemas no que diz respeito à estrutura física da escola, ao material didático disponível, a qualidade no ensino e a valorização dos profissionais de educação.

Nesse sentido, a primeira geração de educadores musicais contribuiu de modo significativo para o ensino de música nas escolas regulares. Teve como objetivo, integrar a música e seus elementos específicos: ritmo, melodia, percepção, criação, improvisação a outras

linguagens artísticas e, favorecer à criança um desenvolvimento corporal, afetivo, intelectual e musical; valorizando sua vivência e cultura musical; e suas experiências de vida.

As propostas desses educadores musicais são classificadas como “métodos ativos”, porque eles descartaram a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, mas numa perspectiva de experiência de vida. Assim, Dalcroze, priorizou a integração da música e do movimento, com outras linguagens artísticas; Kodály destaca o canto coral, a capacidade de leitura e escrita musical; Willems, enfatizou o desenvolvimento da audição, da sensibilidade e da racionalidade; Orff, valorizou a expressão e a criação, a música e o movimento, a voz e a percussão, interligando-os a outras linguagens artísticas; e Suzuki, o desenvolvimento da habilidade instrumental (FONTERRADA, 2008, p. 177-178).

Alguns dos métodos ativos mencionados, integram a música com outras áreas artísticas, podem ser vistos nas abordagens de Dalcroze e Orff, enquanto outros se concentram no desenvolvimento musical da criança, sem aproximação com outras formas de arte, é o caso de Suzuki, Kodály e Willems (FONTERRADA, 2008, p. 178). Nessa perspectiva, é importante saber, que no contexto da sala de aula temos que adaptar os métodos citados, de acordo com a realidade dos educandos, algo que não poderá ser ignorado.

2.2 Os educadores musicais da segunda geração

Segundo Fonterrada (2008, p. 178-179), todo material produzido dos educadores musicais da primeira geração está fundamentado na música clássica ocidental ou no folclore, isto é, o material musical usado nas aulas de música continua a ser mais tradicional do que inovador. Foi necessário esperar a segunda geração de educadores musicais, surgidos na Europa e América do Norte, na metade da década de 1950 e início da seguinte, com uma proposta de *música nova*, introduzindo à prática da educação musical nas escolas regulares, os procedimentos utilizados pelos compositores de vanguarda, valorizando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam ‘música do passado’. Logo, os principais representantes desse período são os compositores/educadores: George Self, Boris Porena, John Paynter, Murray Schafer entre outros.

Segundo Mateiro (2011):

Curiosamente, não são os professores de música, mas os compositores que lideram esse movimento do ensino de música nas escolas. São estes que produzem materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças e jovens. Na Inglaterra, durante a década de 1970, além de Paynter e Aston (1970), também George Self (1970) e Brian Dennis (1970). [...] No Canadá, Murray Schafer há dez

anos já havia escrito os livros *The Composer in the Classroom e Ear Cleaning*, trabalhos de educação musical resultante de vários anos. (MATEIRO, 2011, p. 247, grifo do autor).

George Self (1921-1967), compositor inglês contemporâneo e educador musical. Um dos precursores das propostas inovadoras pedagógico-musicais na educação escolar. Na década de 60, publicou em Londres, um livro que se tornou clássico: *New Sounds in Class. A Contemporary Approach to Music – Universal Edition* (Novos sons na aula. Uma abordagem contemporânea da música) (GAINZA, 1988, p. 108, tradução nossa).

Sua proposta musical privilegia a música de vanguarda, isto é, os procedimentos composicionais do período e das artes visuais contemporâneos. Os princípios de sua educação musical, se referem à criação, à escuta da música nova e a invenção de partituras. Sua proposta, descarta o ensino voltado para a música do passado, a teorização do ensino, a técnica instrumental e vocal, “[...] o que denomina ‘adestramento musical dos alunos’, que faz que toquem ou cantem sons determinados, organizados em ritmo e tempo concebidos pelo compositor [...]” (SELF, 1967 apud FONTERRADA, 2008, p. 180).

Para Fonterrada (2008), os princípios de sua proposta musical, no que se refere ao ensino dos procedimentos da música tradicional, Self propõe as organizações rítmicas irregulares, no lugar da pulsação musical e do parâmetro duração; enquanto que no parâmetro altura, descarta a estrutura da escala diatônica, por considerá-la de pouca utilização na música do século XX, preferindo utilizar os sons da escala cromática e os de altura indefinida:

[...] No entanto, apesar dessa evidência, a proposta de Self não pretende desconsiderar os procedimentos da música tradicional nem a notação convencional. O que deseja é que sua proposta de notação acople-se aos procedimentos usuais na escola, ampliando as experiências sonoro-musicais de crianças e adolescentes. (FONTERRADA, 2008, p. 181).

Self utiliza um sistema de notação musical não convencional, um sistema simplificado, relativo ao som e voltado para organização da música contemporânea, para ele, o som se caracteriza: “curto, *tremolo*, de extinção gradual e *tenuto*”, em que cada termo citado, é representado por uma simbologia. “[...] Sua proposta espelha-se nos procedimentos espontâneos do movimento e das artes visuais contemporâneos, voltados para a criação e a improvisação [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 183). Esta notação específica, criada por Self, é para ser empregada na sala de aula, no ensino coletivo de música.

Sua proposta, enfatiza a variedade sonora, explorada de modo coletivo nas diversas possibilidades do instrumento. Estes, principalmente os de percussão, pois serem acessíveis, bem como os artesanais e os instrumentos confeccionados pelo próprio aluno. Self classifica os

instrumentos, de acordo com o tipo de som que produzem: os que produzem sons curtos, os de sons que se extinguem gradativamente e aqueles que produzem sons que podem ser sustentados. Segundo ele, a ênfase no ensino da música está colocada na exploração dos meios de produção sonora e na criação de atividades não convencionais que são mais adequados à sala de aula do que o ensino tradicional de música (FONTERRADA, 2008, p. 181-182).

A proposta musical de Self, dar ênfase à criação, à improvisação e a produção sonora, valorizou a música de seu tempo, isto é, a música contemporânea, criticando a música do passado. Por isso, na educação básica, especificamente na sala de aula, significa valorizar a realidade do aluno, a música das quais os alunos estão mais próximos, trazendo para as aulas de música, os materiais sonoros do seu cotidiano, os instrumentos de seu conhecimento, aquilo que está acessível, isto é, suas experiências de vida.

Boris Porena (1927), compositor italiano contemporâneo e educador musical. Sua proposta musical está de acordo com o desenvolvimento de uma escuta musical alinhada à música contemporânea e ao estímulo à criatividade do professor e aluno. Na verdade, diz respeito a uma coletânea de propostas e materiais bem definidos, para um ou vários instrumentos, canto, orquestra, bem como utiliza pequenos instrumentos de percussão, gravadores e aparelhos de rádio. O foco da abordagem do fenômeno musical é o procedimento lúdico, do qual é sugerido no título de seu livro: *Kindermusik* (música para crianças) (FONTERRADA, 2008, p. 191).

A respeito deste livro Fonterrada (2012) informa:

[...] *Kindermusik* (música para crianças) – pode enganar quem nele buscar repertório de músicas infantis; a criança, aqui, é determinada pela atitude lúdica, independentemente da faixa etária. *Kindermusik* é uma coletânea de procedimentos assentados na ideia do jogo musical com regras, uma coleção de possibilidades abertas à vivência e experimentação. (FONTERRADA, 2012, p. 98).

Na proposta de Porena, o elemento principal é o professor, pois exige dele atitude criativa, ele é o mediador para aplicação de suas ideias, cuja necessidade de uma formação específica do professor de música é um fator fundamental, pois ele é o coautor e o executor de suas propostas (FONTERRADA, 2008, p. 191-192). As ideias de Porena foram difundidas no Brasil pelo Padre José de Almeida Penalva (1924-2002), compositor, professor e pesquisador de Curitiba.

John Paynter (1931-2010), músico e compositor inglês contemporâneo, autor, editor, pesquisador, professor e educador musical. Exerceu o cargo de professor em escolas do ensino fundamental e médio, bem como, atuou como professor de música nessas etapas de

ensino na Inglaterra. Exerceu também o cargo de chefia do Departamento de Música da University of York, em 1983 a 1994.

A base teórica de sua proposta musical está descrita nos vários livros publicados, dos quais destacam-se três: *Sound and Silence* (Som e silêncio – 1970), livro em coautoria com Peter Aston; *Hear and Now* (Ouvir aqui e agora – 1972); *Sound and Structure* (Som e estrutura – 1992). Assim, no primeiro livro, *Sound and Silence*, suas ideias de ensino da música concentram-se na técnica de projetos, são apresentados trinta e seis projetos relacionados às tendências da música do século XX: músicas do repertório folclórico e popular, mas em sua maioria são peças de compositores contemporâneos da música erudita (MATEIRO, 2011, p. 260).

No segundo livro, *Hear and Now*, “[...] o propósito de Paynter é a introdução de práticas alinhadas à música contemporânea nas escolas [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 185). “[...] Encorajando os professores a fazer música durante as aulas, ultrapassando os limites da interpretação vocal e instrumental [...]” (MATEIRO, 2011, p. 261).

No que diz respeito ao terceiro livro Mateiro (2011) expõe:

No **Sound and Structure**, por sua vez, Paynter apresenta dezesseis projetos organizados em quatro partes. A primeira trata de explorar os sons da música e compreender como funcionam. Depois vem a organização desses sons em ideias, ou seja, como se podem transformar os sons em ideias musicais. A terceira parte é dedicada à técnica, uma vez que as ideias exigem o desenvolvimento de meios de controle artístico. E, por fim, somando todas as etapas é possível produzir peças musicais completas, estruturando assim o tempo. O livro é acompanhado por um disco contendo as gravações das obras citadas nos projetos. (PAYNTER, 1999 [1992] apud MATEIRO, 2011, p. 261, grifo do autor).

Paynter na sua obra musical, compôs para coro, música de câmara, piano solo e orquestra. E na sua produção pedagógica, inclui livros, capítulos de livros, artigos e materiais didáticos: *The Dance and the Drum* (A dança e o tambor – 1974), em coautoria com Elizabeth Paynter; *Music in the Secondary School Curriculum* (A música no currículo do ensino médio – 1982). Entre o material didático encontram-se livros para professores como o *All Kinds of Music* (Todos os tipos de música – 1978) e *Sound Tracks* (Pistas de som – 1978), bem como os mencionados acima, entre outros (MATEIRO, 2011, p. 258).

John Paynter foi um exímio educador musical, cuja obra publicada reflete suas experiências e práticas musicais como professor de música na sala de aula, atuando na educação básica, na educação musical de crianças, jovens e na formação de professores, o que vem fortalecer e comprovar sua proposta musical, baseada na composição, execução e escuta, ou seja, na experimentação musical no contexto da sala de aula.

Raymond Murray Schafer (1933), compositor canadense contemporâneo, educador musical, pesquisador e autor. Suas ideias estão centradas em três eixos, “[...] que caracterizam seu pensamento e podem ser encontrados, aberta ou veladamente, em sua produção: a relação som/ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado” (FONTEERRADA, 2011, p. 277).

O primeiro, a relação som/ambiente, diz respeito a uma palavra criada por Schafer *soundscape*, que significa *Paisagem Sonora*, nos países de língua latina. Ele atribui essa palavra para referir-se à relação entre ser humano e meio ambiente, que se tornou muito complexa, a partir da Revolução Industrial, aos desequilíbrios do meio ambiente, causado pela poluição sonora e pelo novo estilo de vida das pessoas na sociedade contemporânea, prejudicando a qualidade da escuta (FONTEERRADA, 2011, p. 277).

Neste eixo, a relação som/ambiente, Schafer, chama atenção para a qualidade da escuta, totalmente afetada pelos problemas ocasionados pela enorme quantidade de sons negativos no ambiente, a poluição sonora, que afeta o modo de vida das comunidades e dos indivíduos (estresse, desatenção, aceleração), por isso, sua preocupação é alertar a consciência a respeito da paisagem sonora, a consciência da população em relação aos sons. “[...] Uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais deseja diminuir em sua paisagem sonora [...]” (FONTEERRADA, 2009, p. 08).

O segundo, a confluência das artes, é o gênero criado por Schafer, denominado “teatro de confluência”, gênero empregado no ciclo Pátria, composto por 12 obras, em que várias linguagens artísticas interagem, sem que nenhuma delas tenha primazia sobre as outras. Schafer, nesse eixo, além de fazer essa relação com as várias linguagens artísticas, valoriza os diferentes ambientes, natural ou feito pela ação humana como cenário na execução dessas obras, que incidem particularmente na qualidade sonora (FONTEERRADA, 2011, p. 278-279).

E, por último, a relação da arte com o sagrado, Fonterrada (2011, p. 280) explica que, “[...] a relação com o sagrado só pode ser apreendida se o homem conseguir relativizar os modelos tradicionais de pensamento, permitindo-se a aproximação com outras formas de reflexão, como a Filosofia Oriental ou da Antiguidade [...]”.

A proposta musical de Schafer valoriza a relação entre ser humano e meio ambiente, a integração das linguagens artísticas e o aperfeiçoamento da escuta, da criação musical do que o ensino de música tradicional, “[...] acredita mais na qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, e no estímulo à capacidade criativa do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos [...]” (FONTEERRADA, 2008, p. 193).

Schafer esteve no Brasil diversas vezes para ministração de cursos, lançamentos de seus livros, produção de suas obras e participação de eventos em vários estados brasileiros. Sua primeira aparição foi em 1990, ministrando cursos no Rio de Janeiro e São Paulo, depois em 1992, estando novamente nas mesmas cidades, bem como, Londrina e Porto Alegre. Em 1998, retorna a São Paulo, para a montagem de sua obra “Pátria 9: a floresta encantada”, que contou com a colaboração de diversos artistas. “[...] Esse projeto teve caráter de oficina de criação e foi orientado pelos artistas canadenses Jerrard Smith, cenógrafo, Rae Crossman, poeta, e Barry Karp, diretor teatral, além do próprio Schafer, na direção geral [...]” (FONTERRADA, 2011, p. 284). Em 2004, participou do XIV Encontro Internacional do Foro Latino-americano de Educação Musical (Fladem), na cidade de São Paulo.

No conjunto de sua obra, inclui composições para teatro e música: *Miniwanka* (1973), *The Princess of the stars* (1981), *Sun* (1982), *A garden of bells* (1983), *Snowforms* (1985), *Fire* (1986) (FONTERRADA, 2011, p. 278). E livros de educação musical: *O compositor na sala de aula*, *Limpeza de ouvidos*, *A nova paisagem sonora*, *O rinoceronte em sala de aula*, *Quando as palavras cantam*, que foram reunidos em um único livro chamado “*O ouvido pensante*” (1983) (FONTERRADA, 2011, p. 289). Alguns dos livros do autor foram traduzidos e publicados para língua portuguesa: *O ouvido pensante* (1991), *A afinação do mundo* e *Educação sonora*, traduzidos por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, especialista no Brasil nos trabalhos em educação musical de Schafer.

