

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Educação Musical e Letramento Emergente: possibilidades para
crianças do primeiro ano da Educação Básica.**

RENATA FRANCO SEVERO FANTINI

**SÃO CARLOS
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Educação Musical e Letramento Emergente: possibilidades para
crianças do primeiro ano da Educação Básica.**

RENATA FRANCO SEVERO FANTINI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como critério para a obtenção do título de Doutor em Educação Especial.

Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

**SÃO CARLOS
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Renata Franco Severo Fantini, realizada em 28/03/2018:

Lidia Maria Marson Postalli

Profa. Dra. Lidia Maria Marson Postalli
UFSCar

Ilza Zenker Leme Joly

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar

Maria J. C. Dall'Acqua

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
UNESP

Lucia Helena Rely

Profa. Dra. Lucia Helena Rely
UNICAMP

Sergio Luis Ferreira de Figueiredo

Prof. Dr. Sergio Luis Ferreira de Figueiredo
UDESC

Franco Severo Fantini, Renata

Educação Musical e Letramento Emergente: possibilidades para crianças do primeiro ano da Educação Básica. / Renata Franco Severo Fantini. -- 2018. 156 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Tânia Maria Santana de Rose

Banca examinadora: Profª Dra. Lídia Maria Marson Postalli, Profª Dra. Ilza Zenker Leme Joly, Profª Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Profª Dra. Lúcia Helena Reily, Profº Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bibliografia

1. Educação Musical. 2. Letramento Emergente. 3. Inclusão. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

RENATA FRANCO SEVERO FANTINI

**Educação Musical e Letramento Emergente: possibilidades para
crianças do primeiro ano da Educação Básica.**

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Tânia Maria Santana de Rose
Universidade Federal de São Carlos- UFSCar
Presidente da Banca

Profª Dra. Ilza Zenker Leme Joly
Universidade Federal de São Carlos- UFSCar
Membro Titular

Profª. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Membro Titular

Profª Dra. Lucia Helena Reily
Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP
Membro Titular

Prof Dr. Sérgio Luiz Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Membro Titular

Dedicatória

Ao Pedro, meu companheiro e parceiro na vida e no trabalho pela vida. Ao Raul que trouxe ainda mais força à minha motivação pela educação pelo amor. À minha família, núcleo de generosidade e fonte de aprendizagens tão numerosas quanto são as personalidades ali presentes. Às crianças daqui e de outras terras, de agora e de todos os tempos.

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho gostaria de agradecer

À parceria e ao acolhimento da orientadora Tânia Maria Santana de Rose. Por compreender e apoiar as condições nas quais essa pesquisa ocorreu. Também por ter me apontado o caminho para o encantador tema do letramento emergente, que fez e fará muita diferença em minhas práticas enquanto educadora. Que enfim, nossas novas etapas de vida possam ser preenchidas de leveza e das cores dos conhecimentos que construímos juntas.

À parceria e apoio constante da professora Ilza Zenker Leme Joly, fonte de inspiração e motivação no trabalho e nos estudos. Pelo amparo em muitos momentos difíceis, suavizando e desembaraçando o caminho. Também pelos momentos de alegrias e risos que banharam nossa primeira etapa de trabalho conjunto, ampliando nossas experiências em educação musical.

À professora Lucia Helena Reily e ao professor Sérgio Luiz Figueiredo por aceitarem participar da construção deste estudo nas ocasiões de qualificação e na defesa, apontando as possibilidades de melhoria com muito cuidado e respeito comigo e com a ciência.

À professora Maria Júlia Canazza DallAcqua por sempre se fazer presente em meus momentos acadêmicos e por suas contribuições na versão final deste trabalho. Também pelo seu exemplo de acolhimento a todos e de comprometimento com a educação.

Ao professor Fernando Donizete Alves, pelas contribuições no exame de qualificação.

À professora Adriana Mendes, pela prontidão e afeto demonstrados sempre.

À Escola Estadual que abrigou nossa pesquisa, oferecendo as condições e o suporte necessários em todo o processo. Especialmente nas pessoas da coordenadora e parceira Ivete, do Sr. Pedrosa (in memoriam) e das crianças companheiras deste estudo.

À amiga e irmã Maria Carolina Leme Joly pelo apoio incondicional e fundamental em todas as etapas desse trabalho e pela amizade construída em momentos decisivos. Que nossas escolhas fortaleçam nosso caráter e nos tragam mais e mais alegrias!

Aos meus pais, por me ensinarem persistência e serenidade, elementos imprescindíveis ao longo do doutorado.

À Luíza, Fernanda, Carol, André, Daniela, Denise, Ana Flávia, Ivan, Kike, Gabi, Vini, Rafa, Teca, Diogo, tia Glória, por me esperarem e manterem o núcleo forte que me abastece e para o qual eu sempre volto.

Às Denise, Aninha e Dani em especial pela pronta ajuda de sempre, pela dedicação amorosa ao Raulzinho e pelo auxílio técnico em tantos momentos! Vocês são demais!!!

Aos meus meninos Pedro e Raul pela parceria nesta missão que tanto nos fortaleceu enquanto família, amigos e pessoas. A vocês devo essa conquista!

Às professoras Cristina Lacerda e Lídia Postalli pelo apoio e acolhimento.

À amiga Gio Segnini, pela pronta e valiosa ajuda na sondagem das habilidades de escrita das crianças participantes.

Ao amigo Vagner Coletti pelo auxílio inestimável com o texto na ocasião da qualificação.

À professora Elaine pela prontidão em auxiliar no trabalho de revisão, por sua ternura e estímulo no processo de escrita.

Aos amigos professores Clóvis e Marcelo que mais que conhecimento e exemplo em etapas anteriores também compartilharam comigo suas famílias preciosas que preencheram de alegria esta etapa de minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela oportunidade de aprender os caminhos da ciência para que meu trabalho possa se fortalecer e disseminar, dando minha parcela de contribuição pelo viés da Educação. Que ela seja Especial para todos!

Qualquer criança sabe que o tempo não existe, que é mera invenção dos homens. O tempo não é mais que uma sucessão interminável de bateres de corações alimentados por gestos de ternura. Os seres humanos que são crianças crescidas renascem a todo o momento. Cada manhã é mais um pretexto para recomeçar. José Pacheco¹

¹ PACHECO, José. Para os filhos dos filhos dos nossos filhos. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006, 3ª Ed. p.11.

RESUMO

FANTINI, Renata Franco Severo. **Educação Musical e Letramento Emergente: possibilidades para crianças do primeiro ano da Educação Básica.** Tese de Doutorado. Educação Especial. São Carlos/SP, Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

Tendo como ponto de partida os fundamentos da educação inclusiva como: garantia de presença, de participação e sucesso acadêmico, baseados nos estudos de Ainscow, Rodrigues e Mantoan, e, considerando o papel decisivo do letramento emergente baseado nos estudos de Semeghini-Siqueira e Sulzby e Teale e a importância deste em nossa sociedade para que a inclusão ocorra de fato, este estudo busca investigar de que forma a educação musical, inspirada nas contribuições de educadores musicais atuantes no cenário brasileiro, tais como Koellreutter, Kater, Brito, Feres, Joly, Parejo entre outros, pode dialogar com as experiências de letramento emergente de crianças de seis anos no contexto do Ensino Fundamental. Para tanto teve como objetivos explorar novas possibilidades e implicações da educação musical em parceria com os aspectos do letramento emergente. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa dos dados, sendo que esses foram coletados em doze aulas de música para crianças matriculadas no primeiro ano de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. As aulas dadas pautaram-se nos programas de música e letramento propostos por Standley e Hughes (1997) e Register, Hughes e Standley (2012) e tiveram suas atividades inspiradas nas contribuições de educadores musicais brasileiros. Os dados foram analisados qualitativamente em oito categorias que emergiram a partir da organização das atividades musicais nos encontros vivenciados: acolhimento, canção de entrada e de saída, atividades com voz e linguagem, escuta, instrumentos, movimento e expressão corporal, registros gráficos e símbolos. Os resultados indicaram que ao vivenciarem um conjunto de atividades musicais em interface com o letramento emergente, as crianças progrediram em suas experiências musicais e tiveram oportunidades de fortalecer aspectos do próprio processo de letramento.

Palavras-Chave:

Educação Musical, Letramento Emergente, Inclusão.

ABSTRACT

FANTINI, Renata Franco Severo. **Music Education and Emergent Literacy: exploring possibilities for first year children in Basic Education.** Doctoral thesis. Special Education. São Carlos / SP, Center for Education and Human Sciences. Federal University of São Carlos, 2018.

Based on the studies of Ainscow, Rodrigues and Mantoan, and considering the decisive role of emerging literacy based on the studies of Semeghini-Siqueira and Sulzby and Teale and the importance of this in our society for scholar inclusion to occur in fact, this study seeks to investigate in a way the musical education, inspired by the contributions of musical educators working in the Brazilian scenario, such as Koellreutter, Kater, Brito, Feres, Joly, Parejo, among others, can dialogue with the emerging literacy experiences of children of six years in the context of Elementary School. The purpose of this study was to explore new possibilities and implications of music education in partnership with emerging literacy aspects. The study presents a qualitative approach to data, and they were collected in twelve music lessons for children enrolled in the first year of a public school in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The classes were based on the programs of music and literacy proposed by Standley and Hughes (1997) and Register, Hughes and Standley (2012) and had their activities inspired by the contributions of Brazilian musical educators. The data were analyzed qualitatively in eight categories that emerged from the organization of musical activities in the encounters experienced: reception, hello and goodbye songs, activities with voice and language, listening, instruments, movement and body expression, graphics and symbols. The results indicated that when they experienced a set of interdisciplinary musical activities to the emergent literacy, the children progressed in their musical experiences and had opportunities to strengthen aspects of the literacy process itself.

Keywords:

Music Education, Emergent Literacy, Inclusion.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Domínios e Habilidades Musicais desejáveis para crianças de seis anos no Ensino Fundamental I (própria autora com base no referencial)	69
TABELA 2	Domínios e Habilidades de Letramento Emergente desejáveis para crianças de seis anos no Ensino Fundamental I (própria autora com base no referencial)	71
TABELA 3	Objetivos, domínios, habilidades e procedimentos envolvidos na primeira aula (própria autora)	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Materiais consultados para a elaboração da intervenção	71
Quadro 2-	Acolhimento	80
Quadro 3-	Fotos e transcrições referentes à categoria Acolhimento	81
Quadro 4-	Canções de entrada e de saída	86
Quadro 5-	Fotos e transcrições referentes à categoria Canções de entrada e de saída	86
Quadro 6-	Voz e Linguagem	91
Quadro 7-	Fotos e transcrições referentes à categoria Voz e Linguagem	92
Quadro 8-	Escuta	98
Quadro 9-	Fotos e transcrições referentes à categoria Escuta	99
Quadro 10-	Instrumentos musicais	102
Quadro 11-	Fotos e transcrições referentes à categoria Instrumentos musicais	103
Quadro 12-	Movimento e Expressão corporal	110
Quadro 13-	Fotos e transcrições referentes à categoria Movimento e Expressão corporal	110
Quadro 14-	Criação e Improvisação	116
Quadro 15-	Fotos e transcrições referentes à categoria Criação e Improvisação	117
Quadro 16-	Registros gráficos e Símbolos	122
Quadro 17-	Fotos e transcrições referentes à categoria Registros gráficos e Símbolos	123

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO 1: SOBRE INCLUSÃO	21
1.1 A perspectiva da educação inclusiva	21
1.2 A Educação Musical na perspectiva inclusiva	25
1.3 Promovendo atitudes e ambientes inclusivos	32
CAPÍTULO 2: SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL E LETRAMENTO EMERGENTE	35
2.1 Música no primeiro ano do Ensino Fundamental	35
2.2 Letramento Emergente	51
2.3 Estudos de Educação Musical e Letramento Emergente	58
CAPÍTULO 3: MÉTODO	66
3.1 Aspectos Éticos	67
3.2 Situação	67
3.3 Participantes	68
3.4 Procedimentos de planejamento e aplicação das aulas	69
3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados	76
3.6 Categorias de análise	77
3.7 Estrutura de apresentação dos dados	78
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	80
Categorias	80
4.1. Acolhimento	80
4.2. Canções de entrada e de saída	85
4.3. Voz e Linguagem	91
4.4 Atividades de Escuta	98
4.5. Instrumentos Musicais	102
4.6. Movimento e expressão corporal	110
4.7. Criação e improvisação	115
4.8. Registros gráficos e símbolos	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	147
<i>Anexo 1:</i> Parecer do Comitê de Ética	147
<i>Anexo 2:</i> Canção de Entrada: Hello, and how are you	149
<i>Anexo 3:</i> Canção de entrada: Hello Ther	150
<i>Anexo 4:</i> Canção de entrada: Alô, bom dia!	151
<i>Anexo 5:</i> Canção de saída: Tchau.	151
APÊNDICES	152
<i>Apêndice 1:</i> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152
<i>Apêndice 2:</i> Termo de Assentimento Universidade Federal de São Carlos	155

APRESENTAÇÃO

Este estudo se enquadra na linha de pesquisa “Práticas Educativas e de prevenção: processos e problemas” que tem por objetivo investigar tais práticas em diferentes contextos de inclusão. Em nosso caso, a escola constitui o espaço alvo, mais especificamente as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental que recebe crianças de 6 anos. E, as práticas educativo-musicais são o meio pelo qual buscamos refletir sobre três aspectos relevantes para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motivacional em grupo previsto na linha, a saber: os aspectos musicais, os de letramento emergente e as atitudes inclusivas. Na verdade, essas atitudes despontam como uma plataforma para que as outras ocorram.

Busco, a partir deste estudo, somar forças às atuais discussões e movimentos em prol de uma educação abrangente, que considera a educação como uma responsabilidade de todos os setores da sociedade e a escola como um lugar potencialmente rico para que se desenvolvam as inúmeras habilidades humanas. Assim, este estudo se destina a todos que tenham interesse pelas oportunidades educativas na infância, sobretudo no crítico momento em que as crianças iniciam o ensino fundamental em nosso país.

A proposta deste trabalho deriva de inquietações surgidas ao longo da minha atuação como educadora musical, mas não se destina exclusivamente ao educador musical. A minha experiência ao longo dos últimos doze anos se deu em escolas periféricas em cidades de médio porte ou escolas centrais e periféricas em cidades pequenas e com baixo desenvolvimento social. Assim, o atendimento a crianças provenientes de classes médias baixa e classe baixa predominou. O contato com carência social, estrutural e de recursos humanos foi constante e o resultado disso foram muitas aprendizagens, em experiências de grande valor profissional, social e humano.

Alguns dos aspectos que mais me chamaram a atenção no contato com crianças e jovens foi o fato de terem tantos limites para sua própria expressividade. E neste campo, alguns pontos se destacaram: o domínio insuficiente da leitura e da escrita, a violência e a tensão constante nas relações interpessoais nas escolas, a desmotivação das crianças para as aprendizagens e as percepções negativas delas consigo mesmas como aprendizes.

As minhas percepções decorrentes desta vivência ressaltavam o potencial da participação das crianças nas atividades musicais para favorecer positivamente outras áreas além da musical. As possibilidades de melhoria de convivência e comunicação com os

colegas e com a professora a partir da participação em atividades de cantar em conjunto, de explorar e compartilhar sons, de criar e improvisar conjuntamente, de organizar movimentos e danças, de entrosar música, teatro, poesia e leitura ampliavam suas habilidades comunicativas e de linguagem de forma integrada e significativa. O cuidado em criar um ambiente seguro, confiável, respeitoso, bem como pequenas “traduções de seus sentimentos” podia melhorar a comunicação entre as crianças, a compreensão dos próprios sentimentos e até favorecer a empatia e um senso maior de coletividade. Tudo isso era vivenciado por meio da própria música.

No período do mestrado tive uma aproximação do referencial teórico e empírico que vem explorando o potencial da educação musical para favorecimento integrado de habilidades musicais e habilidades de letramento emergente, bem como do referencial da educação musical que vem sendo ancorado por uma abordagem holística, considerando o indivíduo em seu todo nos contextos de ensino/aprendizagem. No entanto, ainda se mostram necessárias novas descobertas acerca do potencial da música no desenvolvimento geral das crianças no ambiente escolar e, principalmente, sobre o impacto que a aprendizagem musical pode vir a ter nas habilidades de letramento emergente no sistema educacional brasileiro.

O foco na criança de 6 anos reside no fato de essa se mostrar um ponto crítico no desenvolvimento infantil: a entrada para o ensino fundamental, a ampliação do convívio social, a transição entre estágios cognitivos, entre outros aspectos que serão discutidos neste estudo.

As habilidades musicais neste contexto são defendidas como importantes ferramentas que auxiliarão a criança a entender sua cultura por meio da música, a se apropriar de técnicas da arte musical que a permitirão sentir, entender e expressar sua própria musicalidade, fortalecendo sua identidade; também a ajudarão a estabelecer vínculos sociais por meio das práticas musicais e a ampliar sua compreensão de mundo.

Portanto, este estudo representa um esforço de fortalecimento das habilidades que ampliarão suas chances de sucesso acadêmico ao longo dos anos escolares futuros, mas também suas chances de inserção ativa na sociedade. Os conhecimentos de letramento, bem como a percepção que a criança pode gerar sobre sua própria aprendizagem são preditoras de seu sucesso. Dessa forma, a investigação aqui conduzida pode incentivar reflexões e atitudes tanto na promoção desses aspectos, como também na prevenção de elementos nocivos para a sociedade como o analfabetismo, inclusive o musical e as atitudes antissociais e exclusivistas.

Assim, considera-se que um trabalho de música com metas adequadas a esse momento específico da infância, bem como com os devidos cuidados quanto à abordagem de ensino podem trazer bons resultados para: o desenvolvimento da linguagem musical e seu potencial estético; o desenvolvimento de habilidades de letramento que se mostram relacionadas às aprendizagens musicais (como consciência fonológica, consciência de rimas, de segmentação, entre outras); o aprimoramento das habilidades sociais necessárias ao desenvolvimento pessoal e grupal.

A preocupação com as questões concernentes ao Letramento Emergente se justifica por dois motivos específicos: 1) a semelhança entre os processos de aquisição das habilidades de leitura e de escrita e das habilidades musicais, ou seja, os estudos de ambas as áreas vêm mostrando a importância de uma fase inicial de letramento e de musicalização para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades iniciais que preparam as crianças para as futuras aquisições formais e 2) pelo fato de que a aquisição das habilidades de letramento sejam tão necessárias às práticas sociais mediadas pelas habilidades de leitura e escrita em sociedades letradas como as nossas.

Neste momento, o trabalho como docente e pesquisadora de uma Universidade pública se mostra como uma oportunidade de contribuir formando professores e produzindo conhecimento, ampliando as compreensões acerca das possibilidades da educação musical nas escolas brasileiras, tratando de temas que me instigaram a entender e identificar as possibilidades de melhoria no contexto escolar e de superação dos resultados educacionais negativos e preocupantes que vem sendo obtidos.

Entendendo que o olhar aberto, receptivo e pronto para trocas devem permear todo educador que queira promover boas práticas, focar o letramento emergente aqui não tem como meta propor mais um desvio para o educador musical, mas sim fortalecer a discussão a respeito de suas possibilidades, mostrando de forma mais detalhada um processo no qual ele já se encontra envolvido, estando ou não consciente.

Portanto o objetivo norteador deste estudo é:

- Explorar possibilidades e implicações da educação musical em parceria com os aspectos do letramento emergente.

Busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: De que forma podem ser estabelecidas relações produtivas entre educação musical e os aspectos do letramento emergente no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental?

Para responder a essa pergunta e atender o objetivo proposto, serão apresentadas no primeiro capítulo a perspectiva da Educação Inclusiva em seu caráter mais abrangente, enfatizando seu papel no atendimento à diversidade e às necessidades educativas das crianças ainda que não sejam público alvo da educação especial. Buscou-se entender seu percurso histórico, as leis que a garantem na atualidade e seus princípios. A partir disso, busca-se compreender de que forma o referencial de Educação Musical vem dialogando com esses princípios na teoria e nas proposições mais práticas em sala de aula.

No segundo capítulo serão mostradas as peculiaridades que envolvem a criança de seis anos no contexto escolar e os aspectos de seu desenvolvimento e de suas necessidades psicossociais. Também é apresentado o referencial que esclarece a importância da abordagem lúdica no contexto escolar, de maneira a respeitar o modo de apreensão dos conhecimentos na infância. Além disso, apresento a abordagem histórico-cultural de Vigotski que auxiliou a construir a compreensão sobre a relevância do contexto e das relações interpessoais na Educação, na apropriação da cultura e das ferramentas internas que permitirão à criança se comunicar e modificar seu entorno. Também é abordado de que maneira a educação musical pode vir de encontro às necessidades infantis na escola, buscando conhecer os valores e as funções da música para a criança. Na interface da educação musical e o letramento emergente, são apresentados estudos internacionais que vêm encontrando resultados consistentes nessas relações em contexto escolar.

As escolhas metodológicas fundamentadas na pesquisa-ação são apresentadas no capítulo seguinte, juntamente com os aspectos éticos e os procedimentos adotados para coletar e analisar os dados.

O quarto capítulo é composto pelos resultados provenientes da intervenção realizada com o público alvo deste estudo de maneira articulada ao referencial teórico. Cada categoria de análise é representada por um tipo de momento presente nas estruturas de aulas de musicalização. As categorias são apresentadas na seguinte sequência: transcrições e descrições de atividades realizadas, as respostas das crianças às propostas, o impacto das práticas efetivadas para a dimensão musical e para os comportamentos de letramento emergente. Por fim, são traçadas as considerações finais que visam destacar a relevância da parceria aqui estabelecida entre as áreas. São destacadas as possibilidades para o fortalecimento da identidade cultural, para a ampliação dos canais de comunicação e expressão das crianças no intuito de ampliar as oportunidades e experiências na fase peculiar em que se encontram as crianças de seis anos.

Espero que os conhecimentos desenvolvidos nesta tese possam contribuir de maneira especial não apenas ao trabalho de educadores musicais, mas também de professores, gestores e demais agentes educacionais que atuem diretamente com as crianças de 6 anos, uma vez que visa subsidiar um olhar sensível às necessidades mais prementes desse público e que convida a todos a trabalharem colaborativamente.

Por acreditar fortemente no potencial de nossas práticas para a emancipação do homem de seus próprios limites é que componho este estudo. Por sempre enxergar nas crianças a possibilidade de renovarmos, sobretudo a nós mesmos, redirecionando nossas atitudes e buscando a amplitude de consciência necessária para servirmos ao coletivo em seu potencial de amor é que me motivei a delinear o desafiante caminho do doutoramento.

“Não há educação sem esperança de que novas realidades possam ser construídas”.
Prof^a Dr^a Elenice Onofre²

1.1 A perspectiva da educação inclusiva

A concepção de inclusão escolar diz respeito ao acolhimento integral do aluno em suas diferentes condições físicas, cognitivas, sociais, culturais, religiosas, de gênero, étnicas. E, não se trata apenas de permitir que esses adentrem os portões da escola, mas sim, como mostrado por Ainscow (1995, 2017) e Rodrigues (2008, 2013) de garantir a participação e o sucesso na aquisição de conhecimentos com vistas a uma efetiva participação na vida.

Em um breve histórico, Davi Rodrigues (2008), educador e pesquisador atuante no campo da inclusão em Portugal e na Europa, destaca a função da escola na sociedade e de que forma ela caminha para que atinja o propósito de formar democraticamente as populações para a vida coletiva de forma justa e equilibrada no que tange às ferramentas de ação na vida social. Para o autor, na tentativa de “dar à totalidade da população uma base comum de instrumentos de cultura que permitisse aplanar as grandes diferenças socioculturais dos alunos” (p. 73) a escola, ao assumir práticas e valores homogeneizantes, contribuiu para a segregação e o fracasso de muitos grupos da população escolar gerando exclusão, desistências, desinteresse. Apesar da boa intenção, a escola no século XIX não estava pronta para lidar com a diversidade.

Constituem-se marcos universais que gradativamente assegurariam avanços na sociedade como um todo:

- A Declaração Universal de Educação para Todos (UNICEF, 1990) que dispõe sobre a necessidade de prover educação de qualidade a todos, ressaltando a necessidade de se garantir a igualdade de acesso à educação pelas pessoas com deficiência, bem como o compromisso com a não discriminação de qualquer pessoa que faça parte de grupos excluídos pela pobreza, por proveniência étnica, racial ou linguística, ou outras condições de fragilidade social;

² Prefácio ao livro Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para a educação humanizadora. De Ilza Zenker Leme Joly e Natália Búrigo Severino (orgs.), Ed. CRV, 2016.

- O Plano Nacional de Educação pela Lei 10.172 de 2001 que destaca como avanço educacional para a década a “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (item 8).

E assim, em toda parte verificou-se o crescimento constante de número de crianças com deficiência sendo matriculadas em escolas regulares, fortalecendo o movimento conhecido como “Integração”. No entanto, o fenômeno que se observou com as novas conquistas, integrando as crianças com deficiência na escola, foi a existência de dois tipos de alunos: “os alunos com necessidades educativas ‘normais’ e os alunos com necessidades educativas ‘especiais’” (RODRIGUES, 2008, p.69). Gradativamente as escolas foram se organizando para atendimentos especializados aos alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) no próprio ambiente de ensino, no entanto para as necessidades educativas “normais” pouco ou nada foi repensado e efetuado. Segundo o autor, a escola não se mostrou capaz de lidar com a grande diversidade que abarcava as sérias dificuldades de aprendizagem, as de comportamento, as minorias étnicas.

Segundo Rodrigues (2017), ambientes inclusivos devem ser considerados como uma melhoria da educação geral. São ambientes em que as pessoas envolvidas aprendem umas com as outras, interagem e cooperam de maneira ética e cidadã. Pressupõem mudanças profundas nos modelos curriculares: esses devem ser mais alargados e flexíveis, contar com interações humanas renovadas, criativas e com “formas mais ativas de participação no trabalho pedagógico” (p. 291).

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicado um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2010, p. 29).

Para Mantoan (2003) a inclusão escolar implica uma quebra de paradigma, uma ruptura com as concepções, regras e estrutura organizacional já estabelecidas. A inclusão figura como “uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (p.12).

Retraçar as metas educacionais na perspectiva inclusiva impõe, para Mantoan, a necessidade de se olhar para as diferenças - culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero – como condição indispensável para nossa aprendizagem e compreensão de mundo. Para essa

autora, a escola, enquanto ambiente humano de convivência deve ser plural por natureza e por isso ela não pode perder de vista a formação integral de seus alunos conforme o potencial de cada um, sendo o ensino sustentado pela participação, solidariedade e acolhimento. Estas devem ser a base para a formação de uma nova geração inclusiva: cooperação, fraternidade, reconhecimento e valor das diferenças, interação com o conhecimento em suas variadas áreas.

Um importante aspecto previsto na perspectiva inclusiva é a possibilidade de que todos possam obter as ferramentas de que precisam para expressarem-se, para compreender e representar o mundo. Para Marcelo Rebelo de Souza, presidente da República de Portugal em 2017, sendo a inclusão um *valor social* (grifo meu), ela é “mais que um direito. É uma realidade transversal sem a qual todos os direitos escritos na constituição não podem ser efetivamente exercidos³” (SOUZA, 2017, s.p.).

A esse respeito, cabe ressaltar que a quebra dos paradigmas que sustentam a grande parte dos sistemas educacionais, inclui também a necessidade de se repensar a forma como o conhecimento foi estruturado e é valorizado quase sem possibilidade de diálogo entre os diferentes saberes e áreas. Mantoan (2003) pontua que “o pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola” (p. 13). Reconhecer as inter-relações entre os saberes, a contextualização, a integração faz com que o conhecimento evolua, ampliá-lo reconhecimento de que os problemas e as soluções são multidimensionais.

A categorização dos saberes e das pessoas fez parte de um processo histórico de uma sociedade que enfrenta grandes dificuldades em lidar com as diferenças e peculiaridades humanas, habituada a pensar de maneira exclusiva “(ou isto ou aquilo), quando a realidade não é sim ou não. Ela é sim e não!” (CARVALHO, 2010, p. 137).

Além disso, Reily (2015) destaca o fato de as dinâmicas escolares terem sido dominadas pela preocupação com a forma em detrimento do conteúdo, valorizando sobremaneira a transmissão de conhecimentos ao invés de mediar os conhecimentos populares e científicos tornando a aprendizagem legítima e significativa.

O método de “recepção- reprodução” apontado por Reily (2015, p. 22) tem um impacto negativo nas gerações e gerações que passam pela escola, pois criam uma deficiência pensante: por não ser convidado a explorar, a contribuir e ao receber o conteúdo pronto o aluno é educado a não contribuir, a não pensar e até mesmo a se conformar e se anular.

³ Palestra de abertura proferida no V Congresso Internacional - Educação, Inclusão e Inovação conferência na Escola Superior de Comunicação Social em Lisboa, 2017.

Nessa perspectiva, Carvalho (2010) pontua que,

havendo atitudes proativas com acolhimento e compromisso, o aspecto desiderativo será uma verdadeira alavanca para melhorar as dimensões culturais, políticas e práticas de nossas escolas, tornando-as verdadeiramente de boa qualidade para todos. Isto é, escolas inclusivas para todos e com todos, capazes de promover a integração e de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aprendiz (CARVALHO, 2010, p. 139).

Além do pensamento subdividido e categorizado apontado por Carvalho (2010), configuram-se como barreiras ao processo de inclusão qualquer dificuldade que o aluno possa ter para que sua presença, sua participação e a aquisição de conhecimentos ocorra. São exemplos: estrutura física dos prédios escolares, a organização escolar, o currículo, as formas de se ensinar (AINSCOW, 2017).

A despeito dessas barreiras Rodrigues (2017) assinala alterações substanciais para que o ambiente escolar torne-se inclusivo na esfera da organização escolar, a saber, “modelos curriculares alargados e flexíveis, formas novas e criativas de interação e formas mais ativas de participação no trabalho pedagógico” (p. 291).

Outros fatores limitadores à efetivação da inclusão são indicados por Mantoan (2003): “problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar” (p. 22). Atitudes frequentemente atreladas à compreensão de que a inclusão se trata apenas da inserção de alunos com deficiência no ensino regular.

Por outro lado, os estudiosos têm mostrado os benefícios que podem resultar de contextos educacionais inclusivos. Segundo Carvalho (2010), atualmente existe uma maior consciência dos Direitos Humanos, o que pode ser basilar para atitudes mais inclusivas e democráticas. Nessa ótica, o pensamento constante no documento produzido pela UNESCO (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization) (DELORS, 1996) continua atual e ainda merece atenção, uma vez que compreende que os próprios alunos se beneficiam de uma vivência rica em turmas heterogêneas, desenvolvendo sentimentos de solidariedade. Além disso, as práticas pedagógicas tendem a ser renovadas se aproximando do que se busca para a educação do século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

A propósito, essas metas anunciadas e bem desenvolvidas por Edgar Morin (2000) em muito se afinam com o ideal da inclusão, uma vez que propõem o conceito da complexidade do conhecimento que rechaça a sua simplificação e fragmentação em

disciplinas, que se compromete com o acolhimento da diversidade sem que ela perca seus valores característicos e fundamentais para sua autonomia e identidade.

Nascimento (2013) lembra o apelo feito pela UNESCO em 1999, denominado Apelo Internacional para a Promoção da Educação Artística e da Criatividade nas Escolas com vistas à construção de uma cultura de paz. Neste documento há o reconhecimento de que o espírito criativo tem importante influência na personalidade humana e em seu equilíbrio emocional.

Sendo assim, se a educação como um todo deve preparar o ser humano para que possa humanizar-se, o ensino de música tem muito a contribuir. Ao permitir que as crianças manipulem os sons para suas próprias composições, ao permitir que conversem sobre os fenômenos sonoros e musicais, entre outras formas de trabalho, elas aprendem a aprender, exercitam sua autonomia; ao testar os efeitos de suas escolhas e sentirem-se satisfeitas ou não com seus resultados, elas aprendem a fazer; ao usarem suas habilidades adquiridas das experimentações para expressarem-se, elas aprendem a ser e por fim, ao compartilharem suas habilidades e expressividades elas aprendem a viver junto. Mais que isso, as experiências musicais ora individuais, ora coletivas perpassam pelos elementos já constitutivos da criança como sonoridades, intervalos e ritmos que lhe são familiares. Esses conhecimentos se entrelaçam com as experiências dos demais colegas, gerando descobertas musicais plurais. E, a mediação do professor atento é que possibilita que essas descobertas enveredem uma aprendizagem significativa para todo o grupo.

1.2 A Educação Musical na perspectiva inclusiva

Em todos os cantos ouve-se que, para sair dos impasses criados, urge o retorno ao conhecimento criativo e à educação integral, vez que o ser humano e a realidade não são uma justaposição de conhecimentos disciplinados e disciplinares. Busca-se a integração de todas as dimensões humanas e, portanto, um educar que construa uma unidade profunda entre família, escola e sociedade. O espaço tempo da Arte, destarte, assume o sentido de integração. A Arte e na Arte, nada se exclui. (NASCIMENTO, 2013, p.3)

A educação musical na escola como condição favorecedora do processo de inclusão escolar pode ser percebida ao menos em dois níveis: no primeiro, compreende-se o potencial natural das diversas atividades educativo musicais para desenvolver valores inclusivos quais sejam: respeito, valorização das diferenças, colaboração (FREIRE, 2008) e ainda igualdade, participação, comunidade, compaixão, sustentabilidade e o direito

(AINSCOW, 2009) e, no segundo, o entendimento de que quanto maior clareza se tem desse alcance e de sua necessidade para a melhoria da educação geral, maior seu impacto.

Após ser reimpulsionada no contexto do ensino básico, a música não pode ficar à margem dessa responsabilidade. No entanto, um cenário positivo pode ser deslumbrado para as práticas educativas musicais: é que nessas habitam expressivas possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos sociais éticos. Molina (2012) trata essa questão da seguinte forma:

Dependendo de como é vivenciada, a prática musical apresenta-se como laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro. O desenvolvimento de tais qualidades é, paradoxalmente e ao mesmo tempo, responsabilidade pertinente a todas as disciplinas e a nenhuma delas exclusivamente. Mesmo sabendo que podem (e devem) ser trabalhadas em todos os campos, na música essas qualidades são quase sempre pré-requisitos, engrenagens, encaixes para um movimento conjunto. Além disso, a prática musical é também especialmente propícia para o fluir da criatividade, e pode trabalhar, sem grandes obstáculos, o exercício da liberdade com responsabilidade (MOLINA, 2012, p.7).

Compreendendo a inclusão como um “processo de acolhimento das mais variadas e diferentes formas de pensar, sentir e fazer música” (p.32) Lemos e Silva (2011) encontram nos estudos de educadores e pesquisadores da educação musical elementos suficientes para subsidiar o profissional da área.

Nesse sentido, as contribuições de Hans Joachim Koellreutter que versava sobre a importância da arte para a reestruturação social, em especial dos povos em desenvolvimento, e da arte como elemento ímpar para a promoção da paz respaldam escolhas e práticas inclusivas no trabalho com a diversidade dos alunos em suas dimensões culturais e nas suas possibilidades de fazer musical;

Para Lemos e Silva (2011) os ideais de Koellreutter quanto ao respeito ao aluno em seus saberes prévios e em construção e incentivo a um ensino criativo e personalizado; de Maria Teresa Alencar de Brito ao considerar o impacto da tecnologia na ampliação dos meios e suas ponderações acerca dos modos do fazer musical e das relações humano/ambiente/cultura e de Maura Penna ao tratar das demandas da área frente às perspectivas multi e interculturais em que a pluralidade de culturas das sociedades modernas possam não apenas conviver, mas se relacionar, subsidiam a educação musical que se pretenda inclusiva.

Esses são elementos centrais que se somam a outros, também essenciais, como: a disponibilidade para as trocas socioeducativas entre os envolvidos no processo educacional,

para a atitude de escuta entre os pares e observação das formas como os alunos interagem com o universo sonoro e de como a música ocupa suas vidas.

Para esse propósito, utiliza-se como ponto de partida para esse diálogo entre áreas, os três pilares da inclusão indicados por Ainscow (2017): presença, participação e aquisição de conhecimentos.

As ações em prol da presença da música na educação se relacionam ao primeiro pilar da inclusão, voltando-se ao objetivo de fazer com que o maior número de pessoas tenha a chance de se aproximar e se fazerem presentes em situações em que esta arte se manifesta e revela seu potencial educativo. Nas palavras de Figueiredo (2011, p. 5): “a obrigatoriedade da música como conteúdo escolar representa a democratização do acesso à educação musical”.

Segundo Queiroz e Marinho (2009), é possível destacar uma evolução na legislação brasileira e nas políticas públicas que visam garantir a presença do conteúdo musical na educação básica. Uma questão apontada é que, apesar de ter havido conquistas legais de suma importância ao longo da história da Educação Musical na escola básica, o desafio atual é criar condições à implementação do que é previsto nas leis, viabilizando os recursos orçamentários que garantam a contratação e inserção de profissionais das artes nas escolas e os meios e condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos.

O que se espera, a partir das leis mais recentes (BRASIL, 2016), é que, de fato, a música seja implementada efetivamente na sala de aula e que a discussão possa avançar para além da questão de ela ser ou não necessária na Educação Básica para outros patamares, como por exemplo, a forma de se garantir uma efetiva participação dos alunos na partilha e na renovação desse conhecimento (KATER, 2012).

Na medida em que a educação musical avança para espaços mais estáveis na escola, há uma forte tendência entre os educadores musicais de que o próximo passo seria o amadurecimento das formas como a música pode se fazer presente, o que entendemos como relativo ao segundo pilar da inclusão: a participação.

