

ESTUDO SOBRE O SIGNIFICADO DA EXPERIENCIA
MUSICAL NA ESCOLA

Jacqueline Domenicone Crespilho

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Jacqueline Domenicone Crespilho e
aprovada pela Comissão Julgadora em 12/05/73

Data: 12/05/73

Assinatura da Orientadora: *Mário*

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Doutora Márcia Regina Ferreira de Brito.

Comissão Julgadora:

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Agradecimentos:

A minha orientadora, Márcia Regina Ferreira de Brito, e ao professor Joel Martins, que impulsionaram o processo de realização desse trabalho.

As professoras Maria Lúcia Pascoal e Lucila Fini, que contribuíram com suas valiosas sugestões.

A Carlo Coiro.

A minha família e ao meu esposo Domenico Coiro, cuja ajuda foi decisiva em todos os momentos.

R E S U M O

Esse trabalho aborda a experiência musical, dentro da Escola, a partir de duas perspectivas diferentes: na primeira, a pesquisadora observa e descreve situações de ensino onde algumas vezes aparece a música (canto, manuseio de instrumentos, audição de fitas); na segunda, a pesquisadora descreve aulas de Iniciação Musical, onde atua como professora.

Ressalta que a vivência musical pode ser muito criativa, auxiliando também a integração psíquica (desde que desperte a ação, a mente e os sentimentos dos indivíduos nela envolvidos).

O projeto de Iniciação Musical apresentado como "norte" para o trabalho educativo da pesquisadora procura estimular a expressão infantil em todos os níveis: criativo, perceptivo, rítmico-motor.

A auto-regulação dos educandos é entendida como meta difícil, mas uma busca essencial: a repressão dos impulsos naturais da criança propicia o aparecimento de impulsos prejudiciais como destrutividade e indisciplina.

Portanto, a indisciplina, muitas vezes, resulta mais da ação dos adultos e dos erros do professor do que de falhas inerentes à criança.

Compreende-se, aqui, a experiência musical na Escola na confluência de duas grandes áreas: a Psicologia e a Educação.

I.	PREFACIO	8
II.	INTRODUÇÃO	10
	- A importância da música dentro do processo de crescimento individual, em uma perspectiva baseada na psicologia Junguiana.	
	- Pensamento x Sentimento na experiência musical, em uma perspectiva filosófica.	
	- A necessidade de preservação da mobilidade natural do corpo dentro do processo de Educação e de Iniciação Musical, em uma perspectiva baseada na psicologia de Wilhem Reich.	
III.	METODOLOGIA DE PESQUISA	30
IV.	PROJETO DE INICIAÇÃO MUSICAL	37
	- Justificativa	
	- Proposta de uma Metodologia para o Ensino de Música.	
	- Exercícios	
V.	ESCOLA CURUMIM	60
	- Método Freinet na Curumim.	
	- Descrições de aulas.	
	- Descrição da experiência com a música pelo professor do Jardim da Infância III - 1990.	
VI.	PRODECAD	97
	- O espaço do Projeto de Iniciação Musical.	
	- Descrição das Aulas de Iniciação Musical.	
VII.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS	126
	- Análise das Atividades Musicais nas observações da Escola Curumim.	
	- Descrição das Aulas de Iniciação Musical no PRODECAD.	
	- Análise da Descrição da Experiência de Ouvir Música na Escola CURUMIM.	
VIII.	SINTESE: REFLEXÕES CRÍTICAS.....	149
	- Sobre o trabalho na Escola CURUMIM	
	- Sobre o trabalho no PRODECAD.	
IX.	BIBLIOGRAFIA	157
X.	ANEXO 1 - Repertório para as crianças.....	160
	ANEXO 2	171
	- Entrevistas a respeito da Dinâmica de Funcionamento da Escola CURUMIM	
	- Entrevista com a Coordenadora Pedagógica do PRODECAD	

I. PREFACIO

Iniciaremos com alguns esclarecimentos a respeito dos caminhos seguidos durante essa pesquisa, até chegar à forma mais recente de nossa interrogação.

Num primeiro esboço, pensamos constituir um projeto educativo a partir da coletânea das dúvidas mais frequentes de uma amostra de crianças, a respeito de diversos assuntos.

Assim, enxergávamos a educação constituindo o conhecimento sobre a base das curiosidades espontâneas do sujeito que aprende. "Espontâneas" porque considerávamos que as crianças não eram ainda totalmente condicionadas pelo meio social.

Entretanto, uma educação que se baseie em um projeto cujas prerrogativas não sejam as dúvidas expressas por algumas crianças, mas sim a preocupação em trabalhar um conteúdo específico, não pode também propiciar a criatividade?

Respondendo afirmativamente a essa questão, desvinculamos a ação criativa do espontaneísmo.

Em seguida, tomando conhecimento da literatura sobre criatividade, resolvemos discernir alguns elementos que definissem sua presença.

Delimitamos os elementos seguintes:

- características pessoais do sujeito, tais como inteligência, fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, ceticismo, inconformismo, auto-confiança.(1)

- produções artísticas e/ou intelectuais avaliadas favoravelmente por especialistas.

De acordo com Kneller, a originalidade de uma ação do sujeito não é condição necessária para que a consideremos criativa: a criatividade não é privilégio dos gênios, os quais ajudam a evolução da humanidade como um todo, mas está também presente nos sujeitos que descobrem sua solução própria para uma questão já respondida por outros anteriormente.(2)

Por outro lado, características pessoais como o ceticismo e o inconformismo podem contribuir no sentido de

1. KNELLER "Arte e Ciência da Criatividade" trad. José Reis, 4a. ed., São Paulo - IBRASA, 1 976.

2. Id..

impulsionar o indivíduo à inovação das estruturas sociais nas quais não cre e às quais não se adapta.

Como enxergamos a característica "flexibilidade"?

Pela ótica psicanalítica o indivíduo flexível é aquele que se abre ao fluxo do inconsciente e às possíveis mudanças que podem advir daí: a contribuição de Carl Gustav Jung a esta questão ocupa lugar importante em nosso estudo.

Fudemos então elaborar uma forma a nosso ver bastante ampla de compreensão da criatividade, que permitiu uma primeira tentativa de definição.

A obra, ou o produto, é o momento em que se integra o processo criativo: a idéia, a ação e o sentimento estão expressos nela, de alguma forma.

O que resulta daí não é mais sentimento, pensamento ou ação mecânica: há uma "alquimia" onde eles se fundem em um todo.

Criatividade é a ação humana onde se integram o pensamento e o sentimento. (3)

Para estudar a manifestação da criatividade e de outros aspectos da experiência musical na escola buscamos aqui as seguintes fontes:

- descrições de experiências com a música, por professores do primeiro grau, em uma escola apoiada no Método desenvolvido por Celéstin Freinet.

- descrições de aulas dos mesmos professores, na citada escola.

- elaboração e realização de um trabalho de Iniciação Musical no Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD), na UNICAMP.

Qual a origem desse interesse na experiência musical na escola e de que ponto de vista a abordamos?

Nossa relação pessoal com a música envolve o estudo de um instrumento e a atividade constante de ouvinte, sem fazermos distinção entre o popular e o erudito.

Dessa experiência surgiu a convicção da importância da música e, de forma mais ampla, da arte, no processo de educação.

Tentamos identificar alguns autores em cujas idéias aparecem preocupações semelhantes às nossas quanto à necessidade de integrar o sentimento e o intelecto à ação humana. Através da leitura de Carl Gustav Jung e Reich buscamos aprofundar nossa concepção de criatividade e as maneiras de estimulá-la dentro da educação musical.

Wilhem Reich mostrou-nos alguns dos caminhos pelos quais a educação tradicionalmente tem sufocado a criatividade do indivíduo, indicando ao mesmo tempo por onde iniciar a reversão desse processo.

Portanto, é de um ponto de vista psicológico (de acordo com nossa formação acadêmica) que enfocamos a experiência musical na escola. Procuramos também contribuir para o desenvolvimento dessa experiência, coerentemente com nosso interesse musical.

3. OSTROWER, Fayga "Criatividade e Processos de Criação", 5a. edição, Petrópolis: Vozes, 1986.

II. INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se à experiência musical .Primariamente, essa experiência pode ou não ser planejada pela instituição escolar.

De acordo com uma definição vigente, chamar-se-á Formal ou Informal às formas de Educação que ocorrem dentro e fora da Escola, respectivamente.

"... cumpre distinguir a educação não-formal, dada de modo permanente pelo conjunto da sociedade, da educação formal, que cabe à instituição especial da escola ..."(4)

As experiências educativas cotidianas dos sujeitos, que ocorrem fora do planejamento da instituição escolar, são caracterizadas, portanto, como integrantes da educação informal.

Exatamente por não ser, muitas vezes, planejada com o intuito de preparar o indivíduo para responder da forma esperada pelo conjunto das instituições da sociedade, a experiência com a música pode constituir um lugar de expressão das necessidades próprias do sujeito, de sua forma grupal ou pessoal de escolher uma atividade agradável. Essa expressividade é um ato criativo.

A criatividade está presente tanto na educação informal como na formal, assim como as resistências à expressão própria do sujeito: na experiência informal de ouvir música por exemplo, a escolha individual pode estar restrita pela dificuldade de acesso a vários tipos de música.

Já na Educação Formal, pode-se dificultar o desenvolvimento da criatividade quando se objetiva unicamente que o aluno aprenda a disciplina, a obediência à autoridade, o cumprimento de horários rígidos e a capacidade de reproduzir mecanicamente o conteúdo transmitido pelo professor.

Desde que a educação formal permita a liberdade do indivíduo, a experiência com a música pode ser levada à escola sem prejuízo de seus aspectos criativos.

Desse ponto de vista, não há sentido na cisão entre educação formal e experiência musical e criativa.

Tendo-se estabelecido que a educação formal pode ser continente à criatividade e à sensibilidade, o presente trabalho estuda as formas de experiência musical dentro da escola, começando pelo "ouvir": o estudo das formas pelas quais a música está presente ou pode ser levada à Escola vem no sentido de auxiliar a compreensão da importância de que isso realmente ocorra e dos caminhos para tal.

4. HUBERT, René "História da Pedagogia", São Paulo:Editora Nacional, 1 967, pp. 316.

Existem fases no desenvolvimento do "ouvir" de forma geral. A base desse desenvolvimento é a atenção auditiva: Ducorneau (5), utilizando um esquema de Edgar Willems, descreve assim tais fases:

1. sensorialidade auditiva: atividade voluntária (atenção auditiva) e involuntária (audição dos sons).
2. escutar: já pressupõe uma reação emotiva, uma sensibilidade afetiva.
3. entender: implica uma tomada de consciência do percebido, uma inteligência auditiva.

Pode-se ouvir uma música sem emoções, ou com emoções e sem entendimento. A análise intelectual de uma música, por sua vez, não implica necessariamente em que se esteja reagindo de maneira emocional a ela.

O "ouvir" mais completo integra o nível da sensorialidade, o emotivo e o cognitivo.

Mesmo entre os surdos pode-se encontrar essa forma de audição: eles percebem os sons através do tato, sentindo as vibrações dos materiais que são penetrados pela música.

Para os músicos, a percepção é um processo global, que inclui os três níveis citados: ela se baseia na consciência.

-A importância da experiência com a música dentro do processo de crescimento individual, em uma perspectiva baseada na psicologia junguiana:

Inicialmente, estuda-se a experiência de ouvir música a partir de um mito envolvendo as peripécias de Orfeu.

Os significados que o mito carrega fazem dele uma forma de pensamento, uma forma de razão: por essa duplicidade, onde atrás de uma aparente falta de razão existe um significado profundamente real para o ser humano de uma dada época, o mito pode ser interpretado numa perspectiva psicológica, histórico-sociológica ou outras. Segue-se aqui uma perspectiva baseada na psicologia junguiana.

"... mediante el mito queda fijada la esencia de una situación cósmica o de una estructura de lo real." (6)

5. DUCORNEAU, Gérard - "Introdução à Musicoterapia" trad. Dora Vergely Fraga e Rosemary Costhek Abilio. São Paulo. Ed. Manole, 1984, pp.20.

6. MORA, José Ferrater - "Dicionário de Filosofia-Tomo II", Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971.

Os mitos podem trazer verdades psicológicas: de sua característica fictícia, decorre que eles trazem verdades alegoricamente. Os sonhos, ao serem analisados, revelam coisas importantes sobre a psique do sonhador, assim como os mitos. De acordo com Johnson(7), o mito está para a humanidade em geral assim como o sonho está para o indivíduo: o sonho mostra a alguém uma verdade psicológica que se refere ao seu próprio eu. Já o mito mostra uma verdade psicológica que se aplica a toda a humanidade.

Uma educação que se preocupe com o desenvolvimento da capacidade criativa e não somente com o desempenho intelectual exigido para melhor adaptação à sociedade, deve considerar a importância de experiências como os sonhos, o contar histórias, o ouvir música.

Numa prática já antiga, conta-se histórias às crianças. Dessa forma, há uma intuição da importância da verdade contada alegoricamente para desenvolver os aspectos criativos da pessoa.

Pretende-se aqui extrair do mito de Orfeu um conhecimento a respeito do papel da experiência com a música no processo de individuação, tal como é descrito por Jung.

Orfeu era músico, e com sua lira seduzia os seres da natureza e até mesmo os espíritos: assim conseguiu descer ao mundo dos mortos para trazer de volta à vida sua esposa amada, Eurídice:

"Aos acentos da sua lira, o Cérbero emudeceu suas três goelas espantosamente abertas; as sombras impalpáveis acorreram em tropel; as Fúrias vingativas suspenderam as serpentes com que atormentavam os criminosos; Plutão, o deus temível e insensível, encheu-se de piedade e, espetáculo inaudito! Toda corte infernal deixou-se comover. Prosérpina, porém, estabeleceu uma condição: Orfeu precederia a marcha em direção à luz e não poderia voltar a cabeça para olhar Eurídice que o seguiria. O esposo inicia, então, o retorno à clara pátria dos vivos; a sombra silenciosa da formosa Eurídice o acompanha. (8)

O poder da música de Orfeu era muito grande: permitiu que ele atravessasse todos os perigos e recuperasse sua Eurídice. Eurídice pode ser entendida como uma parte do próprio Orfeu, a sua âni

7. JOHNSON, Robert "He - A Chave do Entendimento da Psicologia Masculina" trad. Maria H. de O. Tricca, São Paulo: Ed. Mercuryo, 1987.

8. SPALDING, Tassilo Orpheu "Dicionário de Mitologia Greco-Latina" - Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1965. pp. 193.

Dessa forma, começa-se a perceber um dos aspectos que torna a experiência de ouvir música importante no processo de crescimento do indivíduo e, conseqüentemente, na educação: ouvindo-se música pode-se, entre outras coisas, relaxar as defesas que impedem o acesso a potencialidades psíquicas.

Certamente muitas pessoas aprenderam a utilizar a música como facilitadora para a vivência de estados de consciência alterados (fantasias, relaxamento e até mesmo transe).

A verdade psicológica presente no mito de Orfeu pode dizer respeito à busca do aspecto feminino da humanidade: esse aspecto feminino constitui-se no arquétipo "ânima".

As qualidades femininas não são privilégio das mulheres mas se encontram também nos homens, embora possam estar, em alguns deles, menos desenvolvidas e reconhecidas pela consciência. Justamente os homens aparentemente mais masculinos possuem, geralmente muito oculta, uma vida "feminina", caracterizada pela delicadeza de sentimentos.

"Não existe homem algum tão exclusivamente masculino que não possua em si algo de feminino. O fato é que precisamente os homens muito masculinos possuem (se bem que oculta e bem guardada) uma vida afetiva muito delicada, que muitas vezes é tida injustamente como feminina; o homem considera uma virtude reprimir da melhor maneira possível seus traços femininos. A repressão dos traços femininos determina um acúmulo dessas pretensões no inconsciente." (9)

Mesmo que esses traços femininos não sejam aparentes em certos homens, eles existem: quanto menos se permite a sua manifestação, menos se pode fazer de tais características uma complementação e enriquecimento da própria masculinidade. Sim, pois a delicadeza de sentimentos é muito desejável em várias situações, especialmente em um trabalho criativo.

Além da mãe e das tendências femininas presentes no próprio homem, existe uma terceira fonte da âni^ma: é a imagem feminina supra individual, herdada (arquetípica). Essa imagem não pertence ao indivíduo, mas a toda coletividade humana. Tem, portanto, um grande poder afetivo sobre a psique. A mãe de Jesus, Maria, é um exemplo de uma forma que pode tomar a âni^ma: nesse caso, a âni^ma é a imagem suprema do amor.

9. JUNG, Carl Gustav "O Eu e o Inconsciente", Petrópolis: Vozes, 1987, pp 65.

Apesar de supra-individual, a ânima está presente no caminho da individuação: faz parte do inconsciente do homem. Normalmente é vivenciada através da mulher, já que ele trabalha pouco suas características femininas, buscando então, fora de si, algo que seja semelhante ao que tem dentro de sua psique inconsciente. Assim, a mulher se torna o veículo de acesso do homem à sua natureza inconsciente.

Porém, enquanto essa situação permanece assim, não há individuação: o diálogo entre consciente e inconsciente fica dependendo de uma figura exterior à própria pessoa. Não há então a realização do discernimento entre o que é o próprio homem e o que é sua ânima.

Compreende-se a partir disso a importância de procurar, dentro do processo educativo, favorecer a flexibilidade da consciência e seu acesso a níveis psíquicos mais ocultos. A música auxilia nesse sentido, justamente por poder ser utilizada como facilitadora da entrada em estados de consciência diferentes do corriqueiro.

Orfeu deveria preceder a marcha em direção à luz e não buscar uma contemplação que o desviaria momentaneamente de sua tarefa maior. Esse é um momento muito importante no caminho da individuação: o contato com o enorme poder do inconsciente e, ao mesmo tempo, com a arte desse contato. O eu não pode se sentir inferiorizado perante o poder do inconsciente, e nem, seduzido por esse poder, querer tomá-lo para si. Isso muitas vezes acontece.

Até mesmo no pequeno trecho narrado, da busca de Orfeu, pode-se perceber que o encontro com a ânima é difícil: primeiro é preciso descer ao mundo dos mortos, onde Euridice se acha guardada por toda uma corte. Depois, é necessário que Orfeu se abstenha de "voltar-se para trás", ou seja, de buscar os aspectos mais regressivos da ânima: os caprichos e o "irritar-se" por motivos aparentemente insignificantes, pensando no homem atual.

No caminho da individuação está presente o contato com o coletivo, com o arquetípico. Esse caminho é, entretanto, individual, peculiar a cada pessoa. Cada um realiza algumas possibilidades e deixa de realizar outras.

As características que são negligenciadas em sua expressão permanecem como possibilidades. Nessa perspectiva, o inconsciente não se constitui apenas de conteúdos reprimidos devido aos conflitos subjacentes a eles, mas de tudo que permanece à sombra da personalidade consciente, além do conteúdo arquetípico, herdado.

"No nível pessoal, tais processos inconscientes são constituídos por motivos pessoais que a consciência não reconhece, mas que afloram os sonhos, ou são significados de situações cotidianas negligenciadas, de afetos que não nos permitimos e de críticas a que nos furtamos. Entretanto, quanto mais conscientes nos tornamos através do auto conhecimento, atuando conseqüentemente, tanto mais se reduzirá a camada do inconsciente pessoal que recobre o inconsciente coletivo. Desta forma, vai emergindo uma consciência livre do mundo mesquinho, susceptível e pessoal do eu, aberta para a livre participação de um mundo mais amplo de interesses objetivos."(10)

Antes de se ter acesso ao inconsciente coletivo, portanto, é necessário um trabalho com o inconsciente pessoal. O auto conhecimento é imprescindível para que a sociabilidade em seu sentido mais amplo se realize.

Enquanto se ouve música pode haver um aflorar de sentimentos e fantasias. Isso não significa que o pensamento lógico não esteja presente.

Transcendência é diferente de exclusão ou rejeição: se o pensamento pode ser transcendido, isso não significa que ele deva estar ausente, pelo contrário; unindo-se ao sentimento e à percepção, talvez seja muito mais completo que outros aparentemente mais lógicos.

Dessa forma, ocorre um aprofundamento da vivência do indivíduo em direção às suas potencialidades ainda não expressas: essa deve ser uma busca constante na educação..

A preocupação com o estímulo à criatividade, em detrimento da repetição mecânica de conteúdos, é um sinal de que alguns segmentos da sociedade estão procurando alcançar a compreensão do papel do processo criativo no crescimento individual.

10. Id., pp. 53.

Uma minoria de professores, que possivelmente encontra condições para isso (por exemplo, salários melhores e infra-estrutura educacional que permite a participação ativa dos docentes e alunos), está procurando desenvolver, dentro das salas de aula, um trabalho de busca de conhecimento que apaixona seus alunos por envolver sua curiosidade, seu afeto, suas expectativas e suas necessidades de auto-organização e de possíveis críticas às estruturas sociais e educacionais nas quais se acham envolvidos.

No pensar verdadeiro a consciência se abre inclusive ao que lhe aparece inicialmente como irracional mas que vem, em seguida, participar de uma racionalidade nova. Assim é que o inconsciente participa na individuação, auxiliando a modificação, o movimento da psique consciente:

" Não são poucas as pessoas que têm medo de admitir que o inconsciente pode ter, até certo ponto, "grandes idéias". Certamente, objetarão: "Mas o senhor acha que o inconsciente é capaz de formular uma crítica de algum modo construtiva para a nossa mentalidade de homens ocidentais?" Isso seria realmente um absurdo se tomássemos o problema de um ponto de vista intelectual e atribuíssemos ao inconsciente uma psicologia consciente. Sua mentalidade é de caráter instintivo, não tem funções diferenciadas e nem pensa segundo o molde daquilo que entendemos por "pensar". Ele somente cria uma imagem que corresponde à situação da consciência; esta imagem é tão impregnada de idéia como de sentimento e poderá ser tudo, menos o produto de uma reflexão racionalista. Seria mais certo considerarmos tal imagem como uma visão artística."(11)

O inconsciente pode, desse ponto de vista, formular uma crítica à unilateralidade da postura consciente, produzindo uma imagem contraditória às atitudes mais comumente adotadas pelo indivíduo. Essa imagem pode até mesmo parecer absurda, dado o conflito em relação à postura consciente adotada até então. Entretanto, pode contribuir no sentido de tornar as atitudes da pessoa mais flexíveis e criativas.

11. Id., pp. 58.

As imagens do inconsciente são impregnadas tanto de idéia como de sentimento. Elas são comparáveis a visões artísticas e estas são bastante diferentes de uma reflexão racionalista. Supõem exatamente a presença do sentimento.

Muitas vezes há um exagero na atitude de reflexão racionalista, em detrimento da expressão do inconsciente, que é criativa. Esse desequilíbrio, levado a extremos, sugere falta de sanidade psíquica, a qual pode se agravar até que a situação do indivíduo modifique-se.

A experiência de ouvir música, na medida em que permita expressão aos conteúdos inconscientes, pode auxiliar na manutenção da saúde mental.