Os educadores musicais da chamada segunda geração, também interligaram a música com outras áreas artísticas contemporâneas, trouxeram e discutiram outros temas para a educação musical: Self, se importou com a música do presente do educando, sua realidade e experiências musicais; Porena, valorizou o desenvolvimento da escuta musical e à criatividade do educador e educando; Paynter valorizou a pedagogia de projetos e nos vários livros que publicou, discute o papel da arte e da música no currículo escolar, bem como a formação de professores; Schafer, também pensou no educador musical e se preocupou com a Paisagem Sonora do mundo, que está bastante prejudicada pelas transformações do indivíduo na sociedade, chamando-o para sua conscientização. Todas as propostas musicais elencadas tiveram por base os procedimentos da música contemporânea da qual fizeram parte, a riqueza de materiais, a prática de oficinas e projetos no contexto escolar, e a valorização da criatividade de alunos e professores.

E, todos os educadores musicais expostos, os pioneiros, como os da segunda geração, foram unânimes em descartar o ensino de música apenas como procedimento técnico e teórico, valorizaram o ensino de música nas escolas regulares, as experiências do educando,

a prática criativa, a improvisação, a escuta, a inclusão e exploração de técnicas e materiais novos.

Importa assinalar, que os métodos ativos em música pelos educadores musicais supracitados, têm sua gênese direcionado para serem aplicados no contexto escolar, isto é, foram pensados para serem executados nas escolas de ensino regular, escapando dos recintos especiais (escolas e conservatórios de música etc.). Tais métodos, foram estruturados para o ensino em grupo, do canto e do instrumento, em suma, para o ensino coletivo. A música para esses educadores teve um propósito maior, ser acessível a todos, ou seja, destinada a população em geral, deixando de ser privilégio de alguns e ou grupo social; direcionado a todos os indivíduos, não só aqueles que têm “talento musical”, descartando a ideia de formar músicos e instrumentistas, e sim favorecer uma formação integral do ser humano.

Em contrapartida, na prática, muitas das ideias defendidas pelos educadores musicais elencados, não tenham se concretizado de fato, no que se refere em garantir uma educação musical à população e sua inserção efetiva na escola de Educação Básica, entretanto, a partir deles, sem dúvida, a música passou a fazer parte dos currículos escolares em vários países, em diferentes contextos sociais e culturais. No Brasil, essa prática ainda não aconteceu, por diversas razões: pela polivalência do ensino de música, através das disciplinas, Educação Artística nos anos anteriores e Artes atualmente nas escolas:

[...] Cabe destacar que os ‘métodos ativos’ chegaram ao Brasil a partir da década de 1950 e foram gradualmente sendo aplicados em contextos restritos, especialmente aqueles relacionados ao ensino particular de música. Diversas razões podem ser consideradas para que os novos métodos não atingissem toda a população escolar brasileira. A Educação Artística e a polivalência – um professor responsável por todas as áreas artísticas na escola – contribuiu para o afastamento dos profissionais licenciados em música da escola regular. (FIGUEIREDO, 2010 apud FIGUEIREDO, 2012, p. 85-86).

Haja vista, tais propostas musicais desses educadores não fazem parte como conteúdo da prática pedagógica, na maioria das vezes, a formação continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que é oferecido pelo sistema de ensino do qual o educador está vinculado, tem enfoque nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, as que são consideradas mais “importantes”. Assim, no que diz respeito à música, que está inserida no componente curricular Arte, se restringe apenas numa “sensibilização” (dinâmicas com músicas) e não tendo um estudo aprofundado dos seus conceitos específicos.

Logo, os educadores que atuam na Educação Básica da rede pública brasileira, precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e não têm formação musical, se tiverem interesse ou terem acesso às ideias dos educadores musicais expostas aqui, para incluírem em

sua prática pedagógica, as alternativas são, a saber: ler os livros dos mesmos publicados no Brasil, participar de oficinas, minicursos, cursos de extensão, encontros, seminários, semanas, simpósios, entre outros, sobre educação musical oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior em Música pelo Brasil, bem como as Associações e Instituições especializadas que levam seus nomes.

No contexto educacional brasileiro, estamos caminhando a passos lentos, lutando com nossa legislação vigente, por um ensino de música de qualidade, para que os ideais desses educadores musicais, tornem-se realidade, porque a música é antes de tudo inerente ao desenvolvimento humano e a educação musical um direito de todos.

3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL DA CRIANÇA NA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Após esse breve histórico dos métodos ativos, neste capítulo, será abordado o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos de idade no período de alfabetização escolar. Em primeiro lugar, faz-se necessário especificar como ocorre a aprendizagem musical da criança nessa fase, em segundo, elencar os componentes que orientam todo processo de ensino-aprendizagem musical e por último, especificar as diferentes modalidades organizativas do ensino que favorecem às práticas musicais no contexto educativo.

A música está presente no desenvolvimento da criança é inerente a ela, pois faz parte do meio cultural e social do indivíduo. Desse modo, à medida que a criança se desenvolve, ela será capaz de aprender várias habilidades específicas da música. Por exemplo, a escola, é o lugar em que a criança se socializa com outras crianças e sendo mediada por um educador que acompanhará seu desenvolvimento na aprendizagem musical. De acordo com Ilari (2013) a criança passa por transformações nas práticas musicais em idade escolar:

As práticas musicais das crianças passam por grandes transformações quando elas entram na escola. Estar na escola significa, entre outras coisas, aprender a pensar sobre as ideias do mundo adulto. E, em matéria de acesso ao mundo adulto, nada se compara à alfabetização, que é também um grande ritual de passagem. Como num passe de mágica, quando aprendem a ler e a escrever, as crianças passam a perceber o mundo com outros olhos e ouvidos. (ILARI, 2013, p. 42).

As práticas musicais como aponta a autora é um dos conhecimentos importantes para vida da criança, bem como à alfabetização, pois é durante o processo de alfabetização escolar que ocorre o desenvolvimento de algumas habilidades básicas: a orientação espacial e temporal, a coordenação visual e motora, a percepção, a lateralidade, o ritmo, a memória

auditiva, a concentração, a atenção, a autodisciplina, a expressividade, a consciência fonológica e corporal e, o movimento, estão sendo definidas (como a preferência por um lado do corpo: esquerdo/direito), construídas e ampliadas pela criança, necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita.

Por um lado, estas habilidades são importantes para aprendizagem musical da criança, para compreensão dos conceitos fundamentais da música, por exemplo, o conhecimento da leitura e escrita musical pela criança, perpassa pelos conceitos de “em cima, embaixo, na frente, atrás, esquerdo, direito, devem estar bem compreendidos, simultaneamente coordenados: a mão, o pé, o olho, o ouvido, isto é, o equilíbrio do esquema corporal” a fim de expressar-se musicalmente, tocar um instrumento musical ou cantar.

Por outro, no que se refere, a leitura da notação musical tradicional exige um trabalho minucioso e gradativo que implica o domínio das diversas habilidades descritas acima, do qual está associado ao campo abstrato, contudo, para se chegar nesse ponto, a criança precisa vivenciar diversas experiências musicais através da música na escola, para sentir os elementos básicos da música: o som e seus parâmetros (altura, intensidade, timbre e duração), como também o ritmo, a melodia e a harmonia; para em seguida reconhecer esses elementos na escrita musical: o pentagrama, as notas musicais e seu posicionamento no pentagrama, as diferentes claves, as figuras rítmicas, o compasso, o andamento, os sinais de dinâmica, o fraseado, a interpretação e expressividade; a composição e a execução de um instrumento musical.

De acordo com o terceiro volume do Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, “pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase [...]” (BRASIL; RCNEI, 1998, v. 3, p. 48).

Dessa forma, é importante sabermos o modo de perceber, sentir e pensar musicalmente em cada fase de desenvolvimento da criança, tomando por base a análise sobre o desenvolvimento musical da criança, segundo Jeandot (1997) e Deckert (2012), para entendermos como ocorre a aprendizagem musical da criança no período de alfabetização escolar.

Nesse sentido, no período de 0 a 2 anos, as habilidades musicais podem ser as seguintes: aproximadamente de 0 a 6 meses, acontece o desenvolvimento da percepção global e diferenciada; reconhecimento da voz maternal; reconhecimento de histórias, rimas, parlendas e músicas ouvidas durante a gestação; procura de fontes sonoras: inicialmente com movimento dos olhos e depois com a virada de cabeça; capacidade de ouvir qualquer tipo de escala. Por volta dos 7 a 12 meses, acontece o balbúcio musical, surge movimentos corporais não

necessariamente sincronizados à música, reconhecimento de música conhecida, ouvida repetidamente (DECKERT, 2012, p. 29).

De acordo com Deckert (2012, p. 29), por volta de 13 a 18 meses, ocorre as vocalizações: experimentação vocal; jogos musicais: aprendendo a vez de cada um e expressão das primeiras palavras. Aos 19 e 24 meses, o vocabulário amplia-se; experimentação livre de canções; surgem canções espontâneas curtas, em geral pequenos intervalos melódicos, com padrão rítmico flexível. Aos 2 anos de idade, uso de padrões melódicos de canções conhecidas em cantos espontâneos; manifestação da habilidade de cantar partes de canções; imitação de partes de canções, embora sem acertar todas as notas; ritmos constantes, porém nem sempre corretos.

Jeandot (1997, p. 62-63), aborda o desenvolvimento musical da criança, através dos jogos musicais que podem ser divididos em três estágios, conforme os estudos da evolução do jogo na criança de Jean Piaget¹⁰, o *sensório-motor* em que a criança encadeia gestos para produzir sons e ouvir música, expressando-se corporalmente; o *simbólico*, em que a criança representa a expressão, o sentimento e o significado da música; e o *analítico ou de regras*, são jogos que envolvem a estrutura e a organização da música.

Jeandot (1997) coloca que:

A partir do momento em que a socialização se inicia, os jogos coletivos tornam-se possíveis e vão ficando cada vez mais elaborados. A criança não apenas irá manejar seu instrumento musical ao lado do colega mas **junto com ele**, escutando a si mesma e aos outros, esperando sua vez de cantar ou tocar, dialogando e expressando-se musicalmente. (JEANDOT, 1997, p. 63, grifo do autor).

A escola, por sua vez, é um local privilegiado para a socialização da criança. Assim, aproximadamente, por volta dos 2 aos 7 anos, fase da inteligência simbólica, do desenvolvimento da linguagem e da alfabetização da criança. A percepção da criança com a música poderá ser a seguinte: com 2 anos, a criança tem capacidade de cantar pequenas melodias, versos soltos, fragmentos de canções, embora fora do tom. Com 3 anos, a criança é capaz de reproduzir canções inteiras, ainda fora do tom e consegue cantar em grupo. Consegue tocar instrumentos musicais e participa de grupos rítmicos: marcha, pula, corre, seguindo o compasso da música. Com 4 anos, a criança avança no controle da voz, desperta o interesse em dramatizar canções e é capaz de criar pequenas melodias enquanto brinca (JEANDOT, 1997, p. 63).

¹⁰ Jean Piaget, em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, estudou a evolução do jogo na criança, denominado: jogo de exercício Sensório-motor, ocorre nos primeiros meses de vida do bebê; jogo Simbólico, aproximadamente de 2 a 6 anos e o jogo de Regras, por volta dos 7 aos 12.

Com 5 anos, a criança já tem uma afinação para cantar, por isso, entoa com facilidade e canta canções inteiras, demonstrando interesse num repertório musical; e, sincroniza os movimentos da mão ou do pé com a música; percebe a distinção dos vários timbres: vocal, instrumental e objetos, bem como a diferença dos parâmetros altura e intensidade. Com 6 anos a criança já percebe os sons ascendentes e descende da escala musical, identifica as fórmulas rítmicas, a duração das figuras rítmicas, os fraseados e as variações de andamento musical. Improvisa palavras sobre ritmos ou trechos musicais que já conhece. Nessa fase a criança é capaz de acompanhar e repetir sequências rítmicas (JEANDOT, 1997, p. 63).

Com 7 anos, a criança manifesta suas ideias, sua opinião própria, passa a ter tomada de decisão; é capaz de apreciar músicas, de maneira concentrada e com atenção; ouve em silêncio, enquanto acompanha a melodia e o ritmo da música (JEANDOT, 1997, p. 64).

Jeandot (1997) afirma que nessa fase a criança:

[...] Canta acentuando a tônica das palavras. Bate as pulsações rítmicas com as mãos, enquanto o pé acentua o tempo mais forte. Distingue ritmos populares – baião, rock, samba, marcha, valsa –, expressando-se com o corpo, criando gestos livremente, segundo esse ritmo. Produz pequenas melodias (compostas de perguntas e respostas) segundo uma fórmula rítmica. Interpreta músicas com expressão e dinâmica. (JEANDOT, 1997, p. 64).

Dos 7 aos 12 anos, aproximadamente com 8 anos, a criança tem segurança em perceber e diferenciar os elementos rítmicos, criando frases rítmicas; com 9 anos, compreende os elementos da música: melodia, ritmo, harmonia; com 10 anos, gosta de cantar, canta a duas ou três vezes; com 11 aos 12 anos, as atividades geram em torno do coletivo: montagem de óperas, conjuntos instrumentais e vocais entre outros. Essas características variam de criança para criança, e seu desenvolvimento pode ser acelerado pela mediação do trabalho de musicalização realizado na escola. O importante é a criança ter um bom começo com a música (JEANDOT, 1997, p. 64).

Nessa perspectiva, essas habilidades descritas para serem desenvolvidas dependerá das oportunidades que a criança tem com a música de maneira direcionada para uma aprendizagem musical. No entanto, como ocorre o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos de idade no período da alfabetização escolar? Penna (2011, p. 14), coloca que o ensinar música “[...] constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina (**o que**) uma forma (**como, o modo de** ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo”. A autora expõe ainda que:

Este **como/modo de** ensinar, que dá forma a determinado conteúdo (**o que** se ensina), diz respeito à didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método, às abordagens metodológicas, à metodologia. Sem dúvida, tais termos não são sinônimos; tampouco

são consensuais. Mas todos dizem respeito ao modo de ensinar, ao **como** [...]. (PENNA, 2011, p. 14, grifo do autor).

Importa saber que essa didática, que remete ao *como, o modo de ensinar*, como aponta a autora, se traduz no conjunto de componentes que orientam todo processo de ensino-aprendizagem musical: os *objetivos do ensino*, os *conteúdos musicais*, os *métodos e as técnicas de ensino*, os *recursos pedagógicos*, a *avaliação* e o *planejamento de ensino*, todos estão estreitamente ligados e devem valorizar a realidade dos educandos.