Há tempos, educadores e pesquisadores da área vêm relatando suas experiências e embasamentos para a concretização de propostas musicais ricas em significado nesse contexto (KOELLREUTTER, 1990, 1997; BEINEKE, 2002; PENNA, 2006; KATER, 2012;). Ao discorrer sobre essas metas Kater (2012) manifesta-se da seguinte forma:

Se hoje já temos a perspectiva favorável de inclusão de conteúdos musicais nos programas de formação escolar, nossa atenção pode se dirigir às características da

educação musical que gostaríamos de ver utilizadas. Uma educação musical capaz de oferecer estímulos ricos e significativos aos alunos, despertando atitudes curiosas e aumentando, por consequência, a disponibilidade para a aprendizagem. Uma educação que instaure um espaço de acolhimento pelo “brincar” no sentido original do termo, isto é “criar vínculos”, uma das necessidades fundamentais da dimensão humana, indo, sem dúvida, muito além do relacionamento exclusivamente técnico-executivo entre aluno x professor x classe, ainda tão frequente na realidade de muitas salas de aula. Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão (KATER, 2012, p. 43).

O lúdico e as relações humanas são apresentados por Kater como elementos centrais capazes de renovar a atmosfera do ensino de música – historicamente conhecido como técnico -, incentivando as práticas criativas e coletivas, uma perspectiva sustentada também por educadores de diferentes áreas que defendem a importância do brincar, da curiosidade, da criatividade no processo de educação da criança.

Gradativamente, as práticas de ensino unilaterais vêm se mostrando inviáveis, obsoletas e equivocadas. Essa mudança se deve principalmente à superação de ideais tradicionalistas e egocêntricos e a consequente valorização dos mecanismos de comunicação, a superação do espaço separador e a aproximação das culturas com vistas ao que Koellreutter (1997) denomina de “cultura mundial, cultura planetária” (p. 61); o que implica, nas palavras do autor, a “renúncia à violência”, o desejo pela “justiça social”, a busca pelo “entendimento entre nós e o que nos é estranho” (p. 60) entre outros instrumentos que servem para a promoção da paz. Sobre a escola, Koellreutter defende que esta deve ser “Uma instituição em que amizade e compreensão surgem como decorrência da cooperação cultural, como decorrência da realização em comum. Dando origem a ligações autênticas, contatos genuínos que despertem o sentimento de solidariedade”. E acrescenta que o “[...] sistema educacional deveria não apenas **transmitir** cultura, mas sim **criar** cultura” (p. 66).

Os conflitos inerentes aos choques culturais, étnicos e de valores são resultantes de sociedades plurais e a inter-relação entre elas desde cedo podem ampliar a compreensão de mundo e incentivar atitudes mais sociáveis e acolhedoras. Maura Penna (2006) apela para a necessidade não apenas de acolher a diversidade, mas também de estimulá-la, dizendo que “a homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; mas a diversidade é muito mais rica.” (p. 38), o que vai ao encontro de uma das máximas propostas pelos estudiosos da inclusão: *aprende-se vivendo com os diferentes*.

Trabalhar com a diversidade no contexto musical envolve aspectos tais como o desenvolvimento cultural, que passa pelo reconhecimento das contribuições dos diversos modos musicais, das estruturas musicais tradicionais e modernas que fazem parte do legado histórico da música e dos povos antigos, bem como manifestações atuais de grupos locais. Envolve também o aspecto social inerente ao fazer musical: predominantemente grupal a música costuma necessitar de uma gama de habilidades provenientes de diferentes pessoas para se concretizar e, quando não ocorre de forma coletiva ela ocorre para alguém, necessita de um ouvinte e interlocutor. Beineke (2002) nos lembra da necessidade de nos adaptarmos à diversidade, a fim de desenvolvê-la, ressaltando seu potencial educativo:

Na prática em conjunto, por exemplo, isso significa a valorização da participação de cada um, isto é, os alunos não tocam todos a mesma coisa, e sim, cada um contribui com a sua parte, com aquilo que já é capaz de fazer. Independentemente de estar tocando algo mais simples ou mais complexo, a participação de todos é igualmente importante. Isso provoca também um outro tipo de engajamento e compromisso com o trabalho, pois se uma criança faltar, o resultado musical não será o mesmo, ela realmente 'faz falta', o que não acontece quando todos tocam a mesma coisa juntos (BEINEKE, 2002, p.70).

Para Turino (2008) em um nível mais profundo, a experiência musical e a participação dizem respeito a processos valiosos de integração pessoal e social que nos tornam inteiros. Talvez o fato de o movimento e a sonoridade sincronizados em um grupo musical propiciarem, segundo o autor, um sentimento de união entre seus membros faça com que resida nessa prática um grande potencial inclusivo.

A partir dos estudos de Gregory Bateson, que discute o potencial das artes para a comunicação e integração, Turino argumenta que

[...] a integridade total dos indivíduos desenvolvidos através da experiência artística - o equilíbrio da vida interior conectiva com a 'razão', sensibilidade e sentido - é crucial para experimentar conexões profundas com os outros e com o meio ambiente, o que é crucial para a sobrevivência social e ecológica (TURINO, 2008, p.4).

Esse autor considera que as práticas públicas, culturais e expressivas fomentam e são alimentadas por identidades coletivas fundamentais para a formação de grupos sociais e permitem que cada elemento do grupo sinta-se intimamente conectado aos demais e pertencente a uma comunidade.

Por fim, Turino (2008) chama a atenção para o fato de que ao abrirmos as possibilidades de estudo das práticas culturais expressivas de diferentes sociedades, um equilíbrio pode ser alcançado, uma vez que se amplia a compreensão das peculiaridades de cada grupo ao mesmo tempo em que são encontrados os pontos de nossa humanidade comum.

O importante em busca de uma educação musical significativa é que todos tenham garantidas as oportunidades de participação ativa. E, para Beineke (2002) isso requer criar condições para que o aluno desenvolva e tenha valorizado seu potencial criativo e tome parte ativa no fazer musical em sala de aula. Pautada nos estudos de David Elliot, a autora reitera que “a primeira função que podemos atribuir à educação musical é a de introduzir os estudantes em formas de vida musical, enraizadas em um fazer musical autêntico, artístico e criticamente reflexivo”.

Beineke (2002) também reforça a ideia da música como algo construído socialmente, permitindo diferentes formas de interação e de diálogo e pontua que essa sua natureza social costuma desafiar as formas tradicionais de ensino, já que prevê uma abertura às diferentes formas de participação “onde conceitos estanques não servem à própria prática que é, por natureza, dinâmica” (p. 66).

Quanto ao terceiro pilar da educação inclusiva, a aquisição de conhecimentos, reforço que, ao valorizar no presente estudo os aspectos que aproximam as práticas educativo-musicais dos ideais inclusivos não se pretende abrir mão do foco no desenvolvimento das habilidades musicais inerentes à área. De fato, uma importante questão ao considerar o alcance das propostas de ensino de música com vistas a um desenvolvimento geral e de forma inclusiva perpassa pela compreensão das funções essencialistas ou contextualistas expostos por Penna (2006, 2012).

Sem perder de vista o foco de cada profissional e cada área de conhecimento, Maura Penna estimula os educadores musicais a transporem os desafios dos extremos que podem configurar em propostas de ensino quanto ao foco ora em elementos extremamente técnicos e artísticos, em que predomina a técnica profissionalizante e o academicismo -, ora em elementos fortemente psicológicos e sociais – como desenvolvimento da autoestima, da responsabilidade, do respeito ao próximo, entre outros. Por um lado a técnica tende a se encerrar nela mesma, sufocando a expressividade e iniciativa criativa dos alunos, por outro, arrisca-se valorizar um caráter redentor da arte e da música quando, segundo a autora, perde-se a visão crítica de nosso papel social.

Para Penna (2006) essa dualidade pode ser equilibrada a partir da conscientização do comprometimento do educador musical com a área da educação, e com “a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades com distintas vivências culturais” (p. 38).

A educadora musical e pesquisadora Viviane Beineke, ao examinar as alternativas pedagógicas e metodologias adequadas à infância no contexto escolar tem contribuído com investigações e práticas a respeito da construção do conhecimento musical pelas crianças. Ao enfatizar que a aprendizagem musical se dá por meio do fazer musical, a educadora vem mostrando (BEINEKE, 2002, 2004, BEINEKE, ZANETTA, 2014) que as práticas de tocar, cantar, ouvir, analisar e compor devem permear a relação das crianças com a música o tempo todo.

Para essa educadora, isso não significa desconsiderar outros aspectos importantes como os notacionais ou históricos, mas deve-se garantir que esses estejam diretamente relacionados às práticas musicais que se pautam nas experiências reais e cotidianas das crianças desde seu nascimento.

Nutrir o respeito pelas práticas musicais infantis sob a perspectiva que as crianças têm de seu próprio fazer e da importância que a música tem para elas faz parte do pensamento desenvolvido por Beineke (2002). Essa concepção pauta-se na compreensão de Swanwick (1979) a respeito da música como um discurso a ser respeitado, um diálogo travado entre alunos e entre esses e professores. Nesse sentido, a autora ressalta o papel do educador enquanto organizador das produções e compreensões que os alunos vão construindo, respeitando as diversas direções que esse discurso pode tomar.

Para ilustrar como essa concepção se relaciona positivamente à importância da aquisição do conhecimento, bem como ao respeito à diversidade cultural, é transcrito a seguir a tradução feita por Beineke (2002) sobre o pensamento do educador inglês:

A força da música e a enorme variedade de músicas desenvolvidas através da história, em diferentes países e culturas, torna necessário que o professor não apenas auxilie os alunos a desenvolver tolerância a idiomas musicais específicos, e sim, a habilidade de aproximar-se ativa e espontaneamente de uma série de estilos e contextos musicais. Esta flexibilidade sobre idiomas e culturas é melhor auxiliada através da execução de uma variedade de papéis em relação à música. (...) As pessoas precisam ter múltiplas oportunidades de encontro com a música, sob diversos ângulos, de forma a ficar ciente das suas riquezas e possibilidades (SWANWICK, 1979, p.42 apud BEINEKE, 2002).

Por fim, outro aspecto importante a ser considerado na educação musical com vistas ao fortalecimento dos conhecimentos diz respeito ao processo de ensino criativo. Beineke (2002) salienta a necessidade de se valorizar e desenvolver as habilidades criativas em todo o processo de aprendizagem musical e não apenas nos momentos de composição, como ocorre no sistema tradicional do ensino de música. Segundo a autora “o desenvolvimento criativo está relacionado, em primeiro lugar, ao próprio desenvolvimento e

aprendizagem musical” (p. 67). Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá por meio da própria criação e recriação do que já se aprendeu.

Portanto, democratizar o ensino de música, garantir formas de participação justas, colaborativas e visar um ensino criativo são pilares que fundamentam o despertar dos melhores atributos humanos. São esforços de educadores, pensadores, pesquisadores que acreditam e trabalham pela dignidade e pelos direitos pautados na liberdade, justiça e paz previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, por uma cultura aberta e planetária como indicada por H. J. Koellreutter (1997).

1.3 Promovendo atitudes e ambientes inclusivos

Por fim, no intuito de mostrar como os educadores musicais podem contribuir para a promoção de ambientes e atitudes inclusivos Hammel e Hourigan (2011) apresentam como ponto de partida um ensino centrado no aluno. Esta perspectiva, também partilhada por Campbell (2009) considera importante conhecer as habilidades e limitações de cada criança para estabelecer metas apropriadas, reconhece a necessidade de experimentação prática para promover explorações criativas e ampliar o contato com conceitos e técnicas, e ainda, considera a integração do conteúdo musical com as outras esferas da vida como fator decisivo para um ensino de música significativo.

A música pode ser a catalisadora para alunos desenvolverem auto-conceitos saudáveis e estabelecerem relacionamentos positivos ao longo da sua passagem pela escola pública. Esses conceitos e relacionamentos continuam com os alunos aos saírem do contexto da escola pública e continuarem suas vidas como adultos (HAMMEL e HOURIGAN, p.117, 2011).

Para Hammel e Hourigan (2011), para que o educador musical conheça seus alunos é importante criar oportunidades para visitar outras partes da escola a fim de conhecer as condições sociais existentes. “Os corredores, o refeitório, o pátio, as quadras e outras atividades sociais relacionadas à escola são lugares para conseguir essas informações” (p.110). Em eventos escolares a conversa com alunos e pais pode dar a conhecer quais crianças são amigas, quais enfrentam dificuldades para ter amigos e quais podem ser uma fonte positiva para a atmosfera social da classe. Os autores lembram que os grupos sociais na escola podem ser formados por diferentes razões como as fronteiras geográficas do bairro, pelo *status* socioeconômico, por preferências de times esportivos, pelas atividades extracurriculares frequentadas e ainda, infelizmente, pelo gênero ou origem étnica. Ao

conhecer a organização dos subgrupos formados pelos alunos, o professor de música pode criar um ambiente inclusivo e aberto ao que cada criança pode oferecer de melhor.

Os autores também lembram a importância de avaliar constantemente como se configuram os grupos sociais em nossa sala de aula e como elas se relacionam com as estruturas gerais da escola. A presença ou não de alunos favoritos, de atitudes de fofocas, se o ambiente se mostra ou não convidativo para alunos e outros professores, se há ou não “panelinhas” são todos elementos que podem dizer muito a respeito de nossas atitudes e valores.

Para os autores, se exemplificamos acolhimento, aceitação e ternura, os alunos mostrarão as mesmas qualidades, e, ao permitirmos que todos participem e mostrarmos que igualdade nem sempre é sinônimo de justiça os alunos aprendem que todos merecem ser tratados com justiça dentro de uma comunidade. Mostrar que todos precisam de acomodações em diferentes situações para propiciar aprendizagem e sucesso faz parte de ambientes inclusivos.

Para Hammel e Hourigan, outra ferramenta da aula de música - as *performances* musicais - podem ser excelentes formas de encorajar interação entre os alunos e comunidade escolar, incentivando comunicação entre aqueles que não colaborariam naturalmente. São boas práticas: combinar diferentes níveis de habilidades nos grupos musicais; incentivar a partilha de elementos culturais que os diferentes indivíduos podem ter; incentivar composições que digam respeito ao que é especial para os grupos de crianças, entre outros.

Outros educadores musicais como Birkenshawn-Fleming (1993), Kaikkonen e Laes (2011) e Stanley (2013) também apresentam um direcionamento a uma abordagem fortemente humana a ser seguida por educadores musicais em contextos inclusivos. Humana no sentido de, primeiramente, se desfazer de seus próprios preconceitos iniciais, de desenvolver uma atitude sempre positiva com relação à aprendizagem de seus alunos e de aprimorar as habilidades que o aproximam deles, buscando as informações que o possibilitarão adequar suas estratégias de ensino em benefício dos educandos.

Dessa forma, os preceitos de uma educação musical humana mostraram-se como pontos fortes tanto nos estudos brasileiros (KOELREUTTER, 1997; KATER, 2004, 2012; JOLY, SEVERINO, 2016) quanto internacionais e compartilham do senso de que uma educação de qualidade é inclusiva. Suas estratégias e ferramentas estão voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, valorizando seu potencial, compreendendo suas

limitações e favorecendo o crescente domínio de suas habilidades específicas, mas também as sócio-emocionais.

As experiências musicais que encontram ressonância no interior de cada um conferindo conhecimento, habilidades e um crescente bem-estar, fazem diferença para todos e, especialmente, para aqueles que se veem às margens dos benefícios educativos e sociais.

O desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem. (Ana Luíza Smolka⁴).

Esta seção visa mostrar características essenciais do desenvolvimento da criança de 6 anos que entra para a fase escolar. A busca pelo conhecimento acerca dos aspectos biológicos, cognitivos e socioemocionais dessa fase da vida auxiliou na minha compreensão a respeito das relações que a criança estabelece com a música e as possíveis metas que busquei para seu desenvolvimento musical no contexto inclusivo do primeiro ano do ensino fundamental.

2.1 Música no primeiro ano do Ensino Fundamental

A entrada na terceira infância ou infância intermediária (SANTROCK, 2009) pode trazer mudanças bastante intensas para as crianças. Embora, em geral, nenhuma fase apresente um salto no desenvolvimento em termos cognitivos e biológicos, pode-se dizer que a entrada no ensino fundamental oferece grandes desafios nos processos socioemocionais para as crianças de 6 anos. Mudar de escola – em alguns casos entrar pela primeira vez, conhecer novas crianças, fazer parte de novas dinâmicas escolares que requisitarão habilidades motoras, mentais, afetivas e sociais cada vez mais complexas são alguns exemplos desses desafios.

Aos seis anos de idade, a criança já terá passado pelo período de maior dependência dos adultos, assim como já terá passado, na pré-escola, por vivências que possibilitaram o desenvolvimento de sua autonomia e de habilidades escolares, tais como: seguir instruções, identificar e diferenciar letras e desenhos e terá ampliado seu rol de amigos. Aos seis anos de idade o desenvolvimento da linguagem, do pensamento simbólico, da coordenação sensório-motora e as relações sociais intensificam-se e tornam-se mais complexos (SANTROCK, 2009).

Até os seis anos a criança também já terá passado por importantes etapas de seu desenvolvimento psicossocial. Segundo a teoria de Erik Erikson (1987), a esta altura a criança terá se confrontado com três dos oito estágios psicossociais, a saber: 1) Confiança versus

⁴ Trecho retirado de sua apresentação à obra *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*: livro para professores de Lev S. Vigotski. São Paulo: Ática, 2009.

Desconfiança: a criança, em seu primeiro ano de vida tem a chance de desenvolver a confiança no mundo com base nas relações afetivas elementares no âmbito familiar, recebendo o conforto mínimo necessário à sua segurança, como o alimento e bem estar. Por outro lado, embora algum nível de desconfiança seja necessário à nossa própria segurança, ao ser ignorada ou mal tratada a criança pode desenvolver uma desconfiança excessiva o que pode lhe causar angústias e ansiedades; 2) *Autonomia versus* vergonha e dúvida: desligando-se da simbiose materna, a criança de 1 a 3 anos começa a compreender que seus comportamentos são próprios e emanam de suas vontades e não das de sua mãe e assim o bebê vai afirmando sua independência e poder de autonomia; quando isso não acontece, as crianças podem desenvolver um senso de vergonha e de dúvida; 3) *Iniciativa versus* Culpa: dos 3 aos 5 anos as crianças vão sendo convidadas a exercerem papéis cada vez mais responsáveis com seus próprios corpos e pertences e as atitudes mais responsivas ampliam seu potencial de iniciativa ao passo que os comportamentos irresponsáveis podem gerar sentimentos de culpa (SANTROCK, 2009; CARPIGIANI, 2010). As experiências negativas vividas nas diferentes fases poderão acarretar um desequilíbrio psicossocial no desenvolvimento do indivíduo, gerando instabilidade e dificuldades nas relações sociais estabelecidas ao longo da vida.

Na perspectiva psicossocial a próxima fase a ser transposta entre os 6 e 10 anos de idade chama-se *Esforço versus* Inferioridade (ERIKSON, 1987), é quando as aprendizagens do sistema educativo de sua cultura buscam preparar o aluno para as futuras tarefas que ele poderá exercer na sociedade. Não por acaso, esta etapa, conhecida como idade escolar, direciona as crianças ao desafio de se distanciarem cada vez mais da família, ampliarem suas relações e as introduzem em tarefas que as desafiam em muitas habilidades. Todos esses fatores podem trazer um senso de inferioridade à criança que se sinta inadequada ou despreparada para as novas demandas. No entanto, no contrário, ela poderá experimentar bons sentimentos de produtividade ao notar que suas habilidades e competências modificam o ambiente de maneira apropriada, que suas aptidões são úteis ao meio no qual vive.

A iniciativa conquistada na fase anterior a faz buscar novas e inúmeras experiências para obter êxito e crescente confiança em si mesma, a criança necessita de apoio e condições ajustadas às suas necessidades de ações. Santrock (2009) pontua a importância das experiências escolares para o sucesso ou fracasso que as crianças podem obter neste estágio:

Ao entrarem para o ensino fundamental, [as crianças] direcionam sua energia para dominar o conhecimento e as habilidades intelectuais. Em nenhuma época as

crianças são mais entusiasmadas com relação à aprendizagem do que ao final da primeira infância⁵, quando sua imaginação é expansiva. O perigo dos anos do ensino fundamental é desenvolver um senso de inferioridade, improdutividade e incompetência (SANTROCK, 2009, p. 73).

Em 2006, por meio da Lei 11.274 (BRASIL, 2006) as crianças de seis anos foram incluídas no Ensino Fundamental que passou a ter duração mínima de nove anos. Entre os objetivos dessa mudança, segundo o texto da lei, está oportunizar a um maior número de crianças o acesso à escola, bem como ampliar o nível de escolaridade da população.

Considerando as peculiaridades das crianças de seis anos, algumas questões se tornam centrais nesta importante modificação nas políticas públicas direcionadas à infância e à escolarização. Para Rocha (2009), tanto o processo de adaptação escolar quanto a garantia da ludicidade nas práticas pedagógicas e em todo o ambiente escolar devem receber especial atenção, uma vez que tanto os avanços acadêmicos e científicos quanto às propostas dos documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2007a) indicam essas como condições elementares “para a construção de uma escolarização de qualidade, que contribua, de fato, para o desenvolvimento integral dos alunos” (ROCHA, 2009, p. 204).

Para que essa mudança seja efetiva, o currículo escolar deveria sofrer adequações, privilegiando a abordagem lúdica para a construção das atividades, respeitando assim as necessidades primeiras dessas crianças que incluem apreender e significar o mundo e seu contexto a partir de brincadeiras e jogos que criam, recriam, representam, reproduzem e produzem cultura (BRASIL, 2007a).

Tal abordagem que considera a presença do brincar, do afeto e do prazer vem sendo discutida e apontada como essencial na educação das crianças (BRANCHER, CHENET, OLIVEIRA, 2006) tanto em fase de Educação Infantil (ALMEIDA, CASARIN, 2002), como nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BARROS, 2008; ROCHA, 2009, SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011).

Segundo Sommerhalder e Alves (2011), apesar de a criança se valer do lúdico para experimentar conceitos e compreender o mundo ao seu redor, nem sempre a escola é bem sucedida ou se mostra preparada para compreender essa importante faceta da infância de modo a incorporá-la como primordial na rotina das atividades escolares. Nas palavras dos autores:

Ainda é muito presente no cenário das Instituições de Educação Infantil e, principalmente nas escolas de Ensino Fundamental, uma cisão, ora explícita ora implícita, entre brincar e estudar, de modo que ao primeiro é concedido direito de existência em hora e lugar determinados, fora dos quais assume ares de transgressão.

⁵ Período que corresponde a faixa de idade dos 2 aos 5 anos (SANTROCK, 2009).

Haverá um tempo para o sério (a aprendizagem) e o tempo para a recreação ressalta Oliveira (2006b), sugerindo uma incompatibilidade entre o jogo e a educação institucionalizada da infância (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 54).

Os autores chegam à triste constatação de que a escola não reconhece como válido o prazer nas práticas de alunos e professores, achando até mesmo estranho quando este ocorre. No entanto, eles ressaltam que o professor que entra nas fantasias infantis e se vale de jogos adequados à faixa-etária na qual leciona, potencializa a aprendizagem, recrutando o poder criativo e a curiosidade inata da criança para a construção do conhecimento.

Os autores também ressaltam que, ainda que o professor não se sinta à vontade para se entregar às brincadeiras infantis, o fato de preparar o ambiente de forma que esse se mostre adequado às necessidades lúdicas e soem como um convite ao prazer, já demonstra uma abertura ao brincar que, possivelmente motivará e conquistará a confiança das crianças para se envolverem nas propostas apresentadas.

Uma importante ressalva é feita pelos autores que advertem sobre os cuidados de não transformarem as oportunidades de jogos e brincadeira em meras técnicas ou instrumentos para assimilação de conteúdos, o que pode suprimir a fantasia e a criatividade. O lúdico prevê flexibilidade e liberdade para experimentações de regras e conceitos que frequentemente se mostram rígidos e inacessíveis às crianças da forma como estão. Trata-se assim, de uma abordagem lúdica na educação e não de técnicas lúdicas para a fixação de conteúdos.

Reconhecer o potencial das interações das crianças entre si, entre elas e os materiais e o ambiente que as cercam e reconhecer o papel mediador dos professores entre as crianças e as aprendizagens são elementos próprios da abordagem histórico cultural apresentada, por Lev Vigotski. Essa abordagem, segundo Rocha (2009), constitui uma referência sistemática e relevante nos documentos oficiais que dão suporte ao desenvolvimento infantil.

Segundo a perspectiva histórico-cultural “a linguagem, os objetos, enfim, toda forma de produção humana pode promover a mediação e conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos” (SOUZA, 2016, p. 97). A mediação sempre tem um objetivo, uma intenção e segundo Souza (2016), a ação docente tem fundamental papel nesse processo em que os alunos se apropriam das produções culturais.

Apesar de ser frequente a ideia de que o professor faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, como um ponto entre dois extremos, Souza (2016) reforça o

complexo processo que o conceito tem dentro da perspectiva de Vigotski, envolvendo as funções psíquicas superiores no processo de objetivação e apropriação da produção cultural da humanidade, sendo que as intenções e metas do professor também passam pela forma como este se apropriou e compreende a cultura de seu entorno. Dessa forma, observa-se a complexidade do processo em ambientes plurais em que os históricos de cada aluno e de cada professor servem como pontos de partidas para as trocas de saberes entre os pares, entre as crianças e os adultos envolvidos e entre as crianças em um amplo contexto escolar em que objetos, hábitos e linguagem refletem tanto produções individuais como de uma sociedade. Souza (2016) defende que o professor deve levar em consideração todos esses aspectos durante o planejamento e avaliação de suas aulas, “afinal a maneira com que é conduzida a prática dentro da sala, pode afetar os indivíduos de diferentes formas, aproximando-os do prazer pelo conhecimento, como, também, afastando-os desse objetivo” (p. 99).

Sobre as especificidades da ação dos professores que irão trabalhar com as crianças de 6 anos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo prevê que:

O papel de mediador das aprendizagens, das interações e dos cuidados de si, do outro e do ambiente poderá exigir do professor novas competências e habilidades. O desafio de possibilitar aprendizagens desafiantes, enquanto a criança desenvolve autoconfiança em suas capacidades e relações positivas com seus pares e os adultos, implica um professor conhecedor do desenvolvimento e das aprendizagens infantis. E, principalmente, de um educador que aposta nas crianças e confia em suas capacidades (SÃO PAULO, 2011, p.7)

Lilian Katz, educadora inglesa, radicada nos Estados Unidos e dedicada à pesquisa e formação de professores para a primeira infância, defende que, apesar de as crianças responderem de boa vontade às requisições dos adultos, nem sempre isso é um indicador de valor conferido à atividade. Entendendo que “a consciência da finalidade do ato produtivo é a característica essencial da atividade humana” (SOUZA, 2016, p. 96) e que, portanto o engajamento da criança na atividade perpassa pela compreensão de sua finalidade, Katz (1990) indica que perguntar “o que as crianças podem fazer?” não é a melhor questão, mas sim, “o que as crianças deveriam fazer que melhor lhes servisse para seu desenvolvimento e aprendizagem a longo prazo?” (p. 23, tradução própria). Nesse sentido, a autora fundamenta quatro categorias de aprendizagens que devem ser consideradas: conhecimentos, habilidades, sentimentos e disposições.

- Conhecimentos. Na primeira infância, a aprendizagem consiste de fatos, conceitos, ideias, vocabulário e histórias. Uma criança adquire conhecimentos a partir de uma

resposta de alguém às suas questões, explicações, descrições e relatos de eventos, bem como por meio de observações.

- Habilidades. Habilidades são pequenas unidades de ações que ocorrem em um período relativamente curto de tempo e são facilmente observadas ou inferidas. Habilidades físicas, sociais, verbais, de contagem e desenho estão entre algumas das incontáveis habilidades aprendidas nos primeiros anos. Elas podem ser aprendidas a partir de instrução direta e aperfeiçoadas por meio da prática e exercício.

- Sentimentos. Esses são estados emocionais subjetivos, muitos dos quais são inatos. Entre eles, alguns que são aprendidos são: sentimentos de competência, pertencimento e segurança. Sentimentos sobre a escola, professores, aprendizagem e sobre outras crianças também são aprendidos nos primeiros anos.

- Disposições. As disposições podem ser pensadas como hábitos da mente ou tendências de respostas a certas situações de certas maneiras. Curiosidade, afabilidade ou hostilidade, autoritarismo (*bossiness*) e criatividade são disposições motivacionais mais que habilidades ou fragmentos de conhecimento. Há uma significativa diferença entre possuir habilidades de escrita e ter disposição para ser um escritor. (KATZ, 1990, p. 23-24, tradução própria).

Além desses, outros aspectos podem ser acrescentados, tais como: engajamento, tolerância à frustração, atitudes de participação, de exposição, entre outras.

Todas essas aprendizagens são inerentes ao processo de desenvolvimento das crianças, e, conhecer suas diferentes características pode auxiliar o educador a compreender as dimensões em que se relaciona com a criança, refletindo sobre o que se ensina e de que forma o faz.

O campo das *Disposições* chama especial atenção, pois que não se trata de habilidades ou conhecimentos a serem ensinados a partir de instrução, mas sim a partir do modelo. O impacto desta informação recai na questão apresentada anteriormente sobre a função do conhecimento para as crianças: se um professor ensina apenas ou, majoritariamente, a partir de instrução direta não conectando o ensino e suas próprias atitudes ou valores ao conteúdo, é provável que a criança não compreenda o valor do conteúdo que lhe é apresentado. O que se quer dizer é que o encantamento do professor sobre determinado assunto é tão importante para a criança que aprende quanto o conteúdo que se julga relevante. O professor tem o potencial de mediar “artisticamente” as aprendizagens da criança, que verão a partir dele como os conceitos são experimentados na vida, onde eles se apresentam,

ajudando-as não a apreender conceitos isolados, mas sim a ampliar e fortalecer seus conhecimentos de mundo.

No contexto do primeiro ano os alunos encontram-se na fase em que desenvolvem a sua linguagem e assimilam a cultura do grupo ao qual pertencem. Nesse sentido, Santiago e Nascimento (1996) defendem a necessidade de ambientes musicais diversificados adequados às habilidades infantis e reforçam a necessidade dos professores engajarem as crianças naquilo que fazem e estarem atentos para o

fato de que quanto mais jovem a criança, maior a variedade de primeira infância é uma coleção de ‘scripts’ e, portanto, o currículo para esta faixa etária deve ‘prover oportunidades para as crianças representarem scripts familiares em grupo, de modo que possam aprender umas das outras, e não serem limitadas pelo que acontece em suas vidas’; e ao fato de que atividades ricas de engajamento intelectual desde o início da vida promovem excelentes resultados de longo alcance, sendo que o oposto ocorre quando se inicia o trabalho acadêmico formal muito cedo na vida da criança (SANTIAGO, NASCIMENTO, 1996, p.17,18).

Beyer (1995) aponta para a importância de se considerar as diferentes trajetórias das crianças e seu impacto na sua compreensão e relação com os diferentes elementos musicais. A pesquisadora mostra que essa multiplicidade de escutas deve ser considerada pelo educador musical na proposta de um ensino eficiente. E que desconsiderar os “múltiplos caminhos de desenvolvimento musical podem implicar em sérias deficiências a nível da aprendizagem musical” (p. 66)

Por fim, a importância de que os adultos compreendam seu papel de mediador, organizador, orientador e acompanhante das aprendizagens das crianças é destacado por Gordon (2000), que afirma que “as crianças pequenas aprendem tanto ou mais por elas próprias e com as da mesma idade do que com os adultos” (p.7) cabe a esses, especialmente no ambiente escolar, a tarefa de organizar e adequar o ambiente e o currículo de forma que as partilhas entre as próprias crianças se enriqueçam e se valorizem dia a dia.

Nesta perspectiva, trago mais uma vez a teoria de Vigotski, em que ele descreve sobre a capacidade e o talento infantil. Souza destaca que “As capacidades são as qualidades psicológicas individuais de um sujeito e, que o permitem realizar com facilidade uma determinada atividade humana” (2016, p.92). Elas variam de acordo com o que o indivíduo recebe de apoio para o seu desenvolvimento. Por isso, diferentes métodos ou diferentes tempos mostram-se necessários a cada sujeito em situação de ensino e aprendizagem. Além disso, o indivíduo tem a possibilidade de se valer de uma capacidade para desenvolver outras, o que amplia suas especialidades.

Dessa forma, a ampliação das oportunidades para que as crianças se apropriem do legado cultural tem impacto direto no fortalecimento de suas ferramentas intelectuais que gerarão novas capacidades e habilidades.

Por fim, a teoria de Vigotski também influencia os métodos de ensino colaborativo, que, ao propiciar que as crianças interajam e aprendam com seus pares, permite que elas se motivem intrinsecamente promovendo crescimento intelectual e social (McLEAN, 1992). Essa abordagem não prevê a ausência ou diminuição do papel do professor, pelo contrário, solicita que ele planeje cuidadosamente as interações e o meio de forma que o conhecimento seja alimentado e de maneira que as crianças se apropriem e se sintam confortáveis para utilizarem de maneira ativa as ferramentas culturais disponibilizadas.

Brito (2007) reconhece na infância o momento em que “emergem – ou podem emergir – experiências de ordens diversas: da vivência intuitiva, do contato direto com o fenômeno do som, da produção experimental, à aprendizagem sistematizada e ao reconhecimento e reprodução de modelos musicais” (BRITO, 2007, p. 68).

Os diversos ambientes frequentados pela criança captam sua atenção para os elementos sonoros e constroem sua relação com as alturas e durações próprias de sua cultura. Ela absorve os gêneros musicais aos quais é exposta e interage com eles a partir de seus gestos, movimentos e voz (BRITO, 2009).

Hummes (2004) apresenta os estudos de Campbell (1998) que, a partir das categorias definidas por Merriam, para o ensino de música às crianças, indica que essas reagem ao universo musical que lhes rodeia no cotidiano e que muitas vezes os adultos tendem a ignorar suas experiências, reações e preferências.

Para as crianças, o significado da música é profundamente relacionado à função. A ‘música boa’, dizemos, deveria ser a base da experiência infantil; ‘boa para quê?’, questionam elas. As crianças usam a música de todas as formas e funções, e descobrem que, ao pensar e fazer música, são animadas por ela, confortadas nela, reflexivas através dela, exuberantes com o resultado dela. O seu uso da música varia do lúdico ao sério, e do solitário ao social. [...] Mais importante, a música contribui positivamente para a vida das crianças, e muitas reconhecem – mesmo em sua juventude e maturidade – que não poderiam viver sem ela. (CAMPBELL, 1998, p. 175, apud HUMMES, 2004, p.20).

A função da educação musical formal também é discutida por Benedetti e Kerr (2008). As autoras argumentam que essa função vem a ser a de auxiliar o aluno em seu processo de apropriação de sua cultura. Sem a mediação no espaço formal, o acesso e os processos de assimilação não ocorreriam facilmente. Dessa forma, segundo as autoras, trata-se de considerar o ensino formal, especialmente em nossa era tecnológica “como espaço

problematizador, espaço que desperte a consciência das pessoas sobre seu lugar (e o da música) no espaço/tempo histórico de sua sociedade” (p. 41).

A valorização das artes na formação das crianças prevê que além de permitir que estas se apropriem da produção cultural existente, a escola se configure como um local de criação estética, instrumentalizando e deixando fruir as manifestações artísticas que “representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo” (BRASIL, 2007a).

O documento que trata das competências e conteúdos para as crianças de 6 anos ainda é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que já considerava as peculiaridades dessa idade.

Outros documentos que vieram subsidiar as práticas educativas com essa faixa etária no contexto do ensino de 9 anos são: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007a) e, no Estado de São Paulo, o documento denominado Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos (2011).

Os documentos norteadores dos conteúdos e metas musicais para a fase pré-escolar, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil –RCNEI- (BRASIL, 1998) indicam como objetivos:

explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (BRASIL, 1998, p.65).

É importante observar que, em termos de ensino de música, embora toda criança apresente um histórico sonoro/musical peculiar e sua própria forma de compreender e se expressar a partir dos sons, ritmos e melodias, dado o status do ensino de música no país, será comum ou provável que grande parte das crianças não tenha atingido alguns elementos ou habilidades musicais previstos à sua idade devido à ausência de práticas ou estímulos anteriores em qualidade ou quantidade suficientes.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que tratam do ensino das Artes no âmbito do Ensino Fundamental I apresentam objetivos amplos destinados a todos os anos desta primeira etapa. São destacados como objetivos gerais para a área: *A comunicação e expressão em música por meio da interpretação, improvisação e composição; a apreciação significativa em música: a escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical e a música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.*

Sendo assim, pautados em educadores musicais do início do século XX que mudaram o foco de ensino do conteúdo para as necessidades das crianças (como Emile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Carl Orff e, mais recentemente, John Paynter, Raymond Murray Schafer, Jos Wuytack, entre outros), diversos educadores/pesquisadores brasileiros têm organizado programas, projetos e cursos para formação de professores e com crianças, fazendo crescer a pesquisa em educação musical no país.

Educadoras como Nicole Jeandot, Josette Feres, Ilza Joly, Enny Parejo, Teca Brito, Beatriz Ilari entre muitos outros têm apresentado materiais consistentes a partir de suas pesquisas e práticas advindas de contextos de extensão universitária e de iniciativas particulares para bebês e crianças. Essas educadoras têm apresentado alternativas para a musicalização infantil ao se dedicarem à ampliação do conhecimento acerca do desenvolvimento musical infantil, do conjunto de conhecimentos musicais que devem compor as etapas de musicalização e de como as aprendizagens musicais se relacionam à outras dimensões da vida em comunidade, do desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

Além disso, as estudiosas contribuem para reflexão acerca dos critérios para escolha e experimentação do repertório. Suas práticas consideram uma amplitude de manifestações artísticas que vão das culturas locais e regionais até as músicas de outros povos; consideram a música popular brasileira ao mesmo tempo em que viabilizam um contato significativo com a música erudita brasileira e internacional. Para tanto valorizam a diversidade timbrística e a qualidade musical em boas interpretações artísticas e de bons músicos ou grupos musicais.