É fato que a audição de música pode auxiliar a que o indivíduo atinja o estado de relaxamento necessário para que conteúdos do inconsciente possam vir à tona na forma de fantasias, idéias, imagens e/ou desejos.

A abertura da consciência aos conteúdos inconscientes significa que haverá transformação da psique: a função transcendente, que nasce da união dos opostos consciente-inconsciente, se dá com participação ativa do indivíduo .(12)

A questão não é apenas fantasiar, mas poder interferir no curso da fantasia, sem com isso afastar-se do mundo real experienciado.

A fantasia apenas não constitui um produto criativo: para que ele se constitua é necessário um trabalho da consciência, uma "realização".

Na educação musical também é necessário buscar a integração dos processos conscientes (conceitualização) e dos que são inicialmente inconscientes (sensação auditiva).

De acordo com Raimundo Martins (13), na aprendizagem musical é muito difícil separar a aprendizagem sensorial e a dos conceitos, já que ambas são evidentemente interdependentes.

Para Willems, a audição interior envolve tanto a mente como o afeto e as atividades fisiológicas.

12. Id., pp 95.

13. MARTINS, Raimundo "Educação Musical: Conceitos e Preconceitos" Rio de Janeiro:FUNARTE/Instituto Nacional de Música - 1985

"La audición interior, clave de toda música viviente es un fenómeno complejo cuyas modalidades son tributarias de muchas facultades humanas, fisiológicas, afectivas e mentales."

(14)

E' assim que, em atividades sensoriais (reconhecimento da duração e intensidade dos sons, dos diferentes timbres de objetos variados, da altura dos sons), já está imbuído o germe da consciência e discernimento musicais:

"Por medio de la duración y la intensidad del sonido, se llega al dominio rítmico; por el timbre, al reconocimiento de la naturaleza de los objetos (más tarde, al parentesco armónico de los sonidos). Con la altura de los sonidos entramos de lleno en el dominio musical en la melodía y en la armonía después." (15)

A consciência e os processos sensoriais caminham, portanto, sempre juntos.

A boa adaptação às normas de convivência social não deve conduzir a que os desejos e planos individuais sucumbam ao processo de massificação.

Uma educação que vise somente o despertar da fantasia, sem se preocupar com o lugar dessa fantasia no mundo social da realização, não é adequada. Uma postura educativa desse tipo não trabalha com a resistência que o real impõe aos desejos individuais: não lida, portanto, com um aspecto muito importante do processo criativo.

Por outro lado, o fim da educação não é preparar o indivíduo para que ele se adapte a esquemas pré-determinados; dessa forma não haveria preocupação com a inovação e com os impulsos pessoais.

A repressão maciça, a qual restringe a pessoa às posturas comumente utilizadas por ela na vida de relação (status, valores morais etc.), renega as potencialidades não utilizadas e constitui-se em um desequilíbrio.

14. WILLEMS, Edgar "Educación Musical: I Guia Didáctica Para El Maestro", Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C., pp 13.

15. Id., pp 9

Jung explicita algumas noções a respeito da necessidade do equilíbrio consciente-inconsciente, no trecho a seguir:

"Devo ressaltar que meu método não consiste em provocar fantasias estranhas nos pacientes com o intuito de transformar suas personalidades... Apenas constato que em alguns casos ocorre um desenvolvimento, oriundo de uma necessidade interna ... O caminho da função transcendente é um destino individual. Mas não se imagine que esse caminho seja semelhante ao de um anacoreta, ou que leve à alienação do mundo. As fantasias não substituem o que é vivo: são frutos do espírito que pertencem àqueles que pagam seu tributo à vida."(16)

Dessa forma, apesar de ampliar os horizontes do indivíduo para além de sua "persona" ou máscara social, a função transcendente (diálogo entre os opostos consciente-inconsciente) não implica em um resvalar para ilusões sem conexão com o mundo social. Esse fenômeno caracteriza mais a loucura que a criatividade.

Discutiu-se já a questão da necessidade de integração da ânima e dos arquétipos de forma geral à psique consciente, e entendeu-se que a música pode auxiliar essa integração: ela pode facilitar, por exemplo, o acesso ao lado sensível e delicado, inconsciente do homem.

Em Platão (17) essa idéia já se encontra esboçada, quando ele entende que a música favorece o desenvolvimento da alma, e a ginástica, o do corpo.

Segundo o autor, a prática exclusiva da ginástica produz o excesso de ferocidade e dureza, conduzindo a um abrutalhamento do homem. Já a dedicação exclusiva à música leva a uma excessiva maleabilidade e delicadeza.

16. JUNG, Carl Gustav " O Eu e o Inconsciente", Petrópolis: Vozes, 1987, pp. 99.

17. PLATÃO "Diálogos III - A República", Trad. Leonel Vallandro, Guia Universitário, por Assis Brasil, Coleção Universidade, Rio de Janeiro: Ediouro.

Assim sendo, a necessidade de integração dos aspectos que se pode chamar, numa perspectiva junguiana, mais "femininos" e mais "masculinos", já é entrevista por Platão: no seu projeto educacional é privilegiado o equilíbrio entre a prática da música e a da ginástica.

Considerou-se até aqui que a música permite ou favorece o acesso ao lado feminino supra individual da psique. Entretanto, a experiência com a música não poderia favorecer o contato com o ânimus ?

A medida em que na mulher o aspecto masculino é inicialmente inconsciente, favorecendo a experiência de ouvir música um contato com a psique inconsciente, sim.

Ao contrário da ânima, que se relaciona mais aos aspectos sentimentais da psique, o ânimus se relaciona ao logos.

Do ponto de vista da psicologia feminina podemos entender o mito de Orfeu da seguinte forma: o ânimus, cujos atributos são a capacidade intelectual e criativa, é representado por Orfeu, enquanto Eurídice representa a "sombra" (aspectos inconscientes, muitas vezes negativos, da mulher). Ele é o herói, capaz de enfrentar os demônios e as fúrias vingativas. Ela é aquela que pode detê-lo, se for forte o suficiente.

Assim é que, muitas vezes, a mulher se vê enredada em seus aspectos sombrios (ódio inconsciente, fraqueza, dependência), e isso detém sua capacidade de manifestação criativa no mundo.

Da mesma forma como o homem pode permanecer muito tempo sem dialogar com seus constituintes emocionais mais delicados, necessitando de uma figura externa que os encarne, também a mulher costuma procurar fora de si a força do herói, o que dificulta a sua autonomia.

A experiência como ouvinte, instrumentista ou criador de música, ao ser utilizada no sentido de relaxar as defesas e de permitir a ampliação das vivências individuais para além do "pequeno mundo" constituído pela "persona", pode propiciar o contato e o diálogo educativo com os arquétipos.

O diálogo que ocorreu muitas vezes entre os seres humanos e arquétipos como Deus e o diabo, entre inúmeros outros contextos possíveis, liga-se também à necessidade de o homem conhecer e explorar a si mesmo e às suas forças internas.

- Sentimento x Pensamento na Experiência musical, em uma perspectiva filosófica:

Destacam-se aqui dois pensadores que sublinham, respectivamente, os aspectos sentimentais e de pensamento lógico envolvidos na experiência humana de ouvir música.

Segundo Hegel(18), o ouvinte incorpora o efeito da música com sentimento.

Para o autor, a música é a arte mais imaterial, já que o tempo é sua "matéria": ela é, desde o início, movimento - as vibrações sonoras seriam a negação do espacial.

"A supressão do espacial efetua-se portanto, de forma que uma determinada matéria sensível abandona o estado de repouso e põe-se em movimento..." (19)

Por sua matéria ser o tempo, e o tempo musical ser heterogêneo como o tempo vivido, e não como o tempo cronológico; porque enquanto se ouve música a percepção do tempo não se deve a um instrumento de medida exterior, mas sim a uma apreensão direta e completa, onde "ouve-se" o tempo; porque o tempo do relógio não simboliza o "conhecimento intuitivo" do tempo, mas apenas dá vantagens intelectuais e práticas para a sincronização dos eventos: por esses motivos, o tempo musical pode ser considerado um "símbolo consumado do tempo subjetivo".(20)

Dessa forma, a subjetividade do ouvinte aparece como essencial para a constituição da própria essência da música. Quando compara as obras de arte pictórica com as obras musicais, Hegel sublinha a qualidade mais subjetiva dessas últimas.

18. HEGEL, " Estética:Pintura e Música", tradução Alvaro Ribeiro, Lisboa: Guimaraes Editora, 1 962.

19. Id., pp 180.

20. LANGER, Susane K. "Sentimento e Forma", tradução Coelho, Ana M. Goldberger e Guinsburg, J., São Paulo: Editora Perspectivas A., 1 980.

"...estas obras de arte (pictórica) são e permanecem objetos que existem por si mesmos e em relação aos quais somos e permanecemos sempre como simples expectadores. Mas na música tal distinção não existe. O seu conteúdo é o subjetivo em si, e a sua exteriorização, longe de pender para uma objetividade no espaço, paira, por assim dizer, no ar, e mostra desse modo que é uma comunicação que, em vez de ter apoio sólido, é sustentada pela interioridade e não existe senão por e para ela." (21)

A música não existiria se não existisse o ouvinte, o sujeito.

A partitura escrita não é ainda a música, mesmo que um profissional experiente possa, em silêncio exterior, ouvir com certa precisão internamente, enquanto a lê. Essa precisão, entretanto, muito raramente é completa. Existe algo mais ou menos sutil que só pode ser apreendido na experiência de ouvir.

Segundo a concepção de Hegel, a música não se refere a um conteúdo específico: como já se viu, o ouvinte incorpora seu efeito como sentimento; nessa perspectiva, realmente é o âmbito ligado ao arquétipo "ânima" que se envolve mais estreitamente na experiência de ouvi-la.

Pode-se entretanto sublinhar outros aspectos na experiência musical :

"...é por isso que o músico culto representará de modo incomparavelmente mais claro a expressão de uma peça musical que lhe é desconhecida dizendo, por ex., que nela predominam acordes de sétima diminuta e os trêmulos, do que representará a descrição mais poética das crises sentimentais sofridas por aquele que fala." (22)

O que é priorizado pelo autor é o conhecimento técnico que o ouvinte tem da música, para que ele possa representá-la. Esse aspecto é mais ligado ao logos, e portanto, ao arquétipo do ánimus.

21. HEGEL, "Estética: Pintura e Música", tradução Alvaro Ribeiro, Lisboa: Guimarães Editora, pp. 183, 1962.

22. HANSLICK, Edward "Do Belo Musical", tradução Nicolino S. Neto, Campinas: Editora da UNICAMP, 1989, pp.19.

Pode-se considerar que há diferentes formas de ouvir, e aquela que é somente sentimental não é necessariamente a que mais se aproxima da essência da música, embora possa ser um acontecimento existencialmente importante para o ouvinte.

A execução da música pode catalizar no ouvinte intuições e representações sobre a própria música, e não apenas sobre seus sentimentos pessoais .

Os sentimentos a que está ligada a arte dos sons não são somente os pessoais, mas os supra individuais. Dessa forma, uma audição que ocorra com sentimento não quer sugerir apenas a existência de crises sentimentais no ouvinte, mas sim o contato com o aspecto mais "elevado" da ânima.

Por esse aspecto "elevado" entende-se a entrega a uma contemplação sutil da própria memória emocional humana, que pode estar presente na música.

Hanslick (1989), entretanto, enfatiza que o ouvinte deve entregar-se exclusivamente aos sons, afastando-se de qualquer interesse conteudístico.

"Em pura contemplação o ouvinte sente prazer na peça musical executada, e todo interesse conteudístico deve dele distanciar-se. Mas um desses interesses é justamente a tendência para deixar provocar em si emoções."(23)

Porém, se as emoções do ouvinte se encontram fora do acesso da consciência, como ele poderá sentir prazer ou mesmo ter representações precisas sobre qualquer coisa ?

Mesmo que em algum momento o fluxo das emoções obscureça a própria percepção da música, em um momento posterior poderá integrar uma forma de ouvir mais completa. O verdadeiro pensamento é inseparável do sentimento e da percepção.

Os aspectos subjetivo e objetivo não estão dicotomicamente competindo na experiência de ouvir música.

O que o autor coloca, na verdade, é que o sentimento do ouvinte não é critério de beleza, de apreciação estética da obra musical.

Quanto a Hegel, sua ênfase sobre a subjetividade da música não se insere no sentido de negar a objetividade, mas sim no sentido de colocá-las ambas em movimento dialético, onde uma só existe em relação à outra.

23. Id., pp. 245.

"...podemos mesmo dizer que enquanto puramente ideal, a subjetividade é apenas particularidade, que existe apenas em relação à outra coisa, à objetividade, e que não é verdadeiramente subjetivada senão na medida em que enfrenta essa oposição para a ultrapassar e reabsorver." (24)

Assim, na experiência de ouvir música há lugar para o despertar de sentimentos e para a compreensão intelectual, assim como para o treinamento da percepção.

O treinamento da percepção e o conhecimento intelectual a respeito da música são os aspectos que podem ser considerados mais "objetivos" em relação aos sentimentos despertados no ouvinte.

Segundo Gainza, também para Willems, existe uma consciência inerente ao nível sensorial, assim como ao afetivo e mental.

Ainda, a ordem sensorial, afetiva e cognoscitiva não trata de elementos excludentes de aplicação rígida e mecânica.

" Cada categoría superior contiene a las inferiores que la preceden ; así, el ritmo sonoro supone la existencia del sonido, la melodía supone ritmo y sonido, la armonía supone melodía ritmo y sonido. Igualmente, dentro del plano humano la vida fisiológica supone una sede corporal; lo afectivo depende de lo fisiológico, y el pleno funcionamiento de lo mental- que no debe confundirse con lo intelectual - contiene lo afectivo y lo corporal." (25)

Pode-se pensar, portanto, que ao caminho de educação musical (o qual percorre a vida fisiológica, afetiva e mental, buscando chegar a uma integração das três: o nível mental contém o afetivo e o corporal) corresponde um processo de harmonização das várias ordenações presentes no ser humano.

24. HEGEL, "Estética: Pintura e Música", trad. Alvaro Ribeiro, Lisboa: Guimarães Editora, pp. 245, 1 962.

25. GAINZA, Violeta Hemsy "Fundamentos, Materiales Y Tecnicas de La Educación Musical - Ensayos y Conferencias", Buenos Aires: Ricordi, 1 977, pp. 16.

- A Necessidade da Preservação da Mobilidade Natural do Corpo no Processo de Educação e Iniciação Musical, em uma perspectiva baseada na psicologia de Wilhem Reich:

Mas se há dificuldade para que o processo de individuação se realize, esta não pode ser considerada apenas como inerente à essência humana. A sociedade e a educação estão envolvidas na dissociação dos opostos consciente-inconsciente e na perpetuação dos obstáculos ao estabelecimento da função transcendente.

Na experiência humana nem sempre é realizada a possibilidade que existe de movimento e transformação da vida: ao mesmo tempo que restringe, isso concede ao indivíduo alguma espécie de vantagem aparente.

A rigidez ou blindagem de caráter principia a formar-se na infância, através da repressão aos impulsos espontâneos da criança.

Quais seriam esses impulsos ?

Segundo Willhem Reich, os sexuais e os agressivos: a procura do próprio prazer e a ação em direção a ele.

Dessa forma, o contato com o meio exterior torna-se prejudicado. Ao mesmo tempo que proporciona segurança, a armadura de caráter isola o indivíduo.

é o exagero da mesmice.

"Só o movimento é infinito. A estrutura é finita e estreita." (26)

Ainda que a pessoa acabe por se defender de seus próprios impulsos, bloqueando a expressão dos mesmos, guardará um secreto ódio à submissão.

"Um conflito, combatido em determinada idade, sempre deixa atrás de si um vestígio no caráter do indivíduo." (27)

26. REICH, Willhem "O Assassinato de Cristo" trad. Viana, C.R.L., São Paulo: Martins Fontes, 1982, pp 67.

27. REICH, Willhem "A Função do Orgasmo" trad. Novak, Maria da Glória, São Paulo: Brasiliense, 1975, pp 130.

Esse vestígio se revela como uma impermeabilidade ao meio exterior que, afinal, é o responsável pela frustração. Por isso, Reich afirma que atrás da excessiva submissão à autoridade está o ódio à autoridade.

"Se, por um lado, essa blindagem tem pelo menos um sucesso temporário, ao evitar os impulsos do interior, constitui um obstáculo de grande alcance, não só contra os estímulos do exterior mas também contra influências educacionais posteriores." (28)

A ausência de um contato afetivo real com o mundo ao redor é, ao mesmo tempo, uma impermeabilidade a transformações, à tomada de atitudes que não cabem nas normas estreitas a que se confina o indivíduo, que assim bloqueia sua mobilidade natural. O ódio à autoridade, mesmo camuflado sob a aparência de submissão, impermeabiliza aquele que o sente contra as influências que provêm das "investidas" educacionais.

Dessa forma há um bloqueio da espontaneidade e mobilidade e, portanto, do processo criativo.

As atitudes rígidas de caráter correspondem atitudes corporais.

Assim, segundo Willhem Reich, existem anéis de tensão no corpo humano que significam expressão bloqueada, emoção enrijecida e impermeabilidade.

O anel ocular chega a ser tão rígido a ponto de o indivíduo não conseguir chorar. Há contração e enrijecimento dos músculos da testa, dos olhos, das pálpebras e das glândulas lacrimais.

O anel de tensão oral envolve a região da boca, garganta, pescoço e nuca.

O terceiro anel de tensão inclui a musculatura profunda do pescoço e até mesmo a língua.

O quarto segmento da couraça muscular se encontra na região do peito.

A constante inibição respiratória, que tem a função de auxiliar o controle da excitação sexual e de reduzir a angústia, corresponde uma tensão crônica na região do diafragma.

28. REICH, Willhem "Análise do Caráter" trad. Branco, M.L., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1979, pp 190.

"Vista biologicamente, a inibição da respiração nos neuróticos tem a função de reduzir a produção de energia no organismo e reduzir assim a produção da angústia." (29)

Entretanto, essa redução de energia prejudica também a vitalidade do indivíduo de forma geral.

Sublinhamos, portanto, que a couraça muscular limita a criatividade: a medida em que torna a pessoa menos capaz de sentir as emoções intensamente, impede o contato com o inconsciente profundo; a medida em que restringe a pessoa a uma forma de expressão estereotipada e não espontânea, sob a aparência de conformismo e adaptação social torna-a pouco capaz de uma sociabilidade verdadeira.

O sexto anel de tensão inclui o ponto central do abdômen e os músculos dorsais que se localizam junto à coluna.

O anel da região pélvica corresponde aos conflitos envolvendo a masturbação e o prazer sexual.

Através da experiência clínica, Willhem Reich aprendeu a mobilizar esses seguimentos enrijecidos, restabelecendo as ações correspondentes a cada um deles.

A mobilização de cada anel de tensão exige antes que se mobilize o anel superior:

"A experiência clínica ensinou a Reich que é difícil libertar um segmento inferior - por exemplo, o oral, se o de cima, o ocular, não tiver sido mobilizado... Assim, as ações da zona oral, como morder de raiva, gritar e sugar, dependem da liberação e da mobilização do segmento ocular." (30)

Isso só ocorre porque o ser humano é um todo, onde em cada ação há um envolvimento global do corpo.

Assim, o reflexo do orgasmo, o qual envolve a mobilidade de todo corpo, só ocorre quando é possível o despojamento da couraça muscular.

29. REICH, W. "A Função do Orgasmo", São Paulo, Ed. Brasiliense SA. 1986, pp 262.

30. MANN, Edward W. "Orgônio, Reich & Eros. A Teoria Energia Vital de Willhem Reich" trad. Maria S. M. Netto - São Paulo: Summus, 1989, pp 63.

Para o estabelecimento da possibilidade da motilidade natural, do qual depende também a criatividade e a integração psíquica dos indivíduos, pode haver dois caminhos:

- a medida em que já se instalou a rigidez da couraça, pode ser que ela não seja tão radical, permitindo que a pessoa possa, com algum tempo, recuperar por si mesmo sua pulsação desimpedida.

- pode ser que a contenção dos impulsos seja tão poderosa e prolongada que torne necessária uma ajuda terapêutica para resolver o problema.

- o caminho preventivo implica em uma educação que priorize a motilidade natural e a criatividade, não permitindo que o processo de encorajamento chegue a extremos indesejáveis.

Para tomar essa terceira via, é necessário primeiro esclarecer por quais caminhos se desenvolve a couraça, tentando evitá-los.

Discutiu-se já como o impedimento da manifestação da agressão torna-a "congelada" na psique do indivíduo.

Assim, a repressão dos impulsos sexuais e agressivos não se faz sem uma redução do tómus energético: isso ocorre porque a pessoa se utiliza de suas próprias energias para conter-se.

Como já se viu, a cada contenção correspondem tensões musculares.

A necessidade de trabalhar o relaxamento das tensões corporais é privilegiada atualmente na pedagogia musical.

Isso não significa que não haverá tensão enquanto se trabalha num instrumento, mas sim que haverá um controle da tensão necessária: um excesso prejudica a mobilidade, a rapidez; já uma tensão num local adequado é muitas vezes imprescindível.

Dessa forma, o indivíduo sadio não é aquele que não possui defesas e tensões, mas aquele que tem a possibilidade de controlá-las, utilizando-as para o seu próprio desenvolvimento psíquico.

Somente um trabalho de educação que comece na infância, não reprimindo os impulsos naturais, mas permitindo o estabelecimento de uma auto-regulação desses impulsos na criança, é que pode prevenir problemas psíquicos.

Isso não significa o caos, como se poderia pensar: conforme mostra Willhem Reich, os impulsos espontâneos não são anti-sociais.

Assim, não é primariamente necessária a presença de repressão no processo educativo.

A criatividade, para cuja presença é precioso o impulso de um corpo que permita ações desimpedidas de tensões supérfluas, bem como de um pensamento e um sentimento que possam fluir livremente nessas ações, não implica na afirmação individual contra a influência educativa do meio.

Meio e indivíduo interagem e auxiliam-se mutuamente na criatividade.

Aqui se pensa, portanto, em uma psicologia "preventiva" inserindo-se no contexto da educação formal e da iniciação musical.

O trabalho de iniciação musical na escola, se tem como prerrogativa o estímulo da criatividade e a proteção ao desenvolvimento psíquico saudável, deve evitar, tanto quanto possível, a imposição de atitudes ou atividades.

A eleição de uma escola apoiada no método Freinet (Escola Curumim) para o estudo da experiência musical de professores e alunos, ainda sem a intervenção da pesquisadora, vem no sentido de desvelar a inserção da música dentro de uma prática educativa baseada na auto-gestão das crianças.

Por outro lado, o projeto de iniciação musical realizado dentro do PRODECAD (Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente) busca desenvolver a proposta de uma educação musical com base na liberdade e capacidade de escolha das crianças.

III. METODOLOGIA DE PESQUISA

Sendo a experiência de ouvir música a primeira situação estudada nesse trabalho, depara-se com alguns questionamentos:

- ouvir música é uma vivência interior. Dessa forma, como abordar uma ação que, entretanto, é invisível como ação?