Assim, o componente objetivo de ensino para o trabalho com a música, fundamenta a ação do educador, a definir o que se pretende com o processo de ensino-aprendizagem musical. A partir dos objetivos, permitem o que se quer alcançar com o ensinar música, que implica na escolha de métodos, recursos materiais e avaliação. A BNCC (2018), a Base Nacional Comum Curricular, documento que norteia o currículo da Educação Básica, utiliza o termo competências para o Ensino Fundamental, pelo qual a música está inserida no componente curricular Arte:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades [...]. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. [...] Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL; BNCC, 2018, p. 196).

No que diz respeito *o que se ensina*, refere-se à seleção e organização dos conteúdos musicais, estreitamente ligados aos objetivos de ensino. Dessa maneira, na faixa etária de 6 a 7 anos, o que as crianças devem aprender em relação aos conceitos fundamentais da música? O repertório de atividades para aprendizagem musical de crianças menores é bastante enriquecedor, inclui canções de sua cultura e de outros povos, música tradicional, da MPB e erudita; a diversidade de gêneros musicais e sua apreciação; jogos e brincadeiras musicais; experimentação sonora; criação, arranjo, realização musical vocal e instrumental; oficinas de instrumentos musicais; sonorização e dramatização de histórias, parlendas, brinquedos cantados; notação tradicional e alternativa etc.

França (2009, p. 25), propõe a abordagem integrada dos conteúdos musicais, cuja base é a cumulativa, que constitui os conceitos fundantes da disciplina música, que segundo ela são: os *materiais sonoros*, o *caráter expressivo e forma*, integrados às modalidades de

composição, apreciação e performance, são os pilares de uma abordagem musicalmente consistente. Isto significa dizer que, em música nenhum parâmetro ocorre de modo isolado, ou seja, um padrão rítmico contém, simultaneamente, informações sobre altura, timbre, textura, intensidade e outros. Juntos, esses aspectos implicam estilo, caráter, contexto e estruturação. Cabe especificar, os diversos conteúdos musicais são interligados, e não lineares.

De acordo com a autora, os *materiais sonoros* são os conceitos que correspondem aos parâmetros do som: duração, altura, timbre e intensidade; o *caráter expressivo*, se refere ao efeito expressivo das obras musicais, isto é, as variações de altura, andamento, articulação, timbre, métrica, textura etc.; e a *forma*, trata das relações de unidade e contraste entre motivos, frases, seções, movimentos. Entretanto, todos os conceitos fundantes devem estar articulados simultaneamente, dotados de significados, contribuindo para uma efetiva aprendizagem musical (FRANÇA, 2013, p. 08-09). A autora afirma que:

Conceitos fundantes são conceitos estruturadores de uma área do conhecimento, aqueles que determinam sua essência, sua natureza simbólica e seu modo de operar na prática. Em torno dos conceitos fundantes (estruturadores), mais abrangentes e complexos, gravitam conceitos estruturantes, de menor complexidade. No decorrer dos anos escolares, eles vão sendo construídos e aprofundados de maneira interligada e recorrente. (FRANÇA, 2013, p. 08).

No que diz respeito às modalidades de *composição, apreciação e performance*, França (2013, p. 13), utiliza o termo criação, “[...] pelo fato deste se aproximar mais, conceitualmente, da prática intuitiva e espontânea da criança e menos da composição em nível profissional realizada sob regras técnicas e estilísticas [...]”. A apreciação “[...] é uma modalidade imprescindível ao aprendizado e ao desenvolvimento musical” (FRANÇA, 2013, p. 14). A performance “[...] em contextos de ensino musical não especialista, ela pode acontecer de inúmeras maneiras, incluindo o canto e a realização em musical com sons corporais, instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas e instrumentos convencionais [...]” (FRANÇA, 2013, p. 13). A autora assinala a inter-relação e a integração das modalidades:

Criação, apreciação e performance se relacionam, na prática, de maneira recíproca. A criação musical em sala de aula ocorre sempre vinculada à performance, pois trata-se de um processo prático e instantâneo, e não um tipo de composição por notação que nem sempre culmina em performance. A apreciação está presente quando a criança realiza uma performance ou criação, uma vez que ela esteja se ouvindo atentamente; essas produções serão, também, oportunidades de apreciação para os colegas, que poderão contribuir com comentários críticos. Ou seja, as modalidades se farão presentes o tempo todo, ainda que a ênfase seja em uma ou duas delas. (FRANÇA, 2013, p. 14).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), os conteúdos musicais são chamados de *objetos de conhecimento*, assim, para a unidade temática musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estes objetos de conhecimento estão divididos em: contextos

e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação e registro musical; e processos de criação. Por exemplo, para os objetos de conhecimento, *elementos da linguagem e materialidades*, as habilidades garantidas respectivamente são:

Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (BRASIL; BNCC, 2018, p. 200-201).

Por um lado, *o que* se ensina, corresponde aos conteúdos, estes por sua vez, precisarão do *como, o modo de* ensinar, que se refere aos métodos e às técnicas de ensino, que deverão atender as diversidades educativas, ou seja, às necessidades específicas dos educandos no contexto de sala de aula:

Por outro lado, se o conteúdo pode se manter relativamente ‘estável’, conforme o desenvolvimento de cada área de saber, **é a forma, ao modo de ensinar que cabe atender às peculiaridades de cada situação educativa**; é através do modo de ensinar que podemos selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses de nossos alunos; planejar atividades que motivem a turma e, ao mesmo tempo, permitam o desenvolvimento de suas habilidades/capacidades; empregar os recursos disponíveis, mesmo que limitados, em função do processo educativo etc. (PENNA, 2011, p. 14, grifo nosso).

Desta forma, o *como, o modo de* ensinar nas salas de alfabetização, poderá ser a idealizada pelo educador musical Murray Schafer, intitulada de *Educação Sonora*, fundamental para o aperfeiçoamento da escuta pelos educandos, incentivando à criatividade e à experimentação e confluência dos sentidos e das artes (FONTERRADA, 2011, p. 296). Assim, Schafer não criou uma metodologia musical baseada em faixas etárias, mas uma proposta pedagógica musical, chamada de *Educação Sonora*. Fonterrada (2011) expõe que:

As propostas de trabalho de Murray Schafer, caracterizadas pela não linearidade, por não se dirigirem a faixas etárias específicas e por não se inserirem, necessariamente, em currículos escolares, são produto de uma postura de vida muito bem-definida pelo autor. Embutidos em sua obra estão muitos dos valores por ele considerados básicos, e que têm como objetivo não apenas o desenvolvimento de posturas criativas e sensíveis para uma ou duas gerações, mas contribuir para a qualidade da vida no planeta. Essa filosofia de vida aponta caminhos presentes em sua obra, explícita ou veladamente, e que devem ser deslindados, para que se compreendam seus princípios e as posições que assume. (FONTERRADA, 2011, p. 291).

Logo, pelo fato, de Schafer não atribuir o que deve ser trabalhado em cada faixa etária musicalmente, mostra que os conteúdos específicos de música são adequados para qualquer idade, que poderá ser aplicado na escola ou fora dela. Por isso, sua proposta musical, pode ser aplicada no Brasil, na rede pública de ensino, pois não exigem, necessariamente,

formação específica, podendo ser aplicada por pessoas leigas em música, como o professor polivalente, animadores culturais ou familiares de crianças e jovens (FONTERRADA, 2011, p. 295).

No entanto, ao considerar que pessoas desprovidas de formação específica em música, estão aptas para aplicar sua proposta de educação sonora, é necessário e fundamental, antes de tudo, ler e estudar sua obra, para que na prática os que estão aplicando sua proposta obtenham os resultados pensados por ele, pois sabemos que toda teoria, métodos, propostas e ideias, estão por sua vez, embasados em um conjunto de pensamentos organizados e bem estruturados, isto é, nada é aleatório, ou deverá ser conduzida de maneira “improvisada”.

Por um lado, sabemos que Schafer fundamenta suas ideias centradas em três eixos, mencionados no capítulo anterior, a relação som e ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado. Por outro, sua proposta de educação musical, também está alicerçada em três pontos chaves:

Procurar descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas; Apresentar aos alunos, de todas as idades, os sons do ambiente, tratar a paisagem sonora mundial como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade; Descobrir um nexos ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (FONTERRADA, 2011, p. 294).

Assim, Schafer concentra sua proposta musical no aperfeiçoamento da escuta, à criatividade e à experimentação. A seguir, destaco algumas atividades musicais extraídas do livro *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons* (2009) que podem ser aplicadas nas salas de alfabetização, para o trabalho com música.

Na introdução deste livro, a respeito destes exercícios, Schafer (2009) declara:

É claro que não os imagino sendo executados sistematicamente, do princípio ao fim. Eles foram pensados para ser realizados esporadicamente, quando a ocasião pedir. Eu os reuni livremente, de modo que os do início estão ligados à percepção auditiva e à imaginação, os da parte central referem-se à produção de sons, e os do final lidam com a relação entre som e sociedade. [...] **Tome-os; eles são seus. Adapte-os como for necessário à sua própria situação e acrescente outros à medida que lhe ocorrerem.** [...]. (SCHAFER, 2009, p. 18, grifo nosso).

Para o *aperfeiçoamento da escuta*, Schafer propõe: em silêncio, escreva (em forma de lista) todos os sons que você estiver ouvindo neste momento (sala de aula), gaste alguns minutos com isso. Em seguida, o educador irá ler em voz alta, para a turma todas as listas, observando as diferenças. Todos terão uma lista diferente, pois a escuta é muito pessoal; e, embora algumas listas possam ser mais longas do que outras, todas as respostas estarão certas. Este simples exercício pode ser feito em diferentes ambientes da escola. Poderá ser

experimentado várias vezes, em ambientes contrastantes, de modo a cultivar o hábito da escuta (SCHAFER, 2009, p. 21).

A atividade proposta pelo educador Schafer, acima descrita, poderá ser realizada no decorrer do ano letivo, como uma espécie de produção textual, só que sonora, pois ampliará a habilidade de escuta, bem como o desenvolvimento da escrita alfabética. Assim, para crianças de 6 a 7 anos de idade, cuja escrita alfabética ainda não foi consolidada, nas primeiras audições, em vez da lista de sons, pedir que elas primeiramente desenhem os sons ouvidos, (que representem com desenhos, objetos, animais, pessoas etc., cujos sons ouvirem), em seguida, pedir para escreverem do jeito que souberem o que desenharam, assim o professor saberá corretamente o que ouvirem. Pois, nessa fase, as crianças estão em diferentes níveis de escrita¹¹ e leitura. Por exemplo, se a criança ouviu o som de um relógio, após feito o desenho, as tentativas de escrita podem ser as seguintes: EOO; REOGO; RELOGO; RELÓGIO etc.; só o professor alfabetizador saberá em qual fase de escrita a criança se encontra.

Outra atividade criada por Schafer, é o exercício de improvisação, contar uma história bem conhecida, *sem palavras, somente com sons*. Os sons podem ser produzidos com a voz ou com o corpo. Escolha uma história que seja bem cheia de sons e que todos possam reconhecer. Pode ser um conto de fadas ou uma notícia. Algumas histórias que funcionam bem: Os Três Porquinhos, João e Maria, Joãozinho e o Pé de Feijão, A Arca de Noé, A História do Natal, Cachinhos de Ouro, Os Músicos de Bremen, O Príncipe que Virou Sapo (SCHAFER, 2009, p. 88, grifo do autor).

Outra atividade interessante idealizada por Schafer que poderá ser aplicada nas salas de alfabetização é *Enfeitando o ambiente com som*:

Uma das ideias que Schafer gosta de expor é que a paisagem sonora não é propriedade privada; sendo assim, não pode ser organizada apenas por especialistas, pois todos somos proprietários de uma parte dela e, desse modo, corresponsáveis por sua qualidade. Assim, podemos escolher sons para incluir na paisagem sonora, visando sua melhor orquestração. Uma possibilidade para isso é procurar um som que o agrade e que julgue interessante para enfeitar o ambiente de sua casa ou de sua escola. Pode ser um móvel com som delicado, uma pequena fonte de água, algo que sua sensibilidade o ajude a encontrar para enfeitar o local. Aprenda a desfrutar o bem-estar causado por um ambiente sonoro equilibrado. (SCHAFER, 1992 apud FONTERRADA, 2011, p. 299).

Para as salas de alfabetização, a opção é escolher um som delicado e harmonioso, como aponta Schafer, para não se tornar um som desagradável e atrapalhar a aprendizagem dos alunos. A sugestão é dos próprios alunos fazerem a escolha do som, ou construir a fonte sonora, por exemplo, propor oficinas de móveis para enfeitar o ambiente da sala de aula, em que os

¹¹ Níveis de escrita: fases Pré-Silábico; Silábico; Silábico-Alfabético; Alfabético e Ortográfico.

alunos irão pensar na escolha dos materiais sonoros a serem utilizados, ou incluir na sala de aula objetos e brinquedos sonoros: relógio com som para marcar as horas, caixinhas de música, cortinas com miçangas entre outros.

A proposta de Schafer de *Enfeitar o ambiente com som* é interessante para as salas de alfabetização, visto que o som está nos ambientes sociais, logo, escolher um som, colocá-lo em destaque, de forma a soar com frequência, de modo a fazer parte da sala de alfabetização, é uma possibilidade inovadora. Embora, nas séries iniciais do Ensino Fundamental é incomum o professor alfabetizador pensar nessa possibilidade, de enfeitar o espaço da sala de aula com sons. Para o professor alfabetizador pensar nessa possibilidade, ele deve sem dúvida, conhecer o trabalho desse educador musical, para utilizá-lo na prática.

Nessa perspectiva, o *como, o modo de ensinar música*, poderá ser através de outras propostas para fomentar as práticas musicais nas salas de alfabetização, o que vem a ser próprio das séries iniciais do Ensino Fundamental, a integração das diferentes modalidades organizativas do ensino, que segundo Lerner (2002, p. 87), diz respeito aos “[...] projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolar”, estão organizadas em função do tempo e podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem musical nas aulas de música.

A modalidade organizativa denominada *projetos*, não é algo inovador para as aulas de música, como foi visto no primeiro capítulo, na educação musical, a técnica de projetos foi bastante utilizada por John Paynter (1931-2010), na segunda metade do século XX, sua prática musical baseada em projetos, aplicada na educação básica, resultou no seu método de educação musical e, seus relatos de experiências traduz na publicação de vários livros. Um exemplo de projeto desenvolvido por Paynter (1999 [1992]) para trabalhar a escuta ativa e criativa na educação básica:

Projeto 1: Sons a partir do silêncio. Ouvir e identificar sons da natureza, sons mecânicos e elétricos, sons gravados ou transmitidos eletronicamente, sons mais graves e mais agudos, padrões sonoros; escolher um som e imitar com a maior precisão possível utilizando a voz e depois gravar e comparar com o som original; ouvir durante trinta segundos e imitar a sequência de sons ouvida; representar um lugar em concreto criando sons e/ou representar com sons um lugar imaginário (paisagem sonora); anotar com precisão os sons ouvidos; ouvir exemplos de peças musicais que se utilizam desses recursos sonoros. (PAYNTER, 1999 [1992] apud MATEIRO, 2011, p. 263, grifo do autor).