A esse respeito, uma observação pertinente sobre o repertório para a infância permite destacar que, apesar do apelo midiático cada vez maior para as músicas de massa e para a padronização e empobrecimento musical do cancionário infantil, é possível identificar um crescimento no número de músicos e grupos musicais preocupados com a qualidade musical para a infância. Grupos como Ti-que-quê, Grupo Triii, Palavra Cantada e nomes como Thelma Chan, Bia Bedran, Margareth Darezzo, Estevão Marques e ainda iniciativas como as do selo Bia&Nino, entre outros, concentram-se na qualidade instrumental e interpretativa, apresentando propostas que valorizam canções folclóricas, brinquedos cantados, canções para cantar, brincar e ninar.

Destaco os apontamentos que Santiago e Nascimento (1996) fazem sobre os objetivos para o ensino de Música para crianças, que apesar de terem sido feitos para a fase

pré-escolar, na época, a criança de 6 anos fazia parte deste público. Pautado em diversos estudiosos do desenvolvimento musical infantil (Scott-Skanner, McDonald & Simons, Moog, Merry & Merry, Ruth Fridman, David Boyle e Rudolf Radocy, entre outros) as autoras elencam que as crianças neste faixa etária podem:

- Aprender a cantar afinadamente.
- Aprender a responder ritmicamente à música por meio do movimento criativo e expressão instrumental.
- Aprender a tocar instrumentos simples que não requerem coordenação muscular fina.
- Aprender a ouvir atentamente.
- Desenvolver conceitos musicais apropriados à idade.
- Criar música que lhes satisfaça.
- Respeitar e valorizar música como parte da vida cotidiana

Em se tratando da aprendizagem dos conteúdos essenciais do som e da música são considerados os elementos básicos do som nomeadamente timbre, altura, intensidade e duração, ou seja, pela aquisição de habilidades de reconhecimento de características sonoras como a qualidade ou voz de cada som (timbre), como o reconhecimento de sons graves, médios, agudos (altura), sons curtos, médios, longos (duração) e sons fracos, médios e fortes (intensidade).

No entanto, o que os estudiosos têm buscado conhecer são as formas de se promover esta aprendizagem respeitando uma sequência de comportamentos que vão demonstrando a aquisição de habilidades musicais dos seus níveis mais elementares aos mais sofisticados.

Além disso, outros elementos se mostram importantes para que estes componentes básicos tomem a dimensão artística: essas habilidades devem ser favorecidas em atividades expressivas por meio de prática instrumental, canto e movimentos em situações de reprodução, criação, improvisação e arranjos e fortalecidas em atividades de apreciação musical que dê a conhecer e reconhecer um repertório que valorize a diversidade musical e cultural.

Para se compreender como as habilidades de elementos musicais podem ser adquiridas respeitando-se os níveis de compreensão e aquisição das crianças em processo de musicalização, Joly (1994) inicialmente identificou um conjunto de classes de variáveis relacionadas ao comportamento musical das crianças - a saber: desenvolvimentos rítmico,

auditivo, de coordenação motora, da linguagem escrita e falada, da atenção, da memória, da concentração, da criatividade e da sensibilidade musical. Em seguida, decompõe as habilidades rítmicas e auditivas em níveis de comportamentos demonstrados a seguir em ordem crescente de complexidade.

Desenvolvimento rítmico: 1) distinguir diferentes ritmos do ambiente; 2) cantar a canção apresentada, executar os gestos referentes às letras das canções, distinguir entre sons longos e curtos, distinguir entre sons rápidos e lentos; 3) caracterizar a pulsação de diferentes músicas, caracterizar ritmos de diferentes melodias, caracterizar os acentos de músicas diversas; 4) distinguir diferentes compassos, distinguir subdivisão de tempos, distinguir compassos simples e compostos, distinguir entre durações diferentes, distinguir notações de diferentes valores de duração.

Desenvolvimento auditivo: 1) distinguir entre diferentes fontes sonoras do ambiente; 2) produzir diferentes sons no próprio corpo, distinguir a localização espacial da fonte sonora, distinguir a distância da fonte sonora; 3) distinguir diferentes alturas de sons (graves, médios e agudos), distinguir os movimentos sonoros, distinguir entre sons fortes e fracos, ordenar os sons de acordo com diferenças de timbre, intensidade e altura e 4) distinguir entre escalas maiores e menores, distinguir entre tonalidades maiores e menores e distinguir os diferentes intervalos musicais.

De acordo com Joly (1994) estes comportamentos desenvolvem-se juntamente com outros como os de atenção, memória, criatividade e sensibilidade musical, ou seja, o contexto da iniciação musical deve levar a criança a compreender os usos desses comportamentos em contextos artísticos, culturais e expressivos.

Os mesmos conjuntos de comportamentos musicais são indicados por Feres (1989) ao longo do desenvolvimento musical infantil. Em suas palavras, são destacados os seguintes objetivos para a fase de iniciação musical: 1) Desenvolver na criança o prazer de ouvir e fazer música, 2) Levar a criança, através da música, a se expressar com liberdade e intensidade cada vez maior, toda a riqueza do seu mundo interior, 3) Fazer a criança discriminar, comparar, classificar, identificar e generalizar no contato com o seu mundo sonoro. 4) Dar à criança oportunidade de imitar, memorizar, improvisar, criar, movimentar-se, dançar, cantar e tocar instrumentos, relaxar e divertir-se com música, 5) Desenvolver a sensibilidade musical, imaginação, expressão, sociabilidade e respeito ao próximo, 6) Desenvolver na criança a sensorialidade auditiva, cultivo da voz, domínio do aparelho fonador em relação ao canto e à fala, senso rítmico, utilização expressiva do corpo e da

linguagem em seu aspecto rítmico, psicomotricidade, manejo de instrumentos musicais, 7) Estimular na criança a auto-disciplina para que tenha, em consequência, mais atenção e respeito ao próximo, 8) Estimular a criança para que possa desenvolver o processo do pensamento abstrato.

São destacadas atividades com cantigas e brincadeiras que explorem a voz; atividades corporais percussivas ou com danças e movimentos expressivos que se entrelacem aos elementos sonoros ampliando e aprofundando sua compreensão; atividades com jogos rítmicos de imitação, criação, improvisação; atividades de escuta que instiguem a percepção desde pequenos sons rotineiros à discriminação de timbres de instrumentos e das estruturas e características peculiares às músicas de cada tempo e de diferentes localidades; atividades com instrumentos em que esses possam ser percebidos como uma extensão do próprio corpo na tentativa de ampliar e caracterizar a sonoridade interna; confecções de instrumentos de diversas famílias com diferentes materiais. Por fim, prioriza-se o repertório multicultural que valorize as manifestações culturais locais, regionais, nacionais e de outros povos (FERES, 1989; JOLY, 1994; ILARI, 2003; JEANDOT, 2005; BRITO 2009;).

Em geral, as atividades com o corpo e a voz são ponto de partida para a apreensão dos conteúdos musicais, que devem ser experimentados em suas texturas e intensidades de forma exploratória e direcionada (BRITO, 2013), de forma individual e compartilhada (FERES, 1989; ILARI, 2003) e sempre de forma expressiva a partir das atividades de audição, criação, improvisação (JOLY, 1995; PAREJO, 2001).

Deve-se destacar que os componentes musicais elencados têm como objetivo o desenvolvimento musical em sua perspectiva estética e cultural, possibilitando o domínio crescente das ferramentas que permitem a compreensão e o uso da linguagem musical como um meio de expressão. No entanto, esses componentes também se voltam ao desenvolvimento integral da criança, envolvendo seus aspectos motores, sociais e afetivos, pois cada vez mais, os estudiosos reconhecem o potencial dessa arte para o aprimoramento humano em suas diversas dimensões. Por isso, para Sekeff,

Pontuar música na educação é assinalar a necessidade de sua prática nas escolas, auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas, favorecer a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão (SEKEFF, 2007, p.130).

No entanto, a Música ainda é considerada uma área de conhecimento periférica, um dos motivos para isso, segundo Couto e Santos (2009), é o fato de ela ter sido usada por

muito tempo como apoio à religião, para incutir regras sociais, para auxiliar outras disciplinas e principalmente como “elemento alegórico” (p.117) em datas comemorativas e festas de confraternização. Infelizmente, essa é uma realidade ainda muito comum.

Couto e Santos (2009) recorrem a diversos estudiosos para destacar um conjunto de valores que emergem da música e que contribuem para a formação global dos alunos. A saber:

- *valores das experiências estéticas*, que podem nutrir o indivíduo tanto em suas esferas subjetivas a partir do prazer sensível, alimentando sentimentos e emoções, quanto em sua esfera objetiva, a partir da compreensão e aproximação de seus elementos sonoros, cores, formas e simetrias;

- *valor social*: as autoras, embasadas na sociologia da música, indicam-na enquanto elemento cultural vivo, capaz de representar etnia, gêneros, crenças políticas, entre outros, e que pode contribuir para a formação de identidade de crianças e jovens que necessitam de modelos para "serem";

Pautadas em Hentsckhe (1991), as autoras também reforçam o papel social da educação musical ao favorecer a compreensão da própria cultura e ainda ir além, ao permitir o contato com diferentes contextos, exercendo uma função multicultural, uma vez que "tal diversidade está presente (até mesmo) em espaços menores, como a sala de aula, onde os valores podem se confrontar em virtude do posicionamento individual;

valor psicológico: recorrendo aos estudos de Ilari, (2002, 2003) as autoras discutem o fato de que os estudos vêm mostrando que as práticas musicais estimulam o desenvolvimento cerebral, colaborando não apenas para o domínio de habilidades musicais, mas também para habilidades afetivas, sociais e de outras linguagens.

Sekeff (2007) também discute as funções da música especialmente no contexto educativo, apresentando as atividades musicais em suas dimensões semiótica, lúdica, como função criativa, saber cultural, em interface com o desenvolvimento social e terapêutico, como ferramenta para se trabalhar e reconhecer emoções; demonstrando enfim o potencial da música de integrar nossas diversas experiências de vida, sendo um elemento que auxilia a elaborar, compreender e externar nossos próprios valores, nosso próprio sentido de vida. A autora acredita que “[...] em termos essencialmente psicológicos a música colabora no estabelecimento de equilíbrio afetivo e emocional do indivíduo, propiciando desafogo e alívio de angústias. Bem escolhida, ela induz calma, relaxamento e propicia um significativo sentimento de bem-estar” (SEKEFF, 2007, p. 78).

Cereser (2004) reforça a importância de se valorizar o contexto escolar na atualidade, como espaço a nós “concedido legalmente” (p. 29), para que conheçamos mais a respeito das dinâmicas musicais neste contexto, seu currículo, bem como “as concepções de educação, de educação musical e de música” (p. 29). Esta é, sem dúvida, a forma mais democrática de se desenvolver um trabalho de educação musical com maior alcance para população.

Corroborando, Loureiro (2004) argumenta que

[...] a escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas (LOUREIRO, 2004, p. 73).

Cabe ressaltar que este ainda é um ponto frágil de nosso sistema, uma vez que tanto no âmbito da legislação quanto no âmbito científico essa área ainda não recebeu a devida atenção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs (BRASIL, 1997) representam um avanço em termos educacionais no país uma vez que apresentaram objetivos e propostas de conteúdos flexíveis de forma a atender as regiões e as realidades locais das escolas, professores e alunos, no entanto necessitam de atualização dadas as múltiplas mudanças já efetivadas na legislação e nas políticas públicas para a educação como, por exemplo, a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) referente ao Ensino Fundamental de 9 anos e as modificações trazidas pelas Leis 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e 13.278/2016 (BRASIL, 2016) com relação à inclusão da música e, posteriormente da música, artes visuais, dança e teatro no currículo da educação básica. Paralelamente, no âmbito das pesquisas científicas, uma revisão conduzida por Sobreira (2014) mostra que as investigações da área de Educação Musical no país ainda não dialogam expressivamente com a literatura do campo do currículo (p. 106). Segundo a autora, este diálogo poderia trazer um “maior fôlego e avanço teórico para a área da Educação Musical” (p. 106), pois o conteúdo musical apresentado nos documentos da legislação, por sua amplitude acabam se tornando imprecisos, o que deixa a presença da música a critério das decisões da direção de cada escola, como bem reforça Penna (2004).

Justamente por considerar o impacto nas diferentes dimensões humanas, a literatura vem evidenciando uma preocupação com as formas em que os processos de ensino e aprendizagem podem se concretizar. A abordagem lúdica vem sendo apontada pelos educadores/pesquisadores como uma forma de se estreitar o vínculo entre aluno e professor e entre o aluno e a própria música. A transferência da aprendizagem dos conteúdos musicais

para as esferas social, motivacional, emocional e acadêmica do ser humano vem sendo destacadas por autores como Wuytack (1992), Joly (1994, 2003), Ilari (2003), Cançado (2006), Brito (2012) parecendo haver

um consenso de que o desenvolvimento de conteúdos musicais por meio de vivências significativas cria uma oportunidade favorecedora para um desenvolvimento integral das crianças, bem como a geração de conhecimentos contextualizados e duradouros que auxiliarão as crianças nas etapas mais elaboradas da alfabetização musical. (FANTINI, 2013, p. 22)

Joly (2003) destaca o prazer que pode existir em ambientes de sensibilização musical e a importância de se considerar as relações afetivas e de cumplicidade que se estabelecem entre professor e cada um dos alunos como pontos chave para o sucesso de programas de ensino de música. Ilari (2003) também aponta a diversão como importante elemento na educação musical de crianças, para que o prazer, a cultura e o gosto pela música sejam duradouros ao longo da vida.

De igual modo os objetivos mostrados por Feres (1989) reforçam o caráter prazeroso e estimulante das aulas de música e a estrutura da aula é uma das formas em que a educadora demonstra respeito às necessidades das crianças, recebendo-as de forma convidativa com o momento de acolhimento, conduzindo a aprendizagem do uso da voz, da percepção sonora, dos ritmos por meio de atividades coletivas prazerosas e expressivas com o corpo e instrumentos e finalizando com uma atividade de relaxamento, estiramento e exercícios respiratórios conduzida por histórias e cenas infantis.

Wuytack (1992) também destaca o jogo, o movimento e a mímica como “expressões de uma linguagem naturalmente ritmada” (p. 01) e como forma espontânea da atividade infantil.

Considera-se que organizar o ensino em uma perspectiva lúdica é manter o foco no aluno como centro do processo, considerando suas características e necessidades totais para propor as novas aprendizagens a partir do que ele já apresenta como estabelecido. Isso só é possível quando se considera as outras dimensões da vida envolvidas: aspectos sociais, cognitivos, afetivos, motores (CANÇADO, 2006; CAMPBELL, SCOTT-KASSNER, 2009).

O ideal seria que o curso de musicalização fosse dado na mesma escola onde a criança aprende a ler, escrever e contar e lá, por meio de jogos, brincadeiras e cirandas, ela poderia gozar essa etapa tão importante da vida do ser humano que é a infância (FERES, 1989, p.47)

2.2 Letramento Emergente

Nos últimos anos alguns estudiosos vêm relacionando os campos de aprendizagem da música e do letramento emergente (STANDLEY, HUGHES, 1997; REGISTER, 2001; BOLDUC, 2008, 2009;). Segundo Bolduc (2008) esse tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de haver o reconhecimento de que muitas crianças estão adentrando o ensino fundamental sem habilidades prévias de leitura e escrita, e, por outro lado, os estudos vêm mostrando correlações positivas entre o desenvolvimento dessas habilidades e das competências musicais.

Apresentarei então os conceitos e termos referentes ao campo do letramento emergente e as abordagens apontadas pela literatura específica na área. Em seguida serão apresentados os estudos pioneiros no campo interdisciplinar que fundamentam essa pesquisa.

Do nascimento à entrada ao Ensino Fundamental as crianças passam por uma evolução sobre o universo letrado: sobre como e por que a escrita é utilizada. Os estudos em letramento emergente se apoiam nas perspectivas desenvolvimentista, construtivista e sociointeracionista e investigam as formas como a criança se apropria da linguagem escrita a partir das experiências em contextos e experiências informais de leitura e de escrita nos ambientes por ela frequentados: sua casa, creches e demais contextos em que possam entrar em contato com letras e números (SULZBY; TEALE, 1991).

Segundo Whitehurst e Lonigan o “letramento emergente consiste de habilidades, conhecimentos e atitudes que são precursores do desenvolvimento da leitura e da escrita” (1998, p. 848).

Para Snow, Griffin, Burns (2005), a exposição aos aspectos da linguagem escrita ocorrem a partir de músicas, rótulos, *outdoors*, placas, revistas, entre outros. Os adultos assumem a função de mediadores desse contato, uma vez que as crianças os observam ao lerem histórias, ao escreverem, enfim, ao introduzirem e decifrarem este mundo para elas. Muitos elementos são apreendidos pelas crianças em ambientes alfabetizadores, ou seja, ambientes ricos em oportunidades de observação de adultos envolvidos em atos de leitura e de escrita. É dessa forma que as crianças aprendem a diferenciar o texto de uma figura, que há uma posição correta para ler os livros, bem como para se virar suas páginas e uma direção para leitura – de cima para baixo, da esquerda para direita. Elas passam a brincar com as letras, a reconhecê-las, interessam-se pelas letras de seus nomes, fingem ler livros, muitas vezes recorrendo de memória à história já lida para ela.

Esses comportamentos são característicos do letramento emergente e representam as tentativas de apropriação dos componentes da escrita que devem ser fortalecidos na fase pré-escolar. Alguns estudos (SULZBY; TEALE, 1991; SNOW; GRIFFIN, BURNS, 2005) destacam o impacto desses conhecimentos para pais e professores que podem criar oportunidades naturais e significativas para favorecer esses aspectos.

Retomando a compreensão sobre alfabetização e letramento, Cruz e Albuquerque (2011) pautam-se nos escritos da estudiosa do tema, Magda Soares, que apresenta o entendimento de que enquanto a alfabetização esteve mais vinculada às tarefas de codificação e decodificação, o letramento foi sendo interpretado como o envolvimento do indivíduo leitor em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Dessa forma, as autoras pontuam que até a década de 1980, alfabetizar passava pela preparação das crianças quanto à coordenação motora, à discriminação visual e auditiva para que se efetivasse a prontidão para a leitura e a escrita, o que deveria ser feito por meio dos métodos analítico ou sintético.

Segundo as autoras foram os estudos revolucionários de Emília Ferreiro e Ana Teberoski na década de 1980 com a obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1990) que revelaram outras concepções a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita, mostrando que mesmo antes de receberem instruções formais as crianças já apresentam hipóteses que estão em constante conflito, sendo formuladas e reformuladas a partir dos conhecimentos já adquiridos por estar imersa em contextos sociais letrados. Desde então, foi impulsionada a corrente que valorizaria os conhecimentos sobre leitura e escrita já apresentados pelas crianças.

Como consequência da corrente construtivista impulsionada pelos estudos de Ferreiro e Teberoski a condição para o letramento ganhou uma concepção holística segundo a qual “aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usados em contextos reais, não considerando o sistema grafofônico como objeto direto e explícito do ensino-aprendizagem” (CRUZ, ALBUQUERQUE, 2011). Essa concepção logo viria a entrar em choque com as investigações acerca da consciência fonológica e a perspectiva do método fônico. A discussão tinha por base dois extremos: de um lado a ideia de que as crianças aprenderiam a ler naturalmente, com a “falsa crença de que apenas no convívio intenso com material escrito a criança se alfabetizaria”, deixando de lado importantes aspectos dos processos alfabetizadores; e, de outro, a argumentação de que, sem instrução direta e treinamento, o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética não encontraria êxito.

Por fim, as autoras reforçam os pensamentos de Soares (2003), segundo o qual, ambos os processos são necessários e complementares, propondo o “reconhecimento da especificidade da alfabetização como processo de aquisição e de apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfico e a importância de que ela ocorra em um contexto de letramento” (CRUZ e ALBUQUERQUE, 2011, p. 129).

Como ressaltado por Reily (2015) “observar as crianças nos contextos naturais de uso da língua vem evidenciando o ‘currículo oculto’ que serve de base para a construção do conhecimento infantil sobre a língua escrita” (p. 90).

Sim-Sim (2001) lembra que “a representação escrita da língua é uma invenção cultural [...] que, ao contrário da linguagem oral, não faz parte da nossa herança evolucionária” (p. 51).

Em sua experiência de formadora de professores que trabalham com o ensino da leitura e escrita, a autora destaca três fatores imprescindíveis a serem reconhecidos pelo educador de crianças em fase de letramento 1) *a emergência da leitura*: período em que a criança começa a apresentar os comportamentos de leitura, como reconhecer palavras da rotina ou fazer descobertas sobre os princípios de leitura que regulam a linguagem escrita; 2) *importância do conhecimento do princípio alfabético*: o professor deve ajudar a criança a organizar estratégias que a permitam automatizar a correspondência alfabética, “base da correspondência letra/som e crucial no domínio da descodificação fonológica sequencial que caracteriza a escrita alfabética” (p. 54); e, 3) *Ensinar a compreender*: dominadas as habilidades de decifração, as crianças devem aprender a extrair significado, devem possuir estratégias de reconhecimento dos elementos textuais, de sua estrutura, de seus indicadores que permitam predizer a temática (como as figuras ou o próprio título), valer-se de palavras-chave e captar a essência da mensagem.

Dito de uma outra forma, é necessário formar o futuro professor para ajudar a criança a desenvolver estratégias de automonitorização de leitura que lhe possibilitem obter do texto um sentido tão profundo quanto possível e enraizar hábitos de leitura, essenciais à prática de leitura extensiva e, conseqüentemente, ao prazer de ler (SIM-SIM, 2001, p. 55).

A partir de um levantamento das pesquisas realizadas sobre o letramento emergente, Sim-Sim (2001) organizou os diferentes enfoques trazidos pelos autores nos últimos dez anos em três grandes domínios: primeiro, os estudos sobre a leitura como atividade linguística, segundo, os estudos que tratam os determinantes no desempenho da leitura, ou seja, elementos que predizem sucesso ou que sinalizam dificuldades na

aprendizagem da leitura e, por fim, o grupo de estudos que trata os determinantes na eficácia de ensino.

A leitura como atividade linguística, segundo Sim-Sim (2001) foram as contribuições do linguista Noam Chomsky que modificaram a abordagem estática do processo de leitura vigente nas décadas de 60 e 70 - que privilegiava o treinamento para a leitura a partir da discriminação visual e realização motora – para a compreensão de que esse processo relaciona-se ao “desenvolvimento de um uso secundário da língua. [...] e que o processo de aprender a ler implica tornar consciente o conhecimento que o sujeito possui sobre a língua oral, no que diz respeito aos sons, às unidades lexicais e às estruturas gramaticais” (p. 57). A perspectiva da leitura como atividade linguística fez com que o ensino passasse a ter como objetivo “o domínio de estratégias de extração de significado, desde os primeiros contatos com o material escrito até às fases de domínio fluente” (p. 57).

O conjunto de fatores que estão no que ela denomina *Determinantes no desempenho da leitura* são: o nível de conhecimento da língua oral, como a do nível de vocabulário e domínio da complexidade frásica; o nível de consciência linguística, como a consciência fonológica; e, o conhecimento precoce dos princípios da escrita, como significado, direcionalidade e posicionamento das unidades gráficas.

A consciência metalinguística fundamenta-se na compreensão de que a linguagem oral é organizada em pequenos segmentos de sons que formam palavras (consciência fonológica), que por sua vez são formadas por fonemas (consciência fonêmica). Esta compreensão estende-se para a compreensão dos significados das frases, sentenças e textos. Esses aspectos referem-se ao entendimento de que a linguagem oral pode ser utilizada para viabilizar a comunicação e reproduzir ideias e essa competência é destacada como tendo um importante papel no futuro sucesso nas aprendizagens de leitura e escrita convencionais (SNOW; GRIFFIN; BURNS, 1998; SULZBY; TEALE, 1991).

Alguns autores como Adams; Foorman; Lundberg; Beeler (2006) argumentam que a consciência fonológica não se estabelece de forma natural como outros comportamentos do letramento emergente. Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, Shanahan, (2001) apontam a necessidade de instrução direta e gradativa para se garantir a identificação das unidades fonêmicas.

Van Kleeck (1990) destaca o desenvolvimento da compreensão do letramento por meio de algumas dimensões, como as *funções da escrita* (usada para se expressar, para entrar no mundo da fantasia, para se entreter, etc.), *aspectos formais da escrita* (consciência

fonológica, correspondência entre o que se escreve e o que se fala, compreensão da macroestrutura ou organização do texto escrito, como a história), *convenções da escrita* (como se manipulam os livros, a organização espacial da escrita), *conteúdo da escrita* (que ideias significativas são representadas por meio dela, quando, na leitura de faz de conta, padrões da linguagem escrita tentam ser utilizados, e quando conceitos como letra, palavras e história são apreendidos).

Ainda na primeira infância as crianças já são capazes de reconhecer seus próprios erros articulatórios e os de outras pessoas. Além disso, já apresentam habilidades de reconhecer e refletir sobre segmentos da linguagem, apreciando os jogos de palavras que envolvam rimas, aliteração e invenções. “Tal sensibilidade é um indicador claro do desabrochar da consciência linguística, motor do conhecimento explícito e a grande ponte de ligação entre o oral e o escrito” (SIM-SIM, 1997, p. 43).

Em geral, os estudiosos do letramento emergente (SULZBY; TEALE, 1991; SNOW; GRIFFIN; BURNS, 1998; YADEN; ROWE; MacGILLIVRAY, 2000) têm discutido a relação entre o desenvolvimento da consciência fonêmica e os demais componentes desse tipo de abordagem. Eles enfatizam que os principais avanços do processo inicial da aprendizagem da linguagem escrita consistem na criança desenvolver o entendimento básico acerca das funções, dos usos da língua escrita, além de formar atitudes de apreciação e percepção da utilidade da linguagem escrita em suas vidas.

Esses autores demonstram que tais conhecimentos e atitudes surgem primariamente a partir de experiências da criança com leitura e escrita junto a suas famílias ao ouvirem histórias lidas, ao participarem de jogos de linguagem e observarem seus pais e outras pessoas letradas usando a linguagem escrita em atividades do dia a dia. Eles consideram que os alunos que entram na escola sem terem desenvolvido esse envolvimento básico com a linguagem escrita têm maior probabilidade de ter dificuldades na aprendizagem de aspectos da leitura mais convencional, como a decifração do código.

Para Gonçalves (2008), a leitura pode ser uma atividade de grande prazer para a criança, mas apenas se ela perceber de que forma isto pode ajudá-la em suas metas cognitivas, lúdicas, afetivas e sociais e, para tanto, ela precisa de ajuda. Sobre os determinantes na eficácia de ensino, o autor afirma que “O professor pode contribuir para tornar a criança um leitor apto e, mais do que isso, um amante da leitura” (p. 136).

A literatura mostra a importância do contexto do primeiro ano do ensino fundamental para integrar e fortalecer as experiências prévias e futuras das crianças com a

leitura. Semeghini-Siqueira (2011) reforça que este momento deve ser considerado como um “momento extra” para as crianças fortalecerem de forma lúdica e significativa suas experiências em leitura e escrita, sobretudo para se garantir que aquelas que não frequentaram a educação infantil tenham as oportunidades de desenvolverem e ampliem seus comportamentos de letramento emergente.

A autora ressalta que muitas crianças não tiveram, e ainda não têm, acesso à Educação Infantil. Dessa maneira, o que deve ser garantido no primeiro ano do ensino fundamental é um ambiente lúdico nos mesmos moldes daquela etapa anterior, “permitindo à criança a imersão desafiadora e prazerosa no mundo letrado” (p. 156), levando em conta a diversidade cultural e as possíveis necessidades educacionais especiais das crianças.

A partir da experiência junto a crianças da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, Semeghini-Siqueira (2011) destaca algumas técnicas fundamentais a serem priorizadas nessa etapa. Tratam-se de atividades relacionadas

[...] à oralidade (mediada pelo professor/educador que dialoga com as crianças e abre espaço/tempo para: relatos de cada criança, jogos de contar e ouvir histórias, jogos de faz de conta, dramatizações, iniciação musical, brincadeiras com cantigas, parlendas, trava-língua etc.); à leitura (pelo professor e/ou pelos alunos, de livros com imagens e textos, de revistas, de embalagens, de propagandas etc.) e [...] a ludicidade (o brincar) (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 156).

Por fim, a pesquisadora enfatiza a necessidade de se possuir uma “biblioteca-brinquedoteca no armário” em todas as salas de atividade, enfatizando que 90% das atividades realizadas devem contar com estes recursos e apenas 10% delas com lousa e giz.

São as experiências enriquecidas por livros, brinquedos gerais e brinquedos alfabetizadores que favorecerão as competências necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, são destacadas como fundamentais as práticas pedagógicas envolventes que permitem que a criança perceba o valor das práticas letradas a partir de suas necessidades de comunicação. Tanto os processos de decifração quanto os de compreensão devem ser fomentados e monitorados de forma a aproximar as crianças com “o real de forma ativa e criativa, extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita” (SIM-SIM, 1997, p. 40).

A partir do referencial que vem tratando dos comportamentos que expressam o emergir do letramento é possível destacar componentes que costumam fazer parte de brincadeiras e práticas infantis e que devem ser favorecidos e fortalecidos pelos adultos, sobretudo no contexto escolar.

São destacados como componentes os comportamentos infantis de manipulação de livros, que consistem em identificar a capa, a direção da leitura que vai de cima para baixo e da esquerda para a direita, a diferenciação de textos e figuras; o reconhecimento de números e letras, de palavras frequentemente exploradas em situações escritas como seu próprio nome e de termos rotineiros vistos em placas, *outdoors*; as brincadeiras de faz de conta quando a criança tenta ler um livro com base no que foi já lido para ela ou com base nas figuras contidas nas páginas; o reconhecimento de sons parecidos ou iguais nos inícios de algumas palavras – aliterações – ou no final – rimas.

Considerando que a ausência desses comportamentos e conhecimentos básicos tem sido apontada como fator de dificuldade na aprendizagem da leitura convencional para as crianças em fase de alfabetização (SULZBY; TEALE, 1991; SNOW; GRIFFIN; BURNS, 1998; YADEN; ROWE; MacGILLIVRAY, 2000), aponta-se como importante as atividades que fortaleçam esses comportamentos no período da Educação Infantil e no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, as experiências com leitura e escrita que se mostram prazerosas e importantes pelas crianças, correspondendo às suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais poderão fortalecer os comportamentos tidos como preditores de sucesso para a leitura e escrita formais (GONÇALVES, 2008).

Como mostrado por Semeghini-Siqueira (2011) o primeiro ano do ensino fundamental deve permitir que as crianças tenham todas as oportunidades de entrarem em contato com a oralidade e as circunstâncias para se envolverem com a leitura e com materiais escritos de forma significativa, criando um vínculo positivo com os aspectos do letramento tão importantes para seu futuro sucesso acadêmico.

A expressão da criatividade no favorecimento dos comportamentos de letramento emergente é discutida por Grossi (1985) que se apoia em Emília Ferreiro para destacar o prazer de aprender, especialmente no contexto de classes populares em que a evasão pode ser uma constante. Segundo a educadora,

o prazer de aprender inclui o de sentir-se membro de uma classe da escola que, em torno do professor, funciona como um grupo social com vida e história singulares, centradas na aventura da apropriação criativa do sistema de leitura e da escrita (GROSSI, 1985, p.87).

Para a autora, os diversos jogos elaborados para o ensino, quando partem da ludicidade envolvem “a dimensão de atividade centrada no gosto de realizá-la por si mesma, sem outra intenção que não a de encontrar nela satisfação. Sabe-se, porém, o quanto ela é canalizadora de energias e mobilizadora do interesse” (p. 87).

Para tanto, Grossi (1985) destaca a necessidade de favorecer o contato com materiais escritos e atos de ler e de escrever na sala de aula, indicando recursos e atividades propulsoras das aprendizagens que passam pela leitura de livros infantis - que devem ser criteriosamente selecionados, com estrutura, vocabulário e temática acessíveis -, manipulação desses livros pelas próprias crianças; pelas produções de textos que, inicialmente podem partir de seus desenhos, elaboração de seus próprios livros; brincadeiras com alfabetos móveis em variados materiais como madeira, metal, plástico, lixa entre outros. Atividades como costurar, desenhar, fazer construções ou brinquedos com sucata ou madeira, dramatizar, cantar, tocar e dançar também devem fazer parte da proposta didática.

Para esta educadora, o ambiente é uma peça chave para que a criança se sinta imersa em um contexto letrado e significativo:

Trata-se da fase inicial de qualquer aprendizagem, onde o sujeito é mergulhado num ambiente amplo de elementos que a ela dizem respeito e, pouco a pouco, vai identificando alguns destes elementos determinando suas interrelações e suas estruturas (GROSSI, 1985, p. 88).

Semeghini-Siqueira (2011) corrobora as ideias apresentadas por Grossi (1985) reforçando a necessidade de se resgatar o lúdico no processo de letramento emergente. São destacadas atividades que envolvam a oralidade, os jogos de faz de conta, dramatizações, a exploração de material escrito como revistas, embalagens e tudo isso, tendo como cerne a ludicidade. O mesmo é apontado por Kishimoto et al. (2011) que também definem um conjunto de jogos como bingo com nomes, letras, objetos, números, loto para leitura, desenho e escrita com giz no pátio, dominó, parlendas, entre tantas outras práticas pedagógicas que permeiam o letramento emergente.

2.3 Estudos de Educação Musical e Letramento Emergente

Embora mantenhamos a perspectiva de que o aprendizado e o contato com a música não necessite de justificativas externas, reconhecemos também que ela assume uma diversidade de funções em outras áreas da vida. Bolduc (2017) destaca que para muitos profissionais a educação musical pode ser integrada a uma abordagem educacional multidisciplinar que dialoga com aprendizagens em outras áreas, notoriamente nas áreas de letramento precoce e de conhecimentos sobre números.

Os achados de Bolduc e Evrard (2017) no contexto de pré-escolas canadenses mostram-se válidos também para a realidade brasileira em que se observa a ausência significativa de professores de música no espaço pré-escolar. Para o autor o conhecimento mais profundo acerca da função do professor de música na pré-escola, bem como o

conhecimento do que se espera em termos de desenvolvimento musical, elucidariam práticas de educação musical, abrindo caminho para um maior uso de atividades dessa natureza por professores generalistas. No contexto das séries iniciais do ensino fundamental, as iniciativas colaborativas entre esses professores e os especialistas se mostram viáveis a fim de fortalecer o ensino como um todo.

Da mesma forma que se mostra oportuno que o professor unidocente detenha conhecimentos que subsidiem o futuro desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas do saber, incluindo-se maior capacitação em torno das habilidades artísticas (FIGUEIREDO, 2004; WEBER, BELLOCHIO, 2016), faz-se necessário lembrar a importância que a compreensão e o domínio da própria língua em sua modalidade falada ou escrita exercem para a apreensão de todos os conhecimentos que são desenvolvidos no espaço escolar e fora dele. O aperfeiçoamento da língua portuguesa, bem como a capacidade comunicativa oral e escrita são elementos previstos no projeto de formação de professores (MEC, 2015) para a educação básica dada sua relevância no processo educativo. Ao lado desse aspecto observa-se, no mesmo documento, o princípio de “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” que atuarão na educação básica (p. 5), indicando a necessidade de trabalho conjunto e colaborativo entre as áreas de conhecimento que farão parte de todo o percurso escolar da criança.

Para além desses fatores, o grupo de disciplinas formadoras do professor de educação básica, incluindo-se o licenciando em música, prevê conhecimentos advindos do campo da psicologia do desenvolvimento, da psicologia da aprendizagem, da estrutura da educação básica que reforçam a necessidade de se considerar o desenvolvimento da linguagem e das habilidades comunicativas nas tomadas de decisões curriculares e metodológicas ao longo de todo o percurso educativo.

Dessa forma, os conhecimentos acerca dos aspectos do letramento emergente perpassam pela compreensão de uma fase peculiar do desenvolvimento infantil a ser atendido pelo professor de música, que deve ter clareza de como a criança desenvolve e se apropria da linguagem na tentativa de compreender, se comunicar e participar da vida em sociedade.

Dessa forma, o que este estudo busca é descobrir de que maneiras as áreas de música e de letramento se relacionam ou podem se relacionar no trabalho educativo junto à crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Dada a urgência em se considerar a questão da aquisição do letramento em diversas sociedades, muitos estudos têm investigado os impactos do desenvolvimento musical nessa área.

Em 2008, Bolduc apresentou uma revisão da literatura que recuperou estudos em um período de 20 anos em que se relacionavam educação musical e aquisição da linguagem escrita para crianças entre 4 e 6 anos. Foram encontrados 13 estudos correlacionais e quase-experimentais que, segundo o autor, “demonstraram que a educação musical pode efetivamente contribuir para o despertar da leitura e da escrita em crianças pequenas existindo ou não dificuldades de aprendizagem envolvidas” (s.p.).

Segundo Bolduc (2008), os dados desses estudos revelaram: que a música contribui para as crianças em idade pré-escolar em diferentes áreas de conhecimento e particularmente para a leitura e a escrita; que há uma correlação positiva entre as informações musicais e linguísticas na infância; que resultados superiores em percepção melódica se correlacionam a resultados superiores em consciência fonológica e habilidades de pré-leitura; que crianças que participam de programas interdisciplinares em música e língua materna desenvolvem consciência fonológica, reconhecimento de palavras e hipóteses de soletração mais eficientes que seus pares não participantes dos programas; que as atividades musicais promovem três componentes que também estão envolvidos no desenvolvimento das habilidades linguísticas - o desenvolvimento da percepção auditiva, da memória fonológica e do conhecimento metacognitivo.

Segundo o mesmo autor, os estudos americanos e canadenses têm mostrado que algumas crianças estão ingressando no Ensino Fundamental com dificuldades acentuadas em leitura e escrita. “O fato de a educação musical oferecer um modelo holístico de educação que pode facilitar o desenvolvimento das habilidades de escuta e análise faz com que ela possa ser usada como uma eficiente abordagem educacional complementar”. (s.p.)