- supondo que a experiência de ouvir música possa ser compreendida, qual a "utilidade" dessa compreensão?

Para que um estudo como esse tivesse condições de ser utilizado com fins práticos, poder-se-ia tomar o caminho que pertence tradicionalmente às Ciências Naturais. Seriam definidos uma variável dependente (por exemplo, a criatividade), e seus indicadores (comportamentos passíveis de definição operacional).

A partir disso, com auxílio de procedimentos estatísticos, verificar-se-ia como variam esses comportamentos indicadores, sempre numa amostra com características próprias, em função da utilização ou não da música.

Ficar-se-ia, porém, sem um contato mais estreito com a experiência dos sujeitos, embora se pudesse obter a descrição dessa experiência através de um questionário que seria acrescido ao corpo do trabalho.

Entretanto, isso que seria um acréscimo é justamente o que mais interessa aqui.

A proposta metodológica desse trabalho nega alguns cânones da ciência entendida na sua forma mais tradicional, e portanto, mais solidamente estabelecida.

Porém, pode-se já distinguir no questionamento sobre a utilização da presente pesquisa, preocupações que são próprias justamente de um contexto positivista, já que nesse questionamento vem imbuída certa resistência a discussões que se colocam em terreno distante da utilização prática do conhecimento.

A preocupação com a "prática" da música dentro da Escola foi um dos motivos que conduziu à busca de sua

compreensão não apenas na vivência interior de ouvir música, mas também num processo de educação infantil.

Dessa forma, espera-se contribuir para enriquecer e fomentar a prática musical dentro do processo de educação formal.

"O Positivismo também chama a atenção para a utilidade do conhecimento... Os néo-positivistas afirmam que a metafísica tradicional, devido à natureza dos seus conceitos e ao caráter não concludente de seus argumentos, dava origem à debates estéreis e intermináveis." (31)

Apesar dessa participação em preocupações ligadas a um contexto Positivista, aqui se está iniciando uma trajetória de pesquisa que interroga uma vivência interior.

O campo da vivência interior não é necessariamente passível de definição operacional.

Assim, esse campo é muitas vezes abandonado pela ciência positivista.

"O Positivismo abandonou e eliminou todas as questões de maior importância, como o fim último das coisas. Examinadas mais intimamente, essas, assim como todas as questões que foram excluídas, têm uma unidade inseparável porque contém, seja de maneira expressa, seja implícita, no seu significado, questões referentes à razão, ao pensamento." (32)

O Positivismo buscou eliminar, portanto, todas as questões dirigidas ao não observável, à compreensão intuitiva.

Descrivendo a experiência musical, tal como ela se mostra dentro da Escola, procura-se também uma espécie de objetividade.

Entretanto, a simples descrição de situações constitui já o conhecimento científico objetivo? Descrivendo em pormenores como se dá ou como pode ocorrer a prática musical dentro da Escola, não se está ainda revelando o significado dessa prática, não se conhece ainda sua importância.

A objetividade procurada aqui não é dada pela não intervenção do pensamento e da reflexão, pelo contrário, essa objetividade é alcançada exatamente através da reflexão e da troca de idéias entre pesquisadores.

31. MARTINS, J./ BICUDO, M.A.D. "A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos" Ed. Moraes e EDUC: São Paulo, 1989, pp 15.

32. Id., pp 18.

Pode-se compreender que diferentes pesquisadores não tenham exatamente a mesma análise sobre uma descrição. Fica assinalado, assim, que o rosto pessoal e individual do pesquisador se mostra nos significados que ele é capaz de encontrar em suas descrições.

Discutindo o papel do pesquisador, o trecho abaixo esclarece:

"Ao ver o que iluminou e articulou sobre os perfis dos fenômenos estudados, perceberá que sempre há uma referência essencial às perspectivas que os revelam e compreenderá então que ele e o sujeito pesquisado estão dialética e essencialmente ligados." (33)

O fato de o sujeito poder descrever, por exemplo, a sua experiência de ouvir música, significa que durante a experiência surgiu nele o germe, a possibilidade do pensamento: a experiência "solicitou-lhe" um pensar.

Segundo Merleau-Ponty (34), existe uma forma de experiência chamada pré-reflexiva: como o próprio nome diz, não há ainda o pensamento, a reflexão.

"...o mundo está sempre 'aí' antes da reflexão, como uma presença inalienável." (35)

Dessa categoria de experiências faz parte o contato perceptivo com o mundo.

Quando se apontou aqui para o caráter não necessariamente intelectual da experiência de ouvir música, e para a possibilidade de dar aí curso à imaginação, apontou-se para a presença da inteligibilidade pré-reflexiva:

"A imaginação é a realização da inteligibilidade pré-reflexiva, onde o homem enfrenta um mundo que solicita um pensar, um sentir, um falar entendido como categorias separadas da experiência." (36)

33. Id., pp. 79.

34. PONTY, Merleau " Fenomenologia da Percepção". Freitas Bastos.

35. Id., pp. 5.

36. MARTINS, J / BICUDO, M. A. V. "A Pesquisa Qualitativa Em Psicologia: Fundamentos e recursos Básicos", São Paulo: Editora Moraes e EDUC, 1989, pp. 79.

Assim, há uma atração básica entre o sujeito e o mundo. Nessa atração recíproca é que se constitui o processo de conhecimento.

Espera-se expor aqui algumas das formas pelas quais a música pode participar do cotidiano educativo das crianças, descrevendo situações onde ela se faz presente na Escola.

Não se deve pensar que a descrição seja a expressão de uma consciência isolada do mundo.

Tampouco se deve admitir que ao haver a confrontação com as descrições estar-se-á frente à experiência mesma: através das descrições não se atingirá um "mundo real", livre de concepções teóricas prévias que levam a uma espécie de ilusão. Por outro lado, as concepções teóricas prévias não subjugam a apreensão do "mundo-vida".

"A idéia de mundo vida ou "lebenswelt" diz respeito ao mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo ...ele se diferencia tanto das idéias dos intelectualistas como dos empiristas. Os primeiros têm uma devoção muito grande pelo exercício do intelecto e na busca do entendimento intelectual das coisas, derivam o conhecimento da razão pura ou da doutrina que afirma ser a razão o princípio último da realidade; os últimos explicam a experiência e o comportamento em termos empíricos somente." (37)

Pode-se concluir que a consciência se dirige ao mundo e aos objetos, embora não os abarque na sua totalidade.

Assim, o ouvinte, embora não possuindo a totalidade da música, é aquele que a aborda.

A própria fantasia subjetiva do ouvinte não deixa de ser uma presença da música nele.

A intenção de compreender a experiência musical na educação formal, tanto a experiência mais espontânea dos alunos e professores da Escola Curumim quanto a mais planejada dos alunos do PRODECAD, é o objetivo gradualmente delineado dessa pesquisa.

Nesse caminho, compreende-se que há uma unidade do pensamento com a vida e nessa unidade o lugar do pensamento não é o de organizador das sensações. Esse lugar não se constitui em oposição ao papel das sensações.

37. Id., pp 80

"... para o pesquisador o mundo, tal como é experienciado, não é simplesmente construído pelo pensamento, apenas. A diferença entre sensações e reflexões não é o único ponto de partida válido para uma epistemologia. Se o conhecimento do mundo fosse construído apenas por sensações imediatas, seria um conhecimento pautado em conexões prováveis entre acontecimentos, seria fragmentado e as ações por ele orientadas o seriam somente pela evidência que o pensamento pudesse ter reunindo e fazendo síntese..." (38)

Existe certa ordem inerente ao próprio horizonte das sensações: essa ordem não é, portanto, resultante do processo de pensamento como instância isolada do campo a ser ordenado.

Ainda assim, há necessidade de uma interpretação da experiência. O fato de se querer chegar a compreensão do fenômeno estudado solicita as palavras e os pensamentos. Trata-se de procurar as palavras que realmente façam sentido.

Para tentar compreender o significado da experiência musical na Escola partiu-se aqui da descrição de atividades em duas situações de ensino diferentes:

1. Descrição de aulas normais de crianças:

a. Idades:

três anos (uma manhã); quatro anos (uma manhã);
cinco anos (uma manhã); seis anos (duas manhãs);
sete anos (cinco manhãs); oito anos (nove manhãs);
nove anos (uma manhã) e dez anos (uma manhã).

b. Local: Escola CURUMIM - Campinas/SP.

c. Número total de aulas descritas: treze.

d. Procedimento:

a pesquisadora assistiu às aulas e ao terminar cada período, descreveu-as por escrito.

e. Forma como se deu o contato com a Escola

a pesquisadora se apresentou como estagiária e candidata à professora da Escola, e obteve permissão da Coordenadora Pedagógica para utilizar seu período de Estágio no presente trabalho.

2. Descrição de aulas de música de crianças.

a. Idade: seis e sete anos

b. Local:

Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD) - Unicamp.

c. Número total de aulas descritas: dezoito.

d. Procedimento:

a pesquisadora, apoiada em pesquisa bibliográfica, elaborou um projeto de iniciação musical, utilizando alguns exercícios desse projeto em suas aulas.

grupos de dez crianças saíram sistematicamente de suas salas de aula e foram conduzidos à sala onde se deu a atividade musical.

cada aula durou sessenta minutos.

e. Forma como se deu o contato com a Escola:

o PRODECAD divulgou, na Faculdade de Educação da Unicamp, estar necessitando de estagiários para realizarem lê um trabalho remunerado de aproximadamente vinte horas semanais; os estagiários apresentaram projetos de atuação.

a pesquisadora enviou ao PRODECAD seu projeto de iniciação musical e foi aceita como estagiária por um período de seis meses. Obteve permissão para relatar seu trabalho nesta tese.

Além das descrições citadas, como fontes de informações suplementares foram realizadas:

-Descrição da experiência musical do professor do Jardim da Infância III (crianças de quatro e de cinco anos) da Escola Curumim.

Os professores da Escola receberam, por escrito, das mãos da pesquisadora, as seguintes interrogações:

"Você ouve música?"

"Descreva detalhadamente uma experiência sua como ouvinte".

"Existe um trabalho musical na sua sala?
Descreva-o."

Apenas um professor retornou à pesquisadora,
havendo respondido às interrogações.

-Entrevista com a Coordenadora Pedagógica
e com a Secretária da Escola Curumim:

A entrevista foi gravada e transcrita pela
pesquisadora.

-Entrevista com a Coordenadora Pedagógica
do PRODECAD:

A entrevista foi gravada e transcrita pela
pesquisadora.

-Estudo do Método Freinet, no qual se baseia
o ensino na Escola Curumim.

A partir deste contexto, procura-se chegar a um início
de compreensão da experiência musical na Escola, levantando
algumas questões importantes. Resultados mais conclusivos
somente se tornarão possíveis com a continuidade da pesquisa, em
um trabalho posterior.

Alguns dos elementos da modalidade de pesquisa
chamada "pesquisa etnográfica" (39) estão contemplados neste
trabalho:

-a presença da pesquisadora no local de ocorrência
dos fenômenos (ambiente natural).

-a realização do trabalho de campo pela própria
pesquisadora.

-a combinação de vários métodos de coleta de dados.

Entretanto, não se pode afirmar que aqui se realizou
pesquisa etnográfica, devido à ausência de elementos importantes
que caracterizam tal modalidade.

39. LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. "Pesquisa em
Educação: Abordagens Qualitativas".

IV. PROJETO DE INICIAÇÃO MUSICAL

A. Justificativa.

B. Proposta de uma Metodologia para o Ensino de Música.

C. Exercícios.

A. JUSTIFICATIVA

É preciso considerar as crianças a serem educadas como sujeitos de múltiplas potencialidades de ação e criatividade no mundo.

Comumente se acredita que para aprender o desenho e a música é necessário ter "vocação", dom inato.

Esse tipo de postura restringe demasiado a ação do educador, gerando um tipo de formação excessivamente voltada ao desempenho intelectual, em detrimento da sensibilidade.

Por outro lado, o aluno que supostamente não tem vocação fica preso ao rótulo que lhe foi imposto, tendo sua expressividade artística inibida: sendo essa expressividade trabalhada através de canais adequados, possivelmente se constatará que existem, nesse aluno, possibilidades que estavam ocultas antes.

Embora se possa ouvir música frequentemente, a possível vontade de dedicar-se a ela de forma contínua, organizada e ativa nem sempre encontra expressão.

Por outro lado, algumas vezes o ensino da técnica musical pode causar afastamento e repulsa, devido ao caráter excessivamente austero do mesmo.

Dentro desse quadro, conclui-se que o mais importante é afinar a sensibilidade das crianças para a música, despertando o seu interesse.

Entende-se assim que o processo de reação ao estímulo auditivo não é excitação sensorial, mas sim reação psíquica, atividade do ser total.

Reagindo psiquicamente dessa forma, desenvolve-se, além do amor pela música e do início da possibilidade de compreendê-la, o espírito de observação e a capacidade de modelar, transformar e utilizar as emoções(40) .

-Alguns objetivos de uma iniciação musical, segundo Edgar Willems (41):

-Desenvolver na criança o amor pela música e a alegria em praticá-la.

-Brindar a criança com recursos pedagógicos variados, vivos e adequados.

40. HOWARD, Walter "A Música e a Criança", trad. Norberto Abreu e Silva Neto, São Paulo:Summus, 1 984,pp82.

41. WILLEMS,Edgar "Guia Didáctico Para El Maestro I". Buenos Aires: Ricordi, pp.4.

-Oferecer a todas as crianças a possibilidade de aprender música.

- Favorecer, mediante a prática musical, o desenvolvimento da criança: ao requerer a participação de todo o ser humano(dinâmico, afetivo, sensorial, mental e espiritual), a iniciação musical contribui para o crescimento de todas essas faculdades e, ao harmonizá-las entre si, favorece o desenvolvimento da personalidade humana.

Em resumo, enquanto se enriquece a possibilidade de as crianças se expressarem no mundo, utilizando diferentes linguagens, está-se auxiliando o seu universo psíquico a se manter em equilíbrio, evitando a preponderância exclusiva dos aspectos verbo-intelectuais em detrimento dos estéticos.

Nesse sentido, compreendendo a importância da elaboração artística, a música dentro da escola pode favorecer, além dela mesma, às demais disciplinas, através de caminhos como os seguintes(42):

- Linguagem e Literatura: elaboração de letras para melodias conhecidas ou criadas. Adequação dos acentos e ritmos do idioma aos acentos e ritmos musicais.

- Desenho e Pintura: ilustração de canções; desenho de imagens sugeridas pela música; execução de imagens e desenhos movendo o braço ao ritmo da música.

- Artes Dramáticas: acompanhamento sonoro para obras teatrais ou improvisações; criação dramática a partir de obras musicais.

- Atividades Manuais: elaboração de instrumentos simples de sopro ou percussão.

- Idiomas: através de canções é rápida a fixação do vocabulário de outros idiomas.

- Danças Folclóricas: a percepção consciente dos elementos musicais favorece e acelera a aprendizagem e precisão dos diferentes passos em danças folclóricas.

42.GAINZA, Violeta Hemsy de "La Iniciación Musical del Niño". Buenos Aires: Ricordi Americana, 1 964, pp. 236.

- Exercícios Físicos: incorporando-se a música à atividade física ela se torna rítmica; o ritmo da música é assim traduzido em atividades corporais.

- Matemática - aplicação do conceito de fração ao estudo das proporções rítmicas: unidade, múltiplos e submúltiplos; significado musical da distância entre as notas na pauta (intervalos).

- História: canções que narram trechos históricos. Localização histórico-cultural dos distintos tipos de música.

- Zoologia: observação, análise e reprodução de sons produzidos por animais (canto dos pássaros, por exemplo).

B. PROPOSTA DE UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MUSICA.

Trabalhando corporalmente com as crianças, e não apenas de forma verbal, na iniciação musical utilizam-se movimentos como o andar e o bater palmas, para marcar a pulsação e/ou o ritmo.

No período em que a criança ainda não ingressou na escola de primeiro grau, a atividade musical adota a forma de jogo, com predomínio dos elementos motores e imaginativos. Assim, essa fase pode ser considerada como a etapa do movimento e do conto animado(43).

Também nos primeiros anos da escola primária, pelo menos, é ideal que as crianças realizem movimentos rítmicos e marchem, saltem, executem corporalmente diversos ritmos(44).

A dança criada pelo próprio aluno, ao entrar em contato com dada música, é uma forma de exercitar a sensibilidade musical: uma criança de dois anos, dançando, pode revelar uma percepção e expressão corporal dos momentos de "suspense" e "repouso", bem como da pulsação da música.

É possível também imaginar um tipo de criação musical onde o som "surja" a partir de certos movimentos espontâneos: é outra forma de trabalho, onde os próprios gestos corporais, de alguma forma sugerem sons. Essa sugestão tanto pode ser muito subjetiva e peculiar a cada indivíduo, quanto alcançar certa generalidade.

Num grupo de crianças, possivelmente algumas sentirão que há correspondência entre o som emitido e o gesto criado, a partir do qual os sons surgem. Outras crianças podem não sentir tal correspondência, sugerindo então outros sons para os mesmos movimentos corporais.

A atividade de dirigir carros de brinquedo emitindo ruídos característicos, jogo a que se entregam algumas crianças, é um tipo de expressão sonora ligada ao movimento. Porém, nesse caso, já existe uma conexão prévia entre a situação fantasiada na brincadeira e o som, conexão dada pela experiência do indivíduo no mundo.

Nos movimentos espontâneos da dança, por outro lado, não há conexões prévias, já que tais movimentos não expressam necessariamente situações concretas e seus sons habituais.

Assim, é possível que os movimentos espontâneos da dança forneçam uma base sonora sobre a qual a atividade musical trabalhe.

43. Id., pp.225.

44. Id., pp.226.

Os trabalhos realizados por Schafer(45) são bastante sugestivos: ele lida com o ensino da composição musical e preocupa-se em descondicionar certos jargões, dando espaço à expressão espontânea.

Para isso, o autor serve-se de inúmeros recursos, tais como:

-Temas significativos para o grupo em questão(ex.: "A Máscara do Diabo"): geram-se os sons no contexto das emoções sugeridas pelo tema.

-Sugestão, por parte do grupo de alunos, de como fazer sons respectivos descreverem determinados fenômenos: o voo do pássaro, a cascata etc..

-Estudo das texturas dos sons prestando atenção ao clima emocional a elas relacionado.

É interessante pesquisar como se encontra a atenção da criança em relação ao "mundo sonoro", procurando desenvolvê-la.

Partindo-se da percepção de sons elementares, presentes na natureza e no universo do trabalho humano(46), bem como da sensibilização a canções e obras musicais, pode-se trabalhar aspectos como altura, intensidade, timbre e duração dos sons.

Segundo Willems(47), por meio da duração e intensidade do som se chega ao domínio rítmico, pelo timbre, ao reconhecimento da natureza dos objetos(mais tarde, ao parentesco harmônico dos sons). Com a altura se entra no domínio musical, na melodia e depois na harmonia.

A base para o desenvolvimento de muitos elementos da musicalidade se encontra na sensibilidade afetivo-auditiva, que se torna mais completa por meio da inteligência auditiva.

O método global parte do pressuposto de que é possível que se integrem, no ensino da música, a capacidade intelectual, o aspecto físico (ouvido) e a sensibilidade, desde que se utilize a experiência e a liberdade.

Dentro de tal método, por "experiência" se entende atividade física, espiritual e mental: canto, movimentos corporais e atividades rítmicas variadas, audição e apreciação musicais.

45. SCHAFER, Murray "El Compositor en El Aula". Trad. Beatriz Spitta, Buenos Aires: Ricordi, 1 965.

46. SCHAFER, Murray "Educação Sonora". Trad. Marisa Fonterrada. Projeto "O Ouvido Pensante". São Paulo: UNESP, Instituto de Artes, 1 992. Apostila de Curso.

47. WILLEMS, Edgar "Guia Didático para El Maestro-I". Buenos Aires: Ricordi, pp. 9.

Além disso, o método global é sintético: ainda que o aluno realize a análise no processo de conhecimento, esse enfoque é posterior a uma percepção sintética dos fenômenos(48).

De acordo com esse método, há um grande e variado trabalho musical a ser feito com base na aprendizagem de canções, onde o auxílio da letra permite a percepção de frases e motivos. A partir desse trabalho é que se chega ao momento de poder identificar as notas musicais de forma abstrata.

"Una vez aclarado el motivo, cuyos rasgos generales-melódicos e rítmicos-pueden ser directamente percibidos por el niño, empezará un proceso de clarificación que culminará con el aprendizaje de los sonidos particulares (notas)." (49)

Há um movimento, no aprendizado da linguagem musical, que parte de um contato perceptivo-emocional-intelectual mais geral, dirigindo-se ao específico.

O atingir gradual da especificidade implica também em que a criança parta da representação gráfica livre e chegue à leitura e escrita musicais(somente a partir dos sete anos, e depois de um trabalho preparatório).

No domínio perceptivo, parte-se do aprendizado de canções, chegando-se a estabelecer uma identificação das frases musicais, dos intervalos, dos temas etc.

Esse caminho é que se pretende iniciar atuando no PRODECAD, sem ter a pretensão de percorrê-lo todo no curto espaço de um semestre.

Como instrumentos de trabalho utilizar-se-á principalmente jogos e canções, extraídos de fontes diversas.

A prática do relaxamento no início da aula é bastante importante, no sentido em que permite que o corpo das crianças esteja pronto para movimentar-se livremente, expressar emoções e pensar.

Especialmente para o canto essa prática é essencial. A respiração diafrágmatica não é imediatamente acessível às crianças. A presença de couraças (tensões musculares crônicas correspondentes a conflitos emocionais) é uma das dificuldades para o estabelecimento da respiração profunda.

48. GAINZA, Violeta Hemsy "La Iniciación Musical Del Niño", Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964, pp 38.

49. Id., pp39.

"A foniatría constatou, em seu trabalho de técnica vocal, que nas primeiras lições, ao pedir que os alunos inspirassem profundamente, 80% deles realizavam essa operação de maneira inadequada, elevando os ombros, mantendo os músculos abdominais contraídos provocando um afluxo de sangue no rosto e no pescoço...

Com o debilitamento, então, da musculatura abdominal (sobretudo com a perda da elasticidade do diafragma), a tendência normal é deslocar a força de sustentação da coluna de ar (que deveria ocorrer nesse músculo) para a laringe, enrijecendo as cordas vocais. Kahle lembra ainda que à necessidade de suprir a falta de apoio da coluna de ar se soma a de intensificar o volume e elevar a altura do som. O indivíduo adulto ou a criança tenta, nesse caso, emitir com tensão exagerada das cordas vocais provocando, pouco a pouco, o debilitamento da musculatura da laringe e o cansaço prematuro das cordas vocais..."(50)

À rigidez ou tensão diafragmática tem a função de diminuir a produção de energia no organismo, o que é uma forma neurótica de reduzir a produção da angústia (51).

50. BRASIL. Departamento de Ensino Fundamental "O Canto na Escola de Primeiro Grau". Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Depto. de Documentação e Divulgação, 1 978 / Porto Alegre: 1 977. Coordenadora: Leda Osório Mársico. Pesquisadoras: Leda Osório Mársico e Vera Regina Pilla Cauduro. Pp. 38.