Nas salas de alfabetização, o professor alfabetizador poderá desenvolver projetos musicais que privilegiem os elementos da música ou os diferentes gêneros e estilos musicais e, sua apreciação. Dessa forma, promover projetos para conhecer compositores da música erudita

universal, da música brasileira, do cancionero infantil, bem como os artistas regionais, aproximando da realidade dos educandos e de seus interesses.

Outro projeto interessante é integrar a música com a literatura infantil, ou seja, ensinar sobre compositores, sua vida e obra, por meio de livros que levam seus nomes. Por exemplo, conhecer a vida do compositor Mozart e sua obra musical, a partir da história infantil *O Pequeno Mozart*, recontada por Ruth Rocha, (Salamandra, 2014); bem como do compositor *Tchaikovsky*, texto de Anna Obiols, (Panda Books, 2012). Ou conhecer a história de vida do compositor maranhense João do Vale¹², por meio da narrativa *João o Menino Cantador* (Pitomba! 2017), de Andréa Oliveira. Atualmente no mercado literário, existem inúmeros livros infantis e coleções feitas sobre esses gênios da música.

Outra modalidade organizativa são as *atividades habituais*, denominadas de *atividades permanentes* no contexto da sala de aula. Nas salas de alfabetização, as crianças tem uma rotina, um roteiro diário que é realizado no decorrer de um ano letivo, de modo regular, que compreende: a acolhida; a chamadinha; a leitura do alfabeto, do calendário e do quadro de números; a contação de histórias; a produção de desenhos; a escrita do nome etc. As atividades habituais podem ser diárias, semanais, quinzenais e mensais, tem por objetivo desenvolver a compreensão de determinados conteúdos e hábitos entre os alunos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) as atividades permanentes:

São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. Consideram-se atividades permanentes, entre outras: **brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversas; ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;** atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem; cuidados com o corpo. (BRASIL; RCNEI, 1998, v. 1, p. 55-56, grifo nosso).

Sendo assim, para as *atividades habituais* que envolva à música, o educador poderá incluir na rotina dos alunos: contação de histórias com temáticas musicais; propor brincadeiras com canções e cantar canções do repertório popular e erudito; criar, recriar letras e melodias; propor brincadeiras sonoras com poemas, trava-línguas, cantigas e parlendas, com ritmo e

¹² João do Vale, nasceu em 1933, Pedreiras (MA), e morreu em 1996, São Luís (MA), aos 63 anos. Escreveu inúmeras canções, as mais conhecidas são: Carcará, Na Asa do Vento, Estrela Miúda, De Teresina a São Luís, Pisa na Fulô e A Voz do Povo. Várias de suas composições foram gravadas por diversos intérpretes da MPB: Marinês, Nara Leão, Maria Bethânia, Fagner, Caetano Veloso, Tim Maia, Chico Buarque entre outros.

musicalidade; ouvir, apreciar e analisar obras musicais; propor desenhos sobre determinados sons e músicas; propor jogos musicais e brinquedos cantados e etc. Dessa forma, são momentos de interação coletiva, em que os educandos terão constantemente vivências de um repertório de conteúdos musicais.

As *sequências de atividades* são chamadas de *sequências didáticas*, “ao contrário das atividades habituais, essas sequências têm uma duração limitada a algumas semanas de aula, o que permite realizar-se várias delas no curso do ano letivo [...]” (LERNER, 2002, p. 89). Essas atividades são bem definidas e determinadas por etapas com começo, meio e fim. Para o trabalho com sequências de atividades no âmbito da música, a sugestão é a seguinte: no cenário musical é comum comemorar o centenário de nascimento ou morte de determinados artistas musicais: compositores, instrumentistas, músicos, poetas etc., sua vida e obra, algo que às vezes é comemorado mundialmente ou nacionalmente, então o educador poderá aproveitar para organizar uma sequência didática com essa temática. Outra possibilidade, é escolher artistas musicais da mídia, regional e local para conhecimento dos alunos, já que essas músicas estão no cotidiano deles.

As *atividades independentes* são atividades únicas, chamadas de *situações ocasionais*, que compreendem em atividades que não têm correspondência com o que está sendo estudado, e não têm relação com o que se está fazendo no momento em sala de aula; e, de *situações de sistematização*, estas guardam sempre uma relação direta com os propósitos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, porque permitem a sistematização das outras modalidades organizativas (LERNER, 2002, p. 89-90).

Assim, para as atividades independentes a sugestão é trabalhar com as datas comemorativas e festividades da escola, visto que temos um calendário cultural bastante rico de opções, tem dia para tudo: Dia das artes, da cultura, do teatro, do cinema brasileiro, da música, da dança, do poeta, do circo, do livro infantil; do compositor, do samba, do rock, do choro; mês do carnaval, da festa do divino, da festa junina, do bumba-meu-boi, do tambor de crioula, do folclore, enfim, entre outras datas importantes que são comemoradas todos os anos com música. Na sala de aula, a tarefa é selecionar datas em que se possa dotar de significado nas atividades musicais.

É importante salientar que as diferentes modalidades organizativas mencionadas, podem ser desenvolvidas simultaneamente no cotidiano das salas de alfabetização, no decorrer de um ano letivo. Logo, marcar o cotidiano da sala de aula e o espaço destinado à alfabetização, com diversas atividades musicais, é sem dúvida potencializar o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 e 7 anos no período de escolarização.

Lerner (2002) afirma que:

É assim, que a articulação de diferentes modalidades organizativas permite desenvolver situações didáticas que têm durações diferentes, que podem ser permanentes ou realizadas no curso de períodos limitados, algumas das quais se sucedem no tempo, enquanto outras se entrecruzam numa mesma etapa do ano letivo [...]. (LERNER, 2002, p. 90).

Nesse sentido, *o modo de ensinar*, precisará dos recursos pedagógicos que auxiliam as práticas musicais no contexto educativo, diz respeito ao ambiente de aprendizagem, ou seja, do espaço e da organização das salas de alfabetização; dos recursos e materiais disponíveis na escola; de materiais alternativos e na confecção destes pelos alunos: livros de histórias, aparelho de som, caixinha de música, objetos sonoros, instrumentos musicais; instrumentos alternativos confeccionados com sucatas e materiais recicláveis; áudios; Cds; cartazes, gravuras, desenhos; atividades impressas, caderno de desenho, materiais escolares entre outros.

Outro componente relevante para o ensino de música é a avaliação por meio dela verifica-se todo processo de ensino-aprendizagem musical. No que se refere à avaliação formativa, o terceiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traz a seguinte orientação:

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, **resultado de um trabalho intencional do professor**. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo. (BRASIL, RECNEI, 1998, v. 3, p. 77, grifo nosso).

Dessa forma, para a realização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem musical elencados está a figura importantíssima do educador musical ou do professor alfabetizador, para a efetivação de um trabalho eficaz, que acima de tudo, exige respeitar e acompanhar o ritmo da criança. Cabe ao educador conhecer as etapas do desenvolvimento cognitivo do educando, visto que, embora os alunos estejam na mesma faixa etária, em que não é fixo e determinante o que eles irão aprender, pois, como sabemos, cada criança aprende de modo diferente, enquanto umas compreendem mais rapidamente, outras levam um tempo para apreender determinados códigos, pois está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento biológico, ao seu ritmo individual, às suas experiências socioculturais e a estimulação do meio escolar.

Assim, *o que se ensina*, deverá estar articulado ao *como, o modo de ensinar*, significa em outros termos no registro de ideias a serem bem especificadas e detalhadas pelo educador musical ou professor alfabetizador, que consiste na preparação dos objetivos a serem atingidos pelos educandos, nos conteúdos e nos métodos a serem abordados, nos recursos e

materiais a serem utilizados, nas competências e habilidades a serem desenvolvidas entre outros aspectos que caracterizam o *planejamento de ensino*. Conforme esclarecem Vivian e Tiago Madalozzo (2013, p. 171), “[...] planejar é uma construção colaborativa que inclui e integra as características de cada professor, aproveitando a diversidade de repertórios, propostas, modos de pensar e agir em sala de aula”. O bom planejamento garante a efetivação da experiência e vivência musical às crianças.

Para os professores alfabetizadores, o planejamento das aulas de música terá uma relevância ainda maior, porque incluirá uma pesquisa dinâmica e abrangente, cuja referência será o novo documento que orienta o currículo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (2018), a BNCC, que traz mais uma vez a reinserção da música no componente curricular Arte:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as **Artes visuais**, a **Dança**, a **Música** e o **Teatro**. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL; BNCC, 2018, p. 191, grifo do autor).

É importante salientar que o ensino de música na Educação Básica brasileira, está sendo regido por essa legislação, logo, para esses profissionais da educação, a alternativa é a pesquisa de livros sobre educação musical, métodos, educadores musicais, recursos e materiais, que podem ser encontrados na escola da rede pública de ensino por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola, através do acervo de literatura do PNBE do Professor, com livros sobre arte, música, jogos e brincadeiras e, demais temas para dar suporte ao educador em sala de aula.

A respeito do PNBE, Soares e Paiva (2014) esclarecem:

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – foi instituído em 1997 e tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O Programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC [...]. (SOARES; PAIVA, 2014, p. 08).

Portanto, como foi visto, o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos de idade no período da alfabetização escolar, se dá em primeiro lugar, com a compreensão do desenvolvimento musical da criança pelo educador, em que ele será o mediador entre os educandos e os objetos de conhecimento. Em segundo, com o desenvolvimento das práticas musicais em sala de aula, por meio do *o que se ensina*, e do *modo de ensinar*, de outro modo, dos objetivos do ensino, dos conteúdos musicais, dos métodos e das

técnicas de ensino, dos recursos pedagógicos, da avaliação e do planejamento de ensino. Bem como aproveitar as modalidades organizativas do ensino, os projetos, as atividades habituais, as sequências de atividades e as atividades independentes que podem ser trilhadas pelo educador musical ou professor alfabetizador para fomentar o fazer musical.

4 ENSINANDO MÚSICA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO: histórias, poemas, sons, desenhos e canções

Depois das reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem musical da criança no período de alfabetização escolar, neste capítulo, será destacado propostas musicais que auxiliam o trabalho com música nas salas de alfabetização: o ambiente alfabetizador e os conteúdos musicais através da interdisciplinaridade com a literatura infantil, os poemas, as canções e o desenho infantil que contribuem na aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos.

A alfabetização é o processo pelo qual a criança é capaz de reconhecer, identificar, ler, interpretar, relacionar textos verbais e não-verbais, a saber: pequenas canções, tirinhas, poemas, histórias com rimas, textos da tradição oral, como contos, fábulas, adivinhas, parlendas, trava-línguas entre outros em diferentes suportes, com autonomia ou não e compreender textos lidos por outras pessoas de diversos gêneros e objetivos:

É preciso lembrar que a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e ortográfica, mas também é um processo permeado por práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, considerando as diferentes formas e modos de constituição dessas práticas na sociedade. **A configuração do espaço escolar** de modo a permitir a leitura e a produção de textos é essencial. (BECALI; COSTA; SCHWARTZ, 2015, p. 16, grifo nosso).

Logo, a primeira proposta é a *organização do espaço da sala de aula*, denominada de *ambiente alfabetizador*, que deve estar devidamente preparado para compreensão do processo de alfabetização e letramento pelos educandos, independentemente se a escola é da rede pública, comunitária ou privada, sabe-se que um ambiente estimulador favorece a aprendizagem de crianças nessa fase escolar:

[...] Entendemos, assim, que é necessário termos em sala de aula: cartaz com os quatro tipos de alfabeto mais utilizados na escola e fora dela, [...] alfabeto móvel; calendário; cartazes de aniversariantes do mês e de ajudantes do dia; livros de literatura; papéis de carta, para incentivar a escrita; cartaz com orientações sobre a convivência na sala de aula; textos trabalhados, que podem ser afixados na parede; fichas com os nomes das crianças, escritas com letras cursivas e de forma maiúsculas; materiais como cadernos e livros, que devem ser identificados com os nomes das crianças; e outros. (BRASIL; PNAIC, 2015, p. 16).

Nesse sentido, nas salas de alfabetização, o ambiente é um fator imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem, porque ele auxilia no processo de alfabetização. Assim, ele deve estar favorável para um mundo de descobertas de crianças de 6 a 7 anos de idade. Dessa maneira, através da organização de seus espaços, que deverá ser pensado e planejado pelo educador e pela escola, as salas de alfabetização, além dos recursos básicos e indispensáveis elencados anteriormente, deverão sem dúvida ter recursos concretos, visuais e musicais.

Assim, para um *ambiente musicalizador*, poderá ser incluído também: cartaz com a escala musical; Cds de música, aparelho de som; livros de histórias sobre compositores, livros de imagens para sonorização de histórias; letras de canções; materiais de sucata para oficinas de instrumentos musicais; materiais sonoros: instrumentos musicais da bandinha, instrumentos musicais regionais (no Maranhão, maracás, matracas, pandeiros, tambores do bumba-meu-boi etc.), brinquedos sonoros, objetos do cotidiano, entre outros:

Pios de pássaros, sinos de diferentes tamanhos, folhas de acetato, brinquedos que imitam sons de animais, entre outros, são materiais interessantes que podem ser aproveitados na realização das atividades musicais. Os pios de pássaros, por exemplo, além de servirem à sonorização de histórias, podem estimular a discriminação auditiva, o mesmo acontecendo com os diferentes sinos. [...] Com os mesmos objetivos podem ser usados conjuntos de tampas plásticas, potes, caixinhas etc. (BRASIL; RCNEI, 1998, v. 3, p. 73).

Nesse contexto, a segunda proposta é trabalhar os *conteúdos musicais*: criação, apreciação, performance, expressão, obra artística, percepção, materiais sonoros, criatividade musical etc., a partir da literatura infantil, dos poemas, das canções e do desenho infantil. Assim, as histórias infantis fazem parte da modalidade organizativa *atividades habituais* nas salas de alfabetização. Brito (2003) informa a respeito das histórias:

A importância da história no cotidiano das crianças é inquestionável. Ouvindo e, depois, criando histórias, elas estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala. (BRITO, 2003, p. 161).