Bolduc (2009) aponta outros aspectos favorecidos pela educação musical. Segundo o pesquisador, as habilidades comunicativas, a autoconfiança e a harmonização das relações interpessoais são favorecidas, especialmente em crianças com acentuadas dificuldades de integração.

No Brasil, corroborando os dados encontrados por Bolduc, o estudo de Pacheco (2009) encontrou correlações positivas significativas entre habilidades musicais e de consciência fonológica em crianças de 4 e 5 anos. Segundo a autora, a percepção melódica, por exemplo, parece se correlacionar positivamente às habilidades de consciência fonológica.

Outro estudo brasileiro buscou observar os efeitos de um programa interdisciplinar de música e letramento emergente para crianças em situação de risco psicossocial (FANTINI, de ROSE, 2014). Os resultados mostraram que algumas habilidades foram fortalecidas após o período de intervenção, que durou 14 encontros. As autoras ressaltaram que o propósito de integração entre as áreas de música e de letramento emergente nesse trabalho não pretende diminuir a relevância de suas especificidades, ao invés disso, pontua um modo em que as áreas unam sua compreensão a respeito das necessidades acadêmicas, sociais e culturais das crianças e as fortaleça.

Um dos estudos encontrados por Bolduc (2008) e que se mostrou pioneiro e modelo para os demais foi o de Standley e Hughes (1997). Este estudo teve como participantes crianças na etapa da Educação Infantil provenientes de famílias de baixa renda e de programas de estimulação precoce, bem como crianças com necessidades educacionais especiais participantes de serviços de educação especial. O montante de 24 crianças de 4 a 5 anos foi dividido em dois grupos comparáveis, em que se contrabalancearam duas condições de tratamento: uma intervenção musical, fornecida como um currículo adicional ao currículo regular da Educação Infantil e a condição-controle, que consistia na participação somente nas atividades do currículo regular sem envolvimento com música.

O objetivo das pesquisadoras foi avaliar os efeitos de um conjunto de atividades musicais elaboradas especificamente para fortalecer habilidades prévias de leitura e escrita.

As diferentes intervenções foram ministradas da seguinte forma: para um grupo no outono e para outro na primavera. No período do outono, o grupo 1 contou com dois encontros por semana com duração de 30 minutos somando um total de 15 encontros. O planejamento das atividades musicais para esse grupo foi voltado para favorecer as habilidades de escrita. No mesmo período, o grupo 2 participava das atividades regulares da educação infantil, mas sem envolvimento com música. Na primavera, o grupo 2 participou de atividades musicais com ênfase nas habilidades de leitura. Neste período, o grupo 1 participou somente das atividades regulares.

As atividades de pré-escrita tiveram como foco o desenvolvimento de habilidades necessárias para realizar tarefas de transcrição de palavras e exercícios de grafomotricidade. Já as atividades de pré-leitura foram dirigidas para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência fonológica, reconhecimento de palavras e literatura juvenil.

Foram traçadas quatro condições essenciais para as aulas de educação musical: 1) que as crianças tivessem contato com cantos de estilos variados e com uma diversidade de

instrumentos musicais, possibilitando que cantassem e tocassem canções e melodias simples; 2) que as crianças se tornassem autoconscientes do processo de criação musical por meio de atividades de improvisação; 3) que as crianças passassem a *responder à música*, identificando as fontes de uma ampla variedade de sons e 4) despertar para o entendimento da música permitindo-se que as crianças construíssem seu conhecimento usando seu próprio vocabulário musical para discutir suas experiências musicais.

Os testes aos quais as crianças foram submetidas no começo e no fim das sessões de outono e primavera foram: um teste de consciência de logotipos - *Print Awareness Test of Logos* (FREEMAN; WHITESELL, 1985; THOMAS; RINEHART; WAMPLER, 1992 apud BOLDUC, 2008), um teste de conceitos de livros – *the Print Concept Checklist* (CLAY, 1985 apud BOLDUC 2008), e um teste de habilidades de escrita e linguagem – *Developmental Writing and Language Skills Checklist* (THOMAS et al., 1992 apud BOLDUC, 2008).

Os dados indicaram que o grupo 1 obteve resultados significativamente maiores na avaliação de pré-escrita do que seus pares do grupo 2 no primeiro pós-teste no final do outono. Os resultados das avaliações de pré-escrita foram semelhantes para os dois grupos no segundo pós-teste no final da primavera. Além disso, o grupo 2 teve uma melhor performance na avaliação de pré-leitura no segundo pós-teste. Dessa forma, as pesquisadoras concluíram que as atividades musicais eram prazerosas e motivavam as crianças, além de favorecerem suas habilidades de letramento emergente bem como habilidades acadêmicas, afeto e comportamento social apropriado. Habilidades de linguagem verbal, conceitos de número e de contagem, consciência multicultural foram fortalecidos no currículo musical por elas desenvolvido.

As autoras concluíram que o currículo e os procedimentos de ensino parecem ter funcionado como pretendidos para a promoção da inclusão social e dos benefícios acadêmicos para todos os participantes.

Mais recentemente um material livro baseado nas experiências das autoras com o atendimento musico-terapêutico e com o ensino de música para crianças foi criado para subsidiar professores (generalistas e de música) na tarefa de proporcionar aprendizagens em ambos os campos: música e letramento emergente em programas de intervenção precoce: *The sounds of emerging literacy: Music-Based applications to facilitate prereading and writing skills in early intervention*, de Dena Register, Jane Hughes e Jayne M. Standley, 2012, pela American Music Therapy Association (REGISTER, HUGHES, STANDLEY, 2012).

As autoras exploram as diferentes experiências musicais como: atividades para cumprimento, transições e despedida; aplicações de canto e coro; ouvir e tocar e ouvir e se mover. Especificações são dadas aos professores generalistas e de música a respeito dos aspectos no letramento na infância, sobre as conexões da música e do letramento, diretrizes para o ensino e para técnicas inclusivas. Após apresentarem cerca de 30 atividades musicais para os diferentes tipos de experiência musical, as autoras também apresentam exemplos de planos de aula voltados para objetivos específicos como favorecer as habilidades rítmicas, ou destacar alguma temática especial, como, por exemplo, a fazenda, as frutas, etc., ou ainda voltados para o fortalecimento mais intenso das habilidades de letramento. Além disso, um desenho do currículo é delineado para um conjunto de 15 aulas para exemplificar escolhas em função das necessidades das crianças ao longo das semanas.

Também são compartilhados os instrumentos de avaliação normalmente utilizados por elas para verificar e acompanhar o desempenho dos alunos quanto à consciência sobre logotipos, palavras, rimas, aliterações e vocabulário; sobre livros; sobre escrita e linguagem; e sobre os comportamentos de envolvimento em tarefas.

Mais uma vez as autoras realizam um trabalho pioneiro na área, oferecendo uma proposta com alto potencial para subsidiar professores que desejem realizar um trabalho interdisciplinar entre música e letramento emergente.

O que se pode depreender dos estudos em ambas as áreas é que os professores e investigadores que têm como meta o fortalecimento das habilidades comunicativas e expressivas das crianças investem esforços em métodos e abordagens que possibilitem às crianças um contato significativo com os recursos que as possibilitarão comunicar-se e expressar-se.

Os estudos aqui destacados mostram a importância de se investir em ambientes e contexto especialmente organizados para atender às necessidades das crianças em fase de letramento emergente. Eles reconhecem o potencial criativo e investigativo inerente à infância, o que propulsiona a busca e formulação de hipóteses para compreender e dominar os recursos comunicativos de sua cultura, de sua língua.

A abordagem lúdica é destacada como um fator essencial para se respeitar e estimular o pensamento e as práticas da infância.

A experiência estética que advém das práticas literárias e musicais revela que os sons e seus registros podem ser utilizados para muito além da transmissão e arquivamento de

informações. Eles representam, sim, uma forma de *ser* no mundo, de se apropriar e fazer fruir o legado do pensamento e realizações da humanidade.

Encerrando esta seção é possível destacar dois aspectos que servem como norteadores para este estudo e que se pautam na compreensão da educação inclusiva comprometida em garantir as ferramentas necessárias à expressão, compreensão e representação no mundo: 1) o potencial das atividades artísticas em articular diferentes saberes, em desenvolver técnicas e habilidades expressivas que perpassam pelos conhecimentos culturais, artísticos e sociais; 2) a aquisição do letramento como forma de estar presente e participativo nas sociedades letradas e de se garantir que todos os outros direitos sejam adquiridos.

Neste raciocínio, entendo que todos nós, enquanto agentes educativos, estamos inseridos em uma perspectiva de educação que implica a garantia da presença de todos no contexto escolar, se certificando dos meios que efetivem a participação ativa de cada indivíduo e que assegure a apropriação do conhecimento. Para tanto, necessita de um currículo que abasteça e fomente o acolhimento, a aceitação, o respeito. Também entendo que garantir os conhecimentos acadêmicos passa, necessariamente, pela aquisição e domínio da linguagem em seus aspectos gráficos, mas também expressivos, o que está representado na nossa compreensão de letramento. Por fim, a Educação Musical, como um dos domínios de conhecimento está imersa nesse contexto, tendo na especificidade da música o desiderato de fomentar a criatividade e o conhecimento estético, estabelecer a identidade cultural de maneira que ela contribua para a formação individual, ao mesmo tempo em que permita ao indivíduo transcende-la, sentindo-se parte de uma cultura humana maior.

O barro
Toma a forma
Que você quiser

Você nem sabe
Estar fazendo apenas
O que o barro quer

Paulo Leminski

CAPÍTULO 3: MÉTODO

Neste capítulo são apresentadas as formas, as características e as decisões tomadas no planejamento, nas aulas, na coleta e na análise de dados. Para tanto, iniciamos com a definição de Pesquisa Qualitativa, cujos pressupostos foram usados para embasar as ações realizadas. Segundo Minayo (2004), as pesquisas qualitativas são

[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do Significado e da Intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 2004, p. 10)

Complemento com Alves-Mazzotti que a partir da definição de Patton afirmam que as principais características deste tipo de pesquisa são a compreensão e a interpretação do sujeito ou objeto do estudo que perpassam as “crenças, percepções, sentimentos e valores” do pesquisador, que é quem dá o sentido e o significado da pesquisa. Para a autora, o envolvimento direto e prolongado do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, a interpretação das situações observadas, os significados atribuídos pelo pesquisador, geram dados qualitativos, tais como: “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados, atitudes, crenças e pensamentos” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 132).

Significado e intencionalidade foram considerados e incorporados na seleção e análise dos dados que consideraram as falas, atitudes e reações de todos os participantes.

Por buscar conhecer de perto as características e demandas do público-alvo aqui definido e pelo interesse em agir, encontrar e refinar estratégias educacionais voltadas ao desenvolvimento musical e de letramento emergente de acordo com as necessidades das crianças de seis anos, a pesquisa-ação foi o caminho metodológico percorrido, pelo menos em grande parte de suas etapas. Minha aproximação do público-alvo e do contexto investigados em condições reais permitiram entrelaçar o marco teórico às atividades práticas desenvolvidas.

Como mostrado por Engel (2000), a pesquisa-ação pode ser um valioso recurso em contextos educacionais, auxiliando o educador na busca por respostas às demandas de um grupo específico: “O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório” (ENGEL, 2000, p. 189).

Entendo que meu histórico como educadora musical ao longo dos últimos dez anos, bem como meu esforço em compreender e contribuir para a educação musical de crianças em séries iniciais na ocasião de seu mestrado garantiram o vínculo e a veracidade do contato com as crianças, professores e gestores da escola participante também na ocasião das investigações e práticas conduzidas para esta tese. As decisões das aulas de música para crianças em letramento emergente foram tomadas junto com a escola desde a época do mestrado. Portanto, nesta pesquisa de doutorado, apenas consolidamos um desejo e uma necessidade conjunta da comunidade escolar e minha como pesquisadora. As estratégias delineadas e vivenciadas ao longo deste estudo apresentam caráter provisório, tal como fala Engel (2000), devido à natureza exploratória que envolve as áreas de música e de letramento em contexto escolar.

A variedade de situações vivenciadas ao longo do curso será mostrada por meio de imagens e transcrições representativas das aulas realizadas. Também serão apresentadas as características da escola e dos sujeitos participantes, o delineamento da pesquisa e os materiais utilizados para captar os momentos que serão aqui analisados.

3.1 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa teve sua realização pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Parecer nº 961.314 (Anexo 1).

Os pais/responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) em duas cópias, de modo que uma via ficasse sob sua posse e a outra com a pesquisadora. As crianças também preencheram um termo de assentimento elaborado de forma a respeitar a autonomia da criança, viabilizando sua compreensão sobre o processo do qual seria participante atendendo assim as exigências éticas (APENDICE 2). Foi garantida a liberdade de desistência do participante a qualquer momento ao longo do estudo.

3.2 Situação

A proposta de pesquisa foi apresentada para uma escola estadual pública do interior do Estado de São Paulo que atende o primeiro ciclo do ensino fundamental I.

Essa escola apresenta regime de educação em tempo integral que consiste em oferecer o ensino regular no período da manhã e oficinas curriculares no período da tarde. Dessa forma, as aulas de música foram também realizadas no período da tarde. Essa escola acata com frequência propostas de pesquisa advindas das Universidades da cidade, apresenta interesse por projetos que possam contribuir com a formação educacional das crianças e se mostra acessível ao diálogo permanente para compreender e apoiar tais projetos. Em nosso estudo, o diretor e a coordenadora pedagógica favoreceram o contato da pesquisadora com as professoras de primeiro ano, com suas crianças e seus pais e responsáveis. Também disponibilizaram as condições necessárias para a realização das aulas, oferecendo suporte de espaço físico (sala de vídeo) e de equipamentos de som.

As aulas ocorreram na sala de vídeo que contava com cadeiras, colchonetes, duas mesas grandes, um *notebook*, uma caixa de som amplificadora, *data show*, quadro branco e um pequeno palco ao fundo da sala.

Para os encontros também eram utilizados recursos como livros, papéis, lápis coloridos, borrachas, violão, flauta doce soprano, um toca cd, uma caixa com pequenos instrumentos de percussão confeccionados pela pesquisadora como guizos, pilões de madeira e de metal, pandeiretas e um pequeno kit percussivo com uma unidade de cada um dos seguintes instrumentos: chocalho, bloco sonoro, clave, guizo, reco-reco; também um *notebook* com um software para gravar as aulas.

3.3 Participantes

Participaram da pesquisa 12 crianças regularmente matriculadas em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I da escola anteriormente descrita. As crianças tinham em média seis anos e onze meses de idade. Nenhum dos alunos da turma tinha a especificidade de ser público alvo da educação especial. Essas doze crianças faziam parte de uma turma de 24 alunos e foram selecionadas de forma aleatória para participarem das aulas de música sob a minha coordenação, enquanto as demais participariam de aulas de música com duas graduandas de um curso de Licenciatura em Música da mesma cidade onde a pesquisa foi conduzida. Essas graduandas eram integrantes da equipe de educadores musicais formada para conduzir a pesquisa na sua totalidade na turma de 1º ano que participou da pesquisa. Essa decisão foi tomada para garantir um atendimento mais adequado aos alunos.

O conjunto de 12 aulas ministradas para esse grupo se deu ao longo do segundo semestre de 2015 com duração média de 1 hora, conduzidas pela própria pesquisadora. Não houve apoio ou acompanhamento de nenhum outro professor ou assistente.

3.4 Procedimentos de planejamento e aplicação das aulas

O planejamento das aulas levou em conta os subsídios fornecidos pela literatura que apontam o que seria desejável para o desenvolvimento musical concebendo a configuração do 1º ano do ensino fundamental como uma oportunidade de aprimorar as habilidades (musicais e de letramento emergente) das crianças, de forma que elas possam nas próximas etapas aprender os conceitos formais de ambas as áreas. Buscou-se compilar os domínios e habilidades que serviriam de fundamento tanto para planejar as aulas quanto para analisá-las.

Para favorecer os aspectos musicais como voz, prática instrumental, criação e improvisação, conceitos e conteúdos musicais e as relações que as crianças estabelecem com a música os planejamentos das aulas se pautaram nas concepções de educação musical levantadas na introdução deste estudo, fundamentadas em uma perspectiva inclusiva da educação com foco na presença, na participação e no sucesso (MOLINA, 2012, KATER, 2012), que considera a necessidade de se pensar no desenvolvimento musical a partir de experiências musicais significativas de contato com os elementos sonoros em processos de escuta, criação, performance entre outros (SANTIAGO, NASCIMENTO, 1996; GORDON, 2000; BRITO, 2007, 2009) sem olvidar de seu impacto e intercâmbio com os aspectos sociais, culturais (CAMPBELL, 1998; HUMMES, 2001; TURINO, 2008; KATER, 2012). A definição desses conteúdos também passou pela compreensão das necessidades educacionais próprias da idade de seis anos apresentadas nos documentos brasileiros (BRASIL, 2006, 2007) e do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) destinados a essa fase escolar. Esses conteúdos são apresentados de forma sintetizada na tabela 1:

Tabela 1 - Domínios e Habilidades Musicais desejáveis para crianças de seis anos no Ensino Fundamental I

Domínios	Habilidades
Voz	Explorar a voz em brinquedos cantados, rimas e cantigas, cantar canções de diferentes gêneros, tonalidades e métricas sozinho ou em grupo, aprimorando a afinação e o ritmo; usar a voz expressivamente nas situações de canto.
Conhecimentos sobre instrumentos musicais	Conhecer e explorar instrumentos variados tradicionais ou confeccionados, tocar pequenas melodias e acompanhamentos. Conhecer instrumentos de outros países ou outras regiões do país por meio de manuseio de livros, vídeos e instruções das professoras do curso de música.

continua

Improvisação e Criação	Improvisar canções e acompanhamentos em instrumentos, na voz ou no próprio corpo para músicas, histórias, poemas; criar pequenos excertos musicais sozinho ou em grupo; criar formas de representar graficamente ideias musicais e elementos sonoros vocais ou instrumentais.
Engajamento musical	Identificar fontes sonoras do ambiente, dos animais, das atividades diárias, do contexto urbano, do campo, da música e de seus elementos constituintes; Utilizar o corpo e o movimento para experimentar e expressar tempos, dinâmicas, modos, gêneros, os elementos do som e os sentimentos que emanam das experiências musicais; Usar o corpo para acompanhar e criar músicas com gestos, movimentos livres, ordenados em danças ou percussão corporal; participar de pequenas danças folclóricas, tradicionais em diferentes formações.
Conceitos e Conteúdos do fazer musical	Conversar sobre música a partir de vocabulário próprio e do vocabulário específico descrevendo vozes, instrumentos, notação musical, gêneros e estilos musicais de variadas culturas; Cantar, tocar, mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo, andamento, dinâmicas; Demonstrar consciência da música como parte da vida diária e da sociedade. Conhecimento da vida e obra de diferentes compositores por meio do manuseio de livros ou instruções das professoras de música do curso.

Fonte: própria autora com base no referencial

A partir das expectativas de aprendizagem indicadas nos documentos nacionais e do Estado de São Paulo (BRASIL, 2007a, SÃO PAULO 2011, 2013) e do que a literatura indica como sendo componentes do letramento emergente (CLAY, 1985; VAN KLEECK, 1990; SULZBY; TEALE, 1991; SAINT-LAURENT, GIASSON, COUTURE, 1998; YADEN, ROWE, MACGILLIVRAY, 2000; SIM-SIM 2001; SNOW, BURNS, GRIFFIN 2005, SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011; LONIGAN et al, 2013), destacam-se comportamentos e habilidades que podem ser favorecidos no contexto da aula de música ao se utilizar de parlendas, de atividades que destaquem o ritmo de palavras ou as frases musicais com suas entonações e contornos, ao desenvolver a noção da música em sua totalidade e em suas partes menores como forma, frases, compassos, células rítmicas e notas, em atividades que favoreçam o contato com materiais impressos, ao buscar formas de registrar os sons, timbres, durações e alturas de forma convencional ou inventada, ao ler histórias para disparar atividades musicais ou permitir o contato com livros no momento de acolhimento ou ainda ao permitir que as crianças conversem sobre música usando seu próprio vocabulário e os termos específicos da música.

Tabela 2 - Domínios e Habilidades de Letramento Emergente desejáveis para crianças de seis anos no Ensino Fundamental I

Domínios	Habilidades
Interesse e conhecimentos sobre manuseio de livros	Despertar prazer pelo contato espontâneo com livros, manipular livros identificando a capa, o início e o fim da história, mostrando a orientação na leitura do texto – de cima para baixo, da esquerda para a direita.
Interesse e participação durante leitura de histórias	Identificar tema da história por meio das imagens do livro, usá-las para prever o que pode acontecer na história, usar as pistas de histórias previsíveis para compreender a sequência da história, identificar personagens, comentar sobre a história e figuras com o leitor, completar sentenças da história retomada pelos adultos, relacionar a história com seus conhecimentos.
Funções e usos de escrita	Distinguir figuras de textos, identificar letras, palavras, sentenças, Conceitos relativos à escrita, Relação entre palavra falada e palavra escrita, Traçado e princípio alfabético.
Reconhecimento de palavras do cotidiano	Identificar o próprio nome escrito, identificar palavras presentes no cotidiano como logotipos de marcas conhecidas.
Linguagem e Vocabulário	Aprender, reconhecer, identificar palavras; buscar formas de usar as palavras aprendidas para se expressar. Reconhecer palavras de um mesmo grupo semântico. Desenvolver noções de morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.
Leitura de faz-de-conta	Conseguir se apoiar nas dicas visuais e na memória para recontar uma história em um livro já lido, construir uma exposição sequencial com base nas figuras, usar entonação de leitura.
Consciência Fonológica	Identificar rimas, demonstrar compreensão de síntese silábica e síntese fonêmica, identificar palavras que começam ou terminam com mesma sílaba, com mesmo fonema, perceber palavras que se iniciam com mesmo dígrafo.

Fonte: própria autora com base no referencial

Um banco de atividades foi criado com base nos materiais disponíveis na literatura brasileira para que pudessem ser escolhidas e utilizadas em cada aula de acordo com o andamento e necessidades da turma. As principais obras consultadas podem ser observadas no quadro 1.

Quadro 1: Materiais consultados para elaboração das aulas.

Livro/Apostila/ Estudo	Autor	Ano
Canções de Mimar	Jos Wuytack	1992
Movimento e Dança na Educação Musical	Ilza Z. L. Joly	1995
Livro das canções	Matheus Braga (org.)	1997
Livro dos jogos	Carlos Kater (org.)	1997
Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading/ writing skills.	Jayne M. Standley e Jane Hugues	1997
The Phonological Awareness Handbook for Kindergarten and Primary Teachers.	Lita Ericson e Moira Fraser Juliebo	1998
Cancioneiro folclórico infantil: um pouco mais do que já foi dito	Mara Fontoura e Lydio R. Silva	2001
Developing emergent literacy skills through storybook reading	Jill Howard Allor e Rebecca B. Mccathren	2003
Cancioneiro folclórico infantil: um pouco mais do que já foi dito vol. 2	Mara Fontoura e Lydio R. Silva	2005
Estorinhas para ouvir: Aprendendo a escutar música	Enny Parejo	2007
Placing Music at the centre of literacy instruction	Jonathan Bolduc e Carole Fleuret	2009
Fazendo música com crianças	Amanda Nicolau et al	2011

The Sounds of Emerging Literacy: music-based applications to facilitate prereading and writing skills in early intervention	Dena Register, Jane Hughes e Jayne M. Standley	2012
De roda em roda: brincando e cantando o Brasil	Teca A. Brito	2013
Apostila: Curso para professores de Musicalização Infantil	Josette Feres e Luciana Feres	s.d.
Iniciação e Sensibilização Musical Pré-escolar. Módulo II: Práticas Musicais	Enny Parejo	s.d.

Fonte: própria autora

Alguns dos materiais utilizados auxiliaram de maneira mais específica na seleção de repertório de cantigas e brincadeiras como o Livro das Canções e o Livro dos Jogos, organizados por Braga (1997) e Kater (1997) respectivamente, os dois volumes do livro Cancioneiro folclórico infantil: um pouco mais do que já foi dito de Fontoura e Silva (2001, 2005). Outros, além de servirem de fonte de repertório para musicalização infantil, também apresentam descrições e propostas educativas como o livro Fazendo música com crianças de Nicolau et al (2011) e De roda em roda: brincando e cantando o Brasil de Brito (2013), a apostila de cursos das educadoras Enny Parejo: Iniciação e Sensibilização Musical Pré-escolar. Módulo II: Práticas Musicais (s.d.) e a apostila de curso para professores de musicalização infantil de Feres e Feres (s.d.). Outros materiais ainda ajudaram a refletir sobre os aspectos do movimento e do gesto em atividades musicais, como elementos que ampliam a experiência corporal dos elementos sonoros como intensidade, andamento, dinâmica, fluxo, frases, compassos, entre outros. É o caso do material organizado por Joly (1995): Movimento e dança na educação musical e o livro Canções de Mimar do educador Jos Wuytack. O livro Estorinhas para ouvir, aprendendo a escutar música de Parejo (2007) serviu de inspiração para as atividades de escuta e de registro em papel dos elementos sonoros percebidos, bem como para os momentos de relaxamento guiados ao final das aulas.

É importante observar que todos esses materiais apresentam rico conteúdo para processos de iniciação musical, ao mesmo tempo em que revelam o comprometimento e a dedicação de seus autores com o campo da educação musical, privilegiando as vivências musicais como *locus* da aprendizagem significativa, respeitando as necessidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas da infância.

Outros materiais serviram para inspirar a elaboração das atividades mais especificamente voltadas ao desenvolvimento de habilidades do letramento, como o artigo de Bolduc e Fleuret (2009) *Placing Music at the centre of literacy instruction*, que fundamenta e ilustra como as atividades musicais podem favorecer o reconhecimento e a decodificação de palavras, bem como a habilidade de escrita; o estudo de Standley e Hughes (1997), bem como

o livro *The Sounds of Emerging Literacy: music-based applications to facilitate prereading and writing skills in early intervention* de Register, Hughes e Standley (2012) que mostram os resultados de um programa de música voltado para o fortalecimento de habilidades de escrita e de leitura, passando por habilidades comunicativas orais como recepção e expressão e de escrita como sequência alfabética, identificação de letras, letras dos nomes, histórias de livros e ampliação de vocabulário.

Os livros *Developing emergent literacy skills through storybook reading* de Allor e Mccathren (2003) e *The Phonological Awareness Handbook for Kindergarten and Primary Teachers* de Ericson e Juliebo (1998) apresentaram maiores especificidades do campo do letramento, permitindo conhecer propostas práticas para o desenvolvimento desse aspecto.

O curso se amparou nos estudos de Standley e Hughes (1997) e Register, Hughes e Standley (2012) para pensar em propostas musicais que também se mostrassem potenciais para o aprimoramento de habilidades de letramento emergente, considerando o pioneirismo dessas autoras em estabelecer relações positivas entre essas áreas em contexto escolar. No entanto, considerou materiais didáticos e contribuições de educadores musicais e pesquisadores brasileiros para que as propostas fossem as mais adequadas possíveis para a realidade brasileira.

As aulas foram sendo planejadas semanalmente ao longo do curso para que as atividades da próxima aula estivessem em sintonia com as necessidades do grupo identificadas na aula anterior. Tomou-se o cuidado para que, ao longo do curso, as crianças passassem por todos os tipos de experiências musicais advindas dos domínios mostrados na Tabela 1 e para que as atividades musicais contemplassem experiências de letramento emergente que se mostrassem viáveis e próximas das práticas musicais usuais em educação musical. A criação de cada atividade considerou estratégias e técnicas utilizadas por educadores musicais em contexto escolar, privilegiando o canto, o movimento, as pequenas danças, a percussão corporal, brinquedos cantados, jogos musicais com mímicas e a prática instrumental. Mesmo aquelas que buscaram se aproximar mais de habilidades de letramento emergente como leitura de livro, identificação de aliteração, rimas e sílabas de canções não se distanciam tanto das práticas empregadas em processos de musicalização para essa faixa-etária.

As aulas foram ministradas incluindo técnicas de ensino que enfatizavam um envolvimento positivo entre professora/pesquisadora e os alunos, incorporando sugestões das crianças na medida do possível, fornecendo orientações e encorajando os alunos a buscarem

soluções diante dos desafios. A abordagem lúdica foi utilizada de maneira a encorajar uma atmosfera de aprendizagem pautada em jogos e brincadeiras, e dando margem ao processo de criação e imaginação em momentos de relaxamento guiado, ou no contato com instrumentos musicais que se personificaram como acompanhantes das aulas como a flauta-doce Clarice e o violão Sebastião, entre outras oportunidades.

A título de ilustração, a seguir é mostrado o planejamento da primeira aula.

- Aula 1:

Atividades: 1. Introdução às aulas de música e apresentação da flauta-doce como companheira de nossas aulas; 2. Canção de entrada (Cantar/ Integrar o grupo para iniciar a aula); 3. Nomes e palmas (identificar os membros do grupo/ bater palmas no tempo); 4. Leitura de livro (participação em história/ identificação de sons da história); 5. Despedida (canto e movimento livre).

Materiais consultados: Standley, Hughes (1997), Kater (1997), Feres (1998), Ericson, Juliebo (1998), Parejo (2007), Register, Hugues, Standley, (2012).

Tabela 3: Objetivos, domínios, habilidades e procedimentos envolvidos na primeira aula.

Atividade 1

Introdução às aulas de música

Objetivos: Apresentar os objetivos das aulas de música para as crianças; estabelecer vínculo entre as crianças e os instrumentos que acompanhariam as aulas como a flauta-doce soprano e o violão.

Domínios Musicais

- Conhecimentos sobre instrumentos musicais: Conhecer e explorar instrumentos (flauta-doce e violão).

- Conceitos e conteúdos do fazer musical: Conversar sobre música a partir de vocabulário próprio e do vocabulário específico descrevendo vozes, instrumentos, gêneros e estilos musicais de variadas culturas;

Domínios do Letramento Emergente

- Linguagem e vocabulário: Aprender, reconhecer, identificar palavras; buscar formas de usar as palavras aprendidas para se expressar. Reconhecer palavras de um mesmo grupo semântico.

Procedimentos: Em círculo, sentados. Roda de conversa explicativa sobre o porquê de estarem participando daquele momento, o que seria esperado das aulas de música. Compartilhar informações sobre instrumentos conhecidos e conhecimentos prévios em música. Demonstração da flauta-doce soprano e do violão.

continua

Atividade 2:

Canção de entrada

Objetivos: Vivenciar escala descendente (presente na canção) a partir da voz e de movimentos corporais; Cantar e acompanhar a música a partir de sons e movimentos livres; Integrar grupo para iniciarmos a aula.

Domínios Musicais

- Voz: Explorar a voz em brinquedos cantados, rimas e cantigas; cantar em grupo. Usar a voz expressivamente ao cantar.
- Engajamento musical: Utilizar corpo para experimentar e expressar elementos do som (frases, escalas).
- Conceitos e conteúdos do fazer musical: Cantar e mover-se para demonstrar consciência dos elementos da música.

Domínios do Letramento Emergente

- Linguagem e vocabulário: Reconhecer palavras, desenvolver noção de pragmática (cumprimentos).

Procedimentos: Em roda, em pé, ensina-se a canção dizendo que se trata de uma música com eco. Canta-se a primeira frase para as crianças e elas a devem repetir. A parte final (*Diga oi e vá descendo...*) é cantada por todos. Ao dizerem *oi* durante a canção o grupo é incentivado a se cumprimentar e ao cantarem *Diga oi e vá descendo*, o movimento é de descer dançando e remexendo.

Atividade 3:

Nomes e palmas

Objetivos: Conhecer nomes dos integrantes do grupo; Vivenciar uma pulsação em conjunto, relacionando movimento, voz e palmas.

Domínios e habilidades musicais

- Voz: explorar a voz em brinquedos cantados, sozinho e em grupo, aprimorando o ritmo.
- Improvisação e criação: improvisar pequenos excertos musicais sozinho na voz e no corpo.
- Engajamento musical: Utilizar o corpo e o movimento para experimentar, acompanhar e expressar tempos;
- Conceitos e conteúdos do fazer musical: mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo e andamento.

Domínios e habilidades do letramento emergente

- Consciência fonológica: demonstrar compreensão de síntese silábica.

Procedimentos: Sentados em roda marca-se uma pulsação constante para bater nas pernas duas vezes e bater as mãos (palmas) duas vezes. A primeira criança bate das vezes na perna e diz seu nome de modo a encaixá-lo entre as próximas duas palmas. Sem quebrar o ritmo, todos batem na perna e repetem o nome da criança entre as palmas. Assim sucessivamente até que todos falem seus nomes sozinhos e o escutem repetido por todos.

Atividade 4

Leitura de livro

Objetivos: Promover participação em momento de leitura de estória; Compartilhar memórias da leitura; Evocar memórias dos sons do cotidiano que compareceram na estória lida.

Domínios e habilidades musicais

Engajamento musical: Identificar fontes sonoras apresentadas no contexto da história lida.

Domínios e habilidades do letramento emergente

- Interesse e conhecimentos sobre manuseio de livros: Despertar prazer pelo contato com livros.
- Interesse e participação durante leitura de histórias: Identificar tema da história por meio das imagens do livro, usá-las para predizer o que pode acontecer na história, usar as pistas de histórias predizíveis para compreender a sequência da história, identificar personagens, comentar sobre a história e figuras com o leitor, relacionar a história com seus conhecimentos.
- Funções e usos da escrita: Relação entre palavra falada e palavra escrita.
- Linguagem e vocabulário: Aprender, reconhecer, identificar palavras; buscar formas de usar as palavras aprendidas para se expressar. Reconhecer palavras de um mesmo grupo semântico.
- Consciência fonológica: Identificar palavras que começam ou terminam com o mesmo som

(fonema, dígrafo ou sílaba).

Procedimentos: Apresentar o livro a ser lido. Dizer o título, o nome da autora e do ilustrador. (Poesia na varanda. Autora: Sônia Junqueira. Ilustração de Flávio Fargas. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2011). Explicar que o ilustrador é a pessoa que cria os desenhos para o livro. Todos sentam-se próximos do leitor da história e a ouvem. A cada página lida as ilustrações são mostradas e as crianças têm a chance de tecerem comentários sobre o que ouviram e viram. Perguntas podem ser feitas para promover maior compreensão do texto ou para focar a atenção em determinados aspectos. Questões voltadas aos sons dos fenômenos naturais e dos personagens da história são usadas para estimular a memória sonora e podem preparar para uma próxima atividade de registro desses sons.

Atividade 5

Despedida

Objetivos: Indicar o encerramento das atividades e a movimentação para o próximo momento escolar.

Domínios e habilidades musicais

- Voz: Explorar a voz em brinquedos cantados, rimas e cantigas; cantar em grupo. Usar a voz expressivamente ao cantar.

- Engajamento musical: Utilizar corpo para experimentar e expressar elementos do som.

Conceitos e conteúdos do fazer musical: Cantar e mover-se para demonstrar consciência dos elementos da música.

Domínios e habilidades do letramento emergente

- Linguagem em vocabulário: Reconhecer palavras, desenvolver noção de pragmática (despedidas).

- Consciência fonológica: identificar rimas.

Procedimentos: Em roda e em pé, a canção de despedida é ensinada. Ao longo da música são feitos gestos de despedida enquanto as crianças ficam livres para dançarem ou baterem palmas.

Fonte: própria autora.

3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

Dos 12 encontros com as crianças, 9 aulas foram gravadas com o recurso de câmera do *notebook*. Foram as seguintes aulas: 2^a, 4^a, 6^a, 7^a, 8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a. Problemas com equipamento técnico impediram a gravação das demais, no entanto, anotações sobre essas aulas foram feitas para se manter a memória dos principais aspectos ocorridos com relação às questões musicais, de letramento e outros pontos que se mostraram relevantes nas relações das crianças com o conteúdo, entre si, com a pesquisadora. A fim de se observar os impactos potenciais das diferentes atividades no desenvolvimento musical, nas habilidades de letramento emergente cada vídeo foi assistido calma e pausadamente e, juntamente a esse trabalho foram sendo transcritos trechos que se mostraram mais representativos de cada categoria de análise.

Os dados, de caráter qualitativo foram analisados à luz dos referenciais teóricos que fundamentaram este trabalho no campo da educação musical e do letramento emergente.

Para cada aula procurou-se analisar a adequação das atividades para o alcance dos objetivos estabelecidos e para as características e engajamento dos alunos. Para tal, além das

gravações em vídeo das aulas, também foram feitas observações e anotações em papel pela pesquisadora a respeito do andamento das aulas para posterior análise.

As imagens ilustrativas das atividades realizadas são provenientes dos próprios vídeos gravados por meio de aplicativo instalado no *notebook*. A necessidade de utilizar esse equipamento como recurso para gravação não representou um grande problema para captação do áudio das aulas, no entanto, trouxe algumas limitações para o registro de imagens, pois o melhor posicionamento do computador no contexto da sala (com relação à segurança, e ao foco) foi sobre uma mesa centralizada na parte frontal da sala. Esse posicionamento impediu de captar trechos das aulas em que o grupo se posicionava sentado próximo a mesa. Assim, embora esses registros tenham sido suficientes para o trabalho de análise das aulas, não permitiu que as imagens retiradas tivessem uma boa qualidade, tanto no foco, quanto no enquadramento. A escolha das imagens foi feita de forma a minimizar essas questões, buscando o retrato que melhor representasse o momento analisado. Mesmo diante dessas limitações acreditamos que apresentar as imagens neste estudo ajudaria o leitor a se aproximar das propostas aqui descritas.

3.6 Categorias de análise

Este estudo teve como fonte de informação o próprio campo, ou seja, uma turma de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental e obteve dados de natureza qualitativa que passaram pela seleção e organização devido ao grande volume resultante dos doze encontros.