51. REICH, Wilhem "A Função do Orgasmo". São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1 986, pp. 262.

C. EXERCÍCIOS :

1. Sensibilização ao Som(52)

Todos os tipos de som, principalmente aqueles que fazem parte do dia-a-dia, devem ser explorados.

a. Aprendizagem da canção "Silêncio" (anexo).

b. Após cantar a melodia, todos fecham os olhos e escutam os sons que vêm de fora da sala, relatando, depois, o que ouviram.

b.1. Cada criança escreve todos os sons que está ouvindo; dividem-se essas listas em sons produzidos pela natureza, por pessoas ou por máquinas (qual categoria predomina?); dividem-se essas listas em sons repetitivos ou únicos, contínuos ou não contínuos; pode-se formar mais categorias, tais como: sons estacionários ou em movimento, fortes ou fracos etc.. (53)

c. O mesmo que o item b, prestando atenção aos ocasionais sons de dentro da sala.

d. Coleção de Sons: o professor pede que a criança selecione os sons menos evidentes, entre os que ouve em sua casa, no campus, na rua. O professor pode também passear com as crianças pela Universidade, com a mesma proposta. Na volta ou na próxima aula os alunos relatam o que ouviram, tentando imitar os sons.

e. Representação Gráfica: as crianças tentam representar graficamente os sons selecionados, através do desenho (não se trata de desenhar a fonte sonora).

f. Exploração: as crianças trazem à sala objetos susceptíveis de produzir sons (que não sejam instrumentos musicais). Demonstram as diferentes possibilidades de produção de sons nesses objetos (percutindo-os, agitando-os, friccionando-os, atirando-os ao chão etc.).

g. Comparação: o professor pede que os alunos opinem, enumerando sons que sejam semelhantes aos que o colega esteja produzindo nos objetos trazidos.

52. Baseado em MOURA/ZAGONEL/TREVISAN "Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical", São Paulo: Editora Atica, 1 989.

53. SCHAFER, Murray "Educação Sonora". Trad. Marisa Fonterrada, Projeto "O Ouvido Pensante", São Paulo: Instituto de Artes - UNESP, 1 992, pps. 4 e 5.

g1. Outro modo de encorajar uma pesquisa sonora genuína é especificar uma qualidade sonora particular. Os alunos trazem para a classe um som raspado, ou percutido etc..Quando cada criança já possui uma coleção, os grupos de sons são organizados em sequência: do mais forte para o mais fraco, do mais curto ao mais longo etc..(54)

h. Acompanhamento, com movimentos corporais:

hi-do pulso, apoio, valores rítmicos e silêncio, timbre.

h2-das frases, estruturas e formas musicais.

i. Estando as crianças deitadas no chão, de olhos fechados, uma delas caminha na sala. As outras tentam, depois, reproduzir o caminho percorrido.

j. Corrida de tartaruga: as crianças "correm", sendo que a vencedora é aquela que chega ao local escolhido como meta junto com o final de uma música (que deve ser lenta).

2. Contos Sonoros(55)

a. Com narração: o professor conta uma estória e os alunos intervêm como sonoplastas.

b. Sem narração: a estória é contada por um grupo de alunos apenas com sons, sem as palavras. Os ouvintes dizem, depois, o que imaginaram durante a apresentação e no final o grupo que se apresentou expõe sua versão.

c. Dado um tema, as crianças constituem um ambiente sonoro (floresta, por exemplo). O material sonoro obtido é executado de diferentes formas, variando-se a dinâmica, intercalando-se silêncios entre os sons etc.

3. Improvisação Coletiva(56)

a. Exploração dos sons na sala e representação gráfica dos mesmos: as crianças criam formas de representar os sons (o professor cuida para que tais desenhos não sejam descrições da fonte sonora).

b. Organização da partitura, com auxílio de todos: discussão sobre diferentes maneiras de dispor os elementos sonoros, de forma a obter equilíbrio, unidade e expressividade.

c. Execução da partitura criada.

54. Id., pp.17.

55. Baseado em MOURA/ZAGONEL/TREVISAN "Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical". São Paulo: Editora Atica, 1 989.

56. Id..

d. Modelos de Improvisação Baseados na proposta de Koellreutter(57):

d1. As crianças escolhem instrumentos ou quaisquer objetos que produzam sons, e o professor explica o exercício: todos tocam seu instrumento até que sintam vontade de parar; depois dessa pausa recomeçam. A primeira e a segunda fases devem ter durações diferentes. Em seguida, esse modelo de improvisação é executado novamente, agora em três fases : as três devem ter intensidade, timbre e duração diferentes.

d2. Improvisação para dois grupos vocais, utilizando:

Tom- representado pelas vogais e por ditongos, sustentados pela voz em alturas determinadas.

Mescla- representada pelas consoantes sonoras não seguidas de vogais (m, z, rr, l, n).

Ruído- representado pelas consoantes fricativas(ch, x,ss) e explosivas (q, p, t, c).

- O primeiro grupo canta vogais longas: entradas livres, intensidades diferentes.

- O segundo grupo entra: se ele produzir consoantes fricativas o primeiro grupo transforma as vogais em consoantes sonoras; se ele produzir agrupamentos de consoantes explosivas o primeiro cantará consoantes fricativas; no caso de o segundo grupo silenciar, o primeiro cantará de novo as vogais.

Observação: ao invés de timbres vocais, pode-se utilizar sons ásperos, tamboriladas etc. O exercício pode ser simplificado, de acordo com a capacidade de execução do grupo de crianças.

4. Noções sobre timbre(58)

a. Tentativa de reconhecimento da voz de um colega (cantando, falando, voz gravada), por uma criança de olhos vendados.

b. Audição da obra musical "Pedro e o lobo" (59), especialmente composta para a apresentação de diferentes instrumentos de orquestra:

b1. narração da estória antes de iniciar a audição.

b2. audição do tema musical de cada personagem.

b3. tentativa de fixação dos temas, relacionando-os aos respectivos instrumentos e personagens; repetição pelo canto, simulação dos gestos do instrumentista, observação visual dos instrumentos da estória através de gravuras ou ao vivo.

57. ALFAYA/PAREJO "Musicalizar-Uma Proposta Para a Vivência dos Elementos Musicais". Brasília: Acácia, 1987, pp.49-51.

58. Baseado em MOURA/ZAGONEL/TREVISAN "Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical". São Paulo: Editora Atica, 1989.

59. PROKOFIEV, S. "Pedro e o Lobo" op67 CBS601701970 Estéreo 332/3 rpm, 30 cm. Orquestra Filarmônica de Nova Iorque. Narração Roberto Carlos.

b4. apresentação dos temas fora de sequência, para que as crianças os indentifiquem.

b5. escolha dos personagens (cada criança representa um) e do cenário (estabelecimento, na sala de aula, dos locais-chave da estória).

b6. dramatização da estória, por mímica, enquanto a música é ouvida.

c. Improvisação Teatral sobre gravações de obras musicais trazidas pelo professor.

d. Contato com objetos sonoros e instrumentos espalhados pela sala. Em seguida, as crianças ficam de costas para os objetos e instrumentos, tentando adivinhar qual deles um colega está tocando.

5. Altura do Som(60)

-Relaxamento Corporal.

Exercício de respiração (preparação para o canto).(61)

a. As crianças inspiram como se sentissem o perfume de uma flor. Elas não devem levantar os ombros nem fazer esforço. A respiração deve ser diafrágmatica. O ar é expelido como se as crianças quisessem esquentar suas mãos, que estão um pouco afastadas do boca.

b. O mesmo exercício, transformando a saída do ar em som - "mam".

c. Mesmo exercício, com a sílaba "lá", depois "bá", "bam" etc.

a. Aprendizado de canções, partindo das mais simples às mais complexas.

-Canções com acompanhamento de percussão.(62)

-Palavras diferentes para uma mesma melodia.(63)

b. Ouvindo uma melodia, execução de movimentos corporais de acordo com a altura do som:

- sons mais agudos: para o alto.

- sons médios: movimento horizontal do braço.

- sons graves: braços para baixo.

Observação: uma descrição mais detalhada de sistemas auxiliares para o ensino do desenho melódico se encontra em Gainza (1964). (64)

60. Baseado em MOURA/ZAGONEL/TREVISAN "Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical", São Paulo: Ed. Atica, 1989.

61. MARSICO, Leda Dsório "A Criança e a Música". Porto Alegre/Rio de Janeiro: Editora Globo, 1982

62. WILLEMS, Edgar "Guia Didático Para El Maestro-I", Buenos Aires: Ricordi, 1966, pp. 5.

63. Id., ibid..

64. GAINZA, Violeta Hensy "La Iniciación Musical Del Niño", Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964, pps. 128-129.

c. Variação do exercício anterior: o professor ou um grupo de alunos fazem movimentos com os braços, enquanto o outro grupo emite os sons correspondentes.

d. Notação Gráfica: agora com uma especificidade: as linhas devem descrever o caminho do som (para baixo ou para o alto).

Segundo Willems (65), para os alunos mais adiantados, os movimentos de braços representando a altura dos sons podem ser traduzidos em gráficos na lousa ou no papel.

e. Leitura: os alunos lêem, em conjunto, os gráficos do caminho do som.

f. Ditado: o professor canta alguns sons para as crianças registrarem em gráficos.

g. Improvisação: uma criança inventa um ou mais gráficos sonoros e os outros reproduzem-nos verbalmente. Escolhem-se alguns dentre os esquemas apresentados, elaborando-se uma composição coletiva na lousa.

h. Enriquecimento da composição com elementos de dinâmica musical.

i. Jogo de eco melódico: O professor canta e a criança repete exatamente igual, como se fosse um eco.

j. Jogo da pergunta e resposta: O professor propõe a pergunta cantando e a criança responde terminando a frase melódica.

k. Classificação de objetos sonoros segundo a altura.

l. Exercício preparatório para o reconhecimento de notas agudas e graves: as crianças respondem à algumas questões, tais como: "Quais animais, pessoas ou instrumentos emitem sons agudos?", "E quais que emitem sons graves?", "Quem poderia imitá-los?".

6. Iniciação ao Ritmo Musical(66)

a. Diferenciação e Classificação de diferentes sons:

- contínuos.
- curtos, de interrupção regular.
- curtos, de interrupção irregular.

b. Escrita dos sons.

Exemplo: sons ouvidos ao telefone.

Sinal para discar: _____

Sinal de Ocupado: - - - - -

Sinal de Chamada: _ _ _ _ _

65. WILLEMS, Edgar "Guia Didático Para El Maestro-I", Buenos Aires: Ricordi, 1966, pp. 18.

66- Baseado em MOURA/ZAGONEL/TREVISAN "Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical", São Paulo: Ed. Atica, 1 989.

- c. Reconhecimentos e leituras de esquemas de sons.
- d. Criação de esquemas.
- e. Aprendizagem da duração dos sons:

inteiro ; metade .

Exercício: enquanto o professor bate num tambor ou bate palmas a intervalos regulares, os alunos andam acompanhando as batidas. Num primeiro momento o valor temporal de cada passo é igual ao de cada batida, e depois esse valor passa a ser a metade de cada batida, totalizando dois passos entre uma batida e outra.

Variante: o professor acompanha a pulsação dada pelo caminhar de uma criança.

f. Compreensão da noção de pulsação: explicação, através da analogia com as batidas do coração humano, que a música tem o seu coração próprio. Acompanhamento da pulsação de músicas gravadas ou tocadas através de movimentos corporais; observação das possíveis irregularidades na mesma.

g. Familiarização com variações do pulso musical: utilizando-se, inicialmente, a marca metronômica de 95 a 100 pulsações por minuto para a semínima, passa-se em seguida a variar essa frequência média do pulso musical.(67)

h: Reprodução do Ritmo : o ritmo é constituído pelas diferentes possibilidades de duração das notas, dentro de uma pulsação regular.

i. Os alunos executam o pulso e o apoio das canções ou esquemas rítmicos simples (ostinatos) para acompanhamento das mesmas. Somente quando manifestam bastante segurança na execução rítmica combina-se o ostinato com o pulso, apoio ou ritmo da canção, ou com novo ostinato (68).

Exercícios:

- Divide-se a classe em dois grupos, sendo que um deles é encarregado de marcar uma pulsação determinada (por exemplo, batendo palmas), enquanto o outro grupo marca, batendo os pés, o ritmo (a pulsação e o ritmo são dados num gráfico, na lousa).

- Divide-se a classe em dois, três ou quatro grupos, que executam em forma de perguntas e respostas as frases de uma canção escolhida, utilizando instrumentos diferentes (69).

- Canta-se a canção "Mamãe Pata" (anexo): o chamado da mãe aparece em semínimas, e a fala dos patinhos em colcheias (as figuras rítmicas não são apresentadas ainda em sua forma escrita).

67. GAINZA, Violeta Hemsy "La Iniciación Musical Del Niño", Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964, pp. 70.

68. Id., pp. 91.

69. Id., pp. 90.

- Todos andam de acordo com o ritmo real da música.
- Um grupo anda e canta os versos referentes à mamãe pata, e o outro representa os patinhos.
- O professor bate tempo inteiro e tempo dividido em dois, pedindo aos alunos que identifiquem se as batidas são da pata ou de seus filhotes.

- Divide-se novamente a classe em dois grupos, um que representa a pata e o outro que representa os filhotes. O professor bate tempo e meio-tempo, devendo os grupos correspondentes andar de acordo com as batidas ouvidas. Se o professor bate um tempo, o grupo que representa a pata é que anda. Se bate meio-tempo, anda o grupo que representa os filhotes. Se bate ambos, os dois grupos devem andar simultaneamente, embora em velocidades diferentes.

- Aprendizado da música Tum - Tum - Tum (anexo).

j. Continuidade do trabalho com os valores rítmicos inteiro e metade:

Ainda sem dar a esses valores os nomes devidos e representações tradicionais, pode-se representá-los de diferentes formas, trabalhando, um de cada vez, com ditado, leitura e improvisação.

Exemplos:

Semibreve:-----, barra de 16cm.

Mínima:-----, barra de 8 cm.

Seminima:_____, tunga, barra de madeira de 4 cm.

Colcheia:___ ___, (por ex., pode-se chamar a essa figura "ta-te", e representá-la materialmente por duas barras de madeira de 2 cm.).

Semi Colcheia:_ _ _ _ , (por ex., pode-se chamar a essa figura " tafa-tefe", e representá-la materialmente por quatro barras de madeira de 1 cm.).

Faz-se exercícios utilizando as barras de madeira.

Observação: a palavra rítmica (tungananga, tunga, ti-ti etc.) é a representação de uma determinada figura ou de várias figuras rítmicas: ao ser articulada, produz de maneira natural a figura ou grupo de figuras ao qual representa. Seu uso não deve ser exagerado ou demasiadamente prolongado. Quando se trata de contar os tempos e suas subdivisões também se podem usar números e conjunções.(70)

k. O aparecimento da pausa de um tempo: trabalha-se utilizando os mesmos elementos que aparecem no item anterior.

Música "Sopra o Vento" (anexo).

Para facilitar a precisão na duração da pausa utiliza-se o auxílio da respiração: na pausa inspira-se, imitando o ato de cheirar uma flor.

1. Aprendizagem de figuras rítmicas e exercícios:

1.1. Mínima (Tungananga): após ouvir "O Menino Toca o Sino" (anexo), as crianças podem perceber espontaneamente a duração da última nota.

70.Id., pp 83 e 86.

1.2. Pausa de duas unidades de tempo.
1.3. Três unidades de tempo.
1.4. Quatro unidades de tempo e pausa de quatro unidades de tempo.

1.5. Figura rítmica "chocolate": música "Canção do Chocolate" (anexo).

1.6. Apoio, Compasso e Fórmula de Compasso (para os alunos mais adiantados).

Utilização de canções folclóricas conhecidas e percepção auditiva do apoio nas mesmas. As crianças sentem os pulsos de apoio marcando-os com movimentos corporais (flexões do tronco, balanço dos braços etc.).


Diferenciação dos ritmos com base em canções aprendidas:

- binário: apoio de 2 em 2 pulsos.
- ternário: apoio de 3 em 3 pulsos.
- quaternário: apoio de 4 em 4 pulsos.

Exercícios: o professor escreve uma melodia conhecida na lousa, sem a divisão de compassos. Quando ela é cantada ele faz um sinal sobre as notas de apoio. A partir disso divide-se os compassos.


- A classe é dividida em quatro grupos, os quais marcam com palmas o ritmo, os apoios, os tempos e a subdivisão.

1.7. Anacruse e Colcheia isolada: explicação de que nas obras musicais onde aparecem uma ou mais notas precedendo o primeiro tempo forte configura-se a anacruse. Utilização de exemplos com músicas tiradas do folclore infantil.

1.8. Figura Rítmica "Salta"  : ensinada com o auxílio de exercícios onde se parte da representação com traços longos e curtos, como se fez com as semínimas e colcheias. Música "Salta Canguru" (anexo).

1.9. Pausa de meia unidade de tempo: é apresentada junto à figura da colcheia, para manter a noção do pulso da semínima. A pausa primeiro é percebida auditivamente pela criança, enquanto o professor recita o verso "Gato Esfomeado" (anexo).

Exercícios de leitura e ditado com os novos elementos.

1.10. Figuras Rítmicas "Bãmbala" e "Jabuti"  Começa-se com o aprendizado da Bãmbala:


- Canta-se a música folclórica "Bambalalão" (anexo).


- A classe palmeia o ritmo enquanto o professor marca o pulso.

- A nova figura rítmica, depois de ser percebida, é representada com traços.

O mesmo processo ocorre com a música "Jabuti" (anexo).

Exercício- improvisação utilizando as figuras rítmicas já aprendidas ou outras que a criança crie.

1.11. Figura Rítmica 


Primeiramente, parte-se de exemplos. Em seguida, a figura é apresentada da seguinte forma: 

A descoberta da função da ligadura é feita através da leitura de esquemas rítmicos pelo professor.

Em seguida apresenta-se a figura na sua forma.

1.12. Figuras Rítmicas:

a. Sambale:  . Com auxílio da música "Sambalele", utilizam-se procedimentos análogos aos já expostos.

b. Engenho  . Auxílio de música (anexo).

c. Círculo  . Auxílio da música "Carrossel" (anexo).

Observação: os grupos rítmicos "Bãmbala", "Jabuti" e "Sambale" são considerados por Gainza como ritmos secundários ou derivados, devendo, para a autora, ser excluídos da etapa inicial de educação musical.(71)

Atividades Complementares (72):

- Improvisação Livre.
- Trabalho com Ritmos Folclóricos do Brasil (ver Anexo).
- Ecos Rítmicos: repetição exata de esquemas ouvidos.
- Eco em grupo: o professor bate um esquema (geralmente de quatro pulsos de uma unidade) e as crianças repetem.
- Eco em Cadeia: a mensagem é repetida sucessivamente, por cada criança, sem interromper a pulsação.
- Criação de Ecos: invenção de esquemas rítmicos pelas próprias crianças, e repetição dos mesmos pelos colegas.
- Eco Pula Um: análogo ao eco em cadeia, com exceção de que metade das crianças não repetem o esquema. Assim, a cada repetição de esquema segue-se um silêncio (pausa) de mesma duração.
- Eco em Pulso: cada pulso do esquema rítmico é repetido por uma criança: quatro crianças, trabalhando sucessivamente, repetem o esquema.
- Perguntas e Respostas Rítmicas: o professor bate um esquema e a criança responde. O critério é a manutenção do número de pulsos.

71. Id., pp. 75.

72. Baseado em MOURA/ZAGONEL/TREVISAN "Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical". São Paulo: Editora Atica, 1 989.

- Rondó Rítmico:

1. Um esquema é aprendido por todos e serve de tema.
2. Um esquema rítmico é improvisado por uma criança.
3. Repetição do esquema-tema.
4. Outro esquema rítmico improvisado por outro aluno.
5. Repetição do tema.

- Pulso Vivo:

1. Formação de dois grupos de quatro crianças cada.
2. O grupo 1 bate o pulso (cada criança bate um pulso).
3. O grupo 2 bate as figuras rítmicas concomitantemente à batida do pulso (cada criança bate uma figura).
4. O restante da classe ouve e tenta escrever o esquema rítmico.

- Repetição de Figuras Rítmicas:

O professor registra na lousa figuras rítmicas conhecidas pelas crianças, cada qual com um número de identificação. O professor bate o pulso e diz um número; então as crianças devem cantar o esquema correspondente até que o professor peça pausa.

- Anotação de ritmos poéticos com suas variações possíveis.

Transmite-se o ritmo das palavras a instrumentos de percussão ou ao corpo (percussão corporal).

Trabalha-se em quatro níveis corporais: pés, mãos, joelhos, dedos: com os pés se dão golpes contra o solo; com as mãos se batem palmas e também dão-se golpes em outras partes do corpo; estalam-se os dedos.(73)

Além do trabalho de percussão corporal, utilizam-se triângulos, pandeiros, claves, tambores. Os alunos constroem e inventam instrumentos com materiais como: latas, pedaços de madeira, sementes, lixas etc..(74)

7. Noções Melódicas.

Existem três grandes tendências no ensino da entoação musical(75).

73. GAINZA, Violeta Hemsy de "La Iniciación Musical Del Niño". Buenos Aires: Ricordi Americana, 1 964, pp.82.

74. Id., pp.89.

75. ALFAYA/PAREJO "Musicalizar". São Paulo: MUSIMED, 1 967, pp. 41.

7.1 -Primeira Tendência: sistemas que utilizam como base a escala e o acorde perfeito maior.

Inicialmente faz-se exercícios pouco específicos: o professor propõe "Vamos observar o movimento dos sons?". Ele toca ou canta seqüências simples de sons, para que os alunos tentem reproduzi-las com movimentos no ar. Em seguida, o professor faz alguns desenhos na lousa, tais como:

, executando alguns deles para os alunos descobrirem qual foi.(76)

- Vivência da Escala Maior:

. O professor propõe para a classe as três primeiras notas, e utiliza gestos de mão específicos (para cima e para baixo) para cada uma delas.

. Os alunos entoam as notas correspondentes aos gestos de mão do professor.

. O professor entoa notas correspondentes aos gestos de mão dos alunos.

. Passa-se, em seguida, a aumentar o número de notas até chegar à escala maior completa.(77)

Exercícios:(78)

a.O professor toca a escala maior, na sua forma ascendente e descendente: na forma ascendente as crianças acompanham levantando-se até ficar na ponta dos pés, e na descendente sentando-se.

b.Dito crianças, das quais cada uma representa um número (de um a oito), ficam sentadas em cadeiras. Um aluno vai apontando cada uma delas e cantando os graus da escala. Ao ouvir o "Dó" o número um se levanta, ao ouvir o "Ré", o dois etc.. Na escala descendente as crianças vão se sentando uma a uma.

c. Oito crianças sentadas. Ao ouvir:

UM IN-DIO-ZI-NHO DE PE JA'

o "índio" número um se levanta, e assim por diante. Descida:

O-OI-TA-VO IN-DIO-ZI-NHO SEN-TE JA'

7.1. Estudo de acorde perfeito maior.(79)

76. Id., pp. 64.

77. Id., pp. 65-67.

78. MAHLE, Maria Ap.. "Iniciação Musical". Colaboração de Ernst Mahle. Brasil: Irmãos Vitale Editores, pps. 18,19,20.

79. Id., pp. 12.

Canta-se:

- a. Com diferentes vozes animais.
- b. Intercala-se suspiros (pausas).
- c. Acompanha-se o acorde de movimentos corporais como ficar de pé e sentar.
- d. Vocaliza-se com ô.
- e. O professor improvisa uma melodia; ao aparecer o acorde maior os alunos fazem um sinal previamente combinado, indicando que o perceberam.