A *literatura infantil* é um gênero trabalhado no cotidiano das salas de alfabetização, como dito anteriormente, por ser um elemento cativante, fascinante e mágico, suscita nas crianças a imaginação, o sonho, o mistério, a fantasia, as sensações e as emoções, interligada com a música dará suporte para o processo de ensino-aprendizagem musical. Brito (2003) sugere algumas atividades musicais a partir da sonorização de histórias: *contar histórias usando a voz, o corpo e/ou objetos; e contar histórias usando instrumentos musicais*. Por exemplo, *contar histórias usando a voz, o corpo e/ou objetos*:

Podemos pesquisar e experimentar os mais diversos sons vocais: imitar as vozes de animais, o barulho da água, do trovão, o som de instrumentos musicais, o ruído de portas abrindo ou fechando, o ronco de motores... Também podemos explorar os sons produzidos com o corpo: batendo palmas de diferentes maneiras (palmas abertas, em forma de concha, com a ponta dos dedos na palma, com suavidade, com força), batendo nas pernas, no peito, batendo pés, produzindo estalos... (BRITO, 2003, p. 163).

Os contos da tradição oral, como os contos de fada, podem ser sonorizados utilizando apenas a voz, por exemplo, a história *Chapeuzinho Vermelho*, poderá ser trabalhado com as crianças a entonação vocal das personagens: as vozes da menina, de sua mãe, da vovó, do lobo e dos caçadores; sugerir vocalmente, os momentos tensos que antecedem o ataque do lobo ou a alegria de descobrir a avó viva em sua barriga (BRITO, 2003, p. 162). Outra sugestão é intercalar no enredo, canções que foram criadas para essa história, por exemplo: *Lobo Mau, Marcha dos Caçadores, Pela Estrada* (temas de *Chapeuzinho Vermelho*), canções compostas pelo compositor e produtor brasileiro Carlos Ferreira Braga (1907-2006), conhecido por João de Barro ou Braguinha (ALBIN, 2006).

Outras histórias podem ser sonorizadas ou trabalhadas com temas musicais específicos: *A Bela Adormecida; A Gata Borralheira; Os Músicos de Bremen; Os Sete Anões e a Branca de Neve* etc. Alguns desses contos foram compilados pelos Irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859), publicado com o título, *Contos de Fadas para Crianças e Adultos*, entre os anos 1812 e 1822 (COELHO, 1991, p. 140-141). Bem como as histórias: *Os Três Porquinhos, Pedro e o Lobo* entre outras.

Algumas das histórias tradicionais, citadas acima, inspiraram compositores da música erudita a criarem obras musicais, é o caso de Piotr Ilitch Tchaikovsky¹³, com o balé *A Bela Adormecida* (1888-1889); e Sergei Prokofiev¹⁴, com as obras *Pedro e o Lobo* (1936); *Cinderela* (1945). Bem como inspiraram compositores da música popular brasileira a criarem canções: a fábula musical *Os Saltimbancos* (1977), adaptada no Brasil por Chico Buarque (1944), baseada na história *Os Músicos de Bremen; Lobo Mau*, de Cecília Cavalieri, melodia com três sons, cuja letra remete à história *Os Três Porquinhos*.

O compositor Braguinha, com o selo *Disquinho* lançou várias canções e adaptações suas para as histórias infantis tradicionais: *Assobie enquanto trabalha, Canção maluca, Com um sorriso e uma canção, Eu vou* (temas de *Branca de Neve e os Sete Anões*); *Canção de*

¹³ Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893), compositor russo, um dos principais representantes do movimento nacionalista romântico do século XIX. Compôs inúmeras obras: sinfonias, suítes, óperas, concertos, aberturas, música de câmara, música para piano, balés (*A Bela Adormecida, O Lago dos Cisnes, O Quebra-Nozes*).

¹⁴ Sergei Prokofiev (1891-1953), pianista e compositor russo, representante do estilo neoclássico da música do século XX. Compôs obras para piano solo, óperas, sinfonias, trilha sonora, balés e a obra infantil, *Pedro e o Lobo*.

Cinderela 1, Canção de Cinderela 2, Valsa da Cinderela, Canção da Fada (temas de *A Gata Borralheira*); *Quem tem medo do lobo mau* (tema de *Os Três Porquinhos*) (ALBIN, 2006).

Assim, algumas histórias podem ser sonorizadas, intercalando histórias e canções:

Outro grupo de histórias inclui aquelas que contêm canções que ilustram alguma ‘cena’, enfatizam acontecimentos ou caracterizam personagens, distinguindo-os e ambientando-os na narrativa. As canções integram o conjunto sonoro da história, cujas melodias abrem, encerram ou recheiam o texto, constituindo a trilha sonora. Assim, as melodias podem ser compostas especialmente para a história ou configurarem canções tomadas de empréstimo do cancionário popular. Muitas histórias com música são acrescidas ainda de efeitos intercalados às canções. (REYS, 2011, p.70).

Um bom exemplo, é a história *João o Menino Cantador* (Pitomba! 2017), da jornalista e escritora Andréa Oliveira, um livro biografia para crianças de todas as idades, que conta a história de vida do grande compositor maranhense João do Vale. No texto da narrativa, a autora brinda o leitor com trechos de letras das canções mais conhecidas do compositor: *Minha História, Na Asa do Vento, No Pé do Lajeiro, Estrela Miúda, A Voz do Povo e Carcará*, fazendo estas, partes do enredo da obra, soando em destaque a personagem principal:

Mas João era esperto. Em vez de dizer que o governo era ruim, falava de bichos valentões e maus, parecidos com os generais. Foi nessa brincadeira que fez uma de suas músicas mais famosas, sobre um ‘pássaro malvado’, o **carcará**. A canção virou um hino para as pessoas que estavam tristes com a situação do Brasil naquela época e transformou João em O Poeta do Povo. (OLIVEIRA, 2017, p. 27, grifo nosso).

Outras histórias da oralidade são as fábulas, narrativas curtas, que simultaneamente divertem e instruem, nas quais os autores refletem sobre os costumes e comportamentos sociais, angústias, anseios e valores de sua época, cujos personagens são animais com características e atitudes humanas: avareza, bondade, esperteza, ganância, gratidão, lealdade, maldade, medo, sabedoria entre outros (CORRÊA; SOUZA; VINHAL, 2011, p. 156).

Um exemplo, é a fábula musical *Os Saltimbancos*, de Luis Enriquez Bacalov¹⁵ e Sergio Bardotti¹⁶, traduzida e adaptada no Brasil por Chico Buarque, obra de extrema poesia e qualidade que pode integrar-se ao trabalho musical com as crianças de muitas maneiras: trabalhando com as canções (*Minha canção*, cuja letra foi construída com o cuidado de fazer coincidir a primeira sílaba de cada frase com o nome da nota musical, de acordo com a escala), dramatizando a história, organizando arranjos instrumentais, organizando um coral entre outros (BRITO, 2003, p. 133).

¹⁵ Luis Enriquez Bacalov (1933-2017), foi um pianista, compositor, diretor de orquestra e arranjador argentino.

¹⁶ Sergio Bardotti (1939-2007), foi um compositor italiano; compôs várias canções de sucesso da música popular italiana e trilhas sonoras de filmes. Foi parceiro de Chico Buarque, Toquinho e Vinicius de Moraes.

Outra fábula conhecida é *O Ratinho do Campo e o Ratinho da Cidade*, destaca o contraste entre o ambiente sonoro do campo e da cidade, assim, nessa história, os conteúdos musicais contemplados podem ser: os sons característicos do campo e da cidade, ou seja, a paisagem sonora (DRUMMOND, 2009, p. 15).

Brito (2003) também sugere em *contar histórias usando instrumentos musicais*, em que o instrumento pode servir à sonoplastia da história:

Instrumentos musicais também podem ser utilizados para o desenvolvimento das atividades com histórias. Os instrumentos de percussão (tambores, chocalhos, reco-recos, triângulos, agogôs, caxixis, sinos, clavas, pratos, guizos, pandeiros, paus-de-chuva, xilofones, metalofones, castanholas, matracas) são muito apropriados ao trabalho, assim como pios de pássaros, flautas de êmbolo, carrilhões etc. (BRITO, 2003, p. 163).

Outro exemplo é a fábula contada por instrumentos musicais: *Pedro e o Lobo* (1936), do compositor russo Sergei Prokofiev. É um conto sinfônico, que narra as aventuras de *Pedro* para capturar o *Lobo*. Por meio do conto, Prokofiev apresenta às crianças os instrumentos da orquestra sinfônica. Na obra, cada personagem é representada pelo som de um instrumento: Pedro, por um quarteto de cordas (dois violinos, viola e violoncelo); o lobo por três trompas; o passarinho por uma flauta transversal; o pato por um oboé, o gato por um clarinete; o avô de Pedro por um fagote; e os caçadores, pelos tímpanos que anunciam os tiros (BRITO, 2003, p. 191).

A obra musical *Pedro e o Lobo*, nas salas de alfabetização, poderá ser desenvolvida a partir da modalidade organizativa *sequências de atividades*. Assim, além da leitura da fábula, da história de vida do compositor e da apreciação musical, apresentando cada personagem com seus respectivos sons dos instrumentos musicais da orquestra, Brito (2003) sugere:

[...] *Pedro e o Lobo* é uma obra que encanta as crianças, permitindo a realização de um trabalho amplo que pode envolver: dramatização da situação junto com a música, desenho das personagens, realização musical da história usando outros instrumentos (aos quais as crianças tenham acesso), criação de uma nova história. Deve-se mostrar às crianças fotos dos instrumentos de uma orquestra e, quando possível, levá-las para conhecer uma orquestra ou convidar músicos da comunidade para se apresentarem para elas. (BRITO, 2003, p. 191, grifo do autor).

Através dessas *sequências de atividades*, os alunos poderão conhecer os vários sons dos instrumentos musicais da orquestra sinfônica. É uma obra de caráter pedagógico-musical, cujo objetivo é fazer com que as crianças conheçam e diferenciem os sons dos instrumentos da orquestra. Dessa forma, essas histórias podem ser sonorizadas e dramatizadas, os conteúdos musicais poderão ser: a voz, a entonação vocal, as técnicas do canto; o ritmo; os materiais

sonoros; a instrumentação; a sonoplastia; a criação; a audição; a apreciação; o caráter expressivo, a forma, entre outros.

Reys (2011) expõe que:

Entre as várias maneiras de se abordar a música como área de conhecimento com objetivos e conteúdos próprios, a sonorização de histórias apresenta-se como um tipo de atividade prática que envolve facilmente as crianças. As histórias representam um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais como percepção, caráter expressivo e forma, o uso da voz e o manuseio de instrumentos, a partir de atividades consideradas prioritárias no processo de desenvolvimento musical dos alunos. Assim, atividades de composição, apreciação e execução podem estar articuladas em um processo lúdico, no qual a experiência musical favorece a compreensão de conceitos específicos. (REYS, 2011, p.70).

Assim, conforme a autora, a literatura infantil pode servir como meio eficiente para o desenvolvimento dos conteúdos musicais, elemento que pode ser visto na produção da educadora musical brasileira, Cecília Cavalieri França (1967). A autora possui vários livros didáticos de educação musical para o trabalho com música na escola, livros para educadores e livros infantojuvenis que atendem as faixas etárias de 6 a 12 anos, cujas histórias privilegiam os conteúdos específicos de música. O importante agora é assinalar algumas obras dessa natureza, que trazem no texto infantil, o conteúdo específico de música e servem para ampliar as possibilidades de trabalho com música nas salas de alfabetização.

A obra infantil, *O Silencioso Mundo de Flor* (Fino Traço, 2011 – PNBE/2013), de Cecília Cavalieri, além de trabalhar os conteúdos musicais som e silêncio, fala de amizade, solidariedade e inclusão. O livro conta a história de Flor, uma menina surda, amiga de Téo. O mundo deles tinham todas as cores, os melhores bichos e doces aventuras. O mundo de Téo era cheio de sons, enquanto o de Flor não tinha sons. Um dia, entraram em um grande barracão, cheio de instrumentos musicais, Flor nunca havia visto instrumentos musicais. Téo fazia gestos, batia as mãos naqueles objetos, Flor não entendia, desejou segurar um instrumento, Téo escolheu um tambor enorme chamado surdo. Flor imitou aqueles gestos, batendo na pele do surdo, a partir de então, Flor percebia a vibração do som, sentia todo instrumento vibrar através de seu corpo, e o mundo dela que era só silêncio se tornou um mundo repleto de sons (FRANÇA, 2011).

Os conteúdos musicais que a autora propõe nessa história são: som e silêncio; timbres; instrumentos de percussão; sons do ambiente natural e do cotidiano; intensidade; andamento; ritmo; modos de produção do som; grafias musicais alternativas; escuta ativa; estilo; acústica. Como temas transversais: ecologia; saúde; cidadania; inclusão; amizade e solidariedade (FRANÇA, 2011). Outras obras infantis da mesma autora, para faixa etária de 6 a 7 anos que contemplam a temática musical são: *Música no Zoo* (Fino Traço, 2011 –

PNBE/2013); Rádio 2031 (Fino Traço, 2011 – PNBE/2013); Se Essa Música Fosse Minha (Fino Traço, 2013); todos da coleção *Tracinho*.

Outros títulos de autores diversos que podem ser trabalhados os conteúdos musicais nas salas de alfabetização: *A flauta do tatu* (Rocco, 2005), de Angela Lago; *A menina e o tambor* (Autêntica Editora, 2017), de Sonia Junqueira; *A velha a fiar* (Sowilo, 2015 – PNAIC), de Sandra Regina Félix; *Chapeuzinho Amarelo* (José Olympio, 2011 – PNBE/2014), de Chico Buarque; *Curumim Abaré imitando os animais* (Cortez, 2011), de Dulce Seabra e Sérgio Maciel; *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz* (Salamandra, 2016), de Otávio Roth; *Histórias de cantigas* (Cortez, 2012 – PNBE/2014), de Celso Sisto (Org.); *Koumba e o tambor diambê* (Mazza Edições, 2009), de Madu Costa; *O gato no telhado* (A Página, 2013 – PNAIC), de Mary França e Eliardo França; *Que eu vou pra Angola e outras histórias* (Salamandra, 2010) e *O pequeno Mozart* (Salamandra, 2014), ambos de Ruth Rocha; *Tombolo do lombo* (Paulinas, 2016), de André Neves entre outros.

Alguns dos livros expostos acima podem ser encontrados por meio dos acervos de literatura do PNBE, Programa Nacional Biblioteca da Escola, responsável pela distribuição de obras literárias a bibliotecas escolares das escolas públicas de Educação Básica do Brasil e do PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, livros exclusivos para uso nas salas do Ciclo de Alfabetização. E, atualmente o mais novo acervo para a rede pública de ensino, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD 2018 – Literário. Programas financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Por exemplo, o livro *Histórias de Cantigas* (Cortez, 2012), organizado por Celso Sisto faz parte do acervo PNBE/2014, é uma coleção com 16 contos baseados em 16 cantigas de roda. Sobre o livro, Ceccantini e Valente (2014) informam:

Tocando em linguagens diferentes, na linha das histórias de cunho popular, *Histórias de Cantigas*, organizada por Celso Sisto, surge com uma proposta criativa de abordagem das cantigas de roda – para cada uma, uma história de um escritor diferente. Isso compõe uma obra pertinente aos mediadores de leitura que terão, em mãos, a possibilidade de trabalhar tanto a linguagem musical, quanto a narrativa. É importante observar que os textos atendem a diversos níveis de leitura, mostrando-se apropriados tanto a leitores muito pequenos quanto a leitores bem mais maduros [...]. (CECCANTINI; VALENTE, 2014, p. 38, grifo do autor).