A sistematização dos dados permitiu identificar oito núcleos norteadores dos objetivos inerentes a cada atividade. Esses núcleos têm servido como momentos estruturadores de processos de musicalização em diversos contextos de musicalização e permitem uma visão panorâmica sobre os diferentes focos contidos em cada aula. Embora outros núcleos pudessem ser definidos e diferentes percursos metodológicos possam ser traçados pelos professores de música, o contato com o referencial estudado nesta tese permitiu identificar oito núcleos de vivências musicais essenciais para as crianças na faixa-etária aqui visada, a saber: 1) acolhimento, 2) cantos de entrada e saída, 3) voz e linguagem, 4) escuta, 5) atividades com ou sobre instrumentos, 6) movimento e expressão corporal, 7) criação e improvisação e 8) registros gráficos e simbólicos.

Exceto pelo momento de canto de entrada ou saída, que definem o começo ou o final de uma aula, os demais núcleos podem ser distribuídos ao longo do curso sem serem

limitados em sequências fixas. Cada um deles pode ser utilizado o número de vezes que convier às metas de aprendizagem previamente definidas tanto em cada aula, quanto ao longo do curso, cuidando apenas para que todos os tipos de vivências sejam contemplados.

3.7 Estrutura de apresentação dos dados

Os dados constantes da seção Resultados e Discussão foram organizados de maneira a destacar o potencial de cada núcleo de atividades para a promoção das habilidades musicais e de letramento emergente. Assim, para cada núcleo, foram descritas as suas particularidades, a forma como foi vivenciado pelas crianças, apresentando-se fotos e transcrições de trechos de aulas quando esses se mostraram convenientes e uma análise partindo-se do referencial que ajudou a discutir os desdobramentos de cada núcleo de atividades para o desenvolvimento das crianças nas dimensões aqui estudadas.

Segredo

Andorinha no fio
Escutou um segredo.
Foi à torre da Igreja
Cochichou com o sino.

E o sino bem alto
Delém-dem
Delém-dem
Delém-dem
Delém-dem!

Toda a cidade
Ficou sabendo

Henriqueta Lisboa

Categorias

4.1. Acolhimento

O acolhimento permite que as crianças adentrem o espaço da aula de música tendo um momento para explorar livremente a sala e os materiais que a ajudarão a se conectar com a aula. Materiais diversos como pequenos instrumentos musicais, livros, brinquedos e outros recursos lúdicos podem ser disponibilizados de forma que as crianças tenham acesso livre de forma assistida pelo professor.

Quadro 2: Acolhimento

Acolhimento
<p>Objetivos: acolher as crianças em sua chegada à aula de música; propiciar momento de exploração de materiais sonoros, livros e recursos lúdicos, propiciar momento de interação social permeada pelos materiais disponíveis de forma assistida.</p> <p>Domínios e habilidades musicais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos sobre instrumentos musicais: Conhecer e explorar instrumentos variados tradicionais ou confeccionados, tocar pequenas melodias e acompanhamentos. Conhecer instrumentos de outros países ou outras regiões do país por meio de manuseio de livros, vídeos e instruções das professoras do curso de música. - Improvisação e criação musical: criar pequenos excertos musicais sozinho ou em grupo. - Engajamento Musical: Utilizar o corpo e o movimento para experimentar e expressar tempos, dinâmicas, os elementos do som e os sentimentos que emanam das experiências musicais; Usar o corpo para acompanhar e criar músicas com gestos, movimentos ordenados com percussão corporal; - Conceitos e conteúdos do fazer musical: Conversar sobre música a partir de vocabulário próprio e do vocabulário específico descrevendo vozes; Cantar, mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo, andamento, dinâmicas; Conhecimento da vida e obra de diferentes compositores por meio do manuseio de livros <p>Domínios e habilidades do letramento emergente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem e vocabulário: buscar formas de usar as palavras aprendidas para se expressar. - Interesse e conhecimentos sobre manuseio de livros: Despertar prazer pelo contato espontâneo com livros. - Leitura de faz-de-conta: Conseguir se apoiar nas dicas visuais e na memória para recontar uma história em um livro já lido, construir uma exposição sequencial com base nas figuras. - Funções e usos da escrita: Distinguir figuras de textos, identificar letras, palavras, sentenças, Conceitos relativos à escrita, Relação entre palavra falada e palavra escrita.

Fonte: própria autora

Quadro 3: Fotos e transcrições referentes à categoria Acolhimento



Figuras 1, 2 e 3: Momento de acolhimento. Crianças em formação de grupo musical, tocando e dançando juntas.



Figuras 4 a 8: Envolvimento com livros no momento de acolhimento.

Vídeo-descrição⁶: A11-At.1 (0'' a 15'')– após terem pego alguns instrumentos, 3 crianças se posicionam no palco enquanto uma delas, segurando um reco-reco caseiro diz “1, 2, 3,4” e todas começam a tocar juntas. A que contou tenta organizar as demais, mostrando para uma delas como deveria segurar o pandeiro e dizendo onde elas deveriam ficar no palco. Apesar de escutarem os comandos, as colegas preferem tocar em liberdade e se moverem conforme seus próprios ritmos. Elas conversam sobre seus instrumentos e apesar de quererem tocar livremente, elas continuam tentando compartilhar o momento musical, olhando-se e movendo-se umas com as outras.

Video-descrição: A11- Atv.1 (0'' - 47'') – uma aluna que mexia na caixa de brinquedos segura alguns livros e vem correndo na direção da professora com entusiasmo e observa o que a professora escrevia sobre a sequência de atividades daquele dia no quadro.

Aluna 1: “porque vai até o quinto?”

Professora: “Ah! Faltou um ainda!”

Outra criança, também atenta nesta dinâmica responde: “Só isso?”.

Professora: “só isso”.

Prosseguem observando que ainda há um novo item a ser preenchido cantarolando: “tem um 6, tem um 6”. A professora confirma que há uma sexta atividade e pergunta “é o que?” e as crianças respondem cantando “tchau tchau tchau”.

Fonte: própria autora

⁶ As descrições de vídeos seguiram uma codificação em que “A” se refere à “Aula” e o número a frente ao número da aula, enquanto que “Atv.” se refere à palavra “Atividade” e o número a sua direita corresponde ao número da atividade naquela aula. Assim, A11-Atv.1 diz respeito à atividade número 1 da décima primeira aula. A citação de trechos de vídeos específicos apresenta entre parênteses o intervalo que foi transcrito. Dessa forma, a indicação (0'' a 15'') significa que o trecho transcrito corresponde aos 15 primeiros segundos da aula.

No contexto escolar este momento se mostrou muito rico, pois ofereceu um momento lúdico e afetivo às crianças que puderam manipular os objetos levados especialmente para elas. Essa estratégia foi utilizada por considerar que as crianças precisavam de um momento de exploração desse tipo de material sem direcionamento de um adulto, porém de forma assistida. Nesse momento as crianças podiam brincar sozinhas, em duplas ou em grupos maiores conforme a preferência, tendo contato com brinquedos, instrumentos e livros levados e disponibilizados em uma caixa.

Essa caixa continha pequenos instrumentos musicais confeccionados como pandeiro, kabuletê, chocalhos, livros infantis, desenhos para colorir, giz de cera, lápis de escrever e de colorir, bonecos, animais de pelúcia. Os livros constantes na caixa passaram por uma seleção em que alguns critérios foram considerados, como ter tema adequado a faixa-etária (livros de fábulas, contos, poemas, instrumentos, vida e obras de compositores, entre outros), apresentar, sempre que possível, letras do texto em caixa alta, poucas palavras ou estrofes pequenas em cada página.

As crianças aproveitaram a liberdade deste momento para explorarem os materiais na caixa sem nenhum direcionamento por parte da professora. Elas escolhiam os instrumentos, experimentavam formas de tocar e de tirar diferentes sonoridades, improvisavam células rítmicas, dançavam e cantavam enquanto tocavam. Embora o mesmo comportamento tenha sido notado em várias das aulas, a transcrição desse momento na décima primeira revela o engajamento musical das crianças de forma bastante representativa (vide vídeo-descrição A11-At.1 [0'' a 15'']).

As escolhas feitas pelos alunos lhes trouxeram diferentes tipos de satisfação musical: ora demonstravam prazer em tocar livremente e ora mostravam prazer por compartilharem um momento musical entre si. Eles se olhavam e demonstravam euforia por tocarem e dançarem juntos. Outras instâncias da prática musical podem ser ressaltadas neste momento: a prática instrumental e a improvisação e criação que envolvem as habilidades de conhecer e explorar instrumentos variados tradicionais ou confeccionados, tocar pequenas melodias e acompanhamentos e improvisar canções e acompanhamentos em instrumentos para músicas, criar pequenos excertos musicais sozinho ou em grupo, entre outros.

Avaliando a maneira como as crianças improvisam e compõem, Burnard (2000) analisa que nessas atividades elas assumem uma função em que se veem como negociadoras de formas de produções musicais próprias e compartilhadas. Para a autora

Parece que dar às crianças a oportunidade de improvisar e compor permite que seu ser musical explore as qualidades relacionadas aos significados que contextualizam sua própria música e seu próprio fazer musical baseados em suas experiências, preferências musicais e intenções anteriores. (BURNARD, 2000, p. 241)

Além disso, Beineke (2002) advoga por uma educação musical criativa pautada na compreensão da música como algo socialmente construído que permite formas variadas de interação e de diálogo. Sob o enfoque histórico-cultural (VIGOTSKI, 1984), pode-se dizer que neste momento as crianças encontram nos instrumentos manipulados, bem como em seus pares os mediadores de seu desenvolvimento. Elementos que as ajudarão a internalizar, apropriar e compartilhar conceitos musicais.

Com relação ao letramento, em contato com os materiais e brinquedos presentes na caixa disponibilizada para esse momento, algumas crianças demonstraram mais interesse pelos livros que outras. Embora a maioria tenha apresentado interesse pelos livros, um aluno e uma aluna em especial demonstraram satisfação de forma contínua, escolhendo o mesmo livro para ler por duas aulas seguidas.

As figuras de 4 a 8 mostram o envolvimento de Mariana ⁷ que mostrou satisfação e engajamento constante com livros. A sequência de fotos indicada mostra sua busca por livros na caixa, o momento em que, de posse com o livro ela se aproxima da professora com entusiasmo (Fig. 5, 6 e 7) e se envolve com o momento descrito A11- Atv.1 (0'' - 47'') e depois se afasta para ler o livro escolhido (Fig 8).

O momento do acolhimento se mostrou bastante oportuno para favorecer comportamentos de letramento emergente. As crianças puderam manipular livros e materiais impressos na caixa lúdica, além de interagir com a professora que, neste momento, aproveitava para escrever no quadro a sequência de atividades do dia, estratégia estimuladora do uso da escrita e que auxiliava as crianças a entenderem a rotina da aula. A vídeo descrição A11- Atv.1 (0'' - 47'') ilustra como nesse momento livre e nas ações paralelas da professora, as crianças se envolviam em comportamentos de letramento.

Dessa forma, ao menos 3 domínios da dimensão do letramento podem ser ressaltados no contexto do acolhimento: ao demonstrarem prazer pelo contato espontâneo com livros, ao manipulá-los identificando a capa, e a orientação da leitura, inferindo o início e o fim da história são identificadas habilidades referentes ao domínio Interesse e conhecimentos sobre manuseio de livros (LONIGAN et al., 2013). O domínio Leitura de faz-de-conta (SAINT-LAURENT, GIASSON, COUTURE, 1998) foi identificado em momentos

⁷ Os nomes verdadeiros das crianças foram substituídos por fictícios para preservar a identidade das crianças.

nos quais as crianças tentavam ler sozinhas as histórias dos livros disponibilizados, buscando construir uma sequência lógica com base nas figuras e ao usarem entonação de leitura. Por fim, demonstraram comportamentos referentes ao domínio Funções e usos da escrita SAINT-LAURENT, GIASSON, COUTURE, 1998) quando distinguiam figuras de textos, identificavam letras, palavras, sentenças, quando relacionavam a palavra falada com a palavra escrita, observavam o traçado e o princípio alfabético.

A partir da compreensão de Vigotski sobre a aquisição da língua escrita, Oliveira (2010) ressalta que para esse estudioso, tratava-se de um processo de “aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade” (p.74) que também se pauta em outras atividades de caráter representativo, como a compreensão e uso dos gestos, de desenhos e do brinquedo simbólico. Assim,

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo por meio de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (VIGOTSKI, 1984, p. 134)

Propiciar os momentos de práticas musicais espontâneas das crianças também ofereceu oportunidades para que elas conversassem sobre música a partir de critérios já elaborados por elas ou em construção. Essas ocasiões parecem propiciar tanto a ampliação do vocabulário e as oportunidades de uso de sua língua, quanto a incrementar o pensamento a respeito da área da música, ajudando-as na internalização e elaboração de conceitos (STANDLEY; HUGHUES, 1997; BOLDUC, 2009).

Na perspectiva de Vigotski a linguagem não é resultado de um pensamento. Mais que isso ocorre um processo complexo entre ambos, um movimento de um para outro que paulatinamente constrói sentidos e compreensões cada vez mais complexas.

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na linguagem (VYGOTSKY, 2001, p. 412)

Por fim, Oliveira (2010) ressalta que para Vigotski o próprio brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal para a criança que, ao se valer do faz-de-conta, demonstra uma maturação na sua compreensão e uso do material concreto e do simbólico. Dessa forma, ao se interessar pelo manuseio e atitudes exploratórias em livros disponibilizados, a criança se permite transitar entre o real que conhece e o simbólico transcrito nas figuras, letras e

números registrados em papel. Ao tentar compreender a história se pautando nesses elementos ela realiza a leitura de faz-de-conta incrementando suas hipóteses de decifração textual e gráfica ao mesmo tempo em que percebe e internaliza a maneira como seu contexto, sua sociedade organiza essas informações e as mensagens da vida real.

No que refere às relações interpessoais, ao mesmo tempo em que esses processos individuais ocorrem na criança que se vale do brincar, desenvolvendo sua compreensão e testando suas próprias habilidades cognitivas, também ocorrem processos sociais.

Ressalte-se que ao considerar a presença do lúdico e demais especificidades do contexto do primeiro ano, momentos e estruturas como as propiciadas no momento do acolhimento são indicados como necessários para que as crianças desenvolvam diferentes aspectos. O documento orientador para esta etapa no Estado de São Paulo prevê que a sala comporte diferentes cantos que privilegiem:

- participação em situações de brincadeiras e jogos nas quais se pode escolher parceiros, materiais, brinquedos, etc.;
- participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço;
- valorização do diálogo como forma de lidar com os conflitos;
- valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo. (SÃO PAULO, p. 9).

Portanto, os dados analisados permitiram afirmar que o momento de acolhimento pode ser considerado como promissor para o desenvolvimento das crianças nas duas dimensões aqui focalizadas.

4.2. Canções de entrada e de saída

Momento em que as crianças são convidadas a cantarem uma canção para iniciar ou encerrar a aula de música. Como extensão do momento de acolhimento, neste momento as crianças são recebidas musicalmente, com canções convidativas no início da aula ou que expressam o sentido de despedida ao final. Além da letra com a mensagem de cumprimentos, as canções podem ser acompanhadas por gestos afetuosos, movimentos livres ou combinados entre o grupo para experimentar novas formas de cumprimentos, de despedida, ou para vivenciar diferentes elementos como andamentos, intensidades entre outros.

Quadro 4: Canções de Entrada e de Saída

Canções de entrada e de saída
<p>Objetivos: Integrar grupo para iniciarmos a aula ou concluir a aula; vivenciar aspectos musicais a partir do canto e do movimento (escalas, eco, andamentos, intensidades).</p> <p>Domínios e habilidades musicais</p> <ul style="list-style-type: none">- Conhecimentos sobre instrumentos musicais: Conhecer instrumentos tradicionais.- Improvisação e criação musical: Improvisar canções e acompanhamentos em instrumentos, na voz ou no próprio corpo para músicas.- Engajamento Musical: Utilizar o corpo e o movimento para experimentar e expressar tempos, dinâmicas, os elementos do som e os sentimentos que emanam das experiências musicais; Usar o corpo para acompanhar e criar músicas com gestos, movimentos ordenados com percussão corporal;- Conceitos e conteúdos do fazer musical: Conversar sobre música a partir de vocabulário próprio e do vocabulário específico descrevendo vozes; Cantar, mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo, andamento, dinâmicas. <p>Domínios e habilidades do letramento emergente</p> <ul style="list-style-type: none">- Linguagem e vocabulário: buscar formas de usar as palavras aprendidas para se expressar.- Consciência fonológica: Identificar rimas, demonstrar compreensão de síntese silábica e síntese fonêmica, identificar palavras que começam ou terminam com mesma sílaba, com mesmo fonema, perceber palavras que se iniciam com mesmo dígrafo.

Fonte: própria autora.

Segundo Feres (1989), faz-se uso de uma mesma canção de entrada e uma de saída ao longo de um período letivo. No entanto, em nossos encontros foram utilizadas três diferentes canções por se observar o potencial desse momento tanto para acolher as crianças quanto para se promover mais oportunidades de enriquecimento musical a partir de diferentes solicitações musicais. Nessas ocasiões são sugeridos movimentos ou formas de acompanhamento com percussão corporal e por vezes solicita pequenas intervenções das crianças para alterarem gestos, movimentos ou palavras das canções.

Quadro 5: Fotos e transcrições referentes à categoria Canções de entrada e de saída





Figuras de 11 a 14: Iniciativa de aluno para acolhimento do colega em canção de entrada.

Vídeo-descrição A2-At1: (1:19'' – 3:30'') – As crianças estão sentadas em roda no chão. A professora se aproxima dizendo que se sentará em uma cadeira próxima delas, pois precisa apoiar a partitura que utilizará para tocar uma música, mas que em seguida se sentará no chão junto do grupo. Após algumas questões e informações trazidas pelas crianças, a professora indica que a flauta-doce Clarice tocará uma canção que já havia sido apresentada na aula anterior. Informa também que só tocará quando houver silêncio. Com os alunos atentos, a professora começa a tocar a melodia. As crianças escutam, respondendo com o corpo, movendo-se com a música. Ao ouvirem a parte final da música, com a escala descendente, as crianças sentem necessidade de ficar em pé para fazerem um movimento de descer. Ao final da primeira audição a professora pergunta: “o que se cantava nesta música”. Alguns respondem: “Olá” e outros: “Boa tarde”. A música é tocada mais uma vez e as crianças aproveitam o momento de eco para encaixarem palavras que julgavam fazer parte, incluindo agora o “como vai?”. Na parte final, se lembram do “vai descendo, vai descendo” e somam o movimento ao seu canto.

Fonte: própria autora

Tanto o canto de entrada quanto o de saída foram momentos instaurados nos encontros por julgarmos necessário propiciar um acolhimento às crianças que ficavam na escola em período integral. Como nossos encontros ocorriam logo no início do período da tarde, havia a compreensão de que o acolhimento e a canção de entrada as ajudariam a se sintonizar em um novo contexto, no nosso encontro musical.

Assim, após o momento do acolhimento as crianças sabiam que assim que ouvissem o som do violão ou da flauta doce, elas deveriam guardar os brinquedos e se aproximarem da professora para cantarmos uma canção de entrada. Em geral elas demonstraram bastante interesse e satisfação em participarem deste momento. Ao longo da intervenção as canções foram escolhidas para contribuir para o desenvolvimento musical, afetivo ou social das crianças.

Das três músicas utilizadas, duas foram escolhidas e adaptadas do livro de Register, Hughes e Standley (2012). São as canções “Oizinho” (Hello There, p. 37 – ANEXO 2) e a canção “Diga oi” (Hello, and how are you, p. 33 – ANEXO 3). Ambas constam na seção Greeting, Transition and Closin e foram adaptadas para a versão em português pela

pesquisadora. Elas foram escolhidas por se mostrarem apropriadas em sua letra para momentos de cumprimentos e por mostrarem um bom potencial de tradução e adaptação para o português, sem perda de suas características musicais e da mensagem textual. Além disso, suas propostas de eco musical ao longo das frases, o ritmo alegre e as sugestões de gestos e movimentos ao longo das letras mostraram-se interativas, convidativas e interessante para o canto.

A terceira canção utilizada é de autoria de Josette Feres “Alô, bom dia!” (Feres, 1998 – ANEXO 4).

A canção *Diga Oi* foi utilizada do primeiro ao quarto encontro e retomada no encontro de número nove. Nos encontros 5, 6 e 7 foi utilizada a canção “Alô, bom dia!” de Josette Feres e nos encontros 8 e 9 foi levada a canção “Oizinho”. A partir do décimo encontro, as crianças escolhiam a canção de entrada de sua preferência.

Como canto de despedida foi utilizada a canção Tchau de Josette Feres (ANEXO 5).

Embora as canções de entrada e saída tenham sido usadas no propósito maior de auxiliar a criança em seu senso de rotina, as canções escolhidas também visavam algumas habilidades musicais.

No caso das canções “Diga Oi” e “Oizinho” em que tanto a música quanto a letra reforçavam os conceitos de escala e de intensidade. A primeira música solicitava que as crianças fizessem o movimento de ir descendo quando se cantava “Diga oi e vai descendo e vai descendo...” em uma escala descendente. E, a segunda canção, induzia a expressão de um olá contido em “oizinho” e um olá extravagante ao se dizer “oizão”. Além disso, ambas envolviam brincadeira de pergunta e resposta.

Considerando as questões de atenção e de fortalecimento da memória sonora, em alguns encontros, a canção de entrada era tocada primeiramente na flauta doce sem o canto, para que as crianças tentassem se lembrar da letra. Em outros, ao invés de se usar a flauta-doce, usava-se o canto com *bocca chiusa*⁸. Esse procedimento de ativar a memória musical com a canção foi utilizado algumas vezes ao longo do semestre também com as outras canções. As crianças iam lembrando aos poucos, acrescentando a letra e, ao final, todas lembravam e cantavam.

A canção de despedida por sua vez, além de preparar as crianças para o retorno à sala de aula regular, propiciou oportunidades de cantar coletivamente e de manipular a música

⁸ Bocca Chiusa, refere-se a ato de se cantar com a boca fechada. Pronuncia-se *boca quíusa*. Fonte: <https://www.meloteca.com/glossary-italian-portuguese.htm>

em seu andamento e intensidade, convidando o corpo a responder a partir de gestos e movimentos a essas mudanças musicais.

Em algumas aulas também houve oportunidade de tocar a canção de saída com instrumentos que estavam sendo utilizados em atividade anterior à despedida. Isso ocorreu no quarto encontro e na ocasião, além de tocarem de forma mais livre, acompanhando a canção que já conheciam, muitas trocas foram feitas pelas crianças na tentativa de segurar e tocar todos os instrumentos!

As crianças apreciaram esses momentos, realizando os movimentos e cumprimentos e experimentando de forma prazerosa seu conteúdo musical. Além das questões musicais esses momentos se mostraram bastante proveitosos para estabelecer conexões entre as crianças e a aula de música e entre elas e a professora, uma vez que, sendo esta uma pesquisadora externa à rotina escolar, as aulas de música eram a única ocasião de encontro. Um momento para cumprimentos era necessário para ambas as partes.

Com relação ao letramento, um importante aspecto que parece ter sido favorecido nos momentos de canto de entrada e saída foi a consciência fonológica. As crianças vivenciavam as rimas e aliterações, experimentavam as palavras e a prosódia. O fato de se tornar uma canção de rotina aproximava as crianças da canção de maneira diferenciada. Buscou-se chamar a atenção para sons de letras que se repetiam, ampliando a percepção para as relações entre os sons dos fonemas e as letras correspondentes (BOLDUC, 2009; REGISTER, HUGHES, STANDLEY, 2012).

Observamos que outras brincadeiras poderiam ter sido exploradas nesse sentido, como insinuar os sons das letras iniciais dos nomes das crianças, para que tentassem adivinhar para quem o professor cantaria em seguida, ao se valer, por exemplo, de uma música como a de Josette Feres, “Alô, bom dia”, entre outras brincadeiras que envolvessem os fonemas, as sílabas e palavras.

A adaptação para o português da canção “Oizinho” também trouxe a possibilidade de usar os recursos diminutivo e aumentativo para a palavra Oi, sendo possível exagerar o gesto nestas duas modalidades ao se cumprimentar os colegas, além da utilização do recurso de eco trazido pela canção.

Esse exercício auxilia a criança a desenvolver suas habilidades metalinguísticas que a permitem refletir sobre as características da língua falada. Para Ericson e Juliebö (1998), a partir dessa consciência as crianças descobrem que as palavras podem rimar e se divertem com isso. Descobrem que as palavras podem começar e terminar com o mesmo som,

que são compostas de fonemas que podem ser manipulados para criar novas palavras. Ademais, as cantigas infantis são frequentemente indicadas para o fortalecimento da consciência fonológica.

Para os aspectos interpessoais, a canção “Alô, bom dia!” de Josette Feres se mostrou especialmente útil. Essa escolha foi feita por considerar que faria bem às crianças serem cumprimentadas uma a uma pelos seus nomes, já que essa é a proposta dessa música. Além disso, essa canção comemora a presença de cada uma e lhe diz como ela é bem-vinda e bem quista pelo professor.

A sequência de imagens de 11 a 14 mostra a atitude de Luís para acolher o amigo Fabrício ao cantarmos essa canção de entrada. Na figura 11, na medida em que a professora termina de tocar para Emanuele, Luís se levanta e se aproxima do amigo Fabrício. Na figura 12 Luís aponta as mãos para o amigo enquanto o grupo canta “Alô Fabrício, boa tarde para o Fabrício”. A figura 13 mostra que a atitude de Luís fez com que as colegas da direita também se aproximassem de Fabrício e por a figura 14 mostra Luís pegando as mãos do amigo e movendo-as no balanço da música.

A atitude de Luís mostrou sua compreensão a respeito do alcance da proposta que estava em andamento. Em outros contextos, quando utilizamos essa música para acolher as crianças e temos a possibilidade de contar com músicos tocando, a professora fica livre para fazer exatamente o que Luís fez com seu colega. Ali, no entanto, por ter que tocar a música, a professora apenas podia ir passando e tocando na frente de cada um, fazendo contato com os olhos e seu som.

A prontidão de Luís e a resposta dos demais colegas reforçaram como esses momentos podem ser positivos no contexto escolar, permitindo uma aproximação diferenciada por meio da música e reforçando os comportamentos de acolhimento, atenção e aceitação.

Para Del Prette e Del Prette (2005), “o conhecimento das regras sociais de um grupo é fundamental para a inserção e participação efetivas nele. A inserção da criança no grupo cultural também passa, necessariamente, pelo respeito às suas normas de convivência, o que demonstra seu pertencimento a esse grupo” (p.136).

Constatamos que cantar uma canção de entrada auxiliava as crianças a se “sintonizarem” com o novo contexto, no caso, a aula de música. Ao considerarmos o caso das crianças que permanecem na escola a maior parte do dia no sistema de ensino integral, este momento pode se mostrar oportuno, por propiciar que os alunos compreendam a inserção em

uma nova experiência, com novo propósito mesmo estando no mesmo ambiente escolar, e se preparem de forma respeitosa e prazerosa para a aula de música.

4.3. Voz e Linguagem

Este núcleo é aqui tratado como representante de atividades como partilha e aprendizagem de cantigas e canções em diferentes gêneros, tonalidades e métricas, atividades de exploração da voz em situação de canto e brinquedos cantados em conjunto ou em solos, aprimorando ritmo e afinação, dos momentos de conversas sobre música e seus componentes como sons, instrumentos, dinâmicas, intensidades, alturas e ampliação do vocabulário musical.

Quadro 6: Voz e Linguagem

Voz e Linguagem
<p>Objetivos: Proporcionar oportunidades de canto sozinho ou coletivo experimentando a voz cantada com elementos melódicos e rítmicos; conhecer e compartilhar canções, brincadeiras musicais. Conhecer e compartilhar informações sobre música, instrumentos, sons por meio de cantigas, rodas de conversa, leitura de livros.</p>
<p>Domínios e habilidades musicais</p> <ul style="list-style-type: none">- Voz e linguagem: Explorar a voz em brinquedos cantados, rimas e cantigas, cantar canções de diferentes gêneros, tonalidades e métricas sozinho ou em grupo, aprimorando a afinação e o ritmo; usar a voz expressivamente nas situações de canto.- Improvisação e criação musical: Improvisar canções e acompanhamentos na voz ou no próprio corpo para músicas.- Conceitos e conteúdos do fazer musical: Conversar sobre música a partir de vocabulário próprio e do vocabulário específico descrevendo vozes; Cantar, mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo, andamento, dinâmicas.
<p>Domínios e habilidades do letramento emergente</p> <ul style="list-style-type: none">- Interesse e conhecimentos sobre manuseio de livros: Despertar prazer pelo contato com livros, manipular livros identificando a capa, o início e o fim da história, mostrando a orientação na leitura do texto – de cima para baixo, da esquerda para a direita.- Interesse e participação durante leitura de histórias: Identificar tema da história por meio das imagens do livro, usá-las para prever o que pode acontecer na história, usar as pistas de histórias previsíveis para compreender a sequência da história, identificar personagens, comentar sobre a história e figuras com o leitor, completar sentenças da história retomada pelos adultos, relacionar a história com seus conhecimentos.- Funções e usos de escrita: Distinguir figuras de textos, identificar letras, palavras, sentenças, Conceitos relativos à escrita, Relação entre palavra falada e palavra escrita.- Reconhecimento de palavras do cotidiano: Identificar o próprio nome escrito, identificar palavras presentes no cotidiano.- Linguagem e vocabulário: Aprender, reconhecer, identificar palavras; buscar formas de usar as palavras aprendidas para se expressar. Reconhecer palavras de um mesmo grupo semântico. Desenvolver noções de morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.- Consciência fonológica: Identificar rimas, demonstrar compreensão de síntese silábica e síntese fonêmica, identificar palavras que começam ou terminam com mesma sílaba, com mesmo fonema, perceber palavras que se iniciam com mesmo dígrafo.

Fonte: própria autora.

Quadro 7: Fotos e transcrições referentes à categoria Voz e Linguagem



Fig. 15: Prática musical com a canção Sapo Jururu.

Figura 16: Momento de Leitura do livro “Poesia na Varanda” de Sônia Junqueira.

Nas aulas de música a voz e a linguagem foram focalizadas em atividades que incluíram escuta e aprendizagem de canções, canto em grupo, canto com movimentos e gestos, observação e aprendizagem de novas palavras, conversas sobre temas levados ou que emergiram nas aulas. Nas atividades foram incorporados livros, poesias, quadrinhas, lendas e parlendas, bem como brinquedos cantados em duplas ou grupos e a manipulação de instrumentos ou objetos lúdicos.

As atividades musicais articuladas à leitura e às conversas sobre livro se pautaram no estudo de Register, Standley e Hughes (2012). As autoras demonstram como atividades sonoras e musicais podem ser oportunizadas a partir dos personagens e do enredo das histórias lidas.

Os conhecimentos musicais resultantes desse grupo de atividades permearam todo o processo de educação musical. No entanto, eles foram focalizados em algumas ocasiões de forma a ampliar o domínio da voz cantada, o uso da voz e da linguagem em situação de apresentação artística e para desenvolver o repertório de canções próprias da fase da infância, de sua cultura e de outros povos. A seguir são expostos três relatos de ocasiões com essas finalidades.

Aula 1- Atividades 1, 2 e 3: Entre outros objetivos, o primeiro encontro propiciou um momento propício para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que nos conhecemos e conversamos sobre música, estilos musicais e instrumentos na primeira atividade. Em seguida, em roda e sentados no chão, apresentamos nossos nomes encaixando-os na pulsação que marcávamos nas palmas e pernas. Depois disso iniciamos a leitura do livro “Poesia na Varanda” de Sônia Junqueira, realizando um momento de leitura em que o diálogo ao longo da leitura visava uma maior apropriação da história e seus elementos (YADEN, ROWE, MACGILLIVRAY, 2000).

Aula 2- Atividades 2, 3 e 4: na segunda aula, continuamos a leitura do livro iniciado na primeira e foi solicitado que as crianças identificassem todos os sons que poderiam fazer parte daquela história: sons dos fenômenos naturais, animais e personagens. Em seguida, as crianças deveriam registrar os sons de sua preferência em papel da maneira que desejasse. Em seguida, foi solicitado que as crianças apresentassem seus registros e falassem sobre eles para o grupo. Essa tarefa, além de solicitar a exposição oral individual solicitou o comportamento de ouvinte/apreciador dos demais que deveriam ouvir com atenção, ver e bater palmas. Essa dinâmica se mostrou bastante confusa. Entre as complicações observadas figuraram as dificuldades das crianças de se aquietarem para ouvirem a exposição de cada colega, as disputas entre alguns para serem os próximos a apresentar e ainda a timidez e relutância de outros para expor seus registros.

Aula 7- Atividade 3: as crianças foram convidadas a cantar a cantiga “Sapo Jururu” do folclore brasileiro. Primeiro ela foi apresentada tocando-se a harmonia no violão e cantada com boca chiosa no propósito de se perguntar quem conhecia aquela melodia. Depois de ouvirem algumas vezes as crianças deram o palpite que seria uma música de sapo, mas ninguém cantou a letra. Então cantamos em roda algumas vezes para que aprendessem. Em seguida, as crianças foram convidadas para cantarem e tocarem no palco de nossa sala, formando pequenos grupos que se revezariam nas funções: canto, acompanhamento no instrumento e plateia. Todos passariam por todas as funções.

Esse momento pode ser examinado na figura 15 que permite observar três aspectos musicais relevantes: 1) Emanuelle, Luísa e Laura estavam na função de cantoras e optaram por cantarem de mãos dadas. Elas balançavam os corpos para direita e para a esquerda seguindo a pulsação da música e, ao final, duas delas se lembraram de agradecer fazendo o movimento característico dos artistas de se curvarem, olhando os pés. 2) cada aluno do grupo de alunos que tocava estava compenetrado na sua tarefa. Eles experimentavam diferentes células rítmicas ao longo da música. A aluna Luana dançava enquanto tocava seu chocalho, rodando em volta de si mesma, entrosando seu movimento aos sons que ouvia. Ela também tentou corrigir Cauã que tocava o pandeiro, tirando da mão dele para ensinar como ele deveria tocar, mas o mesmo o pegou de volta e tornou a tocar como queria. Luana volta a tocar e rodopiar. 3) Alice e Letícia que estavam na função de plateia focaram sua atenção e aguardaram o momento exato para bater palmas para os colegas que realizavam a canção.

Esses aspectos chamam a atenção, pois mostram o engajamento dos alunos em práticas musicais distintas e simultâneas. Diferentes objetivos são atingidos, mesmo tendo um

objetivo principal. No caso dessa atividade, a canção estava sendo aprendida e interiorizada o tempo todo, a voz cantada estava em foco, solicitando atenção para moderações individuais quanto a intensidade, andamento, articulações. No entanto, em paralelo desenvolveu-se a criação, a postura de palco, atitude de escuta e apreciação, técnica instrumental entre outras habilidades que fazem parte do campo musical e que, ao serem experimentados pelas próprias crianças podem ajuda-las a significar outras experiências musicais que possam ter em outros contextos.

Além disso, foi possível observar o progresso das crianças da segunda para a sétima aula em que habilidades semelhantes foram requisitadas, como as de exposição artística e as de escuta, mas as reações já se mostraram mais amadurecidas tanto nos aspectos individuais de atenção, foco na própria experimentação, quanto no coletivo, quando elas combinavam entre si os movimentos e sons que faziam fazendo uso de olhares e gestos.

Neste grupo de atividades muitas práticas de canto foram realizadas: além das canções de entrada e de saída sempre presentes, as crianças cantaram ao longo do curso canções de aquecimento como “Brincando (Para cantar bem)” de Thelma Chan, brinquedos cantados como Lagarta Pintada (folclore), Pela rua abaixo (popular), Faço Assim (ALDA OLIVEIRA in BRAGA, 1997) Ua ta ta (popular), Lili (ROCHA, 1990) e cantigas como Pai Francisco, Alecrim, Caranguejo do folclore. Além disso, algumas ocasiões foram dedicadas ao canto de forma mais livre, na intenção de viabilizar trocas musicais com músicas conhecidas das crianças.

Como sugerido por Feres (1989), procurou-se utilizar canções curtas, com letras simples que possibilitavam uma rápida apreensão, cuidando de explicar os termos e palavras que se mostravam necessários. As canções eram apresentadas inúmeras vezes com diferentes recursos ou brincadeiras para fossem aprendidas. Quando necessários ajustes na tonalidade eram feitos imediatamente para acomodar a tessitura dos alunos. Ao apresentar as canções, as letras sempre eram apresentadas com dicção clara e firme.

O que parece natural e é também reforçado por Feres (1989) é que o canto sempre seja acompanhado por movimentos. As crianças fazem isso com espontaneidade, mas em alguns casos foram levadas sugestões para reforçar o conteúdo musical e a memória.

As tendências por cantar com voz falada ou então com intensidade muito forte eram constantes. Assim, ao vivenciar uma canção muitas vezes a professora usava um recurso de cantar para as crianças a mesma música, mas com diferentes estilos vocais: ora com som anasalado e intensidade forte, ora com intensidade fraca e gestos abatidos e ora com um

padrão mais claro, afinado e intensidade moderada. As crianças achavam graça as representações e logo entendiam o que estava sendo mostrado e solicitado, tentando monitorar suas técnicas.

A interação entre voz e movimento foi constante e as crianças demonstraram bastante prazer em contribuir sonoramente para que a música estivesse presente, além de sentirem a liberdade para a criação de movimentos na maior parte do tempo. Para Ilari (2003) atividades como esta podem envolver ao menos seis sistemas cerebrais

O ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória, e de ordenação seqüencial, entre outros. Já o movimento corporal parece ajudar a desenvolver os sistemas de orientação espacial e motor. Sem falar que, quando o canto acompanhado de movimentos corporais acontece em salas de aula, as crianças ainda têm a possibilidade de desenvolver o sistema de pensamento social (ILARI, 2003, p. 15).