Exercício: Três crianças, cada uma representando uma nota do acorde fundamental. A professora toca o acorde completo e as três crianças devem levantar-se; quando a professora toca o acorde fundamental com duas notas apenas, só as crianças que as representam devem levantar-se.

f. Construção da Escala com Blocos de Madeira:

Oito placas finas de alumínio ou duratex, quadradas ou circulares (12 cm de diâmetro ou 12x12 cm) e sete blocos de madeira (5 de 8x8 cm e 2 de 4x4 cm) são montados de forma a representar a Escala Maior como uma torre.

Exercício: o professor toca a escala no seu instrumento, fazendo de vez em quando pausas e pedindo às crianças que apontem na "torre" em que nota parou (primeira, segunda, terceira etc.).

7.2. Segunda Tendência:

Baseia-se mais nos intervalos musicais, não havendo preocupação com funções e relações tonais. (B0)

- Tom/Mescla/Ruído:

. Reconhecimento auditivo do tom, ruído e mescla (sons com alturas determinadas, indeterminadas e combinações dos dois).

. Produção desses elementos na improvisação.

Observação: as atividades apresentadas como exercícios nessa tendência do ensino da entoação musical, tais como o treinamento da percepção do tom e do semitom através da realização de ditados ou a entoação de modos renascentistas originais, não são adequadas ao trabalho com as crianças.

7.3. Terceira Tendência:

Sistemas que utilizam a escala pentatônica como base para o ensino.

A criança aprende as primeiras melodias, estruturadas sobre dois sons (sol-mi). Em seguida à terça menor, aparecem em sequência as notas lá, ré e dó. Depois se acrescenta o fá, o si e o dó agudo, completando a escala maior.

B0. ALFAYA/PAREJO "Musicalizar". São Paulo: MUSIMED,

pp. 55.

"Nessa fase o acompanhamento é baseado na técnica de ostinati (não se recorre à utilização de dominantes, a harmonia está enriquecida pela condução paralela das triades, semelhante ao Falso Bordão. A harmonia funcional surge como última etapa. Este processo coloca a criança em contato com a história musical, através da vivência sintética." (81)

Exercício:

Sequência Didática proposta por Orff, a partir de uma frase (82)

. O professor propõe aos alunos uma frase para ser recitada ritmicamente:

CHU-VA VAI CHU-VA VEM CHUVA MI - Ú-DA NÃO MA-TANIN- GUÉM

. Esse recitado é acompanhado por ostinati rítmicos realizados no corpo:

Palmas
P. E.
P. D.
Frase
CHU-VA VAI ...

. O professor propõe uma sequência melódica e, sob sua orientação, os alunos encaixam essa sequência na estrutura rítmica acima.

CHU-VA VAI ...

81. Id., pp. 75.

82. Id., ibid..

. Canta-se apontando na torre que representa a escala maior, construída pelos alunos; conta-se as placas entre uma e outra nota (intervalo); conta-se os blocos entre uma e outra nota (tons); para cada intervalo, canta-se todas as combinações possíveis de notas que o formam, dentro da oitava.

. Exercício:

. Canta-se intervalos com letra (Quem é ?; Sou eu.; Que bom!; É o som, etc).(86)

Exercícios de Eco (87):

a. Dois grupos de crianças, um de cada lado do professor. O professor canta uma frase musical. Um grupo de crianças repete e, logo a seguir, o outro grupo faz o mesmo.

b. Mesmo exercício:

b1.variando o ritmo sem variar os sons;

b2.variando os sons e mantendo o ritmo.

c. As crianças inventam frases musicais para serem imitadas.

Exercícios de Transposição (88):

a. Todos cantam melodias folclóricas populares ou pequenas frases musicais em vários tons, evitando ultrapassar a extensão das vozes.

Exercícios para desenvolver a audição interior (89):

1. As crianças andam cantando "Terezinha de Jesus" e quando chegam à frase "de uma queda foi ao chão" devem continuar andando sem cantar, sem se atrasar ou apressar, recomeçando o canto quando chegarem à frase "acudiram três cavaleiros".

2. As crianças ouvem, de olhos fechados, uma pequena série de sons (por exemplo:grave - agudo - grave - grave); em seguida colocam cartões (branco e preto) na ordem dos sons ouvidos. Recomenda-se que inicialmente se utilizem os intervalos de oitava e quinta para depois empregar a sexta, a quarta, a terça etc..

86.MAHLE, Maria Ap."Iniciação Musical". Brasil:Irmãos Vitale Editores.

87.MARSICO, Leda Osório"A Criança e a Música". Porto Alegre/Rio de Janeiro: Editora Globo, 1 982.

88. MAHLE, Maria Ap. "Iniciação Musical". Brasil: Irmãos Vitale Editores.

89. MARSICO, Leda Osório "A Criança e a Música". Porto Alegre/Rio de Janeiro: Editora Globo, 1 982.

V. ESCOLA "CURUMIM"

A primeira escola onde se realizou o trabalho de campo dessa pesquisa chama-se Escola Curumim. Lá se buscou a experiência musical dos alunos e professores, sem projeto específico da pesquisadora no sentido de conduzir essa experiência.

A descrição do ambiente físico da Curumim, bem como de aspectos relacionados à biografia e ao método de Célestin Freinet, tem como objetivo fornecer o quadro e o contexto no qual a pesquisa se deu, para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

AMBIENTE FISICO

Chegando à escola, depara-se com um pequeno portão de madeira que costuma ficar fechado quando as crianças estão em aula ou no recreio.

Nos horários de chegada ou saída de pessoas (alunos, funcionários, professores) o portão permanece aberto e um funcionário fica ali presente, recebendo os alunos. Algumas crianças ou jovens permanecem nas imediações e há bastante interação, com cumprimentos e sorrisos.

Entrando por esse portão se está rodeado de terra, árvores, alguns brinquedos (armações de ferro que permitem aos alunos exercitar equilíbrio e audácia; balanço; área com areia), casas de madeira ou tijolo, mesas compridas ao longo das quais estão bancos de pedra.

As casas são salas de: aula, reunião, professores, culinária.

Depois dessas construções encontram-se os canteiros da horta, que são cuidados pelos próprios alunos e foram plantados em mutirão, com auxílio dos pais e professores.

Há também árvores, plantas frutíferas grandes e em crescimento, e flores.

Mais abaixo se encontra um pequeno teatro de arena, com as arquibancadas em semi-círculo.

As salas de aula são enfeitadas com os trabalhos de pintura e desenho das crianças. Existem aí pequenas mesas e bancos de madeira, sendo que o sistema de construção dos últimos é interessante: possibilita uma reversibilidade, tornando o encosto opcional.

Em todas as salas de aula encontram-se almofadas de plástico, que são utilizadas na hora da roda inicial e final, quando as crianças se reúnem para conversar, sentando-se em círculo no chão.

- Pequena Biografia de Célestin Freinet

O trabalho da escola fundamenta-se na pedagogia de Freinet, movimento internacional de feições libertárias.

Célestin Freinet nasceu na França em 1896. Deixou a Escola Normal de Nice para ir à Primeira Guerra Mundial, da qual regressou ferido.

A guerra produziu no professor vivíssima impressão, marcada pelo desgosto por doutrinações do tipo daquelas que levaram o povo à matança. (90)

Na verdade ele mesmo havia se alistado anteriormente mas agora resolvera exercer sua atividade de educador.

Em Bar-Su-Lop, 1920, tornou-se professor primário.

Ao reconhecer que o interesse das crianças se encontrava muito mais fora do que dentro da Escola, ele passou a organizar passeios educativos: a caminhada propiciava a oportunidade para o mestre e os alunos observarem o trabalho do marceneiro, do ferreiro, dos camponeses, bem como as transformações e os ciclos rítmicos da natureza.

Dessa forma, noções de física (distâncias, idéia de tempo e comprimento), biologia, e discussões filosóficas se desenvolviam.

Apareceu também a necessidade de encontrar nova técnica para a aprendizagem da leitura: ao voltar dos passeios, o professor resumia, na lousa, os eventos ocorridos, e as crianças copiavam-nos, ilustrando-os em seus cadernos.

O texto livre, que é escrito quando a criança deseja, em qualquer lugar, e sobre qualquer base, é uma variante dessa técnica.

Além de incentivar o texto livre, Freinet considerou que era necessário dar a ele uma forma bem acabada, e uma organização visual a altura de seu conteúdo expressivo.

Os manuais e cartilhas foram pouco a pouco abolidos, enquanto surgia a idéia de trazer à escola instrumentos como o limógrafo e o mimeógrafo, que correspondiam à necessidade de impressão dos textos criados.

Em 1924 Freinet iniciou a primeira correspondência interescolar.

Em 1926 introduziu a imprensa na classe, e em 1927 participou do primeiro congresso dos utilizadores da imprensa na Escola, onde houve a criação da primeira revista redigida por crianças, e de um boletim com textos de professores e interessados na pedagogia nascente.

A Cooperativa do Ensino Leigo (C.E.L.) surgiu também em 1927: nela todos participavam de alguma forma. O trabalho era dividido entre os membros, que se encarregavam da elaboração de chapas para impressão das ilustrações, fabricação de tipos, contribuições para compra e manutenção dos materiais etc.. Isso ocorre até hoje, quando a Cooperativa fornece material pedagógico e publicações para milhares de associados em várias partes do mundo.

Uma questão que já aparecia nessa época e que permanece até hoje é a questão do conteúdo: embora tenha uma nova proposta a respeito do processo de conhecimento, a classe tem também que, obrigatoriamente, cumprir um certo conteúdo.

90. Dossiê Pedagógico da Revista L'Éducateur - ICEM - tradução Ruth Joffly Dias - 10/09/79 "Primeiros Contatos com a Pedagogia Freinet".

A solução foi, para Freinet, discutir com a classe os prazos e a forma de execução e apresentação do conteúdo a ser atingido.

Assim, os planos de trabalho eram feitos em conjunto, com auxílio de material também criado pela classe: o fichário escolar cooperativo.

É compreensível que a esse aprendizado dinâmico, conduzido pela própria criança, não fosse adequado o uso de material com conteúdo estático, como uma cartilha.

Em Saint-Paul-de-Vence, onde Freinet instalou-se em 1928, o jornal e a correspondência escolar despertaram o interesse das crianças. Elas faziam relatos para o professor anotar na lousa e depois em folhas de papel. Faziam também desenhos que enviavam para seus correspondentes.

O professor anotava todos os problemas gramaticais que apareciam nos textos, para serem trabalhados.

As crianças em Saint-Paul mesclavam suas atividades escolares com as da própria comunidade: isso gerava um dinamismo e entusiasmo intensos no processo educativo.

Entretanto, tal forma de participação gerou também problemas em relação a alguns setores da população, que desconfiavam de um método de ensino em que as crianças não se mantinham quietas e sentadas nas carteiras.

Esse processo, radicalizado pelo fato de as crianças atuarem tanto no sentido de melhoria das suas condições ambientais como no sentido de defesa dos ignorantes, culminou, em 1933, na exoneração de Freinet de seu cargo de professor em Saint-Paul de Vence.

"Devido ao grande abandono em que se encontrava a escola, por descuido das autoridades da aldeia, as próprias crianças buscavam soluções alternativas para seus problemas. Certa vez perceberam que podiam aproveitar a água da fonte da cidade, desviando-a para a tubulação que chegaria aos banheiros da escola. Esse fato, somado a muitos outros, fez com que aumentasse a desconfiança pelo trabalho de Freinet. De outra vez, as crianças descobriram que o antiquário da cidade queria comprar uma valiosa peça de mobília pertencente a uma senhora da cidade. Aconselharam-na a não fazer o negócio, pois se tratava de uma peça de museu que pertencera a um conde de Provença. Com essa atitude conseguiram transformar o antiquário no mais fervoroso inimigo do movimento Freinet em Saint-Paul." (91)

Paralelamente prosseguia a organização internacional do movimento Freinet e o intercâmbio entre professores.

91. SAMPAIO, Rosa Maria W.F. "Freinet: Evolução Histórica e Atualidades" São Paulo, Editora Scipione, pp 59.

Em 1936 Freinet criou, com Romain Rolland, a Frente da Infância, e em torno a temas como: "Abaixo os Manuais", "O texto livre", "Se a gramática fosse inútil?", "A Bibliografia de trabalho", "O Fichário Escolar Cooperativo", "O Método Natural de Leitura", o movimento começou a desenvolver-se.

Na Noruega, na Rússia, na Romênia, na América do Sul, na Bélgica e na Espanha surgiram cooperativas semelhantes à C.E.L., e também a imprensa escolar e a adaptação das técnicas de Freinet ao ensino secundário.

Na época do surgimento da "Frente da Infância" foi formada a Liga da Educação Francesa, que copiou integralmente o projeto de Freinet, inspirando, a partir daí, a Reforma do Ensino Francês.

A ação de Freinet voltava-se também às causas operárias (estabelecimento de quarenta horas de trabalho semanal) através da Frente Popular. No âmbito da infância, ele defendia que a semana de trabalho escolar no primário não ultrapassasse às trinta horas.

Na sua prática, o professor adotou como alternativa o "tempo livre", quando as crianças escolhiam com total autonomia o que fazer.

No "Congresso Anual da Liga para a Educação Nova", de 1939, ano de início da Segunda Guerra Mundial, tratou-se o tema "Os Educadores e a Realização do Ideal Democrático".

Muitos dos educadores participantes desse congresso morreram em combate ou foram presos como terroristas.

Quanto a Freinet, sob alegação de ser um perigoso líder que editava panfletos clandestinos, foi colocado em um campo de concentração, em 1940.

Em regime de liberdade vigiada devido às sequelas de seu ferimento de guerra, fugiu em seguida.

Depois da liberação Freinet percorreu a França organizando estágios e conferências e lançando a palavra de ordem "Menos de Vinte e Cinco Alunos por Sala de Aula".

Em 1948 foi criado oficialmente o I.C.E.M. (Instituto Cooperativo da Escola Moderna), associação pedagógica e de pesquisa, tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento e a não estagnação do movimento da Escola Moderna, bem como aperfeiçoar publicações.

Com a popularização da imprensa escolar, do texto livre e da correspondência, foi preciso evitar que eles se transformassem em atividades rotineiras, perdendo seu caráter de dinamizadores e democratizadores da prática pedagógica.

Voltando para Vence, a família Freinet reconstruiu a escola que havia sido pilhada e remexida. Ali mesmo morreu Freinet, em 1966.

A esposa Elise continuou seu trabalho até 1983, ano de sua morte, quando foi substituída por Madeleine, filha de ambos.

Quanto ao I.C.E.M., prosseguiu seu trabalho, reafirmando os princípios pedagógicos do movimento iniciado por Freinet: documentos como a "Carta da Escola Moderna" (1968), o "Manifesto de Aix" (1973) e "Perspectivas da Educação Popular" (1978) foram momentos importantes desse processo.

A esposa e companheira de trabalho de Freinet, Elise, destacou, através de artigos e boletins enviados aos adeptos do movimento, que para as crianças pequenas o desenho era equivalente à escrita.

Artista plástica, Elise defendeu o desenho como um dos meios mais eficazes para conhecer a personalidade infantil.

A importância era atribuída ao desenho sob determinadas condições:

- a criança é que deveria escolher o tema e o material, bem como o melhor local e a melhor posição para trabalhar.

- a criança trabalharia no seu próprio ritmo.

- o papel do professor seria o de observador vigilante e discreto, pronto a realizar as necessidades da criança e a estimulá-la no seu processo gráfico, reforçando seu entusiasmo.

O I.C.E.M. caracterizou assim a arte infantil:

"esta é atividade essencial e indispensável ao desabrochar da personalidade; é atividade permanente; é atividade criadora que se inscreve no quadro da classe cooperativa, é a expressão livre do indivíduo, seus tateios e sua evolução e não corresponde a critérios estéticos pré-concebidos; é fundamentada na multiplicidade das técnicas que abrem o campo da criatividade." (92)

Freinet descreveu as fases de desenvolvimento do desenho, na criança: ela parte do grafismo simples em direção à justaposição de elementos gráficos e à explicação a posteriori de justaposições acidentais. (93)

O educador Freinet expressou assim seu gosto pela arte como uma das características essenciais do homem:

92. Dossiê Pedagógico da Revista L'Éducateur - ICEM - trad. Ruth Joffly Dias - 10/09/79 "Primeiros Contatos com a Pedagogia Freinet".

93. FREINET, Celestin "O Método Natural I" trad. SOUZA/GUERREIRO, Lisboa - Editorial Estampa, 1977.

"O nosso vizinho tem um trabalho imenso para podar os pessegueiros e tratar das estufas e dos cravos. Aplica-se certamente em ser um jardineiro perito; porém, nos dias chuvosos, por trás das janelas meio ocultas pela parreira nua, desenha e pinta e, no domingo, sai com o cavalete em busca de cores e de vida. É isso a sua cultura - essa preocupação de criação e de desenvolvimento é que faz dele o Jardineiro Homem." (94)

Entre os materiais fornecidos pela Cooperativa do Ensino Leigo encontram-se:

- fichas de todas as matérias, incluindo expressão corporal, trabalho cooperativo, pesquisas, receitas etc..
- material áudio-visual, Biblioteca de Trabalho Sonora, Filmes.
- publicações.

94. SAMPAIO, Rosa Maria W.F. "Freinet: Evolução Histórica e Atualidades" São Paulo, editora Spicione - pp. 19.

- MÉTODO FREINET NA ESCOLA CURUMIM

Dentro da classe, para aqueles que escolhem fundamentar-se nas idéias de Célestin Freinet, há uma organização de grupos de alunos para levar à frente atividades como o jornal-mural, a escolha de textos livres, a organização da Biblioteca, a distribuição do lanche etc..

A Escola Curumim passa a ser, a partir de 1991, uma Cooperativa onde todos os professores têm responsabilidade sobre a gestão e a organização pedagógico-financeira.

É possível observar, na "Curumim", crianças lendo um texto trazido de casa enquanto outras desenham.

A idéia, que também aparece na proposta do texto livre, é não impor os trabalhos, mas permitir que eles surjam a partir da própria necessidade dos alunos.

No entanto, não se trata apenas disso, mas também da ligação, sempre presente em Freinet, entre o desenho e a escrita.

A permissividade em relação aos interesses das crianças não culmina, entretanto, numa atitude açambarcadora: açambarcadoras são as famílias que mimam seus filhos ocupando-se demais deles, ocorrendo ao menor sinal de descontentamento ou ao primeiro choro.

O sistema de avaliação na Curumim, por exemplo, é bastante difícil, por vezes: além do professor, as próprias crianças avaliam-se entre si, e não apenas nos momentos de prova, mas constantemente.

Quando são educadas de forma "açambarcadora" as crianças ficam perfeitamente adaptadas ao seu meio mas encontram grandes dificuldades nas circunstâncias novas, onde há obstáculos.

Até para a adaptação inteligente a um meio inicialmente hostil é preciso um certo treino, segundo essa idéia: é bom já ter enfrentado antes alguma dificuldade, saber que ela pode ser ultrapassada, não se deixar dominar completamente pela ansiedade que inibe a ação.

Um segundo ponto é bastante enfatizado por Freinet: trabalho espontâneo, que nasce dos tateamentos que o indivíduo realiza no seu ao redor, onde progressivamente encontra espaço para atuar.

Freinet descreve três momentos diferentes na vida da criança, segundo a maneira de ela lidar com o ambiente, que evoluem desde o "tatear" ao trabalho propriamente dito:

- período de prospecção tateada: até o final do primeiro ano, aproximadamente. Atividade de experimentar, procurar, examinar.

- período de arrumação: aproximadamente do segundo ao quarto anos. Atividade com um início de organização. Necessidade de conhecer para responder a determinadas finalidades práticas (distinguir aquilo que serve daquilo que não serve à vida, atacar e defender-se, manejar os elementos da natureza etc.). Nesse momento persiste a prospecção tateada, sendo que os atos bem sucedidos passam a ser repetidos. Além disso, há uma tentativa dos primeiros trabalhos. Existe toda uma prática de organização de relações com o meio ambiente.

- período de trabalho: aproximadamente dos 4-5 anos em diante. É uma atividade mais estruturada, e orientada de acordo com a necessidade do indivíduo que a pratica. Nesse sentido, o jogo e o trabalho confundem-se.

"É que, para nós, jogo e trabalho confundem-se, dado que o jogo não passa de uma forma de trabalho mais bem adaptada que o trabalho arbitrário dos adultos às necessidades funcionais das crianças, e que se desenvolve num meio e num ritmo verdadeiramente a sua medida." (95)

Assim, aparece outra questão fundamental dentro da pedagogia Freinet, que se refere à não imposição dos trabalhos.

Na Escola Curumim a orientação pedagógica é no sentido de incentivar a livre expressão, permitindo que a criança escolha a qual atividade deseja dedicar-se durante o horário reservado ao "ateliê": artes, matemática, pesquisa etc.. As crianças conhecem suas opções, se já estudam na escola. Caso sejam alunos novos, o professor expõe as diferentes atividades possíveis.

Segundo a orientadora pedagógica, ao fazer isso, o aluno vai mais "inteiro" ao trabalho: vai por sentir necessidade, por gostar, então produz mais.

Esse esquema fica dificultado no caso da música, porque os professores não se sentem aptos a coordenar um ateliê de música, embora sintam-se à vontade coordenando ateliê "artes plásticas" ou "escrita" ou "feitura de livros de estória".

Assim, as aulas de música ficam a cargo de um professor especializado: manter esse professor à disposição da procura das crianças seria inviável para a escola. Por outro lado, determinando horário específico para a aula de música obrigatória descaracterizar-se-ia a proposta de trabalho espontâneo.

A solução provisória encontrada foi deixar as aulas de música exclusivamente para os alunos do ginásio, com data e horário pré-determinados.

95. FREINET, Célestin "Ensaio de Psicologia Sensível II", Editorial Presença, Lisboa - 1976.

O caminho que vai do período de prospecção tateada (onde ela é exclusiva) até o período de trabalho (onde o tatear cede lugar também à atividade organizada para satisfazer determinada necessidade) não é isento de acidentes.

Acidentes desse caminho são, por exemplo, as regras de vida "ersatz" (96), nome utilizado para designar satisfações substitutivas descobertas em momentos de fragilidade e impotência.

Esse tipo de satisfação pode aparecer num intervalo entre numerosas conquistas, mas pode também se tornar um hábito mais arraigado, devido à excessiva recorrência.

A escola pode ser uma fonte de técnicas de vida ersatz, assim como o trabalho.