Histórias de Cantigas por se tratar de vários contos, nas salas de alfabetização poderão ser dramatizadas e trabalhadas dentro de uma perspectiva de *sequências de atividades*. Assim, algumas das histórias e suas respectivas cantigas de roda, encontradas na obra: *A princesa Margarida*, de Augusto Pessôa; *É mentira da barata?* de Leo Cunha; *O Mário Cravo brigou com a Sonia Rosa*, de Celso Sisto; *Que chulé espetacular!* de Jonas Ribeiro.

Outra proposta musical é o gênero literário *poema*, além de trazer encantamento para as aulas de música no contexto de sala de aula, suas características: o verso, a estrofe, a rima, a musicalidade, a métrica, a sonoridade, as formas poéticas (acalanto, acróstico, cordel, parlenda), as figuras de linguagens, o ritmo, o visual, o jogo de palavras entre outros, se aproximam com naturalidade com os conteúdos musicais.

Abramovich (2008) sugere como trabalhar com os textos poéticos com as crianças:

[...] O musicar, tornando cantigas, algumas expressões poéticas, que dão aquela vontade de criar uma melodia. O descobrir ritmos e lê-los em conjunto ou em voz alta... O escrever os próprios, a partir dum jogo de rimas – fáceis ou difíceis –, de significados, de inversões, de brincadeiras com o sentido das palavras, através da cor, da textura, do movimento de cada palavra, cada frase ou estrofe... (ABRAMOVICH, 2008, p. 94).

De acordo com a autora, essas são algumas atividades para se trabalhar com os poemas infantis e podem ser interligados com a música, pois o ritmo e a musicalidade são recursos do poema. Esse musicar, tornando cantigas é uma grande ideia como conteúdo musical, de colocar uma melodia em algo já escrito. Sem falar nos poemas que se tornaram canções desde a sua construção, é o caso dos *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos* (Halt Gráfica, 2003), de Cecília Cavalieri. O livro compõe letras, partituras, cifras e ilustrações de vinte canções, das quais integram os Cds *Poemas musicais*. O livro está dividido em quatro sessões temáticas: Suíte das estrelas, Suíte das ondas, Suíte das meninas e Suíte dos bichos. Assim, por exemplo, na Suíte das estrelas, encontramos os poemas musicados: *Maria Fumaça, As Igrejas de São João, Morena de Angola, O Morro e o Sonho, Garimpeiro* (FRANÇA, 2003).

Outros poemas tornaram-se canções após alguns anos, é o caso *A Arca de Noé* (Companhia das Letrinhas, 2004), de Vinicius de Moraes (1913-1980), grande poeta brasileiro. Sobre os poemas musicados *A Arca de Noé*, Arslan; Iavelberg; Sapienza (2017) informam:

Mais conhecidos pelo disco feito para crianças, os poemas da A Arca de Noé foram escritos por Vinicius muitos anos antes de sua primeira edição. Eram feitos para seus filhos, Suzana e Pedro de Moraes. Por muitos anos, eles ficaram guardados. Só em 1970, o conjunto de poemas infantis ganha o mundo. Seu lançamento ocorre na Itália, país onde a presença do poeta era constante, seja por meio de diversas visitas e temporadas ou de traduções de sua obra. (ARSLAN; IAVELBERG; SAPIENZA, 2017. p. 59).

Alguns poemas importantes para o trabalho com música: *Ou Isto ou Aquilo* (Global, 2012 – PNBE/2014), de Cecília Meireles (1901-1964); *Bichos do Lixo* (Casa da Palavra, 2013 – PNBE/2014), do escritor e poeta maranhense Ferreira Gullar (1930-2016); *111 Poemas para Crianças* (L&PM, 2016 – PNBE/2014), de Sérgio Caparelli (1947). Outra sugestão de poema

é o livro *Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade* (Casa da Palavra, 2013 – PNBE/2014), organizado e ilustrado pela compositora e cantora Adriana Calcanhoto (1965). Sobre a obra, Delácio (2014) traz a seguinte informação:

[...] A organizadora dessa obra, Adriana Calcanhoto, selecionou e ilustrou poemas curtos de 41 escritores brasileiros de diferentes períodos – do século XIX ao XXI: de Gonçalves Dias [poeta maranhense, nasceu em Caxias, em 1823] a Gregório Duvalier, com desenhos feitos com lápis e aquarela. [...]. (DELÁCIO, 2014, p. 22).

Assim, outra proposta é a *canção*, gênero musical que funde música e poesia, ou seja, melodia e palavra. É cantando que as crianças imitam o que ouvem, desenvolvendo sua expressão musical, desde que essa atividade seja realizada num ambiente de orientação e estímulo ao canto, à escuta, à interpretação (BRITO, 2003, p. 93).

Nas salas de alfabetização, muitas são as canções que podem servir para a educação musical, visto que é um gênero de fácil compreensão e memorização pelas crianças. O repertório inclui: as canções tradicionais, como as cantigas populares (acalantos, cançonetas, cirandas, sambas de roda, tangolomangos, brinquedos de roda etc.), as canções de outras culturas, as canções da música popular brasileira entre outras.

Brito (2003) expõe sobre a escolha do repertório:

A cultura popular e, especialmente, a música da cultura infantil são ricas em produtos musicais que podemos e devemos trazer para o ambiente de trabalho das creches e pré-escolas [bem como as salas de alfabetização]. A música da cultura popular brasileira e, por vezes, de outros países deve estar presente. Cada região de nosso país tem suas próprias tradições: bumba-meu-boi, no Maranhão; boi-bumbá, no Pará; boi-de-mamão, em Santa Catarina; o maracatu, em Pernambuco e no Ceará; reisados, congadas, jongo, moçambiques, pastoris, cavalo-marinho; frevo, coco, samba, ciranda, maculelê, baião, enfim, um universo de ritmos, danças dramáticas, folguedos, festas, com características e significados legítimos. Mediante a pesquisa em livros, meios audiovisuais e, principalmente, pelo contato direto com grupos, sempre que possível, pelo canto, pela dança, pela representação, estaremos ampliando o universo cultural e musical e estabelecendo, desde a primeira infância, uma consciência efetiva com relação aos valores próprios da nossa formação e identidade cultural. (BRITO, 2003, p. 94).

No que diz respeito às canções da música popular brasileira, Brito (2003) ressalta:

Devemos ampliar o contato das crianças com produtos musicais diversos, o que exige disposição para escutar, pesquisar e ir além do que a mídia costuma oferecer. É importante que as crianças conheçam nossos compositores: Caetano Veloso, Dorival Caymmi, Noel Rosa, Lamartine Babo, Lupicínio Rodrigues, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Edu Lobo, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Chico Buarque de Holanda, Jackson do Pandeiro, Luiz Gonzaga, Antonio Madureira, Lenine, Helio Ziskind, Paulo Tatit e Sandra Peres, Antonio Nóbrega e muitos outros, que, mesmo quando não têm a intenção de fazer músicas infantis, aproximam-se do universo da criança, enriquecendo seu conhecimento acerca da produção cultural do país. (BRITO, 2003, p. 127).

Para este trabalho utilizou-se algumas canções tradicionais (cantigas de roda), canções de Vinicius de Moraes, *A Arca de Noé* e os *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos* de Cecília Cavalieri. Segundo Parizzi (2007), as possibilidades de conteúdos musicais com as canções que integram os *Poemas musicais* de Cecília Cavalieri são as seguintes:

Contrastes de timbre, altura, intensidade e andamento; harmonias coloridas; melodias contidas, melodias que se expandem; caracteres expressivos contrastantes: climas de festa e alegria, climas de introspecção e sonho; samba, tarantela, valsa, rock, forró e muitas outras coisas mais... Tudo isso com poesia, humor, inteligência e emoção. Uma criança jamais sairá ileso após todo esse acervo de experiências sensoriais, afetivas e estético musicais. [...] Essas canções, utilizadas por educadores musicais ou mesmo ouvidas informalmente, podem se constituir em um poderoso recurso capaz de fazer com que a música se torne uma forma de expressão da criança e se transforme em um projeto permanente em suas vidas. (PARIZZI, 2007, p. 89).

Por fim, outra proposta é trabalhar com o *desenho infantil*, como forma de representação gráfica do registro musical, que tem sua raiz na notação musical tradicional:

A música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as ideias musicais e, assim, preservá-las. [...] A notação musical tradicional, que registra na pauta de cinco linhas as alturas e durações dos sons, procura grafar com precisão os sons da composição. Nem sempre foi assim: em sua origem, os sinais apenas sugeriam o movimento sonoro, ao passo que no século XX passaram a ser utilizadas novamente notações imprecisas, nas quais sinais gráficos (pontos, linhas, manchas) sugerem o gesto, o impulso sonoro, numa concepção estética aberta, em que o intérprete é coautor, participante da composição musical. (BRITO, 2003, p. 177).

Para esse trabalho optou-se pelo desenho como forma mais apropriada para crianças em fase inicial de alfabetização e musicalização, por ser uma atividade característica da infância. Irali (2004 apud PACHECO, 2007) revela que:

O uso de desenhos para representar músicas ou sons é um recurso metodológico utilizado há muito tempo pelos educadores musicais. A percepção musical, o aprendizado da notação musical tradicional e a exploração da imaginação são algumas das metas dos educadores musicais de todo o mundo quando distribuem lápis e papel as crianças e pedem a elas que representem aquilo que ouvem. Desenhar parece ser uma atividade própria da infância; crianças de diferentes culturas, etnias, tipo e grau de escolaridade, e estágio de desenvolvimento desenhavam espontaneamente. (IRALI, 2004 apud PACHECO, 2007, p. 122).

Assim, o registro da percepção musical pela criança nas atividades com música nas salas de alfabetização, poderá ser feito por meio de desenhos, pois, através do desenho, a criança registra suas vivências experienciadas e criatividade para a representação de um som, de um gesto, de uma canção e etc., o desenho é a representação mais significativa de seu pensamento.

Conclui-se que, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, a criança entra em contato com os mais diversos tipos e gêneros de textos diariamente, dentro e fora da escola (CORRÊA; SOUZA; VINHAL, 2011, p. 154). Logo, a literatura infantil, as histórias tradicionais, as fábulas, os poemas e as canções são atividades do cotidiano das salas de

alfabetização, próprias da infância, bem como, o desenho infantil. Portanto, nessa fase escolar, esses gêneros textuais que circulam na escola, poderão integrar-se aos conhecimentos da música e seus elementos fundamentais: a apreciação, a criação, a obra artística, favorecendo à aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

4.1 Por uma prática pedagógica musical na UEB Poeta Gonçalves Dias

Esta parte do capítulo descreve as propostas musicais durante a realização da pesquisa: o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos de idade na fase de alfabetização escolar. A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de fevereiro, março e abril, divididas em três etapas: organização do ambiente alfabetizador; caracterização da escola e da turma; e execução de planos de aula de música. Aconteceu em uma turma do *1º ano – A*, com 16 alunos matriculados no turno matutino na Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias. Escola de ensino regular das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª ao 5º ano), da Rede Pública Municipal de Ensino.

A instituição de ensino pertence à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Paço do Lumiar, Maranhão. A escola situa-se na zona rural do referido município, e está localizada na avenida 13X03, S/N no bairro Maiobão. Reconhecida pela resolução Nº 196/03, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), com INEP nº 21007438 e CNPJ 01334243/0001-29. A instituição passou por três sistemas de ensino: primeiro, de esfera federal, de nível integral, que se chamava Centro de Apoio Integral a Criança (CAIC). Em segundo, estadual, com o atual nome, UEB Poeta Gonçalves Dias, oferecia o Ensino Fundamental de 9 anos. E por último, municipal desde 2014, ofertando as séries iniciais do Ensino Fundamental. A Unidade de Educação Básica divide os espaços do prédio com mais duas escolas da rede municipal. A escola apresenta um bom espaço físico, entretanto, desde sua inauguração (1992), nunca foi reformada.

A primeira etapa da pesquisa foi a *organização do ambiente alfabetizador*, ou seja, a organização da sala de aula com a confecção de recursos e materiais, ocorrida entre os dias 06 a 15 de fevereiro, do corrente ano. Foram colocados no espaço da sala de aula, os componentes básicos: calendário; relógio de parede; quadro dos números; alfabeto; cartaz com os nomes dos alunos; chamadinha (fichas com os nomes dos alunos, escritas com letras cursivas e de forma bastão); quadro de aniversariantes; cartaz com as regras de convivência na sala de aula; cartaz com a escala musical; cartaz com os textos das histórias e poemas; mural com as produções dos alunos; espaço da leitura com obras literárias infantis; dicionários; materiais

como alfabeto móvel, sílabas móveis, revistas, jornais, lápis de cor, papel entre outros. Alguns dos recursos podem ser observados nas imagens a seguir:



Foto 1: Calendário, numerais, relógio, cartaz – *A casa*, cartaz – *Quantos Somos*.
Fonte: Arquivo Pessoal.

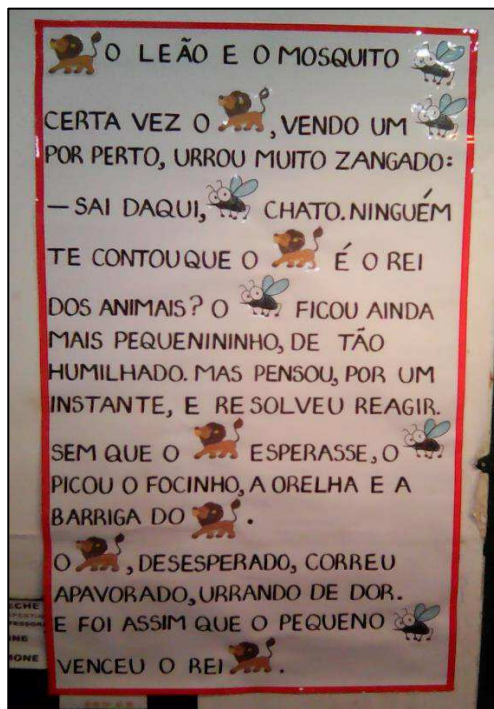


Foto 2: Cartaz – *O leão e o mosquito*.
Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 3: Escala musical.
Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 4: Espaço da leitura.
Fonte: Arquivo pessoal.