No âmbito do letramento emergente, as atividades com foco na voz e na linguagem trouxeram várias oportunidades. É possível ressaltar duas ocasiões: momentos de leitura de livros e oportunidades de conversas com ampliação de vocabulário.

Nas situações de leitura pode ser destacado o contato com o livro “Poesia na Varanda” de Sônia Junqueira, com ilustrações de Flávio Fargas, Editora Autêntica. Nessa ocasião as crianças foram convidadas a se sentarem no chão, próximo à professora que lia a história, de forma que todos pudessem visualizar as páginas. A história foi lida para elas e seguida de conversação sobre as palavras que surgiram no contexto dos personagens e cenários. As crianças imaginavam e trocavam informações sobre esses elementos em um exercício de significar e ressignificar termos e conceitos do dia-a-dia.

Iniciamos dando ênfase ao título e aos nomes do autor e ilustrador. A experiência fatalmente nos conduziu a conversações sobre a palavra “varanda”, que não era conhecida por todos. As crianças que conheciam apresentavam sua definição e as outras que conheciam seu significado, mas não o termo, iam ressignificando-o trazendo novas informações para confirmação de seu entendimento.

Além disso, o enredo da história também conduziu a conversas sobre nossos estados de ânimo e nossos desejos com relação a eles à medida que esse tema era apresentado pela personagem principal do livro. Em roda, os alunos puderam partilhar suas atitudes diante dos sentimentos que nos afetam no dia a dia, se aconselhar e refletir sobre os aspectos lidos.

Os conhecimentos acerca das palavras, a forma como elas foram apresentadas na história com sua métrica e rimas foram apreciados pelas crianças ao serem destacados na leitura conduzida pela professora. Elas iam se apropriando do texto e relacionando-o com as

ilustrações ao mesmo tempo em que iam estabelecendo analogias com o que conheciam sobre o tema, os elementos e os contextos lidos.

Em outros momentos o vocabulário também era desenvolvido de maneira mais direta, como no caso da segunda aula em que foi tocada a canção de entrada pela flauta “Clarice” a partir da leitura da partitura, palavra já apresentada às crianças na primeira aula. Então foi combinado em tom de desafio que ao final dessa aula as crianças diriam esta palavra – partitura – para mim, indicando que a haviam memorizado. Ao final da aula as crianças fizeram fila para que ao saírem da sala passassem por mim e dissessem a palavra em meu ouvido. A proposta foi experimentada com alegria, pois as crianças que não se lembravam do termo, falavam palavras próximas como “partidura”, mas como desfecho, todas ganhavam cócegas ao falarem a palavra.

Aulas à frente, o termo foi retomado de forma inesperada: para tocar uma nova canção de entrada a professora recorreu ao livro que continha a música a ser lida. Nessa ocasião as crianças disseram: “partitura”!

De forma semelhante, a palavra apreciar foi incluída paulatinamente ao longo do curso, nas propostas que solicitavam o olhar ou ouvir atentos de uma exposição musical ou de outra natureza e que convidavam as crianças a exporem sua opinião ou a responder com gestos de respeito e reconhecimento o que fora apresentado.

Outro episódio que pode ser relatado diz respeito ao exercício proposto na quarta aula em que, após nos cumprimentarmos, sentamos em roda e realizamos uma conversa para relembrar o que tínhamos feito nas aulas anteriores. As crianças se lembraram do livro lido e, ao saberem que iam tocar instrumentos nesta aula perguntaram se eu havia levado um piano. Conversamos então porque eu não conseguiria levar um piano para a escola em meu carro; o que levou a falar sobre o teclado, como um parente do piano, sobre o violão que poderia ser levado, sobre flautas-doce, entre outros.

Ao longo dos encontros outras atividades contribuíram para ampliação do vocabulário de forma orgânica, derivadas das diversas oportunidades orais.

Os estudos na área do letramento emergente indicam que momentos de conversas sobre história lidas são eficientes para ampliar o vocabulário das crianças: SULZBY; TEALE, (1991), SNOW; BURNS; GRIFFIN, (2005); MATA, (2008). Além disso, atividades como as aqui relatadas remetem aos princípios indicados por Grossi (1985) no contexto do letramento em que determinadas experiências gradativamente causam impacto na percepção que a

criança tem de si mesma como parte de um grupo social com um foco na apropriação de um conhecimento.

No campo da educação musical, as pesquisas de Standley, Hugues (1997) e Bolduc (2009), também afirmaram que as conversas sobre um conteúdo específico muito contribuem para a ampliação do vocabulário, trazendo impactos relevantes para as crianças em suas próximas etapas de alfabetização. Enquanto que os estudos de Gagne (2009) e Bolduc e Fleuret (2009) indicam que cantar e usar canções além de ampliarem as habilidades musicais de percepção melódica, rítmica e de intensidade, incrementam as habilidades de identificação e uso de rimas, acento, memória fonológica, segmentação silábica, exclusão, categorização, mistura de unidades fonológicas.

As práticas de leitura e as rodas de conversa sobre um livro ou tema que nos conduziria à atividades musicais, se aproximaram da modalidade didática denominada roda de leitores prevista nas expectativas de aprendizagem para a língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013) em que são oferecidas oportunidades para que as crianças se envolvam com a leitura de forma compartilhada, ampliando a experiência estética que advém dessa prática, a partir de critérios que envolvem os conteúdos temáticos, a linguagem e o projeto editorial.

Os critérios apresentados nesse documento devem apoiar o professor no propósito de guiar os alunos em contatos cada vez mais aprofundados com a leitura, incrementando sua compreensão de mundo, o uso da linguagem em níveis cada vez mais refinados e ajudando-os a perceber as adequações ou não das propostas do material, das cores, traços e estilos artísticos utilizados na obra.

O desenvolvimento da linguagem no primeiro ano deve se passar pelos momentos de intercâmbio oral, possibilitando que os alunos aprendam a ouvir com atenção, a formular perguntas e a tecer comentários a respeito do tema tratado (SÃO PAULO, 2013).

Dessa forma, acreditamos que muitas oportunidades musicais apresentaram um potencial natural ou muito próximo às atividades de letramento previstas para esta etapa escolar. Identificamos que o contato com livros e materiais escritos pode enriquecer a aula de música na medida em que podem ampliar as referências e as formas como os conteúdos são trabalhados ao mesmo tempo em que as atividades com cantigas, as rodas de conversa sobre conceitos e conteúdos musicais podem favorecer comportamentos emergentes do letramento.

A experiência com as crianças permitiu ampliar essa compreensão e elucidou sobre outras oportunidades que poderiam ser planejadas para otimizar esse processo para as duas áreas, tirando maior proveito das cantigas, parlendas, poemas, entre outros recursos.

4.4 Atividades de Escuta

As atividades de escuta abrangem situações de apreciação de músicas tocadas ou cantadas pelas crianças ou pela professora com foco na canção, ou por motivo de uma partilha entre o grupo ou ainda enquanto um grupo de crianças apresenta a outro seu arranjo ou composição. Também constam de momentos de observação de sonoridades da escola, de timbres presentes nas músicas ouvidas ou incluem situações em que os sons do cotidiano são evocados em conversas, fortalecendo a memória e a construção da escuta ativa. Também podem abranger as ocasiões em que professora leva alguma canção ou timbre específico como oferecimento às crianças em momento oportuno da aula, como por exemplo, o relaxamento ao final do encontro, embalado por uma música. Esse tipo de proposta se fundamenta em autores como Parejo (2007) e Kater (2012) que compreendem a necessidade de se valorizar a habilidade de ouvir de forma atenta e comprometida tanto no contexto do fazer musical, como na comunicação humana de forma mais geral.

Quadro 8: Escuta

Escuta
<p>Objetivos: Promover oportunidades para desenvolver a habilidade de escuta a partir de atividades de apreciação musical, da identificação de aspectos do som como timbres, vozes, alturas, frases, da percepção do som e do silêncio produzido.</p> <p>Domínios e habilidades musicais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos sobre instrumentos musicais: Conhecer e explorar instrumentos variados tradicionais ou confeccionados, tocar pequenas melodias e acompanhamentos. Conhecer instrumentos de outros países ou outras regiões do país por meio de áudios, manuseio de livros, vídeos e instruções das professoras do curso de música. - Engajamento Musical: Identificar fontes sonoras do ambiente, dos animais, das atividades diárias, do contexto urbano, do campo, da música e de seus elementos constituintes; Utilizar o corpo e o movimento para experimentar e expressar tempos, dinâmicas, modos, gêneros, os elementos do som e os sentimentos que emanam das experiências musicais; Usar o corpo para acompanhar e criar músicas com gestos, movimentos livres, ordenados em danças ou percussão corporal; participar de pequenas danças folclóricas, tradicionais em diferentes formações. - Conceitos e conteúdos do fazer musical: Conversar sobre música a partir de vocabulário próprio e do vocabulário específico descrevendo vozes, instrumentos, notação musical, gêneros e estilos musicais de variadas culturas; Cantar, tocar, mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo, andamento, dinâmicas; Demonstrar consciência da música como parte da vida diária e da sociedade. Conhecimento da vida e obra de diferentes compositores por meio do manuseio de livros, da apreciação musical ou instruções das professoras de música do curso. <p>Domínios e habilidades do letramento emergente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse e conhecimentos sobre manuseio de livros: Despertar prazer pelo contato com livros, - Linguagem e vocabulário: Aprender, reconhecer, identificar palavras; buscar formas de usar as palavras

aprendidas para se expressar. Reconhecer palavras de um mesmo grupo semântico. Desenvolver noções de morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

- Consciência fonológica: Identificar rimas, demonstrar compreensão de síntese silábica e síntese fonêmica, identificar palavras que começam ou terminam com mesma sílaba, com mesmo fonema, perceber palavras que se iniciam com mesmo dígrafo.

Fonte: própria autora.

Quadro 9: Fotos e transcrições referentes à categoria Escuta



Figura 17: Atividade de escuta: atenção para sons de personagens e fenômenos apresentados no livro lido.



Figuras 18 e 19: Escuta no momento de relaxamento

A6-At.6 (48'' – 53'') A professora estendeu uma manta no chão com a ajuda das crianças para que pudessem relaxar e apreciar uma música que seria tocada pela professora. As crianças receberam instruções para colocarem as mãos na barriga mantendo o foco na respiração, enquanto a professora guiava a inspiração e a expiração. Uma música foi improvisada na flauta-doce pela professora durante 1 minuto e depois disso a professora cantou um acalanto. Em seguida, a professora trouxe o foco novamente para a respiração, dizendo: “respirou, soltou”. E informou que a aula chegara ao fim.

Fonte: própria autora

Algumas atividades foram propostas no sentido de se desenvolver a escuta atenta para pequenos sons do cotidiano, para os timbres presentes nas músicas, para a forma musical, bem como para as próprias falas e exposições musicais dos alunos. Podem ser destacadas atividades que acionavam a memória e reforçavam o conhecimento de sons característicos de animais, de fenômenos naturais ou eventos do dia-a-dia. A figura 17 retrata esse tipo de atividade em que, no momento de uma leitura de livro, a professora pede que as crianças se atentem para personagens e fenômenos que produzem som para registro posterior.

Também podem ser destacadas atividades em que as crianças se deitavam e recebiam uma música “de presente”, como mostra a transcrição A6-At.6 (48” – 53”).

Na ocasião descrita, ao começarem a ouvir a flauta algumas crianças riram (Fig. 18), mostrando surpresa e, quando informadas de que aquele era um momento apenas para ouvir, algumas se acomodaram melhor e todas se entregaram para a atividade.

Em geral as atividades de escuta foram percebidas como desafiadoras para as crianças. Nas primeiras ocasiões destinadas a esse fim, elas demonstravam confusão e até riam, indicando embaraço. Esse tipo de proposta parecia entrar em conflito com suas atitudes de competição para serem ouvidos, pois normalmente falavam muito alto, simultaneamente, se interrompendo. Gradativamente, elas foram mostrando maior facilidade em participar das atividades de escuta, ao mesmo tempo em que foram respeitando cada vez mais o momento de fala dos colegas, sobretudo quando estávamos organizados em roda.

Para a educadora Teca Alencar de Brito, as práticas musicais na infância são experimentadas de maneira que o gesto, o pensamento e a escuta se mostram indissociáveis. Para a autora a escuta “dialoga com a corporalidade que apreende e atualiza a repetição dos distintos gestos sonoros” (2013, s.p). Em nosso contexto, certamente essas relações mostraram-se claras, podendo-se dizer que a produção sonora embaraçosa e competitiva das crianças nas primeiras aulas era representada e reforçada pelos gestos e movimentos, revelando a rapidez do pensamento em busca de soluções para se fazer ouvir. Por outro lado, na medida em que essas soluções foram se concretizando, tendo o tempo e o espaço mediados de maneira justa, corpo, som e gesto se modificaram, permitindo que os alunos enxergassem as brechas para ouvir e captar as mensagens dos colegas, dos sons do ambiente, dos instrumentos utilizados e até mesmo do silêncio.

A escuta representa um dos alicerces primordiais da educação musical atual que se preocupa não apenas com a dimensão estética da música, mas com o que ela é capaz de promover entre os homens. Nesse sentido, ampliam-se as investigações sobre a experiência da audição comprometida com as relações que vêm sendo estabelecidas entre o homem e a natureza, como as lideradas pelo educador e músico Murray Schafer (1991), ou ainda ampliam-se as propostas educacionais que visam valorizar o indivíduo, o coletivo e seu meio por meio da ampliação da escuta, entre outros, como as que vêm sendo conduzidas pelo educador, músico e pesquisador Carlos Kater (1990, 2011).

Escutar no contexto dos encontros revelou-se um instrumento de respeito. Primeiramente respeito do professor em relação às crianças, pois como indicado

anteriormente, a produção sonora das crianças que mostravam o entrelaçamento e a competição de suas vozes nas aulas iniciais da intervenção foram entendidas como um pedido de ajuda para que cada um encontrasse o seu tempo e espaço para as comunicações e posteriormente das crianças entre si e delas com o meio.

Pode-se dizer que o trabalho com a escuta tem um lugar privilegiado na educação musical. Criar oportunidades para essa habilidade no contexto da aula de música pode favorecer o desenvolvimento das competências que permitirão às crianças apreciar e vivenciar a arte, mas também que a ajudarão a compreender e apreciar as companhias de seus pares.

Em relação à promoção do letramento emergente nas propostas de escuta foram aproveitadas todas as oportunidades de chamar a atenção das crianças para os pequenos sons das músicas, das letras das canções e das novas palavras que entraram para o vocabulário. Algumas de maneira planejada e proposital, como em canções levadas especialmente para esse propósito e outras de forma mais espontânea, como solicitar atenção de forma lúdica das rimas das canções de entrada ou outras brincadeiras que poderiam ser feitas com as palavras ao longo das aulas.

Embora vários alunos apresentassem dificuldades em compreender as rimas, eles apreciavam as brincadeiras ou atividades para esse fim, e uma melhora gradativa foi identificada ao longo do curso nesse quesito.

Pode-se considerar que as atividades propiciaram a estimulação de componentes do letramento na medida em que as crianças tiveram várias oportunidades de lidar com identificação e discriminação de sons, manipulá-los de forma criativa, organizá-los em padrões, identificar partes e subpartes da música. Essas possibilitaram que as crianças apresentassem as mesmas habilidades que são requeridas para a compreensão e manipulação dos sons da língua falada, reconhecidas como consciência fonológica. Ao solicitar esse tipo de atenção refinada às unidades sonoras, a compenetração nas mensagens das histórias lidas ou nas músicas ouvidas, buscou-se oferecer chances para os alunos tornarem-se bons ouvintes, o que se mostra tão necessário ao letramento.

As evidências dos estudos indicam correlações positivas entre as habilidades de percepção musical e os componentes envolvidos na leitura e na escrita. Os estudos de Standley e Hughes (1997), Register, Hughes e Standley (2012) e Bolduc e Fleuret (2009) sugerem que as atividades que desenvolvem o reconhecimento dos sons, da organização e das nuances musicais estimulam a atenção a importantes aspectos da estrutura sonora da

linguagem que auxiliam a formação das habilidades de escuta e das habilidades metacognitivas e metalinguísticas.

Pode-se concluir que as atividades de escuta mostraram-se viáveis no contexto da aula de música na escola devido às inúmeras possibilidades de vivências que podem ser feitas com recursos e estratégias relativamente simples - mas nem por isso menos sofisticadas em suas possibilidades de alcance, e se mostraram altamente promissoras por favorecerem relevantes processos para o letramento emergente.

4.5. Instrumentos Musicais

Momentos destinados ao desenvolvimento de técnicas iniciais em instrumentos de pequena percussão como claves, reco-reco, guizos, chocalhos, blocos sonoros, pilões, bem como ao reconhecimento de timbres e ao desenvolvimento da escuta. Esses momentos compreenderam práticas como entregar/ buscar instrumento, tocar livremente, tocar observando modelos, tocar em conjunto, tocar em diferentes andamentos e intensidades; observar, nomear, escutar e conversar sobre timbres e instrumentos musicais.

Quadro 10: Instrumentos musicais

Instrumentos Musicais
<p>Objetivos: Propiciar contato com instrumentos musicais por meio da prática, da demonstração do instrumento presencialmente, ou por meio de livros, vídeos, imagens; proporcionar momentos de prática instrumental coletiva.</p> <p>Domínios e habilidades musicais</p> <ul style="list-style-type: none">- Conhecimentos sobre instrumentos musicais: Conhecer e explorar instrumentos variados tradicionais ou confeccionados, tocar pequenas melodias e acompanhamentos. Conhecer instrumentos de outros países ou outras regiões do país por meio de áudios, manuseio de livros, vídeos e instruções das professoras do curso de música.- Improvisação e Criação: Improvisar canções e acompanhamentos em instrumentos para músicas, histórias, poemas; criar pequenos excertos musicais sozinho ou em grupo.- Engajamento musical:- Conceitos e Conteúdos do fazer musical: Conversar sobre música a partir de vocabulário próprio e do vocabulário específico descrevendo vozes, instrumentos, notação musical, gêneros e estilos musicais de variadas culturas; <p>Domínios e habilidades do letramento emergente</p> <ul style="list-style-type: none">- Funções e usos da escrita: Distinguir figuras de textos, identificar letras, palavras, sentenças, Conceitos relativos à escrita, Relação entre palavra falada e palavra escrita, Traçado e princípio alfabético.

Fonte: própria autora

Quadro 11: Fotos e transcrições referentes à categoria Instrumentos musicais



Figuras 20, 21 e 22: Contato com o violão.



Figura 23: Prática Instrumental: acompanhando música com pequena percussão.

Figuras 24: Contato com instrumento por vídeo.



Figuras 25 e 26: Contato com zampoña

Vídeo-descrição: A8-At.3 (12:39''–15:40'') – O violão Sebastião é levado para acompanhar as canções da aula. Ele faz parte da canção de entrada e as crianças demonstram interesse pelo instrumento. Após o momento de canto é perguntado aos alunos se desejam tocá-lo, ao que respondem efusivamente: “Sim!”. Uma dinâmica para esse momento exploratório é combinada de forma que todos entendam os cuidados que devem tomar e para que todos fiquem o mesmo tempo com o instrumento. E assim ele passa de mão em mão.

Fonte: própria autora

As atividades que envolveram o conhecimento ou as práticas com instrumentos estiveram presentes em 7 dos 12 encontros. Elas envolveram a exploração de instrumentos levados para aula, mas também o contato por meio de imagens ou ainda o conhecimento gerado ou aprofundado acerca de instrumentos musicais em conversas.

Das vivências realizadas com as crianças, três tipos de oportunidades foram percebidas como efetivas ao propósito de ampliar o contato das crianças com instrumentos

musicais: 1) os instrumentos apresentados e tocados pela professora nas aulas; 2) os instrumentos levados e disponibilizados para as crianças tocarem e 3) os momentos de conversa sobre instrumentos que poderiam ser amparados por fotografias, imagens, livros ou vídeos.

Em todas as aulas as crianças viam e ouviam a flauta-doce e o violão. E, na primeira vez que eles apareceram, eles foram apresentados para elas e passados de mão em mão para que os explorassem, tomando apenas o cuidado de não soprar a flauta que não poderia ser adequadamente higienizada entre uma criança e outra. Além disso, sendo a flauta-doce de madeira, isso não seria possível.

Para que essa exploração fosse possível e ocorresse de maneira igualitária para todos, cada vez que o violão era passado para um aluno, o grupo ia contando lenta e melodicamente até o número 8. Ao final dessa contagem, falávamos com uma intensidade baixa “e...passa”. Além do contato com o instrumento essa dinâmica permitiu que as crianças percebessem que poderiam controlar sua ansiedade na atividade. No entanto, a limitação bem definida do tempo não permitia que a criança explorasse de forma mais ativa e criativa o instrumento.

A segunda modalidade de contato com instrumentos, se deu pelo contato direto em práticas em que todos os tinham em mãos.

A4-Ats.5-6 – Na proposta retratada na Figura 23, as crianças deveriam acompanhar a música Shetland Wedding Dance⁹ que havia sido dançada. Mesmo desejando trocarem de instrumentos entre si para experimentarem as outras sonoridades, as crianças mantiveram um grande foco nesta atividade e assim, puderam experimentar satisfação em tocar de forma organizada e em conjunto, bem como em compreender o que se pedia e realizar uma tarefa que exigia um bom nível de concentração. Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de habilidades inerentes ao fazer musical como foco, leitura, técnica, cooperação, entre outros.

Por fim, o terceiro tipo de envolvimento com instrumentos vivenciado nas aulas ocorreu nos momentos de conversa e demonstrações em vídeos sobre as características daqueles já conhecidos pelas crianças, de outros que apesar de conhecidos, não tinham sido

⁹ Essa música faz parte do repertório de danças circulares sagradas e foi levada às crianças por seu caráter didático e festivo para vivenciar a forma musical (A-B-A-B). Trata-se de uma música instrumental, com células rítmicas bem estruturadas e convidativas para brincadeiras de mãos na parte A e movimento mais fluído na parte B. Ela também foi levada pela sua sonoridade (timbres, métrica, estrutura) visando oportunizar a ampliação da escuta para diferentes manifestações culturais do mundo, no caso a Escócia.

vistos presencialmente e ainda daqueles desconhecidos. Foi o caso, por exemplo, da Zamponia apresentada na nona aula.

A9-At.7 (1':03'' - 1':09''): após as crianças estarem acomodadas em colchonetes, foi projetado por meio de um aparelho *datashow* alguns vídeos sobre esse instrumento. Buscou-se levar um vídeo de uma garotinha de 6 anos tocando a zamponia para que eles pudessem criar uma identificação com a prática e pelo mesmo motivo, antes de colocar o vídeo, o mesmo recebeu uma breve introdução oral feita pela professora. Foi contado que uma menina de mesma idade que a deles gostava de tocar um instrumento peculiar típico de seu país. E foi explicado que a zamponia é típica de alguns países latinos localizados geograficamente próximos ao nosso. Nessa dinâmica, o primeiro vídeo foi o de uma garotinha e o segundo o de um adulto. Em seguida, com as crianças relaxadas nos colchonetes e com a sala ainda escura, pediu-se que apenas ouvissem o áudio de uma música tocada com o instrumento. As crianças mostraram bastante interesse pelos vídeos e pelo áudio.

A zamponia foi levada como uma oportunidade de as crianças conhecerem um instrumento incomum em nossa cultura, aproveitando que a professora possuía um exemplar para levar como elemento surpresa. No entanto, ressaltou-se que sua apresentação por meio de vídeos na primeira parte da atividade já teve um impacto positivo no interesse e conhecimento das crianças que gerou produtivas oportunidades de conversas. Esse recurso deve ser considerado porque pode ampliar as chances de se conhecer instrumentos que nem sempre podem ser levados pelo professor, e principalmente para que se conheçam outros, singulares, de outras regiões do mundo.

No entanto, o contato real com a zamponia, depois de a terem visto nos vídeos foi uma surpresa agradável para as crianças que a receberam com um grito de euforia. Foi-lhes contado a origem daquele instrumento, que se tratava de um presente vindo da Bolívia e que eles poderiam tocá-la. Foi demonstrado como diferentes tipos de sopro tiravam diferentes sons e o instrumento seguiu passando de mão em mão.

Dessa vez, a turma já estava bem tranquila e essa dinâmica fluiu pacificamente. Embora as crianças demonstrassem interesse e contentamento pelo contato individual, o nível de excitação foi moderado. Não foi preciso estabelecer regras orais para essa transição do instrumento de mão em mão. As crianças iam explorando uma a uma no seu tempo enquanto os demais observavam ou relatavam outras experiências com instrumentos.

Todas as atividades que envolviam instrumentos sempre traziam euforia para as crianças. Como esperado, elas demonstravam curiosidade e queriam tocá-los.

Ao final do processo consideramos que as observações e as falas das crianças indicaram que nossas práticas instrumentais, favoreceram importantes aspectos da musicalidade, proporcionando momentos para improvisação e criação, motivando as crianças a se engajarem nas experiências musicais e enriquecendo suas compreensões sobre música.

A falta de instrumentos iguais em número suficiente para que todos os alunos tivessem acesso direto a eles constitui-se em sempre um desafio. Principalmente se é a primeira vez que tocarão em conjunto. Uns são mais atraentes, outros parecem mais “sem graça”. Neste contexto foram usadas colheres de pau, pandeiretas de plástico, castanholas infantis, alguns pertencentes a um kit de pequena percussão com guizo, reco-reco, chocalhos, blocos sonoros. Com certeza, ter um conjunto de instrumentos que oferecesse condições semelhantes para essas crianças em um primeiro momento seria o ideal, pois se sentir em vantagem ou desvantagem sonoramente não contribui para a prática musical em conjunto. Neste sentido, esforços pessoais foram feitos para a confecção de guizos e aquisição de pilões de madeira e de metais em número suficiente para que todos pudessem tocar e amenizar, assim esse desconforto. Por outro lado, perceber as diferenças de cada instrumento, tocá-los conjuntamente percebendo que cada um contribui de uma forma para que a música aconteça também é uma aprendizagem inerente do próprio universo musical. Dessa forma, a estratégia de rodízio de instrumentos entre as crianças ao longo das atividades é uma aliada tanto do professor, quanto das aprendizagens dos alunos.

A excitação para tocar todos os instrumentos é compreensível devido à novidade e ao prazer gerados pela presença dos instrumentos musicais na escola. Verifica-se que, na medida em que as práticas passam a ser rotineiras, as crianças ficam mais relaxadas e propensas às trocas e partilhas. Este deve ser um objetivo a ser percorrido, primeiro mostrando que as crianças tem em mãos o que precisam para se expressarem musicalmente e, depois de seguras em suas experimentações, que podem buscar se expressar musicalmente por diversos meios.

A ansiedade das crianças pela manipulação de instrumentos musicais caminha paralelamente a um grande problema no contexto escolar que é a falta de recursos e instrumentos musicais. Obviamente que todo recurso funcional, interessante, bonito e sonoro despertará a atenção das crianças em um ambiente em que esses são escassos.

Essas dificuldades podem ser fatores de desencorajamento para a atuação do educador. O exame desses obstáculos tem sido alvo de análise por parte de pesquisadores como Bellochio (2003), Del Ben (2003), Beineke (2004), Santos (2005).

A ausência de instrumentos musicais na escola relaciona-se a profundas e equivocadas compreensões sobre a arte em nossa sociedade. Apesar de cada conhecimento ter um valor e sua dignidade, em países em desenvolvimento como o nosso, a arte - e, portanto, o potencial para a expressividade - continuam a ser negados. Possivelmente devido à sua capacidade para libertar, expandir, manifestar, transgredir e incitar superações. Dessa forma, as crianças brasileiras continuam sem ter garantidas as condições mínimas para seu contato com a arte em geral. Os recursos para fruição de todas elas – música, artes plásticas, teatro, dança - no âmbito da educação básica são poucos e menosprezados. Ao lado disso, dois falsos entendimentos circulam em nossa cultura: o primeiro reforça a compreensão de que a arte é para poucos e que só cabe a nós professores e alunos das massas das escolas públicas um comportamento resignado, entendendo que há outras coisas mais emergentes que esse tipo de conhecimento em nossa sociedade e o outro, decorrente do primeiro de que não somos capazes de fazer e pensar a arte.

Para Fonterrada, a passividade para a arte na atualidade não é um problema apenas de países em desenvolvimento, mas mais generalizado:

[...] é digno de nota o fato de que não existe comunidade oral que não se manifeste musicalmente, ocupando a música lugar de proeminência no cotidiano. Entretanto, na sociedade contemporânea o seu papel aglutinador e transformador perdeu forças, colocando as pessoas no papel de ouvintes, e não de fazedores de música. (FONTERRADA, 2007, p. 31).

Turino (2008) reforça essa percepção de nosso afastamento das práticas musicais. Para o autor é corrente o pensamento de que ao comprarmos um CD ou realizarmos um *download* de uma música estamos adquirindo a própria música e, por conseguinte ela está presente e nos pertence, quando na verdade estaríamos adquirindo apenas o equivalente ao que uma “foto” representa da realidade, e não a música em si. Segundo o autor, o fato de o termo música ser um substantivo reforça a compreensão de música como *uma coisa*, “um objeto de arte identificável que pode ser propriedade de seus criadores por meio de direitos autorais e comprado pelos consumidores” (tradução nossa, p. 24). No entanto, música enquanto arte é manifestação presente e viva e seu alcance é mais real quanto mais presente e vivenciada ela for.

Assim, se os professores de música e demais profissionais da escola se esmeram por realizar um trabalho de educação musical com experiências relevantes para os alunos mesmo sem recursos e instrumentos musicais, deve se ter clareza de que uma parte importante dessa arte está sendo negada às crianças, pois enquanto humanidade, esses recursos já foram

descobertos pela busca do próprio homem de refinar o seu fazer artístico, ampliando seu potencial de expressão.

Apesar de serem inúmeras as possibilidades do fazer musical pela voz e pelo corpo e isso representar um vasto campo de desenvolvimento musical, defendemos que as crianças brasileiras tenham cada vez mais garantidas as chances de contato com a música em todas as suas modalidades, incluindo as práticas instrumentais, pelas quais terão meios diferenciados para compreender e realizar música, uma vez que a invenção e utilização de instrumentos musicais representaram e representam um avanço na dimensão artística do homem. Esse pensamento é reforçado por Fonterrada (2007) ao expressar que

No nosso entender, a grande função da música na atualidade é abrir espaço para que indivíduos e comunidades possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento. Sem qualquer forma de exclusão. (FONTERRADA, 2007, p. 33).

Tocar e fazer música em conjunto amplia consideravelmente essas oportunidades. O envolvimento com a música a ser tocada e a responsabilidade requisitada nessas ações, revelam o respeito de cada indivíduo pelo grupo e pela causa, fortalecendo os vínculos.

A sala de aula é por natureza um contexto propiciador de experiências sociais que podem ser gratificantes às relações das crianças com grandes propensões de serem duradouras. As ações que propiciem oportunidades de trocas igualitárias, cooperação, o diálogo e a união em prol de determinado projeto são essenciais para incrementar as relações amistosas entre as crianças.

As relações humanas a partir da música são cada vez mais investigadas, abrindo caminhos, por exemplo, para o campo da musicoterapia, que vê na música um mecanismo valioso para que se abram os canais de comunicação. Fonterrada (2007) amplia essa perspectiva no campo da educação com a seguinte afirmação:

O que se quer trazer para a reflexão é o papel da música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoração da sensibilidade do indivíduo. Como linguagem expressiva, essa peculiaridade da música transcende as técnicas de execução, e a faz veículo de expressão individual e grupal. Há inúmeras evidências do poder da música sobre o ser humano e de sua capacidade em atingir profundas regiões da psique, não facilmente acessíveis pela comunicação verbal. (FONTERRADA, 2007, p. 30)

Em termos de letramento pode se dizer que as práticas instrumentais dialogaram com as habilidades referentes à área, ao permitirem que as crianças experimentassem a música, as suas subpartes a partir do fazer musical concretizado e percebido em suas vibrações. A métrica, a organização musical e suas vozes permitiram experimentar a música

enquanto texto organizado. Algumas das atividades musicais que se valeram de instrumentos contaram com o apoio de partituras não convencionais ou organogramas no quadro que auxiliavam os alunos a perceber as subpartes da música e suas direções, o que estariam relacionadas ao domínio *funções e uso da escrita*.

Essa organização concretizada pela própria ação do aluno pode ajudá-lo a tornar palpável a abstração que a linguagem sonora traz, o que é muito próximo do que ocorre com a língua falada. Por exemplo, a proposta de acompanhar a música *Shetland Wedding Dance* com instrumentos necessitou de algum recurso visual extra para que as crianças compreendessem quando tocar. Assim, a guia feita no quadro negro com indicações e convenções sobre o que simboliza som e silêncio foi uma ótima oportunidade de se relacionar a grafia aos sons.

Outro tipo de atividade que possivelmente contribuiu diretamente para o reconhecimento de letras, foi realizada na décima aula. Nessa ocasião, após a leitura de um livro de imagens, as crianças tiveram a tarefa de encontrar entre os instrumentos disponíveis aqueles cujos nomes começavam com as mesmas iniciais dos animais do livro. Assim, o pilão se parecia com o periquito, o tamborzinho com o tucano, o guizo com o gato e assim por diante, requisitando das crianças observação dos fonemas iniciais das palavras. Depois dessa etapa, os alunos tocavam os instrumentos correspondentes aos animais enquanto as páginas iam sendo mostradas.

Em termos gerais, infere-se que as atividades que vincularam prática instrumental e leitura tiveram bons resultados e apoiaram as crianças em suas descobertas sobre o sentido da leitura e da escrita, uma vez que no contexto, esses elementos serviam como chave de acesso à prática musical, trazendo resultados instantâneos nas obras executadas.

Para Bolduc e Fleuret (2009) e Gagne (2009) expressar música por escrito desenvolve musicalmente as habilidades de leitura de símbolos musicais pela escrita formal ou informal, desenvolve a percepção de timbres, ritmos e melodias e, em termos de consciência fonológica auxilia a aprimorar a prática de registro gráfico e a extração e combinação de habilidades silábicas.

Sendo assim, consideramos que importantes aspectos podem ser alcançados no contexto escolar em termos cognitivos e sociais ao propiciarmos práticas instrumentais planejadas e adequadas às necessidades das crianças, pois, além de promoverem o desenvolvimento artístico e se relacionarem aos aspectos de letramento, elas podem ajudar a construir um ambiente seguro, salutar e cooperativo.

4.6. Movimento e expressão corporal

O movimento e a expressividade são indissociáveis do processo de educação musical, pois é pelo corpo que produzimos sons ou que ativamos os instrumentos que os farão. Ainda é pelo corpo que expressamos nossa musicalidade, dos pequenos aos grandes gestos e expressões. Sendo assim, alguns momentos devem ser direcionados para que se desenvolva e refine o repertório gestual e expressivo. Atividades com esse propósito podem promover vivências quanto à direcionalidade, quanto ao peso, ao fluxo, ao tempo, intensidade, entre outros aspectos.

Quadro 12: Movimento e expressão corporal

Movimento e expressão corporal
<p>Objetivos: Promover oportunidades para experimentar a música e os elementos sonoros pelo corpo; incentivar maior domínio das habilidades motoras e maior consciência corporal no fazer musical por meio de vivências com gestos e movimentos.</p> <p>Domínios e habilidades musicais</p> <ul style="list-style-type: none">- Improvisação e Criação: Criar e improvisar canções e acompanhamentos na voz ou no próprio corpo para músicas, histórias, poemas;- Engajamento musical: Utilizar o corpo e o movimento para experimentar e expressar tempos, dinâmicas, modos, gêneros, os elementos do som e os sentimentos que emanam das experiências musicais; Usar o corpo para acompanhar e criar músicas com gestos, movimentos livres, ordenados em danças ou percussão corporal; participar de pequenas danças folclóricas, tradicionais em diferentes formações.- Conceitos e Conteúdos do fazer musical: Cantar, tocar, mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo, andamento, dinâmicas; Demonstrar consciência da música como parte da vida diária e da sociedade. <p>Domínios e habilidades do letramento emergente</p> <ul style="list-style-type: none">- Funções e usos da escrita: Distinguir figuras de textos, identificar letras, palavras, sentenças, Conceitos relativos à escrita, Relação entre palavra falada e palavra escrita, Traçado e princípio alfabético.

Fonte: própria autora

Quadro 13: Fotos e transcrições referentes à categoria Movimento e Expressão Corporal



Figuras 27 a 29: Atividade de movimento e expressão intercalando movimentos livres e guiados.



Figuras 30 a 33: Atividade de movimento e expressão intercalando movimentos livres e guiados.

Fonte: própria autora

Em nossas aulas foram sugeridos movimentos ou formas de acompanhamento com percussão corporal para músicas que estavam sendo escutadas, brincadeiras de criação, imitação e improvisação de pequenos gestos, movimentos e células rítmicas que poderiam ser percutidas no corpo ou feitas pelo movimento do corpo com ou sem música de fundo; jogos de expressão para se experimentar e refinar as qualidades do som como andamento, dinâmica, fluência, alturas, entre outros.

A seguir seguem alguns relatos de atividades que tiveram foco no movimento e na expressão.

As figuras de 27 a 29 retratam uma atividade em que as crianças se moveriam pela sala ao som de uma música e alternariam movimentos livres com movimentos direcionados de acordo com o timbre que escutassem. Antes de os comandos serem combinados com as crianças, a professora colocou a música que serviria de fundo para guiar a mobilização e andamento (Dona Antônia vendo a Chuva de Fernando Sardo). Para tanto, disse aos alunos que gostaria de ver que movimentos eles julgavam ser adequados. As crianças esperavam o áudio começar e a figura 27 mostra o momento em que as crianças se dirigiram ao centro da sala após ouvirem os primeiros segundos da música. Sem terem combinado nada previamente os grupos que estavam dos dois lados da sala foram andando expressivamente para o centro na pulsação da música, em um movimento coordenado mantendo o contato visual entre si até

que se cruzaram e tomaram outros rumos pela sala. Foi um movimento que demonstrou um repertório de gestos que incluíam direcionalidade, fluidez, intensidade de forma espontânea.