Segundo o educador Freinet, a instituição escolar considera, muitas vezes, que o processo de tateamento infantil é inútil, ou então que deve ser limitado a condições determinadas pelos adultos: se temos tantas certezas que a ciência nos deu, e conhecemos caminhos perfeitamente adequados para abordar diversos fenômenos, porque não transmitir essa sabedoria aos pequenos ?

"É certo que se pudéssemos assim, pela instrução, pela explicação verbal, elevar de repente a criança ao estágio atual do progresso, restar-lhe-ia ainda todo o entusiasmo, todo o potencial de vida para levar adiante a riqueza comum." (97)

Nesse caso, embora imbuída de boas intenções, a escola cai no erro de ser açambarcadora, de não permitir que o indivíduo aprenda a lidar com obstáculos, de criar uma relação totalmente artificial deste com o meio.

Assim, o educador Freinet não tem pressa. Considera desnecessário e prejudicial querer inculcar o conhecimento da experiência passada e de suas resultantes à criança antes que ela própria chegue a ter necessidade de conhecê-los.

A criança incorpora a experiência passada através de suas tentativas e do exemplo dos adultos. A experiência é sempre preferível à explicação verbal, pois pode incluir o processo exaltante que termina na aquisição de poder (conhecimento).

Segundo Freinet, a escola tradicional, além de açambarcadora (98), pode ser friamente rejeitante, ignorando por completo as necessidades da criança.

96. FREINET, Célestin "Ensaio de Psicologia Sensível 2 - Reeducação das Técnicas de Vida Ersatz" trad. Margarida Mendes Palma e Maria de Fátima Sá Melo Ferreira - Editora Presença, Lisboa - 1976.

97. Id., ibid., pp 65.

98. Id., ibid., pp 72.

é dessas duas formas que a Escola contribui para a instalação de regras de vida ersatz.

O remédio contra esses dois tipos de abuso, para a instituição escolar, é:

- dar às crianças a possibilidade técnica da rica experiência tateada: meio, campos, prados, trabalhos eficazes, animais, instrumentos primitivos, depois aperfeiçoados.

- prever o material e a técnica que tornarão essa experiência tateada mais rápida, mais completa, mais profunda, mais segura nas suas conclusões.

- confrontar incessantemente essa experiência tateada com a experiência e a técnica circundantes: crianças, adultos, máquinas etc.. (99)

Isso pressupõe um confronto direto da criança com o mundo adulto da trabalho: atividade dos operários, dos camponeses, das máquinas, dos artesãos. Na impossibilidade desse confronto direto, há o recurso de imagens(T.V., fotografias, video),relatos difundidos através do rádio e de outros meios auditivos.

Em seu livro "Ensaio de Psicologia Sensível II" Freinet critica o ensino clássico da música na escola, onde se elimina todo tipo de tateamento: a teoria musical, o solfejo e a vocalização substituem o exercício vivo, o ajuste das cordas e da voz.

Ficam, dessa forma, faltando o exercício do ouvido, dos lábios e das cordas vocais, necessários a uma imitação cada vez mais perfeita e natural dos ruídos e melodias escutados.

Com base nessa crítica, Freinet introduz um outro tipo de método no ensino da música.

Nesse método, parte-se dos modelos naturais (ruídos da natureza, assobio do vento, gorgolejar da água, rugir do trovão, cantos dos pássaros, a gama infinda dos barulhos que à noite sobem da terra) ou reproduzidos em disco, para a imitação de suas múltiplas variações.

A continuação desse tateamento é a imitação de cantos inicialmente fáceis, e depois cada vez mais complicados.

A idéia de natureza é básica em Freinet, no sentido em que ele atribui a ela um papel importante no processo de educação. O tateamento experimental é algo natural na criança. Esta realiza tentativas como forma de aproximação, de ligação com o ambiente, o que ocorre em todas as espécies de aprendizagem, desde o andar até a linguagem e a escrita.

99. Id., ibid., pp 72.

No novo clima de trabalho preconizado pela pedagogia Freinet, há uma transcendência do papel do educador, do aluno e da prática educativa, tanto em relação ao ensino tradicional como em relação ao ensino renovado. (100)

O aluno pesquisa não porque o professor mandou, mas pela necessidade e prazer da descoberta; troca suas pesquisas com os colegas e toma consciência de que o mesmo problema pode ser visto através de diferentes perspectivas; participa da gestão de sua vida escolar.

Quanto ao professor, sabe que o conhecimento que possui é relativo; procura aceitar a individualidade das crianças permitindo ao mesmo tempo, o confronto delas entre si - e um verdadeiro trabalho comunitário; considera o saber como a maneira de enfrentar, analisar e comunicar situações, e não como acúmulo de conhecimentos.

Na prática educativa a pesquisa e o processo de conhecimento são "provocados" nos "ateliers" (101) repletos de materiais diversificados. O papel do professor inclui ajuda na análise das situações e a lembrança das decisões anteriores dos alunos.

- Dinâmica de Funcionamento da Escola Curumim:

A "Curumim", há onze anos, nasceu como uma associação de pais. Esse tipo de organização gerou problemas na divisão de responsabilidades: os pais tinham outros empregos.

Decidiram então criar uma associação de professores: o professor entrava na escola e depois de algum tempo era convidado a associar-se. Ao aceitar o convite, o professor assumia funções na Secretaria, na Biblioteca, no Almoxarifado ou outras, além de seu trabalho específico com as crianças.

100. "Primeiros Contatos com a Psicologia Freinet" - Dossiê Pedagógico da Revista L'Éducateur - Tradução Ruth Joffily Dias - 10/09/79.

101. OBS. Na escola Curumim, a palavra "atelier" é grafada na forma "ateliê".

Até 1990, a escola teve um grupo de associados e um grupo de contratados (não associados). Ao final desse ano a decisão foi transformar todos os professores e funcionários em associados. As decisões são tomadas em reuniões de associação: quando são mais corriqueiras, os associados que estão presentes no momento têm autonomia para tomá-las sem precisar chamar todos os outros a se reunirem. Já as decisões que envolvem gastos altos ou mudanças importantes vinculam-se às reuniões de associação.

A administração das finanças ocorre da seguinte forma: não há fins lucrativos, o que se ganha com as mensalidades cobre os custos. No ano de 1990 houve muitas dificuldades para adequar o gasto mensal da escola ao montante de dinheiro recebido das mensalidades dos alunos.

Os pais, com seus salários "congelados", muitas vezes não tinham condições de arcar com o reajuste das mensalidades: as negociações, mês a mês, chegaram a prejudicar a relação dos pais com a escola, segundo a secretária e associada.

A prioridade da Curumim é manter o projeto pedagógico em andamento. Para tanto, são considerados materiais básicos: carteira, giz, caneta, cola, fita crepe, papel, canetinha, giz de cera.

O material é, muitas vezes, solicitado pelo professor.

Dependendo do projeto específico que está sendo realizado no momento, o professor solicita materiais como: filme, máquina fotográfica etc..

Até 1990 a escola teve um professor da área de artes, que acessorou todas as turmas: ele auxiliava os projetos de artes plásticas das crianças no acabamento, no embelezamento etc..

Esse professor já havia trabalhado na escola, depois saiu da cidade e quando voltou foi recontratado, devido à sua experiência e envolvimento com a pedagogia Freinet. Por ser artista, em 1990 ele se dedicou à Arte na escola.

Quanto à profesora de música, houve algumas mudanças: inicialmente contratada para comparecer uma vez por semana a todas as classes, ela foi convidada em 1990 a restringir-se às classes do ginásio. Segundo a coordenadora pedagógica, uma das razões para isso foi que nem sempre os alunos menores estavam motivados para as aulas de música na hora que havia sido previamente marcada. Por outro lado, se a motivação surgia no momento em que a profesora de música não estava presente, o professor da turma não a trabalhava, por não se julgar capacitado para a tarefa.

No ano de 1990, com ajuda do professor de Artes Plásticas, a Escola Curumim desenvolveu os seguintes projetos:

- Teatro.
- Fotografia.
- Construção de um cavalo alado.

Em 1989, construíram e expuseram instrumentos musicais: durante a exposição os alunos tocaram os instrumentos.

Segundo a secretária, a pedagogia Freinet foi sendo aos poucos introduzida na escola, ao mostrar-se como um projeto pedagógico bonito e interessante: quando ela ingressou na escola, em 1986, a pedagogia Freinet já estava incorporada.

Atualmente os pais não interferem na administração da escola formalmente. Podem, entretanto, dar opiniões e sugestões e também auxiliam a resolução de problemas, quando solicitados.

Os pais, quando sentem necessidade, procuram os professores: a ligação entre pais e escola é mais pedagógica que administrativa.

Com a modificação prevista para 1991, os professores passarão a dedicar um período de sua semana de trabalho às funções administrativas, além dos outros cinco dedicados ao seu trabalho com os alunos, e de mais um dedicado a reuniões pedagógicas com outros professores.

As diferenças de salário dos professores são calculadas proporcionalmente ao tempo de serviço e, segundo a secretária, não são muito grandes.

Segundo a coordenadora pedagógica, as atribuições do pessoal que trabalha na área administrativa e na área pedagógica são as seguintes: os primeiros preocupam-se com pagamento de professores, funcionários, com a relação com os funcionários, pagamento das mensalidades, toda a estrutura da escola, montagem de salas. Quanto à área pedagógica, encaminha a proposta pedagógica, bem como aspectos metodológicos, junto aos professores. Além disso, recebem as pessoas novas e os estagiários.

Para 1991, devido ao fato de que se tornou impossível manter classes com poucos alunos, foi preciso discutir com os professores a possibilidade de extinguir essas classes e redistribuir seus alunos nas outras classes.

Segundo a coordenadora pedagógica, esse é um exemplo de atuação conjunta do pedagógico e do administrativo: o último, com suas razões financeiras para propor a mudança, e o primeiro examinando a viabilidade da mesma para a proposta da pedagogia Freinet.

Existiam na Curumim, em 1990, quatro turmas antes do primeiro ano: as turmas um, dois, três e pré-primário, sendo crescente a ordem de idade de seus alunos.

Cada turma, ao início do ano letivo, batiza-se com nomes como "turma do Jacaré", "turma do Coração Dourado", "turma do xixi e do cocô" etc..

ESCOLA CURUMIM - DESCRIÇÕES DE AULAS

1a. observação
Turma 3

Campinas, 15 de outubro de 1990.

1. Uma aluna chega à escola meio deprimida e acaba resolvendo que não quer ficar. Volta com a mãe até o portão. O professor vai buscá-la e fica conversando com ela.

Na roda inicial ela já não chora e, apesar de parecer melancólica e tímida, é uma das duas crianças a se pronunciar.

Durante o ateliê faz dois desenhos, pedindo que o professor escreva Guarujá. Ela havia nos contado, na roda, que fizera uma viagem ao Guarujá e levava duas mordidas de cachorro, uma em cada perna.

2. Antes da roda inicial, estou na área próxima às mesas de lanche, com três crianças. Elas me convidam para ir à amoreira. Vou, ficando com elas ali até o momento em que ouço um ruído que vem das salas (depois fico sabendo que era o sino).

Digo pràs crianças: "Vamos lá ver o que é esse barulho?"; elas concordam e, quando chegamos perto das salas, a professora delas está na porta e as chama. A turma da sala em que eu ia ficar já havia entrado.

3. Após a roda inicial, a proposta é fazer uma cabana (esta já havia sido feita numa ocasião anterior, e alguns garotos da classe haviam-na destruído - apesar disso, o professor concorda em refazê-la).

Entretanto, os bambus estão inalcançáveis, embaixo da sala.

O professor ouve as sugestões das crianças, já que existem só dois bambus disponíveis.

Uma aluna acha mais um bambu, o professor sugere um empréstimo de panos de outra turma e a cabana fica pronta bem rápido (antes da chuva); depois da brincadeira todos ajudam a desmontar a cabana e guardar o material.

4. Estamos, eu e as crianças e o professor, junto à "cabana", e uma das crianças me pede o caminhão que está na sala. Peço que ela me acompanhe para mostrar onde está. Trazemos o caminhão.

O professor sai um instante e eu fico sozinha com as crianças. Os garotos estão brincando com os caminhões; um deles, sentado ao meu lado está numa atividade que é um meio termo entre o resmungo e o cantarolar.

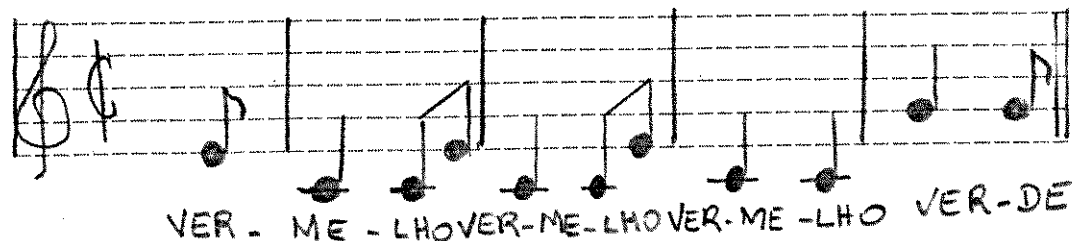
Começo a cantar com ele e surge uma pequena estrutura musical repetitiva.

Incorporamos isso à brincadeira do caminhão. A

letra cantada funciona como um semáforo ouvido, ao invés de visto: quando falamos "vermelho" os outros param de empurrar o caminhão e quando falamos "amarelo" continuam parados. Só voltam a empurrar quando cantamos "verde".

5. Um dos garotos vai desenhar com o pincel os olhos de um boneco de madeira feito pela classe. O professor insiste que ele não faça o olho muito grande. Quando olho para o garoto novamente ele está fazendo uma enorme mancha preta num pedaço de papel.

O professor coloca música enquanto as crianças desenham. Algumas garotas sabem a letra de cor, e cantam.



2a. observação
Turma 2

Campinas, 16 de outubro de 1990.

Hoje me parece interessante o fato de que as crianças, mesmo as mais novas, têm iniciativa de propor atividades e de escolher o que desejam fazer.

Na roda inicial as crianças se pronunciam de maneira bastante estruturada e até poética.

Um desses pronunciamentos consiste na narração de um sonho.

As crianças da turma dois algumas vezes mostram-se menos auto-suficientes que a turma 3: recebem o lanche servido pela professora; pedem ajuda para vestir uma malha, por exemplo. Por outro lado, mostram-se bastante auto-suficientes em outras atividades: escolhem por votação o que querem fazer; se necessário, brigam pelo que desejam.

São interessantes algumas observações das crianças referentes às funções corporais e à sexualidade:

- uma aluna, observando um cavalo, acha que é "mulher", porque está grávida. A professora explica que aquela barriga pode ser resultado de muita comida. A aluna, por sua vez, insiste que é "mulher". Então a professora comenta que o cavalo tem pipi.

- uma aluna pergunta se pode fazer xixi na professora: esta diz "Você vai fazer xixi em mim?" - A aluna não leva o assunto à frente.

Uma das crianças quer conversar com a professora sobre um desenho "de monstro" que assistiu na T.V.. A professora diz que não assiste desenho de monstro, só "Ra-tim-bum".

Todo material que as crianças trazem de casa é registrado, através do desenho, no "Livro da Vida", todos os dias.

Os processos criativos que mais me chamam a atenção são os seguintes:

1. Um aluno descobre dois pedacinhos de pau e forma com eles o número "um" invertido.

2. Um aluno pega o instrumento musical da sala e começa a tocá-lo: executa a escala de Dó Maior, rapidamente, em toda extensão do instrumento (uma oitava). Uma garota toma outro instrumento e toca com ele, repetindo a escala tal com ele, que então silencie até que ela termine, para depois recomeçar.

3a. observação
Turma do Fré

Campinas, 17 de outubro de 1990.

Durante a roda inicial ocorrem alguns incidentes:

- Ao sair um aluno para confirmar o que tinha trazido de lanche, alguns outros se escondem (a professora me diz que isso tem sido um ritual da classe). Uma aluna diz aos colegas que não haviam se escondido: "Quem contar alguma coisa vai apanhar".

O garoto volta, e uma das meninas que está na roda diz "Eles se esconderam". A outra garota cumpre a ameaça, dando-lhe um tapa.

A professora chama a sua atenção, observando que com o tapa só tinha conseguido com que a colega ficasse com raiva, e não entendesse que sua atitude não era boa.

Os colegas, seguindo o exemplo da professora chamam também a atenção da garota, com frases do tipo: "Ninguém bateu em você".

Eis algumas das idéias da professora a respeito da maneira como as crianças devem incorporar as regras: considera que a rigidez na cobrança do seu cumprimento é inadequada, mesmo que as regras sejam estabelecidas pelo próprio grupo. Observa também a oscilação das crianças entre o desrespeito total a normas e a rigidez excessiva na cobrança do cumprimento das mesmas, bem como no castigo dos "infratores".

Chama-me atenção a importância que a professora concede ao fato de um aluno permanecer todo o tempo disponível para desenhar, sobre um único desenho. Observa às outras pessoas que gosta muito daquilo, que o garoto fazia desenhos bonitos ultimamente por isso etc..

Ao lidar com a escrita, a professora parece importar-se sobretudo com a função de comunicação e de registro, mais do que com a grafia exata das palavras.

As crianças mostram que se ocupam das questões sexuais: "transa" (palavra usada por elas), masturbação.

Além disso:

- uma das garotas diz da outra, em tom jocoso: "Ela já transou!".

- uma menina vai chorando ao encontro da professora e, à pergunta desta sobre o que aconteceu, sua colega responde: "é que "fulano" passou a mão na xoxota dela". A garota que chora diz: "Não, é que eu machuquei a boca".

Quanto ao ateliê de desenho, em vários desenhos aparecem as mesmas formas, embora em tamanhos e coloridos diferentes. Isso se dá tanto nos vários desenhos de cada criança, como entre os desenhos das diferentes crianças.

4a. observação
Turma 1

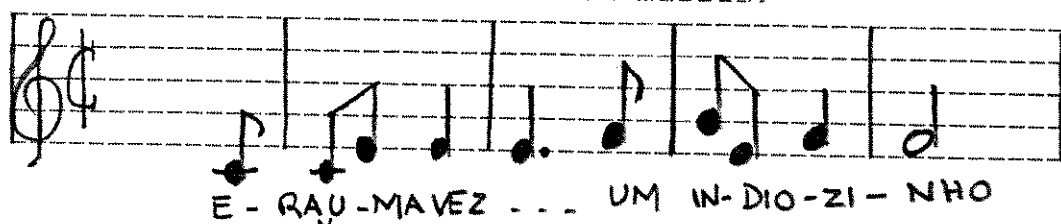
Campinas, 18 de outubro de 1990.

A turma 1 é das crianças menores. Por esse motivo a professora preocupa-se bastante com elas. Apesar disso, permite que as crianças sejam autônomas e cria situações para isso:

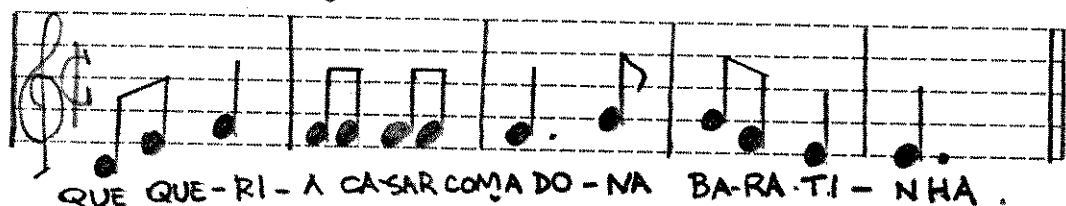
- fez uma "ponte" com um pedaço de madeira, para as crianças atravessarem. A madeira é apoiada na terra e numa árvore: a ponte fica progressivamente mais longe do chão, a medida em que quem atravessa aproxima-se da extremidade apoiada na árvore.

- quando alguma criança pede à professora que ela lhe tire o sapato, esta faz só o que a criança não sabe (por exemplo, desamarrar). O resto, a criança faz sozinha.

Durante a roda, onde a professora conta histórias e todos cantam, uma das garotas inventa uma música:

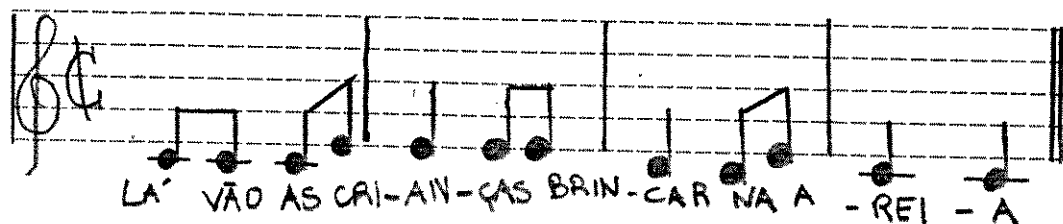


E - RAU - MAVEZ ... UM IN - DIO - ZI - NHO



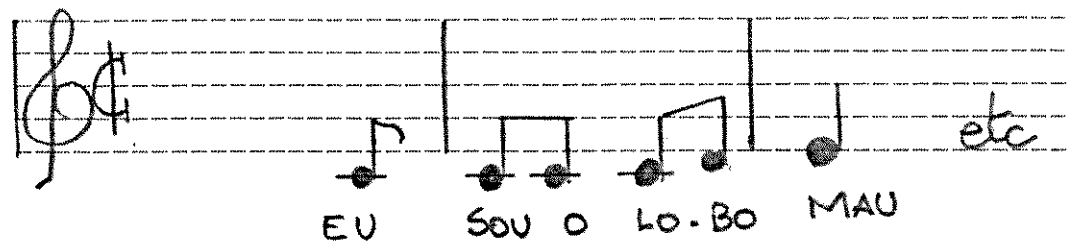
QUE QUE - RI - A CA - SAR COMA DO - NA BA - RA - TI - NHA .

Por outro lado, é muito interessante o modo como a professora utiliza uma mesma estrutura musical ao ir com as crianças realizar as diversas atividades, mudando a letra conforme a atividade:



LÁ VÃO AS CRI - AN - ÇAS BRIN - CAR NA A - REI - A

Depois de a professora ter cantado esse trecho durante o percurso da crianças até a areia, uma das meninas começa a cantar a música do lobo mau, que começa de forma bem semelhante à que a professora cantou:



Ocorre também um incidente: um menino ataca outro com uma pedra grande. A atitude da professora é ficar segurando a mão do agressor por alguns minutos, depois de repreendê-lo. Ela também pede que as crianças não mexam mais nas pedras.

Entretanto, é muito difícil manter a decisão, já que dali a algum tempo estão, quase todas as crianças, mexendo nas pedras menores.

Como dessa vez estão brincando pacífica e amigavelmente a atitude da professora é não persistir na proibição anterior.

Depois a professora me diz que ficou segurando a mão do garoto que jogou a pedra porque ele havia ficado muito assustado com sua própria atitude.

5a. observação
Primeira série

Campinas, 21 de outubro de 1990.

A lição de casa que as crianças deveriam trazer hoje é uma redação, que tem como tema a maneira pela qual eles veriam o mundo, se fossem gigantes.