A sala de aula contou também, com estante para livros didáticos e cadernos dos alunos; armário, para materiais do professor alfabetizador; um tapete, para a contação de histórias; uma estante em forma de casinha para o espaço da leitura; além de quadro branco e acessórios; mesas e cadeiras do tamanho das crianças.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na *caracterização da escola e da turma* para este ano letivo. Assim, segundo os dados do Censo Escolar/2018, as dependências utilizadas pela UEB Poeta Gonçalves Dias, no que se refere à estrutura física da escola compreende: nove salas de aula, para os anos iniciais; uma sala de leitura; uma sala de vídeo; uma sala de secretaria escolar; uma sala da diretoria; uma sala de professores; duas salas para atendimento educacional especializado; uma cozinha, um refeitório, um depósito para a merenda escolar, uma área livre para o recreio; banheiros para os profissionais de educação, funcionários e alunos, possui também uma quadra esportiva (EDUCACENSO, 2019).

A escola, nos seus recursos materiais, possui computadores, impressora, máquina de xerox, aparelho e caixa de som, televisão e aparelho de DVD. Neste ano, disponibiliza também de projetor de multimídia (data show). A escola possui também instrumentos musicais de percussão e instrumentos de bumba-meu-boi entre outros. No que se refere aos recursos pedagógicos, a escola utiliza e disponibiliza aos alunos e professores: jogos pedagógicos; mapas; material dourado; dicionários; livros didáticos de 1º ao 5º ano; obras literárias infantojuvenis dos acervos do PNBE/2014 e PNAIC; e obras do PNBE/Professor para auxiliar as ações e reflexões da prática docente.

A escola funciona no período diurno, neste ano letivo de 2019, atende 313 alunos, sendo 208 alunos no turno matutino e 105 no turno vespertino. Oferece 14 turmas das séries iniciais, sendo 9 turmas no turno matutino e 5 turmas no turno vespertino. Os anos iniciais estão divididos da seguinte maneira: 1º e 2º anos, Ciclo de Alfabetização e, 3º, 4º e 5º anos, de Ciclo Intermediário. Oferece também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com duas Classes Especiais no turno matutino e vespertino; e duas Salas de Recursos, nos dois turnos. O horário de funcionamento no período da manhã é das 07:10h às 11:40h e à tarde é das 13:10h às 17:40h.

Para as séries iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares são: artes (artes visuais, dança, música, teatro), ciências, ensino religioso, geografia, história, língua portuguesa, matemática e educação física, embora não exista este profissional oferecido pelo município.

Dando continuidade à segunda etapa da pesquisa, foi feita a *caracterização da turma*, na semana de diagnóstico da escola (11 a 15/02), na turma do 1º ano – A do ciclo de alfabetização, composta por 16 alunos entre 6 e 7 anos de idade, dos quais 10 são meninas e 6 são meninos. Dentre os alunos, 09 escrevem seus nomes completos e 07 alunos escrevem parcialmente; apenas 06 reconhecem e nomeiam as letras do alfabeto, 03 parcialmente e 07 ainda não.

No que diz respeito aos níveis de escrita, 06 alunos estão na fase pré-silábica, cuja escrita do aluno não há relação entre som e letra; 10 alunos estão na fase silábica, nesse estágio o aluno representa uma letra para cada sílaba com ou sem valor sonoro convencional. Para Coelho corresponde a do leitor iniciante, “fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas. Início do processo de socialização e de racionalização da realidade” (COELHO, 2000, p. 34).

A parte final da pesquisa, consistiu na *prática pedagógica musical* na escola, com a execução de aulas de música, através de histórias, poemas, sons, desenhos e canções. As aulas tiveram início dia 01 de março e término dia 30 de abril, totalizando 10 aulas. As aulas de música na turma do 1º ano – A, utilizou-se de dois horários, um horário determinado para leitura e um horário de artes (uma vez por semana), conforme o horário oficial dado pela Semed, para rede de escolas das séries iniciais neste ano letivo de 2019, sendo que cada aula equivale a 50 minutos de duração.

Assim, o modo de ensinar música na turma do 1º ano – A, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem musical, primeiro foi na elaboração dos objetivos

musicais, com o intuito de levar o aluno a reconhecer que a música é formada de som e silêncio; escutar e reconhecer timbres de instrumentos musicais e vocais; escutar e cantar algumas canções; reconhecer diferentes paisagens sonoras; registrar por meio de desenhos os sons e canções ouvidas; cantar em silêncio partes das canções; registrar por meio da escrita a grafia das notas musicais no pentagrama alternativo; reconhecer os andamentos musicais: lento, moderado, rápido; sentir a pulsação rítmica com batidas de palmas; andar seguindo o andamento dado do metrônomo entre outros.

No que diz respeito à metodologia aplicada, as aulas de música foram organizadas da seguinte maneira: o primeiro horário foi reservado para leitura de histórias, poemas e rodas de conversa sobre o tema musical. O segundo horário para o desenvolvimento dos conteúdos musicais e realização de atividades de apreciação musical concentrada, audições ativas, aperfeiçoamento da escuta, atividades rítmicas, experimentação instrumental; atividades de memória musical; atividades de expressão corporal, jogos e brincadeiras musicais, canções, leitura e registro musical.

O primeiro momento destinou-se a leitura oral das histórias e poemas, como forma de atrair e buscar a atenção dos alunos. Após a leitura, seguia-se com questionamentos aos alunos sobre a história ouvida, relacionando-os aos conteúdos musicais a serem abordados durante a aula. Para o trabalho com música na turma do 1º ano – A, as histórias utilizadas foram: O silencioso mundo de Flor; Música no Zoo; A menina e o tambor; Histórias de cantigas: Que chulé espetacular; O gato no telhado; o conto, Os três porquinhos; as fábulas, O leão e o mosquito, O ratinho do campo e o ratinho da cidade; os poemas musicais de Vinicius de Moraes: A casa e o Relógio.

De acordo com a BNCC, no campo objetos de conhecimento, as histórias estão dentro dos *processos de criação* e as *habilidades* a serem desenvolvidas pelos alunos são: “experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo” (BRASIL; BNCC, 2018, p. 201).

A partir dessas histórias e poemas, os conteúdos musicais trabalhados foram: música, som e silêncio; som e seus parâmetros (altura, intensidade, timbre, duração); velocidade do som; instrumentos de percussão; timbres (vocais, instrumentais e vozes de animais); gênero musical, valsa (compasso ternário); as frases da música; sons do ambiente, a paisagem sonora; canção: melodia e letra; notação musical: grafia das notas musicais no pentagrama alternativo; as notas musicais, os sons musicais: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si; andamento musical (lento, moderado, rápido); metrônomo, tempo, pulso; leitura rítmica alternativa. Para Vivian e Tiago

Madalozzo (2013, p. 172), “[...] ao listar uma série de conteúdos para o plano de aula, o professor deve estar ciente das potencialidades de sua turma, ajustando as atividades para que o ensino seja prazeroso e eficiente”.

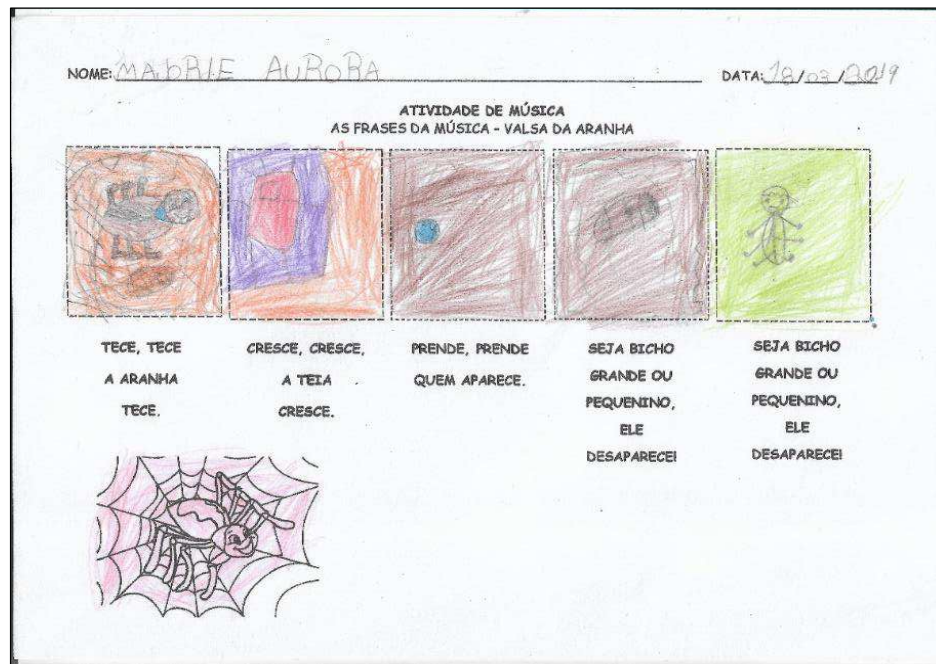
As canções trabalhadas em sala de aula foram: *Silêncio*, de Márcio Coelho; *A loja do mestre André*, da tradição folclórica; *O sapo não lava o pé*, *Sapo cururu*, cantigas de roda; *Valsa da aranha* e *Lobo mau*, de Cecília Cavalieri França; *A casa* e *O relógio*, de Vinicius de Moraes. Por exemplo a canção, *Lobo mau*, foi utilizada com o intuito de reconhecer os sons musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si), realizar sequências de notas musicais falando ou cantando, escutar a melodia tocada no teclado e solfejar a melodia com a partitura da canção, as três primeiras notas.

Os recursos e materiais utilizados no desenvolvimento das aulas de música, contou com quadro branco e acessórios; aparelho de som; instrumentos musicais, na maioria de percussão (tambores, caixas, bongô, pandeiro, chocalho, afoxé etc.); teclado; metrônomo; livros infantis dos acervos PNBE/2014 e PNAIC. Alguns foram confeccionados: cartazes com as letras das canções; atividades impressas e cartões com gravuras de instrumentos musicais; entre outros: Cds; áudios de sons, papel A4; lápis; giz de cera; lápis de cor.

As atividades de registro musical foram realizadas por meio de desenhos: um desenho e uma cor para o som e para o silêncio; um desenho e uma cor para o som forte e para o som fraco; desenhando a letra da canção, *A Loja do mestre André*, ou seja, desenhar como souber os instrumentos musicais que aparecem na canção; desenhar as frases da música, na canção *Valsa da aranha*; desenhar os sons do ambiente (paisagem sonora) e depois escrever o que desenharam:



Desenho 1: Representações dos sons do ambiente (paisagem sonora).
Fonte: Arquivo Pessoal.



Desenho 2: Representações da apreciação da canção *Valsa da aranha*.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Para Brito (2003):

[...] ‘Desenhar o som’, que podemos considerar como um primeiro modo de notação dos sons, é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou. Partindo do registro gráfico intuitivo, chega-se à criação de códigos de notação que serão lidos, para serem decodificados pelo grupo, num processo sequencial que respeita níveis de percepção, cognição e consciência. (BRITO, 2003, p. 179).

Dessa forma, uma das *habilidades* para unidade temática *música*, segundo a orientação da Base Nacional Comum Curricular, consiste na notação e registro musical, “explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional” (BRASIL; BNCC, 2018, p. 201).

Dentre algumas competências específicas de *Arte* para o Ensino Fundamental, como parte integrante do plano de aula, destacam-se “[...] experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (BRASIL; BNCC, 2018, p. 196).

A avaliação foi formativa, baseada no desempenho individual dos alunos, levando em consideração sua criatividade, expressividade, atenção e participação nas atividades propostas. No que se refere à observação, registro e avaliação formativa, de acordo com Brito (2003):

A avaliação, na área de música, deve considerar a qualidade do envolvimento nas atividades propostas, a postura para o fazer, a disposição para pesquisar, para escutar atentamente, para improvisar, compor, construir instrumentos. A formação de uma

atitude adequada ao trabalho, de respeito aos materiais, de respeito ao silêncio, aos combinados prévios, de participação por meio de ideias, sugestões e comentários, entre outros pontos, deve ser observada e avaliada pelo educador ou educadora com o mesmo cuidado e critério que a avaliação de comportamentos especificamente musicais [...]. (BRITO, 2003, p. 198-199).

Dessa forma, para facilitar a aprendizagem musical na turma do 1º ano – A, utilizou-se de meios musicais, como o som, os poemas e as canções; e de meios extramusicais, como as histórias e o desenho, mais eficiente, para ensinar música. As histórias, tiveram a função de dar suporte aos conteúdos musicais, aproveitando o espaço destinado a leitura literária nas salas de alfabetização, por ser um elemento cativante e prazeroso aos alunos, contribuiu de modo significativo na iniciação musical de crianças de 6 a 7 anos de idade. Algumas dessas histórias já traziam no texto a temática musical, outros estavam para ser descobertos e explorados pelo professor alfabetizador.

Portanto, as atividades relatadas demonstram algumas formas de ensinar música nas salas de alfabetização, a partir dos elementos do ensino: o planejamento de música e a modalidade organizativa do ensino, denominada de *atividades habituais*. E outros elementos próprios da alfabetização que são o ambiente alfabetizador, a literatura infantil e o desenho, que podem ser relacionados com os conteúdos específicos de música, e atuam como meios eficientes no processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo destacou que ao longo do século XX o modo de ensinar música passou por transformações no campo da educação musical, de ensino meramente tradicional e técnico-instrumental, restrito aos centros e escolas de música, voltado para a educação do talento, foram amplamente substituídos pelos métodos ativos de educação musical. Transformações estas, dadas pelas pedagogias ativas dos educadores musicais pioneiros e os da segunda geração deste século. Os educadores musicais levaram suas ideias para serem aplicadas no contexto escolar, integrando o ensino de música nos currículos dos diversos países, em diferentes contextos sociais e culturais, inclusive no Brasil, como um direito de todos os indivíduos, capazes de aprender música a partir de propostas e experiências válidas de educação musical.

No século XXI, o ensino de música nas escolas brasileiras, tem como referência os métodos, abordagens e propostas que foram desenvolvidas a partir da década de 50 do século passado, experienciadas e comprovadas em vários países do mundo. No Brasil, a prática do ensino de música foi marcada pela polivalência, por conseguinte, pela Lei Federal 11.769 de agosto de 2008, passando desde então a ser obrigatória, mas, depois deixando de ser. Atualmente integra novamente o componente curricular Artes, de acordo com o novo documento que regulamenta e orienta o ensino de música na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Com a BNCC a relevância do ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nas salas de alfabetização, amplia-se com *o que* se ensina, que se refere aos conteúdos específicos de música, e *o modo de* ensinar, que corresponde à didática utilizada, aos métodos de educação musical, aproximando-os com as experiências de vida do educando.