Depois disso as crianças engajaram-se na atividade proposta, sem demonstrarem dificuldades em experimentar movimentos. Elas esperavam pelo próximo som e próximos desafios enquanto espelhavam seus gestos nos dos colegas ou propunham novas maneiras de experimentar o peso, o equilíbrio do corpo, o fluxo dos movimentos.

Na décima primeira aula as crianças foram desafiadas a realizarem formações em grupo não a partir de sons, mas de cartazes que surpreendiam seu dançar livre pela sala ao indicarem a partir de símbolos possíveis formações a serem realizadas. Esses cartazes mostravam círculos, linhas avulsas ou em pares de forma que as crianças formassem rodas, filas, duplas, entre outros.

Para essa atividade a professora explicou que as crianças andariam livremente ao som da música (*My baby just cares for me* – Nina Simone) e que repentinamente veriam cartazes. Seu desafio seria tentar decifrar o que estava sendo solicitado. Ao verem o cartaz com um círculo, as crianças se olharam, disseram “círculo” e organizaram-se em roda, esperando todos os colegas para darem as mãos (Figuras 30 e 31). Quando mostrado um cartaz com uma linha reta na folha, algumas crianças esticaram os braços para cima, fazendo o corpo retratar a linha (Figura 32), mas a maioria das crianças hesitou no que fazer. Então a professora os ajudou a lembrar o raciocínio que eles tinham feito para o círculo e, segurando o cartaz da linha novamente, perguntou: “e aqui? O que podem fazer?”. Uma criança respondeu: “Uma fila”. E, ao aceno positivo da professora, todas formaram uma fila (Figura 33).

Esse tipo de proposta teve como foco abrir os canais de comunicação não verbal entre as crianças e a professora, solicitando um engajamento que requisitava a atenção a pequenos gestos e expressões e a prontidão do corpo para a música.

As crianças sempre mostravam interesse pelas atividades de movimento. Mesmo as mais tímidas se sentiram a vontade para explorar movimentos e se entregaram às tarefas de expressividade e de experimentações com o corpo.

No contexto da educação musical educadores como Émile Jaques-Dalcroze (1865 - 1950) e Carl Orff dedicaram grande parte de seus estudos e práticas à valorização do movimento em processos de musicalização. Para Dalcroze o corpo é peça “fundamental para a sensibilização da consciência rítmica” (MARIANI, 2012, p. 31). Sua pedagogia almejou equilibrar gesto, movimento e música em prol da expressão musical, considerando os aspectos

motores, afetivos e mentais e, para tanto, o corpo seria o mediador entre os sons e aquilo que almejamos expressar (MARIANI, 2012).

Carl Off (1895 - 1982) por sua vez, inspirado nas contribuições de Rudolf von Laban no cenário da dança e do próprio Dalcroze com os aspectos do movimento, encontrou na música elementar o princípio de sua pedagogia. A música elementar é entendida como sendo fonte de experiências primárias que integram música, dança, movimento e linguagem de forma natural, composta por formas pequenas, sequenciadas, repetitivas que se mostram adequadas à infância e são a base para as próximas aprendizagens artístico-musicais (BONA, 2012)

Alguns educadores musicais atuais ressaltam que vivenciar o som no corpo possibilita uma maior compreensão de seus parâmetros e vai ao encontro da necessidade natural de movimento do homem (JOLY, 1995), possibilita diferentes maneiras de socialização e comunicação (FERES; FERES, s.d). Além disso, aprimora a motricidade que servirá não apenas no contexto do fazer musical (CARVALHO, LIMA, 2015), mas em muitos outros.

Algumas relações podem ser estabelecidas entre o movimento e o som de forma a intensificar e aprimorar a própria experiência musical, dando a ela uma dimensão a mais tanto para a percepção da música e seus atributos, quanto para a produção.

Segundo Sanchez e Joly (2016) sentir as relações entre som e movimentos em muito pode ampliar a experiência estética das crianças (e de todos em geral). O fluxo, o peso, o tempo e o espaço experimentados fisicamente ajudam a concretizar o que é percebido pelos ouvidos e que serão manifestados pelo próprio corpo e voz, ou pela extensão de um instrumento.

Relações podem ser estabelecidas entre os movimentos e expressões corporais e os aspectos da linguagem oral e escrita: os acentos, a direcionalidade das palavras que conduzem o texto e a mensagem, os períodos, durações e métricas, o espaço, contexto e temas que fundamentam o texto parecem ser fatores convergentes entre música, movimento e essas linguagens (REGISTER, HUGHES, STANDLEY, 2012).

Essas relações também já eram previstas nas pedagogias musicais traçadas por Jaques-Dalcroze e Carl Orff. Para o primeiro, o uso de desenhos e gráficos para representar e desenvolver o conhecimento acerca de frases melódicas e células rítmicas fazia parte do processo musicalizador que apoiava as aprendizagens rítmicas, de solfejo e de improvisação (MARIANI, 2012), enquanto que Orff tinha nas rimas, nomes próprios, cantigas e poemas a

base para as aprendizagens rítmicas, as improvisações melódicas e as experiências corporais (BONA, 2012).

Em nosso estudo, ao identificar símbolos ou letras que guiarão os movimentos ou o contrário, criar movimentos e buscar uma forma de registrá-los os alunos aprofundaram os conhecimentos acerca das funções da escrita para as crianças, tornando mais palpável o uso da grafia. Elas tiveram a oportunidade de distinguir figuras de textos e de organizar o pensamento para a grafia. Além disso, as nuances de timbres que serviram para conduzir diferentes movimentos também se aproximam das habilidades de consciência fonológica, em que diferentes fonemas apresentam diferentes significados no discurso oral.

Os estudos de Gagne (2009) e Bolduc e Fleuret (2009) indicam que o movimento e a dança podem favorecer musicalmente as habilidades de percepção da estrutura musical, da pulsação, a fluência rítmica, a percepção melódica e timbrística. Eles sugerem que essas práticas teriam impacto na consciência fonológica ao promoverem percepção da estrutura textual, fluência de leitura e memória fonológica.

No entanto, talvez uma das principais observações que possa ser feita neste tópico relacionado às crianças na escola é a possibilidade do movimento. A liberdade que ele representa como forma de ser e estar no mundo e que é restringida tão logo passamos a frequentar a escola e mais e mais limitada com o passar dos anos escolares.

Esse fator que já se mostra problemático na educação regular cresce no contexto da educação integral, em que mais horas são despendidas em situações que nem sempre privilegiam a necessidade de movimento inerente à infância.

Silva et al. (2016) revisam a questão da corporeidade como um tema atual e pertinente no contexto da educação integral. Os autores chamam atenção para os cuidados que devem ser dirigidos para esse cenário, tendo em vista a grande jornada enfrentada pelas crianças no mesmo ambiente e as propostas de educação integral subjacentes ao Programa Mais Educação. Tal programa é uma das 28 diretrizes formuladas para efetivar a melhora na qualidade da educação do país, estabelecidas para que se cumprisse o plano Todos pela Educação (BRASIL, 2007b) que envolve esforços desde a União até a comunidade, passando por Estados e municípios.

Uma importante questão levantada por tal programa é que não se trata apenas de uma ampliação de carga horária e de conteúdos, mas sim de ampliação das experiências considerando o tempo e o espaço, exigindo novas maneiras de se pensar a educação sem

hierarquizar os conhecimentos e considerando o corpo como lugar da experiência total e significativa.

Silva et al. (2016) argumentam que há no Programa Mais Educação uma tendência a se integrar a corporeidade tal qual discutida pela óptica fenomenológica de Merleau-Ponty, segundo a qual experienciar a educação integral

é estar apto a se comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros corpos, sendo com eles, na existência, o que é muito mais do que apenas estar ao lado deles. O sentido de pertença da categoria ser humano só pode ser compreendido e vivido na existência de corpos humanos experienciando a vida (SILVA et al, 2016, p. 203).

Nesse sentido, o corpo e a motricidade devem passar a ser considerados no ambiente escolar como forma peculiar e imprescindível de aprender, incorporar e transcender, pois “Trabalhar por uma educação integral, que precisa de um tempo integral, é levar em consideração a cultura de crianças, adolescentes e jovens, que é feita de corpos” (p. 205).

Cabe ainda ressaltar que o movimento é previsto como uma das áreas necessárias para que a criança se “desenvolva, aprenda, adquira confiança em suas capacidades e se expresse em diferentes linguagens” (SÃO PAULO, 2011) no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental. Na área “Movimento, jogar e brincar” são apresentadas como expectativas: explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, construindo autoconfiança em suas habilidades físicas, brincar por conta própria e interagir com os colegas e brincar com jogos de construção.

As experiências realizadas junto às crianças e analisadas à luz do referencial e documentos norteadores puderam esclarecer importantes aspectos desse grupo de atividades que prima pelo movimento e a expressão corporal. Elas parecem ter grande relevância tanto no desenvolvimento musical, uma boa interface com aspectos do letramento e desempenham um papel importante na escola em geral, mas sobretudo para as crianças de seis anos que ainda se encontram próximas e em tempo de explorar naturalmente os planos, o peso, o equilíbrio, os espaços. Cabendo aos educadores e cuidadores dessa etapa zelarem pelas oportunidades que ampliarão de sentido todos esses elementos.

4.7. Criação e improvisação

Fazem parte desse núcleo as atividades que propiciam momentos de manipulação do material sonoro de acordo com a necessidade momentânea do grupo frente a um tema ou a

um dado contexto em sala de aula com maior ou menor direcionamento. Imitar, experimentar, elaborar e compartilhar fazem parte desse processo e incluem tanto o som como o corpo, seus movimentos e suas extensões como instrumentos. As propostas neste núcleo possibilitam que as crianças possam criar sequências rítmicas, melódicas em contextos de jogos, ordenar sons coletados ou advindos de histórias ou de experiências sonoras anteriores, sugerir acompanhamentos sozinhas, em pares ou em grupos para uma música vivenciada, entre outros.

Quadro 14: Criação e Improvisação

Criação e Improvisação
<p>Objetivos: oferecer oportunidades para escolher, sequenciar, combinar sons e seus aspectos como timbre, ritmo, intensidade, andamento em grupo ou sozinho, no corpo, na voz ou em instrumentos.</p> <p>Domínios e habilidades musicais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voz: Explorar a voz em brinquedos cantados, rimas e cantigas, cantar canções de diferentes gêneros, tonalidades e métricas sozinho ou em grupo, aprimorando a afinação e o ritmo. - Improvisação e Criação: Improvisar canções e acompanhamentos em instrumentos, na voz ou no próprio corpo para músicas, histórias, poemas; criar pequenos excertos musicais sozinho ou em grupo; criar formas de representar graficamente ideias musicais e elementos sonoros vocais ou instrumentais. - Engajamento musical: Utilizar o corpo e o movimento para experimentar e expressar tempos, dinâmicas, modos, gêneros, os elementos do som e os sentimentos que emanam das experiências musicais; Usar o corpo para acompanhar e criar músicas com gestos, movimentos livres, ordenados em danças ou percussão corporal; participar de pequenas danças folclóricas, tradicionais em diferentes formações. - Conceitos e Conteúdos do fazer musical: Cantar, tocar, mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo, andamento, dinâmicas; Demonstrar consciência da música como parte da vida diária e da sociedade. <p>Domínios e habilidades do letramento emergente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funções e usos da escrita: Distinguir figuras de textos, identificar letras, palavras, sentenças, Conceitos relativos à escrita, Relação entre palavra falada e palavra escrita, Traçado e princípio alfabético. - Consciência fonológica: Identificar rimas, demonstrar compreensão de síntese silábica e síntese fonêmica, identificar palavras que começam ou terminam com mesma sílaba, com mesmo fonema, perceber palavras que se iniciam com mesmo dígrafo.

Fonte: própria autora

Propostas com esse objetivo foram vivenciadas em momentos nos quais as crianças puderam manipular e sequenciar sons. Um exemplo pode ser a vivência na segunda aula, quando puderam propor movimentos ou gestos para serem observados e imitados pelos colegas ou ainda quando puderam propor células rítmicas individualmente para acompanhamento de uma música dada.

Quadro 15: Fotos e transcrições referentes à categoria Criação e Improvisação



Figuras 34 e 35: Duplas criando danças para as partes A e B da música Shetland Wedding Dance.



Figura 36: Atividade de improvisação com chorinho Flor Amorosa.

Fonte: própria autora

As figuras 34 e 35 mostram a atividade de criação de danças em duplas para a música Shetland Wedding Dance, dança típica escocesa, feita na quarta aula. Primeiramente, em roda, a professora sugeriu vários movimentos que pudessem acompanhar a música de acordo com suas frases musicais, inicialmente sentados e, em seguida, em pé. Depois, abriu-se o espaço para que as crianças pensassem em movimentos e gestos que achavam combinar com a música, primeiro no coletivo, depois em duplas ou trios. A professora chamou a atenção para a forma, experimentando diferentes movimentos para cada parte da música (A e B).

As crianças mostraram um bom envolvimento na tarefa, expressando prazer em criar, em dançar e depois, em apresentar para os colegas suas criações. Alguns ajustes precisaram ser feitos para acomodar uma dupla formada por um garoto bem tímido e uma garota. A professora se juntou à dupla na tarefa de criação, acolhendo e mediando as escolhas de cada um, para que ambos participassem e a dança tivesse sugestões dos dois. Além disso, outra dupla formada por dois colegas apresentou dificuldades em propor e em aceitar as propostas um do outro. Sugerir a eles que eu os acompanharia, na tentativa de mediar suas propostas ou então que entrassem cada um em outro grupo, mas não quiseram tentar. Eles preferiram esperar e assistir as criações dos colegas o que foi respeitado.

Em outra ocasião, na décima aula, foi proposta uma atividade de improvisação com instrumentos de pequena percussão. Em um primeiro momento, ao som da música “Flor Amorosa” de Joaquim Antônio Calado, interpretada pelo grupo *Choronas*, a professora mostrava possibilidades de acompanhar a música, fornecendo um repertório de movimentos e de células rítmicas que poderiam ser tocadas para acompanhar a música. Mesmo conduzindo, abria a oportunidade para aproveitar as sugestões que já estavam sendo dadas ou experimentadas pelos alunos. Essa atividade foi um aquecimento para a próxima, em que um tempo maior seria dado a cada um para criar sozinho.

Em seguida, sentados, foi realizada uma atividade Tutti/Solo¹⁰, em que as crianças revezariam entre tocar juntos um bordão de oito tempos e improvisar cada uma de uma vez por tempo equivalente. Para prepará-las para a atividade que exigiria bastante concentração grupal, a professora realizou mais um aquecimento, usando o abrir e fechar das mãos para guiar os momentos de tocar e de parar. Além disso, propôs diferentes células rítmicas tocadas no pilão enquanto uma das mãos se mostrava fechada para o grupo, para serem imitadas pelo grupo quando a mão se abrisse. Dessa forma, as crianças compreenderam a dinâmica e pudemos seguir para uma rodada de Tutti e Solo, utilizando um bordão para o momento do Tutti e seguindo a sequência das crianças na roda para a improvisação de cada uma. Neste momento, os demais apenas deveriam ouvir e esperar o próximo momento de Tutti, experimentando o tempo de espera e apreciando as improvisações dos colegas.

Em seu momento de criação, algumas das crianças experimentaram tocar em seus próximos ritmos e andamentos, ignorando o padrão limitado pelo bordão e também a pulsação estabelecida. Apesar de destoar do padrão, em parte essa independência seria desejável, indicando um momento de liberdade para criar. No entanto, a maior parte delas apenas repetiu o bordão ou então preencheu os oito tempos com colcheias¹¹, ou somente com semínimas¹². Dado o número de atividades dessa natureza ao longo dos encontros podemos considerar que essa resposta dos alunos foi satisfatória, pelo tipo de preenchimento. O mais relevante parece ser o fato de que ninguém se recusou a usar os tempos garantidos à sua improvisação. Isso no mínimo reflete a segurança dos alunos no grupo, que acolhia bem e respeitosamente as criações de todos.

¹⁰ Tutti/Solo: termos que se referem a seções musicais que são executadas por todos (tutti) ou por alguém sozinho (solo).

¹¹ Colcheia: nota musical que vale um oitavo da nota de referência que tem maior tempo.

¹² Semínima: nota musical que vale um quarto da nota de referência que tem maior tempo.

As vivências realizadas com o foco na criação e improvisação permitiram a exploração individual e coletiva de movimentos e gestos rítmicos, entrelaçando-se ao desenvolvimento da expressividade corporal. Esse grupo de atividades parece ter favorecido o pensamento criativo no instrumento e no corpo.

Partimos da compreensão sugerida por Beineke de que os processos criativos e de improvisação para a criança são cíclicos e dinâmicos, ocorrendo por meio da “experimentação, revisão, confirmação e nova revisão de ideias” (2011, p.99). Aproximando-se sempre da óptica das crianças em processos musicais Beineke pontua:

Observa-se um redimensionamento do conceito de processo de composição, que inclui a execução musical, isto é, as crianças vão elaborando a música, tocando, reelaborando as ideias, tocando, e assim sucessivamente. Como argumenta Young (2003), o produto musical das crianças não pode ser separado do contexto da produção, do momento do fazer musical, porque na perspectiva das crianças processo e produto formam um mesmo conjunto. Por isso, quando as músicas são separadas do contexto de produção, o conceito de processo torna-se abstrato e distante da maneira como as crianças fazem e pensam música. (BEINEKE, 2011, p.99)

Refletindo sobre a natureza do ato criativo na infância, entendemos que pudemos oferecer as condições mínimas necessárias para que os alunos pudessem experimentar e ter nutridas suas necessidades de movimento, de gestos espontâneos, de voz ativa, mobilizando importantes elementos envolvidos em processos de criação, pois, segundo Brito (2013),

O trabalho com a improvisação, integrado a outros modos de realização musical, cerca os territórios do fazer musical da infância. Fazer musical, convém lembrar, entendido como jogo de conexões entre a escuta, a produção de gestos (vocais, instrumentais, corporais), a criação (em suas tantas formas) e a interpretação, em planos de pensamento abertos às possibilidades de acontecimentos. Música, por sua vez, que dialoga com os sistemas musicais estabilizados culturalmente, mas também com outros possíveis. Música como jogo. (BRITO, 2013, s.p.).

Esses aspectos são fundamentais em práticas de educação musical criativa, que valorizam as descobertas e expressões dos alunos e ajudam na construção de sua autonomia e na sua participação ativa (KATER, 2012).

Dessa forma, todas as oportunidades de escuta, de liberdade para experimentar nos lapsos de aula entre uma atividade e outra que permitiam uma espera sem represália de movimentos, de conversas, de sons, ou ainda todos os outros grupos de atividades aqui analisados contribuía para que as crianças fortalecessem habilidades necessárias em seus processos criativos.

Brito (2013) destaca a importância de não se separar o fazer e o pensar na conscientização dos conceitos musicais, antes disso, deve se valorizar a natureza lúdica da

criança e as aprendizagens derivadas do brincar, do jogo que possibilita vivências com o som e seus parâmetros fazendo música de maneira orgânica para as crianças.

Com relação aos aspectos do letramento, podemos dizer que brincar com os sons, organizá-los em sequências, experimentá-los em sua intensidade, em seus timbres e conferir sentido a eles foram atividades elaboradas para favorecer aspectos do letramento tais como as funções e o uso da escrita, bem como a consciência fonológica. Para Register, Hughes e Standley (2012) os comportamentos de explorar sons, de criar um produto para comunicar pensamentos, ideias e sentimentos, de perguntar e responder, de observar comportamentos antes de participar e de brincar para desenvolver e refinar habilidades são comuns tanto ao desenvolvimento musical quanto ao do letramento. Portanto, as autoras reforçam que as crianças se beneficiam em ambas as áreas ao terem experiências dessa natureza, pois na medida em que as habilidades de compreensão do som e seus atributos internalizados pela criança são requisitadas nos processos de criação e improvisação musical, são desenvolvidas também habilidades relevantes para os processos de criação no letramento.

Dessa forma, oportunidades estruturadas para mobilizar as habilidades criativas e de improvisação, fornecendo chances para que as crianças expressem as ideias musicais de forma escrita com suas próprias maneiras parecem contribuir para que refinem sua percepção sobre os sons, bem como aprimorar habilidades de extrair e combinar as unidades sonoras.

Para Kay (2016) os últimos estudos na área têm permitido observar que música e letramento convergem para as seguintes áreas: 1) a linguagem por se valerem da audição, da discriminação auditiva, da fala, da prosódia e por serem música e linguagem inatas ao ser humano; 2) a consciência fonológica: pela consciência e discriminação de sons dos longos aos muito curtos; 3) o mapeamento de sons em símbolos, na medida em que esses transmitem significado; 4) a cognição uma vez que ambas as áreas requerem processos de compreensão, atenção e foco, sequenciamento e predição, nomeação rápida e automatizada, memória; 5) o movimento por estimular o cérebro, sendo fator fundamental para o som e elemento que oferece suporte à aprendizagem e, por fim 6) a motivação ratificando o poder de engajamento inerente à muitas atividades musicais na infância e considerando que a motivação promove aprendizagem.

Uma vez que as habilidades musicais indicadas pela autora são todas requisitadas em processos de criação, podemos concluir que além de nutrir um ambiente acolhedor para o fazer musical natural das crianças, prever ocasiões específicas para que elas exercitem

técnicas de criação, elaborando seus próprios métodos e compartilhando com os demais, se mostra indispensável para uma educação musical e integral.

Beineke (2011, 2015) também investiga como os processos de criação ocorrem em sala de aula em seu aspecto social, verificando que

as composições das crianças refletem os encontros, influências e também as tensões provocadas na negociação intersubjetiva de ideias de música e formas de participação social na aula no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem (BEINEKE, 2015, p.55).

A autora ressalta que as atividades musicais criativas possibilitam transformações humanas pela experiência de “igualdade, status, vivacidade com relação aos pares e outras pessoas” (BEINEKE, 2015, p. 56), envolvendo uma relação compromissada com o coletivo. Para Beineke (2015), essas relações podem balizar comunidades de aprendizagem que despertem a sensibilidade, a solidariedade e o pensamento crítico em prol de práticas sociais transformadoras.

Assim sendo, analisar as propostas conduzidas em nossa intervenção à luz do referencial teórico permitiu ampliar nossa compreensão sobre os elementos envolvidos nos processos criativos, bem como as condições básicas para promovê-los. Concluímos que o ambiente deve se mostrar receptivo e acolhedor o suficiente para que as crianças mantenham e desenvolvam hábitos de exploração, tentativas e criações, sem receios de experimentar. Isso passa pelo cuidado e respeito a sua corporeidade tal qual apresentada na seção anterior. Além disso, passa pelo planejamento pedagógico cuidadoso que considere o que já foi apreendido e se mostra estabelecido em termos musicais para a criança e o que deve ser estimulado.

4.8. Registros gráficos e símbolos

Momentos em que as crianças são estimuladas a observarem ou se valerem de recursos escritos para realização de uma proposta musical como registrar em papel suas impressões sobre as sonoridades ou uma determinada música ouvida, observar, discutir e estabelecer junto do professor as relações de fluxo, altura e direção do som, intensidade e qualidades sonoras a partir de figuras e símbolos. Inclui ainda envolver as crianças na escuta de uma leitura de livro ou de um material escrito, ou realizar processos de leitura conjunta para encaminhar ou enriquecer propostas musicais a partir de temas, palavras, cenários, entre outros. Este conjunto de atividades parte da premissa de que a criança deve elaborar o sentido

da escrita, do registro (musical ou literário) a partir das experiências com o som e com a linguagem.

Quadro 16: Registros Gráficos e Símbolos

Registros gráficos e símbolos
<p>Objetivos: propiciar oportunidades de reflexão e prática sobre formas de se grafar o som, de ler e interpretar notas, letras e símbolos.</p> <p>Domínios e habilidades musicais</p> <ul style="list-style-type: none">- Voz: Explorar a voz em brinquedos cantados, rimas e cantigas, cantar canções de diferentes gêneros, tonalidades e métricas sozinho ou em grupo, aprimorando a afinação e o ritmo.- Improvisação e Criação: Criar pequenos excertos musicais sozinho ou em grupo; criar formas de representar graficamente ideias musicais e elementos sonoros vocais ou instrumentais.- Engajamento musical: Utilizar o corpo e o movimento para experimentar e expressar tempos, dinâmicas, modos, gêneros, os elementos do som e os sentimentos que emanam das experiências musicais;- Conceitos e Conteúdos do fazer musical: Cantar, tocar, mover-se ou verbalizar para demonstrar consciência dos elementos da música e suas mudanças como ritmo, andamento, dinâmicas; Demonstrar consciência da música como parte da vida diária e da sociedade. <p>Domínios e habilidades do letramento emergente</p> <ul style="list-style-type: none">- Interesse e conhecimentos sobre manuseio de livros: Despertar prazer pelo contato espontâneo com livros, manipular livros identificando a capa, o início e o fim da história, mostrando a orientação na leitura do texto – de cima para baixo, da esquerda para a direita.- Interesse e participação durante leitura de histórias: Identificar tema da história por meio das imagens do livro, usá-las para prever o que pode acontecer na história, usar as pistas de histórias predizíveis para compreender a sequência da história, identificar personagens, comentar sobre a história e figuras com o leitor, completar sentenças da história retomada pelos adultos, relacionar a história com seus conhecimentos.- Funções e usos da escrita: Distinguir figuras de textos, identificar letras, palavras, sentenças, Conceitos relativos à escrita, Relação entre palavra falada e palavra escrita, Traçado e princípio alfabético.- Reconhecimento de palavras do cotidiano: Identificar o próprio nome escrito, identificar palavras presentes no cotidiano como logotipos de marcas conhecidas.- Linguagem e vocabulário: Aprender, reconhecer, identificar palavras; buscar formas de usar as palavras aprendidas para se expressar. Reconhecer palavras de um mesmo grupo semântico. Desenvolver noções de morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.- Leitura de faz-de-conta: Conseguir se apoiar nas dicas visuais e na memória para recontar uma história em um livro já lido, construir uma exposição sequencial com base nas figuras, usar entonação de leitura.- Consciência fonológica: Identificar rimas, demonstrar compreensão de síntese silábica e síntese fonêmica, identificar palavras que começam ou terminam com mesma sílaba, com mesmo fonema, perceber palavras que se iniciam com mesmo dígrafo.

Fonte: própria autora

Quadro 17: Fotos e transcrições referentes à categoria Registros Gráficos e Símbolos

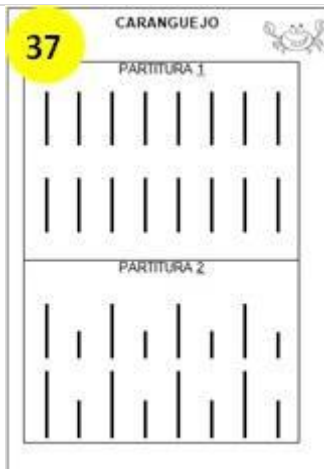


Figura 37: Partituras não convencionais¹³ para acompanhar canção Caranguejo.
Figuras 38 e 39: Atividade com partitura não convencional.



Figura 40: Apresentação de registros individuais sobre sons presentes no contexto de uma história lida.
Figura 41: Atividade de identificação de iniciais do corpo em papel para prática musical corporal.

Fonte: própria autora

A maior parte de nossos encontros contemplou atividades dessa natureza. Foi constante o uso e o contato com livros, a representação de sons com sinais alternativos no quadro negro, a leitura de partituras com símbolos representativos de duração, altura, intensidades por meio de traços curtos, longos, linhas retas e curvas, pontos, uso de letras e números para se compreender estruturas de músicas, o momento de entrada de determinado instrumento ao longo da música, entre outros.

Essas atividades tiveram o objetivo de propiciar vivências que valorizassem a grafia como recurso organizador e também de memória.

¹³ A partitura não convencional pode se valer de diferentes sinais e figuras para representar diferentes parâmetros do som. Ela pode auxiliar o grupo a experimentar e buscar formas de se registrar sons, criações musicais, criando os vínculos entre a experiência sonora e a grafia. Por exemplo, pode se usar pontos para sons curtos, linhas para sons contínuos, sinais grossos para sons fortes e assim por diante.

As atividades de leitura de livros, além de seu valor para o letramento, sempre serviam de base para outras atividades que privilegiavam o registro musical, como possibilidade de grafar sons com desenhos ou palavras, de usar iniciais dos elementos lidos para organizar sequências sonoras, viabilizando a experiência dos compassos. Sinais de forte e fraco (f e p) por vezes faziam parte dessas sequências, trazendo a marcação de intensidade para a grafia.

Por exemplo, a proposta contida na nona aula em que a professora distribuiu uma partitura não convencional, usando traços para indicar quando tocar (Fig. 37). Esses traços se referiam ao primeiro tempo de cada compasso (binário)¹⁴ da música caranguejo. Ao entregar as folhas contendo as partituras, a professora perguntou se conheciam alguma canção que falasse sobre caranguejo e todas cantaram a conhecida música do cancioneiro infantil brasileiro “Caranguejo”. Em seguida a professora demonstrou como usariam a partitura para guiar a prática instrumental e as crianças foram seguindo com o dedo os traços, tal qual a professora enquanto cantávamos (Figs. 38 e 39). Depois disso, foi realizada a segunda partitura, que trazia traços verticais maiores e menores (Fig. 37) com a proposta de se tocar forte e fraco.

Na tentativa de levar uma proposta de leitura para a música de maneira mais simplificada, a prática permitiu observar que apesar de as crianças entenderem, mesmo que de forma intuitiva a marcação no tempo forte, a partitura seria mais didática se mostrasse os dois tempos de cada compasso, pois a pulsação é bastante presente para as crianças e a unidade de tempo do compasso ficaria mais visível. Como se tratavam de compassos binários, o primeiro tempo, mais forte, poderia ser um traço mais espesso e o segundo tempo um traço mais fino.

Apesar de as atividades com registros gráficos serem constantes, observa-se que estratégias mais sofisticadas poderiam ter sido exploradas. Especialmente aquelas em que as próprias crianças investigassem e criassem grafias, aprofundando o vínculo com a escrita e a leitura musical.

A linguagem teve um papel essencial nesse tipo de atividade, permitindo combinados, negociações e fazendo avançar as compreensões acerca de conceitos e conteúdos musicais. As crianças demonstraram prazer em se engajar nessas práticas, valorizando os momentos de registros individuais, coletivo, em papel ou no quadro. Elas indicavam atitudes de atenção e curiosidade sempre que as relações entre sons e registros eram estabelecidas.

¹⁴ Compasso refere-se a “divisão métrica de um texto musical, em que há uma regularidade de tempos fortes e fracos”. Fonte: <https://www.meloteca.com/dicionario-musica.htm#c>. Um compasso binário, é assim, formado por dois tempos, sendo o primeiro forte e o segundo fraco.

Em suas investigações sobre a notação musical com as crianças Salles (1996) chegou a importantes conclusões sobre esse processo. Segundo o autor,

deve vir primeiro o som, ou melhor, a busca de um som. Como perseguidoras do som, as crianças investem as notações de sentido e, assim, igualmente, a matéria sonora. É na atuação da criança sobre a materialidade mesma dos sons, ou do espaço sônico, que são gerados, pois, as significações e os primeiros conceitos (SALLES, 1996, p.152).

Os achados de Salles parecem indicar que, tal qual proposto por Ferreira e Teberoski (1990) para o letramento, mesmo antes de serem alfabetizadas musicalmente, as crianças vão criando suas próprias hipóteses acerca dos registros dos sons e quando o contexto permite e solicita as crianças encontram formas de representar as texturas, durações, direções e fluxos dos sons.

Procuramos demonstrar - sem fazer uma apologia da notação musical - que, na gênese da própria música na criança e no processo de construção do conhecimento musical, notações de diversas naturezas acompanham essa gênese em complexidade crescente, como um dado ligado não exclusivamente ao seu aspecto de tradução visual, mais ou menos intelectual ou puramente perceptiva de uma vitalidade sonora, mas sim à possibilidade de penetração cognitiva e também intuitiva na materialidade da música, que supõe signos e mistério.

Nas relações mais estreitas com o processo de letramento, no contexto de nossa intervenção as crianças puderam utilizar de seus conhecimentos acerca de números e letras para organizar o material sonoro, dar nomes às partes de uma música, como contar tempos, sequenciar sons e criar padrões.

As atividades que se valeram da leitura e da escrita tais como a utilização de cartazes com diferentes sinais para guiar movimentos, o uso de letras para compreensão da forma musical, de símbolos para estruturar músicas e sequências sonoras, a leitura de livros, bem como os registros feitos coletivamente no papel ou no quadro negro usando palavras, iniciais, observando rimas e aliterações, se constituíram ótimas oportunidades para fortalecer os comportamentos de letramento emergente.

Entre as habilidades estimuladas podem ser citadas a capacidade de distinção entre figuras e textos, a identificação de letras, palavras, sentenças, as relações entre a palavra falada e a palavra escrita, bem como a noção do princípio alfabético.

As oportunidades para que as crianças explorem suas hipóteses de notação de forma individual ou coletiva parecem permitir que elas avancem com relação às escolhas gráficas, favorecendo uma evolução da grafia em prol das demandas do grupo. Para Salles (1996) que investigou a construção desse percurso em crianças de 6 e 7 anos, a criança inicia seu processo de grafia percebendo os sons e analisando os processos dos colegas. Por isso,

será também nas composições musicais feitas em pequenos grupos, e coletivamente, que essas escolhas tomarão impulso definitivo, pela necessidade premente de um repertório comum para a criação musical; é, pois, o processo de composição que articula e estrutura a multiplicidade das manifestações musicais.

Assim, as descobertas e tentativas individuais ocorrem com base nos processos dos pares, evolui para as descobertas entre os pequenos grupos, representadas em convenções setorizadas, para que mais a frente, por volta dos sete anos, quando as crianças já se mostram mais propensas as regras e convenções e “com a socialização crescente das soluções gráficas para os sons, a sistematização avance até uma convenção coletiva”. (SALLES, 1996, p. 179).

As informações trazidas por Salles (1996) vão ao encontro do que é previsto para as crianças no contexto do primeiro ano nos documentos orientadores do Estado de São Paulo que partem do princípio de que

o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas, produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles (SÃO PAULO, 2011, p.13).

Tais documentos apresentam a compreensão de que o trabalho pedagógico deve levar em conta as aprendizagens decorrentes das relações e contatos que as crianças fazem entre si, com os adultos e com o ambiente de maneira gradual e, portanto, “a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os diferentes aspectos da vida cidadã em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres” (SÃO PAULO, 2011, p.14) devem fazer parte desse trabalho.

As atividades de registros gráficos requisitaram habilidades de atenção, observação, auxílio mútuo, competências que se aproximam dos achados de Woodall e Ziembroski (2009) que destacam outros pontos de convergência entre as habilidades desenvolvidas pela música e as competências necessárias para ler e escrever, como concentração, autodisciplina, capacidade analítica, desembaraço, autoconfiança, criatividade, senso crítico, memória, sensibilidade e valores qualitativos.

A partir do presente estudo pode-se inferir que as práticas de registros gráficos no contexto da educação musical podem representar um espaço privilegiado de estímulo aos comportamentos de letramento emergente, bem como para as práticas letradas sociais engajadas em construções coletivas e significativas de saberes.

Embora a análise de cada grupo de atividades tenha apontado muitas questões relevantes, algumas ainda se mostram importantes de ser discutidas.

Em primeiro lugar, vejo como ponto chave a compreensão sobre a organização da educação atual para justificar o vínculo aqui proposto entre música e letramento emergente. Neste estudo, investigamos a escola de educação básica pública por ela se constituir o ponto comum entre milhares de crianças que talvez tenham nela suas oportunidades mais ricas no âmbito das artes e da linguagem, no entanto, talvez isso não seja tão verdadeiro quando se trata de educação. Isso porque a educação fragmentada como está posta torna a escola um centro de informações, nem sempre úteis para as questões essenciais da humanidade.

Sendo assim, enxergo no entrelaçamento das diferentes áreas a primeira estratégia para que a educação se torne mais coesa e fiel às necessidades humanas, à forma e aos motivos que nos conduzem às diversas aprendizagens da vida. Isso é possível a partir do diálogo constante entre os profissionais que, ao compreenderem a importante etapa do primeiro ano para o desenvolvimento da linguagem em suas modalidades verbais e escritas e das ferramentas para a sua expressividade em geral têm a chance de delinear planejamentos considerando tais necessidades de maneira mais abrangente.

Em alguns momentos da análise dos nossos dados nos apoiamos nas investigações de Pedro Paulo Salles de 1996. Seu estudo continua bastante atual tanto nos achados sobre a gênese da notação musical na infância, quanto em seu pensamento interdisciplinar. É o que demonstra a seguinte passagem:

Quanto à interdisciplinaridade, seria mesmo absurdo pensarmos, hoje, num ensino de música — ou de qualquer outra área — isolado da riqueza que é o conhecimento humano em todas as suas manifestações. Dentro da própria música e na trajetória histórica que a vem constituindo, há inúmeras áreas que interferem em sua concepção: cosmologia, dança, filosofia, poesia, sociologia, física, pintura, medicina, literatura, matemática, antropologia, eletrônica etc. Ainda mais que estamos justamente na era dos cruzamentos instantâneos, dos entrecruques, das justaposições, das multimídias, das intermídias, das criações cooperativas via web e das performances intercontinentais em tempo real. Garantida a consistência dos conteúdos musicais nos momentos de interdisciplinaridade, podemos nos deixar levar pela sedução das interrelações, dos interstícios, da multiplicidade, das outras naturezas, nos deixar seduzir, enfim, por outros campos de significação que podem, sim, resignificar a música e contribuir para sua compreensão como fenômeno humano. Do mesmo modo, as outras áreas, apoiadas em seus objetivos e em critérios pedagógicos e artísticos, podem se beneficiar da música. (SALLES, 2012, p. 196).