No sentido da fluência na escrita há bastante variabilidade entre os alunos: há aquele que não escreve palavras, mas sucessões de letras; há quem tem uma técnica maior mas não trabalha com persistência; há quem se esforça e já conseguiu bastante técnica etc..

É perceptível que as crianças trabalham como grupo organizado, apesar das possíveis diferenças entre elas.

Quanto aos problemas, aparecem alguns:

- Um dos garotos quer, de qualquer forma, ser o primeiro a ler sua redação, embora uma colega já tenha se manifestado antes. Ele fica irritado e diz à professora que todo dia a mesma garota é a primeira.

A professora replica que não é verdade, e sugere que ela anote todos os dias quem foi o primeiro a ler, porque ele está se esquecendo.

- Outro aluno, quando a professora lhe pede a lição, diz que esqueceu o caderno em casa; quando a professora pergunta se ele fez a lição ele demora alguns segundos pensando e acaba respondendo que não.

- Além disso, outro garoto também diz ter esquecido o caderno em casa. A professora diz que se ele continuar esquecendo o caderno vai acabar tendo que fazer a lição duas vezes, uma em casa e outra durante o recreio.

- Mais uma garota não fez a lição e a professora pergunta se ela gosta de perder o recreio fazendo o que não fez em casa, já que isso vem se repetindo. A menina diz que sim e a professora responde que então está explicado (sem ironia).

Não há, por parte da professora, excessiva cobrança em relação aos alunos que não fizeram sua lição: eles mesmos arcam com as responsabilidades de seu ato, ficando a trabalhar enquanto os outros brincam. Mesmo em relação a isso, não há vigilância rígida.

A brincadeira "Detetive" propicia que, além de reconhecer "D" e "A" como iniciais de "Detetive" e "Assassino", as crianças raciocinem matemática e logicamente (havendo onze pessoas devem ser distribuídos onze papezinhos - se uma pessoa deve ser o detetive e a outra o assassino, quantos papéis em branco são necessários? Como há erro na contagem inicial e sobram papéis, é preciso pensar em como retirá-los - retirando-se do jogo o número de papéis que estão sobrando, ao acaso, corre-se o risco de que a rodada fique sem detetive ou assassino).

Mesmo assim, os papéis sobressalentes começam por ser retirados ao acaso. Quando se percebe que o assassino não aparece, é necessário juntar novamente os papéis que haviam sido retirados (iniciativa das crianças); a partir daí, abre-se os papéis antes de retirá-los do jogo, só retirando os que estão em branco.

O jogo seguinte é a "Dança das Cadeiras". Coloca-se um certo número de cadeiras, que deve ser o número de participantes menos um. O participante que não consegue se sentar a um sinal externo, sai do jogo. Retira-se então, mais uma cadeira, e assim sucessivamente, até que sobre apenas um dos participantes que é, então, o vencedor. O sinal externo para que todos procurem uma cadeira para se sentar é a interrupção de uma música que vem tocando normalmente. O critério sobre o momento de interromper a música é do sujeito responsável pela música, que não participa do jogo.

A fita colocada pela professora contém uma música que, ao percorrer a escala de Dó Maior, utiliza palavras cuja inicial é a mesma da nota cantada.

A hora do lanche um garoto começa a chorar. Quer usar o telefone da escola para telefonar à mãe e a professora explica que as crianças só utilizam o telefone em caso de extrema necessidade.

A professora pergunta se o garoto havia dormido na casa do pai e ele responde que não. Ela diz: "Então você já viu sua mãe hoje".

Ele concorda, mas continua insistindo em falar com a mãe, e que é muito urgente, que ela tinha dito para ele ligar etc..

Quando o garoto se afasta um pouco a professora comenta comigo que é difícil lidar com ele, que às vezes ele é muito frágil, mas ao mesmo tempo tem certas atitudes um pouco sádicas.

Logo depois ele chega e tem um ataque de choro bastante forte. Diz que à tarde vai para a casa do pai e que não vai poder falar com a mãe. A professora pergunta se o pai não tem telefone e ele responde que não.

A professora faz a proposta de que o garoto espere o pai chegar, e se ele achar que não poderiam usar outro telefone qualquer, usariam o da escola.

6a. observação
Segunda série

Campinas, 22 de outubro de 1990.

A professora traz uma máquina datilográfica onde todos vão trabalhar, datilografando as estórias da turma para colocar no jornal.

Não capto muito bem qual foi o processo de escolha da primeira garota que iria trabalhar nisso: de qualquer forma, ninguém reclama que quer estar no lugar dela.

As crianças restantes, a professora sugere que façam a lição de classe de Matemática.

Uma garota diz que tem uma estória para datilografar, que está em sua casa e que tem vinte e quatro páginas.

A professora espanta-se e brinca: "Tem mutreta nessa estória...".

A garota insiste que a estória existe, depois fala que não foi ela quem escreveu, mas que ditou para a mãe escrever.

Alguns colegas comentam: "Foi a mãe dela que escreveu, e não ela".

Depois, durante a lição de classe, alguns meninos ficam conversando: um pergunta ao outro "___ Você é animal racional ou irracional?" e ele mesmo responde "___ Você é irracional".

No ateliê, onde a proposta é que cada um se ocupe de um projeto próprio, percebo que algumas crianças tem idéias que posteriormente são imitadas por outras. Essas outras, por sua vez, não apenas reproduzem, mas transformam as idéias, recriando-as.

Surgem desenhos do Sol, pastas para papéis, faixas escrito "garota do verão", um aeroporto todo iluminado de velas etc..

Na roda final, um dos garotos goza sua colega, que está com um furo na calça. A menina sai da roda chorando e a professora faz com que ele vá até ela conversar, pedir desculpas.

A professora aproveita a ocasião derivando para o assunto "nudez do corpo" em suas várias nuances: o caráter exibicionista, o caráter de hábito cultural e o caráter da troca de carinhos.

Comentando sobre sua viagem à Europa, a professora diz que lá é muito mais comum as pessoas estarem nuas na frente de outras do que aqui. Comenta também que o corpo nu é uma beleza. Um dos garotos olha sorridente para uma colega e diz "___ O, se é!".

A professora capta a insinuação, e diferencia a nudez como hábito cultural da nudez que é o "despir-se para o

outro"; esse outro, diz ela, é alguém especial a quem queremos muito.

Ainda a respeito disso, a professora diz que não acha legal alguém despir-se só por curiosidade de ver o corpo do outro, sem um envolvimento afetivo maior.

No momento seguinte, todas as crianças que bagunçaram durante a lição de classe têm que pedir desculpas às que se sentiram incomodadas por isso.

7a. observação
Terceira série

Campinas, 24 de outubro de 1990.

Hoje a manhã inicia-se com uma roda de conversa entre os alunos e a professora; a diferença em relação às outras turmas é que as crianças não se sentam no chão, mas nas cadeiras.

Uma das alunas deveria ter preparado em casa uma leitura, a fim de depois fazê-la na classe, para os outros; como a aluna não havia preparado nada em casa, pega um livro de estórias ("O Gato de Botas") e se dispõe a lê-lo.

A professora comenta que ela deveria ter preparado algo em casa, a menina responde que não tinha livros, a professora retruca que ela poderia pegar na própria biblioteca da escola. Um colega sugere que ela pegue "S.O.S. Natureza", e uma outra aluna diz que ela deveria ter trazido as estórias que possui sobre a vida de Cristo.

Por fim, a professora acha que aquela estória ("O Gato de Botas") é muito infantil para a classe, e que eles já a conheciam, provavelmente. Propõe uma votação para ver se a garota leria ou não. Todos votam contra a leitura, e a menina fica de preparar em casa outra estória para o dia seguinte.

Depois de todos contarem as novidades que desejam, passa-se a uma outra atividade: o aprendizado de verbos.

A professora pede uma definição de verbo e cada aluno vai dando a sua idéia. Uma aluna diz que verbo "é tudo que a gente se mexe"; segundo outro garoto, verbos "são as ações".

Um aluno faz uma objeção à definição da primeira aluna; diz que para pensar a gente não se mexe, a mesmo assim pensar é verbo.

A professora responde que o que a menina tinha querido dizer era que verbos são as ações. Outro aluno, querendo ajudar o raciocínio da professora, diz que quando pensamos, pensamos em fazer alguma coisa. A professora concorda, e surgem exemplos.

Desde que a professora dá a indicação que considera o raciocínio da aluna (pensar é tudo para o que a gente se mexe) correto, as outras crianças apressam-se em pensar em argumentos e exemplos para responder à objeção que o colega levantara contra essa afirmação.

A professora explica o que é um verbo no passado, no presente e no futuro, e os alunos dão exemplos. São passados exercícios de transformação do tempo dos verbos.

Alguns alunos, ao passar o verbo do passado para o presente, fazem a conjugação no gerúndio. A professora explica que aquele jeito que os alunos haviam conjugado não era errado, mas mais complicado, e que eles iriam aprender isso mais tarde.

Não há tempo para o stelié.

8a. observação
4a. série

Campinas, 25 de outubro de 1990.

Os assuntos da roda inicial são:

1. fantasias dos alunos (alguns estão fantasiados para a festa que começará às dez horas, na escola).

Os alunos fantasiados são convidados a ir para a frente da sala, contando para os colegas do que é a fantasia e mostrando-a.

A primeira garota senta-se à frente da classe com uma desenvoltura bastante grande: sua fantasia é de velha.

O segundo garoto não quer muito fazer a exibição do seu traje: fica meio tímido. O professor pergunta do que é a fantasia e ele diz que é de baiano.

Um colega fala: "___ é de turista americano".

Uma das meninas da classe comenta, a respeito da fantasia: "é de africano". Embora não faça isso num tom claramente agressivo ou depreciativo, também não é num tom de respeito e admiração, e o garoto fantasiado (negro) fica encabulado.

O assunto não vai mais adiante.

2. Culinária

É bastante demorada a decisão sobre o que os alunos farão no dia seguinte, na aula de culinária. Isso ocorre porque algumas crianças não concordam imediatamente com a sugestão das outras, mas também não contrapõem novas idéias.

A colocação na lousa das propostas que apareceram, e a sua votação, resolvem o impasse.

O processo de votação é bastante semelhante a algumas votações de assembléias. Dado a idade dos alunos, pode-se considerar que ele é excepcionalmente bem organizado.

De forma geral, nessa classe os alunos desafiam e questionam a autoridade do professor.

Talvez por haver essa possibilidade de que os alunos se expressem espontaneamente, eles são bem vivos e criativos.

Uma das garotas, por exemplo, brinca comigo: "___ Você está fantasiada de estagiária?".

A espontaneidade não é, entretanto, incondicionalmente aceita: há regras que são defendidas insistentemente pelo professor, como por exemplo a de que as crianças sentem-se nas cadeiras e não sobre as mesas.

Uma garota diz ao professor, sobre esse assunto: "___ Me desculpe, mas as cadeiras aqui são muito ruins, escorregam muito".

9a. observação
Estágio Específico
turma: pré.

Campinas, 29 de outubro de 1990.

Chego à escola querendo saber em qual das turmas farei o estágio específico de cinco dias.

A professora da primeira série pensa que a sua turma está em um processo de desorganização devido a ter mudado de professor na metade do ano: talvez nesse momento não fosse bom haver uma pessoa nova todos os dias participando dos encontros.

Como essa havia sido a proposta feita a ela, fico numa postura receptiva, esperando a sugestão de uma das coordenadoras da escola. Esta me sugere que fique, nesse primeiro dia de estágio específico, na turma do pré. Diz que depois o assunto pode ser conversado novamente com a professora da primeira série.

Como parece ser o hábito da turma do pré, a primeira atitude da professora é ir até a horta: quem deseja ajudar é convidado a acompanhá-la. Fico com as crianças que resolvem permanecer na sala.

Hoje uma aluna traz um livro que versa sobre a procedência dos bebês e o ato sexual.

Armenina me pede para ajudá-la a escrever "sexo".

Noto que é razoavelmente comum as letras serem escritas ao contrário, de forma espelhada.

Os próprios colegas ajudam quando alguém quer escrever algo e não sabe (é o que ocorre quando a garota quer escrever "sexo").

Durante a leitura do livro "sobre sexo" (como define a garota que trouxe), os alunos ficam bastante atentos. Algumas observações surgem:

- Um dos garotos diz que tem nojo da vagina. A professora atribui isso ao fato de ele imaginar que a vagina cheira mal, conforme diz a mim e à outra professora, durante o recreio.

- O garoto que disse ter nojo da vagina, e mais um colega, fazem, durante a leitura do livro (principalmente na parte que fala sobre o ato sexual), um gesto de enfiar e tirar o dedo indicador da mão direita de um buraco formado pelo polegar e indicador da mão esquerda. É um gesto comumente usado para indicar o ato sexual.

Também durante o recreio, a professora comenta que justamente as crianças da classe baixa têm dificuldade para encarar a sexualidade de forma positiva.

O livro "sobre sexo" continua a fazer sucesso depois da roda inicial, quando as crianças o procuram para consulta.

Além dessa garota, uma outra também traz um livro: este mostra uma casa onde todos, desde a pulga até a avó, viviam deitados e dormindo uns sobre os outros. A própria aluna faz a leitura.

Hoje não há tempo para o ateliê, já que a mãe da

garota aniversariante demora a trazer o bolo, o que prolonga o recreio.

10a. observação
Estágio Específico - Segundo dia
Turma - Primeira Série

Campinas, 30 de outubro de 1990.

A professora da primeira série, aconselhada por uma das orientadoras da escola, reflete melhor e considera que minha presença na classe pode não atrapalhar o andamento do processo de aprendizagem: resolvemos experimentar.

Faço perguntas a ela se o problema se encontra no fato de algumas crianças já estarem sabendo ler e escrever e outras não (será que o fato de essas desigualdades ficarem expostas a uma pessoa estranha inibiria os alunos?).

A professora diz que o problema não é esse; o receio maior dela refere-se à possibilidade de que as crianças possam fazer um "jogo" que coloque em risco certa ascendência que ela tem conquistado com dificuldade sobre os alunos. Essa dificuldade ela atribui ao fato de ter pego a classe na metade do ano.

- Um dos alunos pede-me para escrever "caminho". A professora está ocupada em um "jogo de escrita" com alguns outros alunos. Peço ao menino que tente escrever ele mesmo e ele escreve "CIO"; digo que ele começou com a letra certa e escreveu quase todas as vogais, com exceção do "A". Ele completa "CIOA". Então, embaixo da palavra escrita por ele, escrevo "CAMINHO".

- Um garoto tem muita dificuldade para permanecer dentro da atividade "escrita", que é a atividade proposta. Ele quer jogar um "jogo de Matemática" e me convida várias vezes. A professora explica a ele que o ateliê não é de Matemática e sim de escrita.

- Na roda, um aluno pede-me para se sentar no meu colo. Demoro um instante para responder e ele diz que a professora sempre deixa.

A correção da lição de casa e o "ateliê escrita" tomam toda a primeira parte da aula.

Após o recreio, na roda final, os alunos lêem histórias escritas por eles: cada um lê uma história, que é colhida entre todas as escritas num certo período, para ser colocada no jornal.

Na roda, noto que o garoto que na minha primeira visita à classe havia reclamado de um suposto protecionismo em relação à certa colega, hoje senta-se ao lado dela.

- Uma garota conta uma história onde havia meninas brincando, aí algumas tiveram que entrar em casa para fazer a lição, depois começou a chover e todas foram assistir T.V..

- Um menino narra uma história onde os personagens são três bichos, sendo que dois vão se casar e o terceiro, uma borboleta, é o juiz.

- Um aluno conta sobre uma festa. O que prevalece na
na estória são as rimas: flor, cor, amor.

11a. observação
Estágio Específico - Terceiro dia
Turma - primeira série

Campinas, 31 de outubro de 1990.

Chego à classe e a roda já está formada. O primeiro comentário é de uma garota, a respeito da colega que sempre chega atrasada. Ela diz: "___ Se a C. chegar depois que a gente começar a ler as histórias ela não vai poder ler a dela."

Durante o recreio ocorre uma situação semelhante em relação a alunos que demoram demais a chegar para o lanche. A classe quer privá-los de comer por isso: um deles vai embora e nem insiste para que mudem de idéia. Quanto aos outros dois, ficam amuados e apresentam justificativas como "Eu não sabia...", as quais são logo rebatidas como falsas, já que a combinação foi coletiva.

A professora acaba pedindo que a classe reconsidere somente dessa vez; a classe concorda e a "pena" é diminuída: para os faltosos não há repetição do lanche.

O tema da história proposto para a lição de casa (inventar uma história de amor ou de briga entre um inseto e uma ave) não é rigorosamente observado por todos os alunos, os quais inventam histórias de amor entre seres humanos, por exemplo.. Além disso, muitas das crianças não trazem a história feita e algumas esquecem o caderno.

A atitude da professora é dizer que aquelas que não trouxeram a lição feita deverão fazê-la no recreio, enquanto os outros brincam.

Hoje é dia de ateliê "artes plásticas".

Um grupo de alunos resolve fazer um trabalho conjunto: fazem uma colagem, um castelo onde os elementos que chamam a atenção são: um tapete cor-de-rosa, feito em um pedaço de papel higiênico; um guarda-sol; um rei coroado; árvores; lagoa.

Os outros desenham com giz-de-cêra, ou pintam à aquarela: é notável a repetição de formas nos desenhos de vários garotos. Os elementos são árvores, montanhas, sol, aviões.

A forma humana não aparece.

Durante a correção da lição de casa, um dos garotos desenha um pênis cuja ponta vai em direção à um par de nádegas. Faz um aviãozinho e joga na mesa ao lado, onde o grupo que está sentado o vê e ri bastante. A professora não chega a ver o desenho, embora chame a atenção dos que estão rindo.

Depois, durante o ateliê artes plásticas, aparece em três desenhos (inclusive no do garoto que jogou o aviãozinho) a mesma forma de nádegas, só que dessa vez parecendo-se mais com duas montanhas.

Logo após o recreio, a professora coloca na lousa a lição de casa. Alguns alunos copiam bastante rápido, e os que

ainda não sabem escrever o fazem lentamente. A professora me pede que ajude um desses. Eu vou até ele e dito lentamente as palavras, procurando fazer com que ele estabeleça uma relação entre os sons e as letras e sílabas que copia, sem perder o sentido da palavra e da frase.

A professora sai um instante e uma aluna (que inclusive já sabe escrever) pede-me que eu copie um pouco para ela. Embora eu tenha feito isso com o garoto que não sabe escrever, a pedido da professora, não acho que deva fazer para essa garota também, já que ela não precisa tanto de ajuda. Incentivo-a a continuar e digo que ela logo conseguirá terminar, assim como o seu vizinho de mesa (que também já sabe escrever). Ela não insiste.

O garoto que acabou de copiar a lição faz rapidamente a estória da lição de casa que não havia feito, depois vai correndo para a professora mostrá-la, para poder ir brincar. A professora diz que ele fez muito rápido, que aquilo não é estória muito caprichada e pede para ele fazer outra. O menino tem um ataque de choro e a professora diz e ele que vai deixá-lo sair porque ele está muito nervoso e assim não vai conseguir fazer a estória, mas que ele a traga no dia seguinte.

Os outros alunos que não fizeram a lição aproveitam a ocasião para reclamar que também não querem fazer. A professora explica que no caso do menino foi diferente, que ele estava muito nervoso etc..

A professora me encarrega, junto com uma das alunas, de fazer bilhetes para os pais (pedindo dinheiro para pagar a condução do passeio do dia seguinte) e de distribuí-los. A menina tem uma certa dificuldade em dividir a tarefa, quer fazer tudo sozinha.

Depois que todos saem, um garoto fica escrevendo e eu vou até a carteira ver o que ele está fazendo. Vejo que ele está fazendo a escrita habitual de algumas crianças: letras que se sucedem sem chegar a formar sílabas.

É interessante que mesmo as crianças que não sabem escrever fazem suas estórias e escrevem dessa forma. Quando a professora vai ler, diz que aquele jeito de escrever ela ainda não consegue entender sozinha. Então o aluno conta o que escreveu e ela vai escrevendo o que é dito, embaixo do que ele "escreveu".

Peço que o garoto me conte o que escreveu, mas ele não diz nada. Pede-me ajuda para fazer a lição de casa. Ele me diz que assim não vai precisar fazer a lição à tarde. Eu respondo que então ele faça à tarde a lição de ontem, que estava devendo.

No dia seguinte aviso a professora sobre o que aconteceu, e como e onde o ajudei: li para ele as perguntas, e ele respondeu. Então eu ditei a resposta que ele havia dado, bem devagar e soletrando. Algumas vezes ele inventou letras e outras vezes escreveu letras já existentes, que imaginou corresponder aos sons que eu ditava. Por outro lado, eu lhe ensinei por

exemplo, como se escreve o som "vo". Quando esse som apareceu em outro contexto, ele se lembrou e escreveu corretamente.

Na maior parte das vezes preferi deixar que ele escrevesse espontaneamente, do jeito que sabia.

12a. observação
Estágio Específico - Quarto dia
Turma - Primeira Série

Campinas, 1 de novembro de 1990.

Hoje é o dia do passeio até o Bosque dos Jequetibás. Na roda inicial, há o recolhimento do dinheiro para pagar a condução do passeio. A professora recebe o dinheiro e um dos alunos (o primeiro a demonstrar interesse na atividade), conta-o.

Essa já é uma ocasião para ajudar os alunos a aprender a contar, e também a subtrair: dois dos alunos não trazem o dinheiro, então é preciso subtrair Cr\$ 240,00 (duzentos e quarenta cruzeiros) de Cr\$ 1.800,00 (um mil e oitocentos cruzeiros).

Uma das garotas diz que o colega que não trouxe o dinheiro não vai poder ir, que no passeio anterior ele também não trouxe e ficou devendo o dinheiro até hoje.

A professora explica a ela que está com um bilhete da mãe do garoto, dizendo que ela vai receber o pagamento na próxima semana, e então mandará o dinheiro dos dois passeios.

No itinerário de ida as crianças falam bastante e solicitam a professora, chamando-a principalmente a resolver as desavenças.

Antes de descermos da perua, a professora avisa que ninguém deve se separar do grupo, e quem correr na frente vai ser obrigado a andar de mãos dadas com ela.

O lanche é antes de vermos os animais. A professora me pede que acompanhe algumas crianças até o local indicado pelo guarda do bosque para lavar as mãos.

As sobras do lanche são dadas para os guardas. Nesse momento, um dos garotos diz que quer mais e o guarda, que já está com o lanche na mão, propõe que ele se sirva. A professora diz que não, porque não há repetição para todo mundo e isso poderia provocar brigas.

Enquanto a professora vai com algumas crianças até o banheiro, fico com as outras num local determinado, com a instrução de esperar ali até que todos se reúnam novamente.

Algumas crianças ficam agitadas e querem continuar a caminhada sem os outros. Eu insisto que não e um dos alunos fica meio revoltado.

Um dos garotos sobe na cerca que separa os animais do público, e já havia feito isso num outro momento, ocasião que a professora previniu-o para não fazê-lo, mostrando uma placa onde estava escrita essa regra.