Nesse contexto, existem elementos específicos próprios da alfabetização, como a literatura infantil, os poemas, as canções, o desenho que pertencem ao universo escolar e infantil, bem como as modalidades organizativas do ensino: *os projetos, as atividades habituais, as sequências de atividades e as atividades independentes* que são meios eficientes para integrar e interdisciplinar com os conceitos fundamentais da música: materiais sonoros, forma, caráter expressivo, apreciação, criação, arranjo, performance vocal e instrumental; oficinas de instrumentos musicais; sonorização de histórias, parlendas, brinquedos cantados; notação tradicional e alternativa entre outros, tornando o processo de ensino-aprendizagem musical mais lúdico e dinâmico.

Nessa perspectiva o ensino de música no período de alfabetização escolar, em uma turma do 1º ano, na UEB Poeta Gonçalves Dias, comprovou-se que pode ser realizada através de histórias, poemas, sons, desenhos e canções, recursos musicais e extramusicais que potencializam o trabalho com música nas salas de alfabetização, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem musical de crianças de 6 a 7 anos de idade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Logo o trabalho com a literatura infantil, os poemas, o desenho, exige uma atenção especial pelo educador musical e professor alfabetizador, com pesquisa e estudo, pois não se trata apenas em ler as histórias, mas, encontrar nelas os conteúdos específicos de música. Assim, por exemplo, no que diz respeito às histórias, a interdisciplinaridade pode ser experienciada pela criança a partir da sonorização de histórias: contar histórias usando a voz, o corpo e/ou objetos; e contar histórias usando instrumentos musicais.

Bem como as histórias podem ser dramatizadas, inserindo canções, criando canções, desenhando canções ou fazendo a sonoplastia da história. Essas atividades musicais devem ser bem planejadas e organizadas pelo educador musical ou professor alfabetizador, peça fundamental para a efetivação de todo processo de ensino-aprendizagem musical no contexto da sala de aula.

Na rede pública de ensino, muitas das vezes, a música tem um caráter instrumental, no que se refere aos conteúdos próprios da música, isto é, vista apenas como recurso para acompanhar a rotina e festividades da escola. Por fim, este trabalho é relevante porque amplia de forma significativa os conhecimentos da prática pedagógica dos profissionais de educação, especificamente, pedagogos, professores alfabetizadores e educadores musicais, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da música nas salas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. Poesia para crianças. In: _____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008. p. 65-95. (Pensamento e Ação no Magistério).
- ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Houaiss ilustrado: música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.
- ARSLAN, Luciana; IAVELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio. **Projeto presente: arte**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2017. 1º ano. Manual do professor.
- BECALI, Fernanda; COSTA, Dania; SCHWARTZ, Cleonara. Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. Caderno 04.
- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 125-156. (Série Educação Musical).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. Caderno 05.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- CALCANHOTO, Adriana (Org.). **Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2013.
- CAPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. 24. ed. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- CECCANTINI, João Luís; VALENTE, Thiago Alves. Para formar leitores bons de prosa. In: **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação

Básica. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental. p. 27-46.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORRÊA, Hércules; SOUZA, Silvana; VINHAL, Tatiane. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata; FEBA, Berta (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 147-182.

COSTA, Madu. **Koumba e o tambor diambê**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 24p. (Coleção Griot Mirim; v.1).

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 94-106. v. 2.

DECKERT, Marta. O desenvolvimento musical da criança. In: _____. **Educação musical**: da teoria à prática na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. p. 24-30. (Cotidiano escolar. ação docente).

DELÁCIO, Célia Regina. Textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha. In: Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Secretaria de Educação Básica. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental. p. 15-26.

DRUMMOND, Elvira. **Colorindo sons**: livro do professor. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009. v. 1. p. 25. (Coleção linguagem e percepção musical, n. 3).

EDUCACENSO. **Censo escolar 2018**. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/#!/>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FELIX, Sandra Regina. **A velha a fiar**. 1. ed. São Paulo: Sowilo, 2015.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: ALLUCCI, Renata; JORDÃO, Gisele; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações. 2012. p. 85-87.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. Apresentação. In: **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 07-11.

_____. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 275-303. (Série Educação Musical).

_____. Educação musical: propostas criativas. In: ALLUCCI, Renata; JORDÃO, Gisele; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações. 2012. p. 96-100.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **O gato no telhado**. 2. ed. Curitiba, PR: A Página, 2013.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos**. Belo Horizonte: Halt Gráfica Ltda, 2003. Livro de canções.

_____. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. In: Associação Brasileira de Educação Musical. **Música na educação básica**. Porto Alegre: ABEM, v. 1, n. 1, p. 23-35, outubro de 2009.

_____. **Música no zoo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. (Coleção Tracinho; 9).

_____. **O silencioso mundo de Flor**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. 28p. (Coleção Tracinho; 10).

_____. **Rádio 2031**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. (Coleção Tracinho; 11).

_____. **Se essa música fosse minha**. 1. ed. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2013. (Coleção Tracinho; 36).

_____. **Trilha da música: orientações pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. Livro do professor.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Orientações atuais da pedagogia musical. In: _____. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988. v. 31. p. 101-113. (Coleção novas buscas em educação).

GULLAR, Ferreira. **Bichos do lixo**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2013.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 185-218. (Série Educação Musical).

_____. O desenvolvimento musical dos bebês, das crianças e dos adolescentes. In: ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2013. p. 23-61. (Série Educação Musical).

JEANDOT, Nicole. Jogos envolvendo música. In: _____. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 61-96. (Pensamento e Ação no Magistério).

JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o tambor**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 32p. (Coleção Histórias do Coração).

LAGO, Angela. **A flauta do tatu**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. 32p. (Coleção Virando onça; v. 3).

LERNER, Delia. É possível ler na escola? gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades. In: _____. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 87-92.

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. (Orgs.). **Música e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 25-54. (Série Educação Musical).

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 243-273. (Série Educação Musical).

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

NEVES, André. **Tombolo do lombo**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2016. 32p. (Coleção espaço aberto).

OBIOLS; Anna. **Tchaikovsky**. Tradução de Luciano Vieira Machado. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2012.

OLIVEIRA, Andréa. **João o menino cantador**. São Luís: Pitomba! Livros e discos, 2017.

PACHECO, Caroline Brendel. **O uso de desenhos no estudo da percepção musical: um estudo preliminar com crianças**. Música Hodie: UFPR. v. 7, n. 1, 2007. p. 121-131.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 89-123. (Série Educação Musical).

PARIZZI, Maria Betânia. Série poemas musicais de Cecília Cavalieri: uma análise. In: **PER MUSI: Revista Acadêmica de Música**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, n. 15, p. 87-89, jan-jun, 2007.

PENNA, Maura. Introdução. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 13-24. (Série Educação Musical).

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: da educação infantil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 fevereiro de 2019.

REYS, Maria Cristiane Deltregia. Era uma vez... entre sons, músicas e histórias. In: Associação Brasileira de Educação Musical. **Música na educação básica**. Porto Alegre: ABEM, v. 3, n. 3, p. 68-83, 2011.

ROCHA, RUTH. **O pequeno Mozart**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

_____. **Que eu vou pra Angola:** e outras histórias. São Paulo: Salamandra, 2010. 68p. (Série: Conte um conto).

ROTH, Otávio. **Doas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Salamandra, 2016.

SCHAFER, Raymond Murray. **Educação Sonora:** 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SEABRA, Dulce; MACIEL, Sérgio. **Curumim Abaré imitando os animais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 55-87. (Série Educação Musical).

SISTO, Celso (Org.). **Histórias de Cantigas**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. In: Ministério da Educação. **PNBE na escola:** literatura fora da caixa. Secretaria de Educação Básica. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. Guia 2: Anos iniciais do Ensino Fundamental. p. 07-14.

APÊNDICES

PLANO DE AULA 01

Escola: U.E.B Poeta Gonçalves Dias	Turma: 1º Ano A	Data: 01/03	Ano Letivo: 2019
Professora: Luisiane Cristina Sá de Almeida		Duração: 2 aulas (50 min)	Tema: Música: Som e Silêncio. - Instrumentos de Percussão.
Componente Curricular: Artes/Música			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a música é formada de som e silêncio. - Escutar e reconhecer o timbre de alguns instrumentos percussivos. - Vivenciar momentos de sons e de silêncios. - Executar sons através dos instrumentos percussivos. - Desenhar e colorir o som e o silêncio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Música: Som e Silêncio. - Som e seus Parâmetros (altura, intensidade, timbre, duração). - Velocidade do Som. - Instrumentos de Percussão: Surdo, ganzá, tamborim, agogô, reco-reco, pandeiro, cuíca. 	<ul style="list-style-type: none"> - História e Roda de Conversa: A aula será iniciada com a leitura do livro infantil: <i>O silencioso mundo de Flor</i>. Após a leitura da história será questionado aos alunos sobre Música, Som e Silêncio. - Em seguida, será explicado o tema: a música formada de som e silêncio e sobre os instrumentos de percussão, que será explorado a partir de várias atividades a seguir: 1 - Apresentação e audição do som de alguns instrumentos musicais de percussão que apareceram na história: surdo, ganzá, tamborim, 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula. - Livro de história. - Instrumentos musicais de percussão. - Papel A4; lápis; giz de cera; lápis de cor.

		<p>agogô, reco-reco, pandeiro, para os alunos reconhecerem.</p> <p>2 - O professor irá ler alguns trechos da história, os alunos de posse dos instrumentos percussivos que apareceram no enredo irão tocar de acordo com a personagem Flor: “Flor bateu forte, fraco, depressa, rápido etc.”.</p> <p>3 - Jogo: <i>O Jogo de Estátua</i> – O professor irá produzir sons com instrumentos musicais percussivos, apresentando diferentes velocidades, intensidades e timbres. Os alunos irão se movimentar pela sala, reagindo corporalmente aos variados estímulos sonoros ouvidos, e “transformam-se em estátuas” quando chegar o silêncio.</p> <p>- Por último, os alunos irão desenhar e colorir: um desenho e uma cor para o “som”; um desenho e uma cor para o “silêncio”.</p>	
<p>COMPETÊNCIAS:</p> <p>- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</p>			

HABILIDADES:

- Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
- Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

AVALIAÇÃO:

- A avaliação será formativa, baseada no desempenho individual dos alunos, levando em consideração sua criatividade, atenção e participação nas atividades propostas, bem como sua interação entre os pares.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. p. 147.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **O silencioso mundo de Flor.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. (coleção Tracinho; 10).

ZIMMERMANN, Nilsa. **O mundo encantado da música.** 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1996. v. 1.

PLANO DE AULA 07

Escola: U.E.B Poeta Gonçalves Dias	Turma: 1º Ano A	Data: 12/04	Ano Letivo: 2019
Professora: Luisiane Cristina Sá de Almeida		Duração: 2 aulas (50 min)	Tema: Canção: Melodia e Letra. - As Notas Musicais: Os Sons Musicais.
Componente Curricular: Artes/Música			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e cantar a canção “Lobo Mau” de Cecília Cavaliéri França. - Reconhecer as notas musicais através dos sons musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) tocadas no teclado. - Realizar sequências de notas musicais falando ou cantando. - Escutar a melodia “Lobo Mau” tocada no teclado. - Solfejar a melodia o “Lobo Mau” com a partitura da canção, as três primeiras notas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Canção: Melodia e Letra. - Canção “Lobo Mau” Cecília Cavaliéri França. - As Notas Musicais: Os Sons Musicais: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. - Parâmetro do som: Altura (grave e agudo). 	<ul style="list-style-type: none"> - História e Roda de Conversa: A aula será iniciada com a leitura da história: <i>Os três porquinhos</i>. - Apreciação Musical – Escuta Ativa: Segue com a audição concentrada da canção “Lobo Mau” para que os alunos conheçam a melodia e a letra. - Perguntar sobre o que fala a canção, e de qual história se trata. A que partes da história a letra se refere (a casa de palha sapé e do final)? - Colocar a gravação novamente e pedir para os alunos observarem o arranjo: instrumentos, vozes, frases, estrofes e os trechos nos quais o piano 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula. - Livro de história. - Aparelho de Som; CD. - Teclado. - Quadro branco e acessórios. - Cartazes. - Atividade impressa. - Papel A4; lápis; giz de cera; lápis de cor.

		<p>realiza sons ascendentes e descendentes. Chamar atenção também para os gritos do lobo mau na canção.</p> <ul style="list-style-type: none">- Depois os alunos irão cantar a canção. Será revisado sobre os conceitos de canção e melodia.- Explicar que essa melodia utiliza apenas três sons musicais, como na história são três porquinhos.- Em seguida, será explicado que a música é formada de sons, e esses sons são chamados de sons musicais e são sete (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si). E, que todas as canções do mundo são feitas com esses mesmos sons.- Os alunos escutarão os sons musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) tocadas no teclado.- Logo após, será mostrado o cartaz da escala musical da sala de aula, a sequência das sete notas musicais de forma ascendente e descendente. Em seguida, eles falarão essa sequência de forma ascendente e descendente.- Será explicado a ordem das notas musicais de forma ascendente e descendente (grave/agudo).	
--	--	---	--

		<p>– Aperfeiçoamento da Escuta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos irão ouvir a melodia “Lobo Mau” tocada no teclado. - Por meio de um cartaz, a partitura da canção com a letra e a melodia, os alunos vão solfejar a canção “Lobo Mau”, cantando somente os nomes das notas musicais da melodia. - Na atividade impressa (partitura da canção e o desenho de uma lareira), os alunos irão preencher os espaços vazios dos tijolos da lareira com nome das notas musicais, subindo e descendo. 	
<p>COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 			
<p>HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. - Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. 			

AVALIAÇÃO:

- A avaliação será formativa, baseada no desempenho individual dos alunos, levando em consideração sua criatividade, atenção e participação nas atividades propostas, bem como sua interação entre os pares.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

DIAS, Arleide; OLIVEIRA, Vanessa. **Novo girassol saberes e fazeres do campo**: letramento e alfabetização e alfabetização matemática, 1º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014. (Coleção Novo girassol saberes e fazeres do campo). p. 58-60. Livro do professor.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da música**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. v. 1. 1º ano. Livro do aluno.

_____. **Trilha da música**: orientações pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. Livro do professor.

_____. **Trilha da música**: CD de canções. V. 1. Faixa 04.

_____. **Lobo mau**: canção e atividade. Disponível em: <<http://ceciliacavalierifranca.blogspot.com/p/lobo-mau-cancao-e-atividade.html>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

ZIMMERMANN, Nilsa. **O mundo encantado da música**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 100-106. (Vol. 1. Dó, Ré, Mi).

LOBO MAU - CECÍLIA CAVALIERI FRANÇA

UMA CASA DE SAPÉ
LOBO MAU DERRUBOU.
MAS NA CASA DE TIJOLOS,
PELA CHAMINÉ ENTROU.