É com essa compreensão que propomos neste trabalho o entrelaçamento da música e do letramento emergente: como passos iniciais na construção do diálogo entre o educador musical, pedagogo e demais profissionais envolvidos com o trabalho junto a crianças de seis anos. Acreditamos que a racional aqui apresentada seja pertinente em outras

áreas de formação de licenciaturas que se voltem às séries iniciais, dada a relevância do desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da expressividade para subsidiar a construção de todos os conhecimentos escolares.

Nesse sentido, ampliar o cenário de cada área de conhecimento, vivenciando com as crianças as suas relações possíveis é permitir que elas sejam tratadas plenamente e aprendam de maneira integral.

O campo da educação musical tem avançado muito em nosso país. Está cada vez mais claro que nossa área não está mais à disposição de interesses pequenos, como o da arte pela arte, mas sim, da arte como uma ferramenta para a transcendência individual e coletiva. Nas palavras de Kater (2012)

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao 'outro', construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos – no mínimo tão importantes quanto aqueles que a escola entende oferecer nas diversas outras áreas do conhecimento –, que contrapõem o 'aprender', de natureza fixa, memorística e repetitiva, ao 'apreender', próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente (KATER, 2012, p. 43).

Essas questões se relacionam a ações e condutas que, se fomentadas em nosso sistema educacional regular podem ser determinantes para a educação inclusiva, na medida em que auxiliará as crianças com e sem necessidades educativas especiais tanto em se processo de participação ativa na escola, como em suas atitudes de acolhimento e respeito com os pares.

Del Prette e Del Prette (2005) destacam que

Os estudos sobre os efeitos negativos da baixa competência social mostram que ela pode constituir: (a) sintoma de transtornos psicológicos; (b) parte dos efeitos de vários transtornos; (c) sinais de alerta para eventuais problemas em ciclos posteriores do desenvolvimento. (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005, p. 17).

Dessa forma, as vivências musicais na escola em parceria com o letramento revelaram uma possibilidade de contribuição integradora, tendo nessa interação uma estratégia de combate ao pensamento fracionado refletido nas disciplinas curriculares. É possível que as divisões do conhecimento em disciplinas estanques venham fortalecendo o pensamento excludente ao nos tornar incapazes de enxergar, compreender e aceitar a diversidade e a variedade de relações que podem ser estabelecidas na vida.

Por isso, as práticas conduzidas para esse estudo analisadas à luz do referencial aqui destacado parecem somar forças às atuais concepções de educação musical e de

educação musical na perspectiva inclusiva, que, segundo Lemos e Silva (2011) está atrelada ao “comprometimento com uma educação voltada ao aspecto humanizante do universo escolar, em que as atividades educativas se configurem como exercícios de respeito às diferenças e como oportunidades para a expressão plena das crianças dos jovens” (p. 45).

Este estudo pode servir de apoio às práticas e reflexões de educadores musicais e pedagogos envolvidos na educação das crianças de seis anos, na medida em que propõe maneiras de se considerar o desenvolvimento de ambas as áreas por meio da especificidade da música.

Aqueles que têm o privilégio de destinarem algumas de suas horas semanais para estar com essas crianças, seja na condição de professor especialista ou generalista, com certeza têm respeitáveis desafios. E, tais desafios são reconhecidos e tratados nas *Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental* (SÃO PAULO, 2011), que também apontam como prioritário o cuidado com o desenvolvimento sócio emocional e com as relações humanas nesse contexto. Para esse documento,

O papel de mediador das aprendizagens, das interações e dos cuidados de si, do outro e do ambiente poderá exigir do professor novas competências e habilidades. O desafio de possibilitar aprendizagens desafiantes, enquanto a criança desenvolve autoconfiança em suas capacidades e relações positivas com seus pares e os adultos, implica um professor conhecedor do desenvolvimento e das aprendizagens infantis. E, principalmente, de um educador que aposta nas crianças e confia em suas capacidades (SÃO PAULO, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo defende a tese de que a música na escola pode ser uma ferramenta fundamental para encontrar a criança em suas necessidades elementares de conhecimento, encantamento pelo mundo, afeto, ludicidade, criatividade e expressividade, oferecendo um ambiente acolhedor e responsivo.

O caminho percorrido para fundamentar esse argumento foi, primeiramente, verificar de que maneira os conhecimentos musicais podem consolidar saberes que serão essenciais para garantir a presença e a participação da criança na sociedade. Para tanto, serviram de suporte os recentes estudos que consideram as relações entre a educação musical e o campo do letramento emergente, como forma de oportunizar aprendizagens integradas e pertinentes às necessidades das crianças no momento peculiar do primeiro ano.

O exame da prática efetuada permitiu concluir que, no momento peculiar do primeiro ano a educação musical pode ser uma valiosa ferramenta para auxiliar a criança a compreender e fortalecer sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que amplia seus canais de comunicação e expressão expandindo assim, suas oportunidades de inserção no mundo.

Foi possível obter mais subsídios para compreender as formas utilizadas pelas crianças para se envolverem com as propostas de canto, para usarem sua voz, constatar seus anseios e relações com os instrumentos, perceber a familiaridade e o respeito com o próprio corpo e as relações dele com os dos pares, com o espaço e com os sons, ampliar o entendimento sobre o que elas necessitam para criar e se expressar musicalmente, entender como os registros gráficos vão fazendo sentido para elas e como as oportunidades de escuta refinam suas relações com os sons que vêm de fora e os que elas próprias produzem.

Por conseguinte, constatamos que as crianças que tiverem garantidas as condições de um amadurecimento musical individual e coletivo em um contexto lúdico e abrangente poderão exercer seu papel de maneira mais íntegra e digna em nossa sociedade desde a infância pelo viés da arte.

Ao mesmo tempo, ciente da relevância da leitura e da escrita para o sucesso acadêmico ao longo de toda a vida escolar, as análises permitiram verificar de que maneira os diferentes momentos de uma aula de música se relacionam aos aspectos do letramento emergente. Isso possibilitou elucidar uma importante relação que já ocorre nas práticas musicais, mas nem sempre de forma consciente. As práticas realizadas mostraram que as atividades musicais requisitam e estimulam com frequência inúmeros conhecimentos de

letramento ao se valer da linguagem, ao utilizar letras, números, ao promover a escuta ativa refinando os mecanismos de percepção de sons pequenos até estruturas sonoras maiores, ao se valer de desenhos, figuras e símbolos contribuindo assim com a construção da função e os usos da escrita e da consciência fonológica.

No entanto, também foi averiguado que ao tomar consciência dessas relações e da importância dessas aquisições para o sucesso acadêmico das crianças, foi possível delinear estratégias de modo a fomentá-las. Assim, ao ajudar os alunos a identificar rimas e aliterações das canções utilizadas, ao ajudá-las a perceber a métrica, as entonações e o sentido das frases musicais foram nutridos importantes aspectos da consciência fonológica e do letramento. Concluímos assim que, ao se valer de livros, poemas, quadrinhas, adivinhas, pequenas histórias levadas ou criadas com os alunos para desenvolver os temas das aulas de música o educador amplia a experiência artística, favorecendo a aproximação dos alunos com a linguagem e com o universo letrado, podendo criar situações significativas e estimulantes para os alunos em ambas as áreas.

Ressalto que o propósito não foi apenas trazer uma possibilidade de interface entre as duas áreas, mas sim incentivar a consciência de nosso papel enquanto educadores de crianças totais e não apenas das partes de seus cérebros que tratam da música e da linguagem.

Embora nossa experiência não tenha contado com nenhum aluno com deficiência, foram valorizadas as compreensões sobre inclusão formadas ao longo deste estudo para planejar e executar aulas que levassem em consideração as necessidades de aprendizagem individuais dos alunos e ao mesmo tempo a diversidade formada por eles.

Não obstante, o compromisso com a educação inclusiva nesta tese se deu ao buscar fortalecer os mecanismos de compreensão de mundo, de trabalho colaborativo, e de expressividade por meio da música e por meio da linguagem oral e escrita no contexto do letramento emergente para que se ampliem as habilidades necessárias à uma efetiva participação da criança no contexto escolar e fora dele.

Além disso, confirmamos que as diferentes propostas musicais apresentaram inúmeras oportunidades para se exercitar a civilidade, a empatia, a assertividade, o autocontrole entre outras habilidades envolvidas nas relações em sala de aula. Este se mostrou um interessante ramo para se aprofundar, uma vez que muitos educadores musicais reconhecem o papel social da formação musical, valorizando o contato humano e a arte como forma de ser e estar em determinado momento histórico-cultural.

Acredito que as relações saudáveis devem ser cada vez mais investigadas e incentivadas no contexto escolar e entre todos os seus indivíduos por se mostrarem aspectos fundamentais de serem oferecidos na educação geral da criança.

Concluo que ter clareza do alcance das atividades musicais tanto para a promoção do letramento quanto para a qualidade das relações interpessoais permite que todos os agentes envolvidos possam aproveitar os momentos de práticas musicais no contexto escolar. Mais do que atender o que já é previsto em nossa legislação e documentos orientadores, estaremos contribuindo para uma educação acolhedora e libertadora ao mesmo tempo, cumprindo com o compromisso da escola em educar.

Essas observações podem contribuir com os colegas educadores em sala de aula, ajudando a estabelecer parâmetros e metas com vistas a uma vivência escolar plena. Para tanto, as escolhas, o cuidado com o planejamento e a consciência das peculiaridades que envolvem esta etapa da infância, bem como a avaliação constante e reflexiva mostraram-se fundamentais para embasar a atitude e a predisposição do profissional que adentra esse contexto.

Essas discussões também podem servir de estímulo para novas investigações sobre o fazer musical na escola, como, por exemplo, buscar conhecer como as crianças das séries seguintes se relacionam com as mesmas categorias de atividades aqui examinadas. Esses conhecimentos em muito pode contribuir para que tenhamos cada vez mais consciência sobre o alcance e sobre as perspectivas da educação musical na escola.

As apurações depreendidas deste estudo também podem servir de suporte para os agentes educacionais responsáveis pela coordenação pedagógica, pela gestão escolar e gestão educacional em maior escala, pois permite ampliar a compreensão sobre os processos e as consequências das aulas de música na formação artística e geral das crianças. Sobretudo ao verificar as possíveis relações entre a aprendizagem musical e o desenvolvimento de comportamentos de letramento, esses agentes podem atuar no sentido de amparar as práticas em ambas as áreas, buscando formas de garantir os recursos materiais necessários, promovendo o diálogo produtivo entre os educadores e impulsionando outras ações educativas no sentido de ampliar essa experiência.

Considero que a experiência de aplicação de procedimentos educativo-musicais e o exame da mesma com o suporte do referencial teórico aqui delimitado permitiu atingir o objetivo geral estipulado ao ampliar a compreensão do alcance da educação musical tanto no domínio da própria música enquanto arte, no domínio do letramento emergente e no contexto

da educação inclusiva que necessita de um olhar cauteloso para a qualidade das relações interpessoais que são estabelecidas na escola para ser de fato efetivada.

Os conhecimentos gerados poderão contribuir na educação das crianças, uma vez que se dirigiram às suas necessidades específicas com relação à expressividade e seu potencial para a comunicação, investigando e tornando mais visíveis as condições necessárias para que elas se apropriem do contexto cultural do qual fazem parte ao mesmo tempo em que tenham respeitadas as demandas de serem ouvidas, de se posicionarem e tomarem um lugar de dignidade em sua cultura.

Acredito que nós professores estamos em um lugar privilegiado para a mudança. Estamos nas escolas, com a possibilidade de somar forças ao movimento de uma educação emancipadora. Nossos conhecimentos devem se aliar à nossa motivação de contribuir na educação geral, vislumbrando uma sociedade mais equilibrada em oportunidades, pois apenas quando o conhecimento for sentido como importante e relevante para um grande número de crianças, quando de fato ele fizer sentido em suas vidas, teremos adultos mais plenos e capacitados a agirem confiantes para as mudanças necessárias à instauração da igualdade de direitos e ao direito à diversidade.

Considero que embora muitos de nós hoje soframos as consequências de uma educação antiquada e, por esse motivo, tenhamos dificuldades em operacionalizar a educação integral e inclusiva, pode-se dizer que gradativamente cresce a compreensão (MORIN, 2002; QUEIROZ, 2004; PENNA, 2006; PAREJO, 2008; SANTOS, A., 2008) de que o conhecimento ministrado em disciplinas estanques e paralelas ao longo de nosso sistema de ensino se distancia muito da forma como o homem aprende e vive. Indícios dessa compreensão crescente são encontrados nas publicações cada vez mais frequentes

Por esse motivo, talvez possamos nos apegar aos bons modelos de professores que inovaram suas práticas, que ousaram mesmo que sozinhos, para atingirem nossa formação e motivação positivamente. Este estudo busca honrar esses professores pelos quais passei e às crianças que trarão novos modelos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. M, FOORMAN B. R., LUNDBERG I, BEELER T. *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre. Artmed, 2006. 216p.
- AINSCOW, M. Processo de Inclusão é um processo de aprendizado. Centro de Referência em Educação Mário Covas. 24. Jul. 2017. Seção Educação Especial. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em Setembro de 2017.
- AINSCOW M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, Osmar et al. Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco; Anped, 2009, p. 11-24.
- ALMEIDA, D. M.; CASARIN, M. M. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. *Revista do Centro de Educação*, n.19, 2002, 45-54.
- ALSOBROOK, J. *Pathways: A Guide for Energizing & Enriching Band, Orchestra & Choral Programs*. GIA Publications, 2002.
- ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 60-62, mar. 2005.
- AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM*, v. 12, n. 1, p. 144-168, 2006.
- BARROS, F. C. O. M. *Cadê o brincar?* da educação infantil para o ensino fundamental. 193F. Dissertação (mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.
- BEINEKE, V. Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências. *Revista Nupeart*. Florianópolis: UDESC, v.1, n. 1, p.59 – 72, 2002.
- _____. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.
- _____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *REVISTA DA ABEM*, Londrina: v.19, n.26. 92-104, jul. dez 2011.
- _____. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *REVISTA DA ABEM*, Londrina: v.23, n.34. 42-57, jan.jun 2015.
- BEINEKE, V.; ZANETTA, C. C. “Ou Isto ou Aquilo”: a Composição na Educação Musical para Crianças. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.14 - n.1, 2014, p. 197-210
- BELLOCHIO, C. R. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 41-48, set. 2002

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 35-44, set. 2008.

BEYER, E. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 53-67, 1995.

_____. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*, Salvador, v. 3, n. 3, p. 9-16, 1996.

BIRKENSHAW-FLEMING, L. *Music for all*. Alfred Music, 1993.

BOLDUC, J.; EVRARD, M. Music Education From Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research & Issues in Music Education*, v. 13, n. 1, p. 3, 2017.

BOLDUC, J. The effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: a Literature Review. *Early Childhood Research & Practice*, University of Illinois at Urbana-Champaign, vol. 10, n.1, 2008. Disponível em: <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/bolduc.html>. Acessado em junho de 2010.

_____. Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*. vol. 27, n. 1, p. 37-47, fev. 2009.

BONA, M. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba, InterSaberes, 2012, p. 125-156.

BRANCHER, V.R.; CHENET, N.; OLIVEIRA, V. F. O lúdico na aprendizagem infantil. *Revista do Centro de Educação*, n.27, 2006, 133-139.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997, vol. 6: Arte, 130p.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. *Lei n. 11.274*, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, 2007a.

_____. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007b.

_____. Ministério da Educação. *Lei n. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19-08-08, seção I.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de maio de 2016, Seção 1, p.1.

BRITO, M. T. A. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. (Tese de Doutorado) – Programa de Comunicação e Semiótica. PUC/SP, 2007.

_____. Por uma educação musical do pensamento: educação musical *menor*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 25-34, mar. 2009.

_____. O menino e a folha de capim: trajetórias do fazer musical da infância. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012

_____. Gesto, Escuta, Pensamento: o jogo musical da infância. In. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, *Anais*. Natal, 2013.

CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press, 1998.

CAMPBELL, P. S.; SCOT-KASSNER, C. *Music in childhood: from preschool through the elementary grades*. New York: Schimer, 2009.

CANÇADO, T. M. L. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 17-24, mar. 2006.

CARPIGIANI, B. Erik H. Erikson. Teoria do Desenvolvimento Psicossocial. Carpsi, Serviço em Psicologia Saúde e Gestão. Newsletter, 7ed. Ago, 2010.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2010, p.176

CERESER, C. M. I. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 11, 2004.

COUTO, A. C. N.; SANTOS, I. R. S. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

CRUZ, M. S.; ALBUQUERQUE, E. B. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011.

DEL BEN, L. M. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per musi*, v. 7, p. 23, 2003.

_____. Música nas escolas. *Revista Salto para o Futuro: Educação Musical Escolar*. Ano XXI, Boletim 08 - Junho 2011.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático*. Ed. Vozes. Petrópolis, 2017.

_____. *Habilidades Sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 3, p. 217-229, dez. 1998. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 mar. 2008.

_____. *Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2001.

DELORS J, (Org.) Educação: um tesouro a descobrir. relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 1996.

EHRI, L. C., NUNES, S. R., STAHL, S. A., WILLOWS, D. M. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n. 3, p. 250-287, July/August/September, 2001.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*. Curitiba. Editora da UFPR, n.16, 2000. p. 181-191. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em: 15 maio. 2018.

ERICSON, L.; JULIEBO, M. F. *The Phonological Awareness Handbook for Kindergarten and Primary Teachers*. Newark, DE: International Reading Association, 1998.

ERIKSON, E. *Juventude, Identidade e crise*, Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1987.

- FANTINI, R. F. S. *Educação musical e a promoção do letramento emergente de crianças em risco psicossocial*. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- FANTINI, R. F. S.; DE ROSE, T. M. S. Evaluation of a program to promote musical abilities and emergent literacy. In: *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*. 2014. p. 636.
- FERES, J. S. M. *Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Ricordi, 1989.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª ed., 1990.
- FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBE N/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p.75-87, mar. 2004.
- FIALHO, V. M. Educação Musical Especial: uma investigação na APAE de Sarandi – PR. In. XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e o Congresso Regional da International Society for Music Education na América Latina, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007.
- FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Educação Musical Escolar. TV Escola, jun. 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>. Acesso em julho de 2017.
- FINCK, R. Ensinando música ao aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <
http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18266/000727762.pdf?sequence=1&locale=pt_BR>. Acesso em: 31 mar.2014.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005.
- FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, 2008, 5 – 20.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In.: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Grupo Editorial Summus, 2006. p. 161-182.
- FREITAS, M. C.; MENDES, E. G. Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. *Temas em Psicologia*, v. 16, n. 2, p. 261-271, 2008.
- GAINZA, V. H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de educación*, v. 46, p. 135-151, 2008.

GORDON, E. *Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. *Music Listening Experiences for Newborn and Preschool Children*. Chicago: G.I.A. Publications, 2012. 56p.

GROSSI, E. P. Alfabetização em classe popular. *Cadernos de Pesquisa*, n. 55, p. 85-97, 1985.

HAMMEL, A. M; HOURIGAN, R. M. *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach*. New York: Oxford, 2011.

HENTSCHKE, L. A Educação musical: um desafio para a educação. *Educação em Revista*, n. 13, jun. 1991, p. 55-61.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M. C. C.; ARAÚJO, R. C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, n. 7, set. 2002, p. 83-90.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, n. 9, set. 2003, p. 7-16.

_____. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In.: ILARI, B. S.; ARAUJO, R. C. (Orgs.) *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013, 11-33.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Ed. Scipione, 2005.

JOLY, I. Z. L. *Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.

_____. *Um Processo de Supervisão de Comportamentos de Professores de Musicalização Infantil para Adaptar Procedimentos de Ensino*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

_____. Musica e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Revista educação CE/UFSM*, vol. 28, n. 2, 2003. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4166>>. Acesso em: julho 2017.

_____.(org.) *Movimento e dança na educação musical*. Apostila. São Carlos, 1995.

JOLY, I. Z. L.; SEVERINO, N. B. Processos Educativos e práticas sociais: um olhar para a educação humanizadora. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

KAIKKONEN, M.; LAES, T. Special Music Education Creates Equality in Learning. *Music for all*, 2011.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 10, p. 43-51, março 2004.

_____. “Por que música na escola?”: algumas reflexões. In: JORDÃO, A, ALLUCCI, R. R., MOLINA, S. e TERAHATA, A. M. Org. *A música na escola*. Allucci e Associados Comunicações, São Paulo, 2012.

KOELLREUTTER, H. J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, C. (Ed.) *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 6. São Paulo: Atravez: EM-UFGM, 1997. p. 37-42.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, C. (Ed.) *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez: EM-UFGM, 1990. p. 1-8.

KATZ, L. G. What Should Young Children Be Learning? *Exchange*, v. 11, p. 94-23, 1990.

KAY, M. Phonological Awareness and Music. In: Dyslexia Scotland Annual Conference, oct. 2016. Disponível em: < https://dyslexiascotland.org.uk/sites/default/files/library/Phonological%20Awareness%20and%20Music%20-%20Final_Jan2017.pdf>. Acesso em nov. 2017.

KEBACH, P. F. C. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 39-48, set. 2007.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino. *Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima*, Roraima, v. 1, n. 15, p.100-111, 2008. Quadrimestral.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. F. C.; TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 191-210, 2011.

KRAEMER, R.D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 51, 2000.

- LEMOS, C.; SILVA, L. R. A música como uma prática inclusiva na educação. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba v.2, p. 32 – 46. 2011.
- LOUREIRO, A. M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p.73, mar. 2004.
- LOUREIRO, C. M. V.; FRANÇA, M. C.C. Função da Musicoterapia na Educação Musical Especial: da Inclusão Física à Integração do Portador de Atraso do Desenvolvimento no Ensino Regular da Música. In: XIV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, 2005, Belo Horizonte. *Anais ...*– ABEM. Belo Horizonte: Universidade Estadual de Minas gerais, 2005. p. 50.
- LOURO, V. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Ed. Som, 2012. 296p.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba, InterSaber, 2012, p. 25-54.
- MATA, L. Hábitos e práticas de leitura de histórias – Como caracterizar? In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT, 2008.
- MATEIRO, T. A.N. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, p.37, mar. 2003.
- MATEIRO, T; SOUZA, J. *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Sulina, 2009.
- MARTURANO. E. M. A criança, a família, a escola e a transição para o ensino fundamental. In: KONKIEWITZ, E. C. (org.). *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar*. Organização: Elisabete Castelon Konkiewitz. Editora UFGD, Dourados, 2013.
- McLEAN, D. L. Cooperative Learning: Theory to Practice in the Young Child's Classroom. *Montessori Life*; 7 (3), 19-21.
- Music Educators National Conference [MENC]. Prekindergarten music education standards: Guidelines for early-childhood educators, music specialists, parents, and daycare providers. Reston, VA: National Association for Music Education, 1995.
- MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. Formação de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, S. Vozes e ouvidos para a música na escola. In: JORDÃO, A, ALLUCCI, R. R., MOLINA, S. e TERAHATA, A. M. Org. *A música na escola*. Allucci e Associados Comunicações, São Paulo, 2012.

MORALES, D. S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf.
Acesso em: 09 set. 2014. 114 – 126.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, S. A. Ensino de Música na Educação Básica: Estudo Analítico de Dados e Contribuições. CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 – “Ensino de música na Educação Básica: elementos para a regulamentação”, Rio de Janeiro, 2013.

PACHECO, C. B. *Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba*. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Música)- Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

PAREJO, E. Contribuições do desenvolvimento expressivo-musical multimodal para o processo de formação do professor e sua prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

_____. Escuta musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar. 2008. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PETRAGLIA, M. S. Educação Musical: da impressão à expressão. In: JORDÃO, A, ALLUCCI, R. R., MOLINA, S. e TERAHATA, A. M. Org. *A música na escola*. Allucci e Associados Comunicações, São Paulo, 2012.

PARIZZI, M. B. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música. UFMG, 2005.

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

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 7-16, set. 2004b.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006.

PIMENTEL, S. A. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINOLA, A. R. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Rev. Bras. Ed. Esp*, v. 13, n. 2, p. 239-256, 2007.

QUEIROZ, L. R. S. *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Associação Brasileira de Educação Musical, 2014. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1395353/mod_resource/content/0/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf

QUEIROZ, L. R.S.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 83-92, set. 2005.

QUEIROZ, L. R.S.; MARINHO, V. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

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

RANIRO, J.; JOLY, I. Z. L. Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

REGISTER, D.; HUGHES, J.; STANDLEY, J. M. The sounds of emergent literacy: Music-based applications to facilitate prereading and writing skills in early intervention. American Music Therapy Association, 2012.

REGISTER, D. The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of Music Therapy*, 38(3), 239-248, 2001.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Papyrus editora, 4ª Ed. 2015.

ROCHA, C. M. *Textos Rítmicos 1.*, 2003.

ROCHA, M. S. P. M. L. A atividade lúdica, a criança de seis anos e o ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009, 203-212.

RODRIGUES, D. Entrevista – Cássia Geciauskas SOFIATO; Carla Biancha ANGELUCCI. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com Davi Rodrigues. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017.

_____. A inclusão como direito humano emergente. *Educação Inclusiva: Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*. Portugal. Vol. 5, nº 1, 6-10, maio de 2014.

_____. Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso. Lisboa: FEEI, 2008.

RODRIGUES, C. L.; DE ROSE, T. M. S.; CARVALHO, D. C. *A produção de material instrucional para professores e a divulgação da teoria de motivação para aprendizagem*. São Carlos, UFSCar, Departamento de Psicologia, 2007, 49p. Relatório de Estágio.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J. ; COUTURE, C. Emergent Literacy of children with intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention*, vol. 21, n. 3, p. 267-281.

SALDAÑA, P.; CANCIAN, N. Sem alarde, gestão Temer recua e dá sobrevida a artes e educação física. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 set.2016. Educação. Acesso em 24 set. 2016. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1816371-sem-alarde-gestao-temer-recua-e-da-sobrevida-a-artes-e-educacao-fisica.shtml>>.

SALLES, P. P. Gênese da notação musical na criança: os signos gráficos e os parâmetros do som. *Revista Música*, São Paulo, v.7, n.1/2: 149-183 maio/nov. 1996.

SANCHEZ, M. F.; JOLY, I.Z.L. Dança e Música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva. In: JOLY, I. Z. L.; SEVERINO, N. B. (org.) *Processos Educativos e práticas sociais: um olhar para a educação humanizadora*. Curitiba: Ed. CRV, 2016, p. 45 -64.

SANTIAGO, D.; NASCIMENTO, I. Ensinar “disposições”: o caminho do meio na Educação Musical Pré-escolar. *Revista da ABEM*, Salvador/BA, ano 3, n. 3, p.11-17, junho/1996.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SANTOS, C. E. C. *A educação musical especial: aspectos históricos, legais e metodológicos e suas possíveis relações com Musicoterapia*. 108f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTROCK, J. W. *Psicologia educacional*. AMGH Editora, 2009.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - São Paulo : FDE, 2011.*

SEKEFF, M. L. *Da música, seus usos e recursos*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007. 192 p.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Recursos Educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, 2011.

SIM-SIM, I; D., I & Ferraz, M. J. *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB, 1997.

SIM-SIM, I. A formação para o ensino da leitura. In: *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de formação de professores. Porto: Porto Editora/INAFOP, 2001.

SNOW, C. E., BURNS, M.S., GRIFFIN, P. *Preventing Reading Difficults in young children*, 1 ed. Washington, DC: National Academic Press, 1998. 432p.

SNOW, C.E.; GRIFFIN, P.; BURNS, M.S. *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bay. 2005, 336p.

SOARES, L. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais*. 2006. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20,45-52, set. 2008.

_____. Conexões entre a Educação Musical e o campo do Currículo. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, 2014.

SOMMERHALDER, A. ALVES, F. D. O Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. Alves. 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOUZA, C. S. L. *Música e Inclusão: necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais?* 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, C.E. Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, M. R. Abertura V Congresso Internacional - Educação, Inclusão e Inovação Escola Superior de Comunicação Social, Lisboa, 2017. Disponível em: <<http://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=132851>>. Acesso em Outubro de 2017.

STANDLEY, J. M., & HUGHES, J. E. Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading/writing skills. *Music Therapy Perspectives*, vol. 15, n.2, p.79-85, 1997.

STANLEY, D. The Music Man Project Handbook A Model for Duplication Across the Country, Southend mencap, 2013. Disponível em: <www.themusicmanproject.com>. Acesso em julho 2017.

SULZBY, E. TEALE, W. Emergent Literacy. In Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. & Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of Reading Research*, vol II, p.727-757, New York: Longman, 1991.

SWANWICK, K. A Basis for Music Education. London, Rout ledge, 1979.

TUDISSAKI, S. S. Ensino de Música para Pessoas com Deficiência Visual. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

TURINO, T. Music as Social Life: The Politics of Participation. Chicago: The University of Chicago, 2008

UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. Conferência... Brasília: UNICEF, 1991. 29 p.

van KLEECK, A. Emergent literacy: Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders*, vol. 10, n. 2, p.25-45, 1990.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. 4 ed. Tradução José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WEBER, V; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor unidocente e ensino de música: reflexões a partir de pesquisas do FAPEM. *Anais...Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

WUYTACK, J. *Canções de Mimar*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical: Porto, 1992.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, B. *Pedagogia Musical I*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2013.

YADEN, D. B. ROWE, D. W., MACGILLIVRAY, L. Emergent Literacy: A matter (Polyphony) of Perspective. In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D.; BARR, M.(Eds.), *Handbook of Reading Research*, New York: Longman, vol III, p.425-454, 2000.

Anexo I: Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Programa integrado de educação musical e letramento emergente para crianças típicas e com necessidades educacionais especiais

Pesquisador: Renata Franco Severo Fantini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40398714.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 961.314

Data da Relatoria: 10/03/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se pesquisa que visa desenvolver um Programa integrado de educação musical e letramento emergente para crianças típicas e com necessidades educacionais especiais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar se um programa interdisciplinar de música e letramento emergente pode auxiliar alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental e crianças com necessidades educacionais especiais a desenvolverem habilidades musicais e de letramento relevantes para o futuro sucesso nas áreas de aprendizagem musical e de aquisição formal de leitura e escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Alguns incômodos podem ocorrer provenientes da aplicação das sondagens e avaliações de música e letramento emergente em que serão realizadas perguntas sobre esses domínios. A fim de minimizar esses desconfortos e possíveis ansiedades, os testes serão ministrados com recursos lúdicos e respeitando o tempo de engajamento de cada criança. Também poderão ocorrer

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 961.314

desconfortos no decorrer das aulas de música ao serem propostas atividades interativas e expressivas. Além de criar um ambiente lúdico e acolhedor para as aulas, será garantido às crianças o direito de não participarem de atividades e de não responder às questões das sondagens e avaliações em que não se sintam a vontade.

Benefícios:

A proposta de musicalização a ser oferecida às crianças participantes poderá trazer benefícios acadêmicos na área de leitura e escrita, bem como desenvolvimento de habilidades e conhecimentos musicais.

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém todas as informações necessárias aos responsáveis pelos participantes da pesquisa.

O Termo de Assentimento está adequado.

O Termo de Autorização da instituição em que serão selecionados os possíveis participantes da pesquisa está adequado.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Continuação do Parecer: 961.314

SÃO CARLOS, 24 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Anexo 2: Canção de Entrada: Hello, and how are you

Hello, And How Are You? Konnie Saliba

Say hel - lo and how-dy do. Say hel - lo and how are you? Say hel

5 lo and get down and get down... and get down. Say hel - lo and how - dy do.

Fonte: Register, Hughes, Standley, 2012, p.33

Adaptação para o português:

A canção em português ficou:

Diga oi (eco) e como vai (eco)?

Diga oi (eco) e como vai (eco)?

Diga oi e vai descendo e vai descendo e vai descendo

Diga oi (eco) e como vai (eco)?

Anexo 3: Canção de entrada: Hello There

Hello There (Echo)

The musical score is written in 4/4 time and consists of three staves. The first staff (measures 1-6) is divided into alternating Teacher and Student parts. The Teacher parts are marked with a 'C' chord, and the Student parts are marked with a 'G7' chord. The lyrics are: Hel - lo there. (Hel - lo there) How are you? (How are you?) It's so nice (It's so nice) to. The second staff (measures 7-10) also has alternating Teacher and Student parts. The Teacher parts are marked with a 'G7' chord. The lyrics are: see you (to see you.) We'll sing and (We'll sing and) be. The third staff (measures 11-14) is marked '11' at the beginning and 'C' at the end. It is divided into a Student part (measures 11-12) and an ALL SING part (measures 13-14). The lyrics are: hap - py (be hap - py) for we're all here to - geth - er a - gain.

Fonte: Register, Hughes, Standley, 2012, p.33

Adaptação para o português:

Oizinho (eco)

Oizão (eco)

É tão bom (eco)

Ver vocês (eco)

Cantando (eco)

Felizes (eco)

Porque estamos juntos de novo!

Anexo 4: Canção de entrada: Alô, bom dia!

Alô, bom dia!

Josette S. M. Feres

Allegretto

A - lô Fer - nan - da, bom di - a Fer - nan - da. Que
bom que vo - cê vei - o gos - to mui - to de vo - cê

Fonte: Feres, 1998, p. 27

Anexo 5: Canção de saída: Tchau.

Tchau

Josette S. M. Feres

Allegretto

Tchau, tchau, tchau, a au - li - nha ter - mi - nou.
Tchau, tchau, tchau, meus brin - que - dos guar - da - rei.
Tchau, tchau, tchau, pa - ra ca - sa a - go - ra eu vou.
Tchau, tchau, tchau, sex - ta - fei - ra vol - ta - rei.

Fonte: Feres (1989, p.71).

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Responsável,

Seu(sua) filho(filha) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que está sendo feita junto a crianças a partir dos 4 anos de idade. Este estudo pretende entender como as atividades musicais e atividades de leitura e escrita podem ser realizadas juntamente por educadores para que as crianças aprendam mais sobre música e leitura.

Nesta pesquisa , os alunos primeiro passarão por alguns testes sobre música e sobre leitura e escrita individualmente. Depois participarão de cerca de 15 aulas de música com a própria pesquisadora em encontros coletivos com os demais colegas participantes. A última etapa é a repetição dos mesmos testes iniciais. A pesquisa será feita nas dependências da escola.

A presente pesquisa está sendo realizada por uma aluna de Doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

A participação do seu (sua) filho (filha) é voluntária. Por este motivo você tem toda liberdade de autorizar ou não a participação na pesquisa sem que haja qualquer prejuízo para ambos. O seu filho também tem todo o direito de não querer participar da pesquisa ou interromper a participação a qualquer momento.

Estudos como este podem nos ajudar a conhecer se algumas práticas dos educadores podem melhorar o desenvolvimento musical e da leitura e escrita de crianças que estão começando a aprender essas habilidades. Eles também podem nos mostrar que tipos de práticas podem ser adotadas tanto por educadores musicais quanto educadores regulares da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

Um possível risco decorrente da participação na pesquisa é o seu filho sentir algum desconforto ao responder aos testes e ao participar das aulas de música que terão momentos de movimento, atividades para se tocar instrumentos e cantar. No entanto, destacamos que as atividades são elaboradas para minimizar qualquer desconforto e que as crianças são livres para não participarem de atividades que não se sintam a vontade.

Também é importante destacar que a participação do seu (sua) filho (filha) é voluntária. Por este motivo você tem toda liberdade de autorizar ou não a participação na pesquisa sem que haja qualquer prejuízo para ambos. O seu filho (a) também tem todo o direito de não querer participar da pesquisa ou interromper a participação a qualquer momento.

As respostas dadas pelo seu filho(a) , o nome dele (a) e o nome da escola serão mantidas em sigilo. As informações serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos científicos, sendo garantidos o anonimato e o sigilo.

Caso você concorde que seu filho(a) colabore com a realização deste estudo, você deve assinar uma cópia deste Termo e manter uma segunda cópia na qual consta o nome da orientadora do estudo, e-mail, telefone e endereço.

Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser fornecidos pela pesquisadora Renata Franco Severo Fantini, no telefone (16) 98159-6138, pelo e-mail renata.severo@yahoo.com.br e no endereço Departamento de Psicologia- LAPPE - UFSCar - Área Sul- Rodovia Washington Luiz, km 235 Monjolinho São Carlos-SP CEP- 13565-905.

Eu, _____ RG nº _____
declaro que entendi os riscos e benefícios da participação de meu filho(a) na
pesquisa e concordo que ele(a) _____,
_____ participe.

Assinatura:

São Carlos, ____ de _____ de 2014.



Centro de Educação e Ciências Humanas
Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa “Programa integrado de educação musical e letramento emergente para crianças típicas e com necessidades educacionais especiais”, como sujeito. Com o consentimento dos meus pais (responsáveis legais), fui informado (informações abaixo) pela pesquisadora Renata Franco Severo Fantini sobre a pesquisa e o que será feito nas aulas.

Demonstro que aceito participar pintando um instrumento musical de cordas entre os desenhos abaixo

São Carlos,

Testemunha 1, nome _____

Assinatura _____

Testemunha 2, nome _____

Assinatura _____



Explicações a serem dadas para as crianças

Estamos fazendo um estudo sobre como as professoras de crianças pequenas podem ajudar as crianças a saberem mais sobre música e sobre leitura de livros, sobre escrever. Você está sendo convidado (a) para nos ajudar neste estudo. Você não precisa participar, somente se quiser. Se você quiser participar precisamos que você converse conosco sobre o que você gosta de música, sobre alguns sons, sobre letras e livros e, depois, participe de aulas de música comigo. Depois voltamos a conversar sobre sons e letras. Nós vamos gravar nossas conversas e nossas aulas. Se tiver alguma pergunta que você não gostar, você pode nos falar e podemos parar a conversa. Esse estudo pode nos ajudar a entender melhor as aulas de música e as aulas de crianças, e você poderá aprender algumas coisas se quiser.

Se você quiser participar desse estudo que vai durar algumas semanas, pinte um instrumento musical de soprar nos desenhos abaixo.