A professora e as outras crianças voltam.

O passeio é um bom motivo para exercitar também a leitura, em direção às placas onde os nomes dos animais estão escritos.

A certa altura, encontramos outro grupo de crianças com sua professora. O grupo é bem maior que o nosso: algumas das crianças dos dois grupos interagem levemente, principalmente através de olhares, ou caminhando lado a lado, ou se colocando juntas na grade para olhar os bichos.

A professora do outro grupo diz: "___ Nós vai já para lá". Quanto à professora de nosso grupo, chama as crianças para uma roda de discussão sobre o próximo ponto do itinerário, ali mesmo. Usa o "vamos" de forma muito bem articulada, assim como os plurais em geral e, no mais, todas as palavras.

As crianças decidem ir primeiro ver o museu, e depois brincar no parque.

Na caminhada até o museu, a professora chama as crianças a cantarem um motivo que se repete, mudando a letra a cada trecho de caminho percorrido.

NO-VEN-TA-QUI-LÔ-ME-TROS NO VEN-TA QUI-LÔ-ME-TROS

ANDA UM POUQUINHO PARA UM POUQUINHO NO-VEN-TA QUI-LÔ-ME-TROS

Há também um movimento corporal que acompanha a música. Quando há a pausa na música todos param também de andar.

No museu, a professora lê com os alunos as placas explicativas, principalmente as que falam sobre as aves e os insetos, que são o objeto de pesquisa da turma hoje.

Depois de visitar o museu não há tempo para as crianças irem até o parque brincar.

Na roda final, que é feita ali mesmo na entrada do museu (com a observação de uma funcionária do mesmo), alguns mostram-se revoltados por ter que estar ali sentados, e não brincando.

A professora explica que se a roda não for feita ali, vai ser feita na escola. Diz que o objetivo do passeio foi pesquisar, e não brincar.

Enquanto os alunos ditam os nomes de aves e insetos vistos, a professora registra esses nomes no papel.

13a. observação
Estágio Específico - Quinto dia
Turma - Primeira Série

Campinas, 5 de novembro de 1990.

Na roda, os alunos relatam o que fizeram no feriado de finados. Isso é registrado no "livro da vida" por duas crianças, que se revezam.

Há, em seguida, o ateliê de Matemática. Fico no grupo das crianças que jogam bingo.

Um dos alunos propõe que primeiro tiremos do jogo todas as peças não colocadas. Ponho isso em votação, para todos decidirem, e a resolução é não acatar o que foi sugerido pelo garoto, mas sim começar a jogar imediatamente.

Durante o recreio há um incidente: um dos alunos está ameaçando o outro com uma pedra e a professora diz que se ele jogá-la é para a "vítima" vir falar com ela.

Dali a pouco o garoto chega chorando: realmente levou a pedrada. A professora chama o "agressor", e o castigo para ele é ficar na sala o resto do recreio.

A roda final é dedicada à leitura de um livro sobre a vida sexual dos animais, chamado "Amor na Natureza".

As crianças interessam-se bastante pelo livro. A palavra "gozar", explicada pela professora como o momento em que o macho descarrega o esperma na fêmea, aparece no livro.

Alguns meninos trocam expressões do tipo "pinto cortado", "pinto mucho" etc..

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE OUVIR MÚSICA

- Professor do Jardim da Infância III
Escola Curumim

1. Você ouve música ?

Sim.

2. Descreva, detalhadamente, uma experiência sua como ouvinte.

Certa vez eu me encontrava só em casa e me sentei de olhos fechados para ouvir uma música.

Minha intenção era recompor-me, abrir-me à Energia pois me percebia desmotivado e cansado.

Para tal escolhi uma composição através da qual se percebia tratar-se de um "trabalho inspirado". Por "trabalho inspirado" entendo toda manifestação que flui da quarta dimensão (o nível da alma ou Eu superior) para os níveis tridimensionais (o nível do corpo físico, do corpo emocional e do corpo mental).

Bach é um exemplo de ser que colocava seus corpos tridimensionais como veículos da sua alma, expressando-a através de obras musicais.

Escolhi um trecho do "Oratório de Páscoa", de Bach.

Ao longo da audição, ia-me sentindo mais e mais revigorado. Por vezes sentia uma espécie de arrepio percorrer-me a espinha e espalhar-se por todo o físico, estimulando-o.

No emocional, a energia da fé preencheu o vazio da antiga angústia.

No mental, a vibração emanada daquela obra refletiu-se como clareza e compreensão diante das coisas.

Foi verdadeiramente uma cura.

Através daquela música inspirada e manifestada por Bach, pude refazer (dentro dos limites do meu processo naquele momento da minha vida) um contato com minha essência interna, sendo também inspirado pelos meus próprios níveis superiores.

3. Existe um trabalho musical na sua sala ?
Descreva-o.

Existe. Trabalho com crianças de 5 anos.

Em linhas gerais, a intenção deste trabalho é permitir e oferecer às crianças as experiências sonoras necessárias ao seu auto-desenvolvimento.

É bastante importante que eu procure não ter expectativa nenhuma quanto à resultados. Isto tolheria as experiências livres e criativas das crianças, e sem estas, a música morreria enquanto instrumento educativo.

As crianças (de qualquer idade ...) não precisam de ninguém que lhes ensine música ou coisa alguma. Elas necessitam,

como uma necessidade animica e profunda que trazem, buscar o encontro consigo mesmas através de experiências externas que reflitam os degraus dessa busca interna.

Ainda que não sejamos conscientes disso, as experiências no mundo externo são todas reflexo de uma busca do mundo interno, uma busca de manifestá-lo, de sê-lo integralmente. Enquanto este encontro não acontece, sentimo-nos constantemente incompletos.

Observar os sons, produzi-los, criar brincando espontaneamente com eles, perceber suas infinitas possibilidades e variedades, cantar, explorar e conhecer o instrumento que é o próprio corpo físico, basicamente nestes movimentos consiste o trabalho prático.

A música, assim como qualquer aspecto da vida, deve ser apresentada a criança partindo-se daquilo que é mais próximo dela, e a medida que este domínio dela cresce, ir gradualmente oferecendo como desafio, o que está além.

Num primeiro dia de encontro com um grupo de crianças, uma apresentou seu nome: Kim! "Cara de pudim" ___ respondi sem pensar muito. Senti então brilhar nos rostinhos (inclusive no dela) a alegria simples e rica por aquele jogo de sons. "Kim, cara de pudim!" "Cara de capim!" ___ outra criança acrescentou. E daí brincamos com os nomes de todos nós.

Este foi um dos primeiros trabalhos com música com a turma: simples e singelo, mas vivo e poderoso também. Haveremos de encontrar, cada vez mais, as maiores riquezas nas coisas mais simples

O trabalho do adulto deve ser então o de oferecer experiências deste tipo, à medida em que o momento mostra-se propício.

Não há nada que se ensinar!

O mundo e a vida são, ao mesmo tempo, a escola e o mestre que cada um necessita. Enquanto adultos, precisamos apenas oferecer, estimular e coordenar as experiências dos nossos pequenos irmãos.

Fernando

VI. PRODECAD

O Espaço do Projeto de Iniciação Musical

-Ambiente Físico

O PRODECAD está localizado em área próxima ao Hospital das Clínicas da UNICAMP.

O espaço físico é constituído pelas salas de aula, secretaria, diretoria, refeitório.

Há uma área de terra na frente da construção, que é coberta de pedrisco.

Ao fundo está o parque com escorregador, balanço, gira-gira, pneus etc..

Ao lado existe uma área de terra onde as crianças jogam futebol ou fazem gincanas.

Não existem quadras, e para fazer Educação Física os alunos tomam o circular interno da UNICAMP, acompanhadas do professor e de monitores, e dirigem-se à Faculdade de Educação Física.

Há um espaço chamado "Oficinas", onde algumas salas pequenas estão disponíveis para: biblioteca, máquinas de costura, datilografia, material de Artes Plásticas e aulas de Música ou Dança.

-Dinâmica de Funcionamento

O PRODECAD, fundado a partir da reivindicação de mães trabalhadoras da UNICAMP, é um local onde seus filhos recebem apoio à escolaridade e educação através do lazer organizado, das atividades físicas (esportes, acrobacia etc.) e da arte (Artes Plásticas, Música, Dança). Ele é fruto de um convênio entre UNICAMP, FUSSESP (Fundo Social de Solidariedade de São Paulo) e IRCAMP (Instituto de Reabilitação de Campinas).

Os filhos dos funcionários da UNICAMP estudam durante meio período no Colégio Sérgio Porto, também dentro da Universidade. Durante o meio período restante, permanecem no PRODECAD.

A turma da manhã chega às oito horas e sai às doze e trinta. A turma da tarde chega às doze e trinta e sai às dezessete e trinta.

Nesse período, há uma divisão de horários para cumprir certas atividades: sala de aula (onde, além de cumprir suas tarefas, os alunos ouvem histórias, cantam, utilizam jogos pedagógicos, ensaiam apresentações para festas e eventos como "Circo", Festa Junina etc.), lanche, educação física, pátio (jogos e brincadeiras), artes, parque.

Quanto à linha pedagógica, segundo a coordenadora do PRODECAD, os professores tiveram uma semana, no ano de 1991, para discuti-la: leram alguns textos de Decroly, Vigotsky e Dewey, mas não têm tempo, atualmente, para novas leituras e

discussões.

Os recursos financeiros do PRODECAD não são suficientes para garantir um salário alto a seus professores (que trabalham em período integral), estagiários e funcionários.

Apesar disso, os professores trabalham enriquecendo o material disponível. Uma das professoras possui, em sua sala, uma caixa com instrumentos para uma bandinha rítmica, feitos de material barato ou sucata.

No decorrer do projeto de Iniciação Musical, quase todos os alunos do período da tarde compraram flautas-doce de plástico: um caminhão estacionou onde estavam com seus pais a espera do ônibus que os levaria para casa, oferecendo as flautas.

As crianças têm, com poucas exceções, nível sócio-econômico baixo. Saem de casa às seis horas da manhã para tomar ônibus e chegar à UNICAMP com seus pais ou responsáveis. Chegam em casa novamente só à noite.

Ao final de 1990, o Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente, buscando suprir sua carência de recursos humanos, divulgou na Faculdade de Educação da UNICAMP processo de seleção de estagiários.

Procurando a coordenação da Entidade, fui informada de que eles necessitavam de pessoas para acompanhar as classes junto com os professores, auxiliando-os e substituindo-os quando necessário. Cada estagiário deveria permanecer em uma classe fixa.

Enviei meu curriculum vitae: a primeira resposta foi negativa, já que o fato de eu estar cursando a pós-graduação e não a graduação dificultaria minha aceitação como bolsista.

Mesmo assim, dada a possibilidade ainda existente de minha contratação enviei, conforme me foi pedido posteriormente, um projeto de atuação específica. Meu projeto referiu-se à Iniciação Musical.

Depois de alguns meses, iniciei o trabalho no PRODECAD. Tal trabalho teve suas feições modificadas, já que sua ênfase não seria mais no auxílio aos professores, mas sim no desenvolvimento de meu próprio projeto. Isso ocorreu tanto comigo quanto com os outros estagiários.

O local onde o projeto começou a desenvolver-se a partir de então são as chamadas "oficinas".

Devido ao tamanho da sala e às características de meu trabalho, recebi por volta de dez crianças em cada encontro. Como cada classe é composta por aproximadamente vinte crianças, foi necessário designar outro adulto para ficar com a outra metade dos alunos.

Dessa forma, não ficou resolvido o problema da falta de adultos para estar com as crianças.

Apesar disso nós, os estagiários, iniciamos nosso trabalho, cuja duração, conforme previsto no contrato, seria de seis meses.

Dada a concepção da coordenação da Entidade sobre a necessidade de darmos a todas as crianças a oportunidade de conhecer nosso trabalho, foi necessário dividir o tempo de que dispúnhamos pelo número total de turmas, sem desrespeitar os horários e a rotina já estabelecidos.

- Descrição das aulas de Iniciação Musical

TURMA 1 - Primeira Série

22-05 - 1a. aula

a. Ao som do 1o. movimento do Concerto de Brandenburgo no. 4, de J.S. Bach, as crianças andaram pela sala. Quando eu interrompia a música, elas paravam e se cumprimentavam: juntavam-se sempre os meninos de um lado e as meninas do outro.

As formas diferentes de cumprimentos que surgiram foram toque de cabeças e toque de pés.

Os alunos andaram, depois pularam e saltitaram.

Em seguida fizemos uma roda e, um a um, todos falamos nossos nomes. Depois falamos todos juntos, tentando ouvir um som resultante. As crianças captaram mais nomes isolados, e não um som total.

Quando passamos a falar o nome do colega à direita, apareceram pausas entre os nomes, embora a proposta fosse falá-los sem parar.

Num próximo momento expliquei às crianças a analogia da pulsação do coração com a pulsação da música, pedindo a elas que sentissem o próprio coração.

Em seguida, andamos na pulsação da música "O Ciranda, O Cirandinha", tocada por mim na flauta.

O próximo exercício foi andar seguindo as minhas palmas (um passo para cada palma e depois dois para cada palma).

Já antes que eu propusesse os dois passos para cada palma, havia uma das meninas andando assim. Perguntei aos outros o que havia de diferente nos passos dela e uma garota falou: -"O passo dela é menor".

Passamos também a dar dois passos para cada palma, e não um, como vínhamos fazendo.

Finalmente, expliquei às crianças o que são sons graves e agudos, exemplificando. Então elas fizeram movimentos agachadas ou na ponta dos pés, conforme eu fazia sons graves e agudos, respectivamente.

Os alunos aprenderam a música "Sopra o Vento" facilmente, tendo dificuldade somente para realizar as pausas (esqueciam-nas, ou então paravam de cantar e não voltavam mais).

05-06 - 2a. aula

Recordamos a música "Sopra o Vento", e as crianças não fizeram as pausas.

Expliquei a noção de pausa, fazendo analogia com os momentos de silêncio e som, na aula.

Uma das garotas começou a brincar com a sua pulseira (uma régua cuja ponta, ao tocar o braço, curva-se, envolvendo-o), o que começou a distrair os outros.

Eu propus a ela que marcasse a pulsação da música com a pulseira reta. As crianças gostaram e, uma após a outra, utilizaram a batuta improvisada.

Algumas crianças marcaram a pulsação mais lenta, outras mais rapidamente.

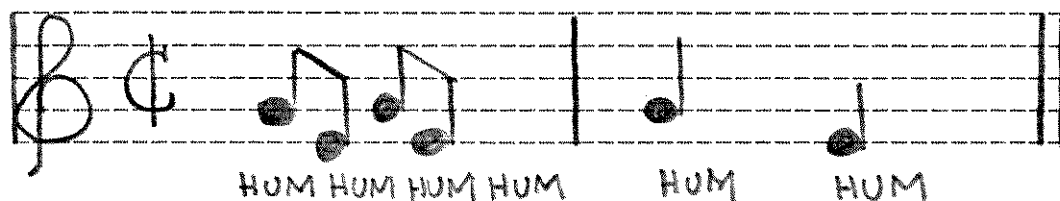
Quanto à pausa, se eu dizia "silêncio" no espaço da mesma, os alunos realizavam-na corretamente. Do contrário, eles se esqueciam de parar.

Cantei novamente, sozinha.

Em seguida pedi que cada criança cantasse separadamente, regendo e fazendo as pausas.

Uma menina e um garoto fizeram corretamente. Alguns não tentaram. Um menino esqueceu uma das pausas.

Uma garota, quando chegou o momento da pausa, ao invés de realizá-la inventou um novo trecho para a música:



Duas meninas disseram-me que não queriam fazer a aula. Insisti para que elas se sentassem na roda e fizessem o exercício seguinte.

Perguntei se alguém sabia o que era ritmo: uma menina respondeu que não, a outra disse que era "ritmo da música". Eu perguntei o que era ritmo da música, ninguém respondeu.

Fiz, batendo palmas, o ritmo da música "Sopra o Vento".

Sugeri então que fizéssemos, batendo palmas, o ritmo do nome de cada um, dando como exemplo o meu nome.

Sem que eu precisasse pedir, algumas crianças inventaram outras formas de percussão corporal: bater os pés, bater as mãos no chão.

Duas meninas insistiram em não fazer a aula e eu permiti que ficassem brincando num canto, desde que não fizessem barulho.

Uma outra garota começou a querer sair da sala de aula. Expliquei que, por mim, só quem quisesse fazia aula, mas que o combinado com a coordenação da escola era que todos teriam que fazer, para conhecer o trabalho. Disse para a garota que se

ela quisesse sair da sala teria que falar com a coordenadora.

Ela insistiu que ia sair sem falar com ninguém e eu a segurei pelo o braço. Uma outra menina quis segurá-la também, e eu pedi que ela me deixasse resolver o assunto.

Ainda segurando a garota pelo braço, pedi a ela que se sentasse para podermos conversar. Ela não quis. Pediu, com lágrimas nos olhos, para ir buscar o brinquedo novo que havia ficado na sala, porque alguém iria estragá-lo e a mãe ficaria muito brava com ela.

Permiti que ela fosse buscar o brinquedo, insistindo que voltasse logo. Mais três meninas quiseram sair, e eu fiz a mesma recomendação. Uma das três estivera, até então, participando da aula.

O próximo exercício foi aprender a fazer pulsação e o ritmo da música aprendida.

Dividimo-nos em dois grupos e cada um fez hora o ritmo, hora a pulsação.

Houve interferência: ouvindo o ritmo, algumas crianças não faziam a pulsação de forma regular.

Expliquei que algo semelhante havia ocorrido na aula: as garotas que não haviam feito o exercício haviam, com sua atividade, provocado interferência no grupo que estava trabalhando, tanto que mais uma menina havia ido brincar com elas.

Nas próximas tentativas as crianças progrediram, conseguindo bater as palmas numa pulsação mais ou menos regular, ao mesmo tempo que o outro grupo batia as mãos no chão, marcando o ritmo.

Uma das meninas (a única garota que não saiu do exercício para brincar), começou a dizer que estava cansada de bater palmas. Passamos então a marcar a pulsação apenas com gestos de regência (balançando uma das mãos para a esquerda e para a direita).

Em seguida, pedi que as meninas contassem do que haviam brincado: de casinha. Elas disseram que haviam se machucado e passado um remédio na mão (na brincadeira). Perguntei se era só isso: "___ Não. Depois a casinha ficou feliz".

Na hora de mostrarmos para elas o que havíamos feito não conseguimos fazer a pulsação e o ritmo juntos. Apenas uma das garotas (que inclusive ficara fora do exercício anteriormente) manteve a pulsação constante, batendo com as mãos nas pernas, enquanto os outros faziam o ritmo e tentavam fazer a pulsação.

Perguntei se eles conseguiam perceber o que não estava certo. Eles não perceberam o principal (a dificuldade em manter a pulsação constante, enquanto os outros faziam o ritmo). Um detalhe irrelevante, no caso, era a forma de percussão corporal, embora houvésssemos combinado que a pulsação seria marcada com palmas e o ritmo com a mão no chão: o não cumprimento dessa combinação foi o "erro" percebido por uma das crianças, que observou que a colega que combinara fazer a pulsação estava batendo no chão (e não palmas).

Uma menina levantou-se e começou a brigar com a colega. Houve reação, reclamações: "___ Minha mãe vai me bater porque ela estragou o brinquedo". Na verdade, o brinquedo não estava estragado, mas sim com o cabelo levemente despenteado.

Mesmo assim, a dona do boneco acabou saindo da sala.

O exercício seguinte foi dividir a classe em dois grupos: uma criança do primeiro grupo deveria adivinhar qual criança do outro grupo falava, apenas pelo som de sua voz.

Ao final da aula perguntei do que eles haviam gostado. Entre os quatro que participaram da aula toda, um dos meninos disse que gostara de tudo.

Uma menina que participou do primeiro, segundo e último exercício, disse que gostou do último.

Perguntei o que eles acharam de as colegas ficarem brincando enquanto alguns faziam o exercício. Duas crianças responderam que acharam "chato".

Eu disse que havia gostado, porque foi um jeito de elas não atrapalharem os que queriam participar da aula.

Perguntei quem era mais amiga da garota que havia saído, e a que brigou com ela levantou a mão. Eu pedi a uma outra que fosse buscá-la.

A menina foi mas voltou sem a colega.

Mais tarde ela apareceu, e eu disse que ela não poderia mais fazer isso. Eu havia permitido que ficasse sem fazer o exercício como os outros, mas não que saísse. Ela concordou.

10/06/91 - 3a. aula

Dividimos a classe em três grupos, cada um dos quais realizou a seguinte atividade:

- a. Cantar "Capelinha de Melão".
- b. Marcar a pulsação da música.
- c. Marcar o ritmo da música.

A primeira música foi assim realizada, sem maiores problemas.

Na segunda ("Solta o Buscapé") (102), já começou a haver certa dispersão, com alguns alunos realizando a atividade e outros não.

A professora interrompeu a aula para dizer que depois que eu terminasse ficasse na sala dela com as crianças, porque a outra metade da classe havia "descido".

Foi o bastante para os alunos começarem a reclamar que também queriam ir para a educação física como os colegas.

Passamos para a terceira música ("Festa na Roça") (103), mas o rendimento foi pouquíssimo (as crianças não chegaram a decorar a letra).

Três meninas reclamaram muito que queriam ir para a educação física e saíram da sala.

Interrompi a aula.

Fui para a sala-de-aula para ficar com os alunos e escrevi a letra de "Festa na Roça" e "Solta o Buscapé" na lousa.

Os meninos acabaram de copiar antes que os outros e ficaram por um tempo marcando a pulsação e o ritmo.

As meninas ficaram copiando ainda por bastante tempo e no final muitas se recusaram a cantar.

102. "Dançando no Arraial". São Paulo: Fermata Indústria Fonográfica Ltda. Indústria Brasileira. SCDFDPF 007/69.S.P. (P) 1 983.

103. Id., ibid.

13/06/91 - 4a. aula

No início das aulas as crianças coloriram papéis para encapar instrumentos (latinhas de cerveja e refrigerante). Em seguida encapamos.

Enquanto trabalhávamos coloquei a fita com músicas juninas no gravador e algumas crianças cantaram junto com a fita.

Uma garota e um menino estavam provocando muito alvoroço na aula e eu pedi que eles saíssem e ficassem cinco minutos lá fora.

Em seguida mostrei o som dos vários "instrumentos" (chocalhos, latas para bater, reco-recos de plástico) e cada um escolheu o que mais lhe agradou.

Distribuí os instrumentos e as crianças já começaram a fazer sons.

Os dois que estavam fora voltaram (a menina permaneceu deitada chupando o dedo durante todo o tempo em que ficamos com os instrumentos). O menino inventou outro jeito de tocar os instrumentos (batendo uma lata na outra).

Foi difícil organizar as crianças em dois grupos separados (elas não paravam no lugar).

Quando conseguimos, sugeri que um grupo fizesse a pulsação e o outro, o ritmo ("Sopra o Vento"-Anexo).

Deu certo, embora alguns alunos que estavam no grupo que fazia a pulsação começassem a fazer o ritmo (e vice-versa).

O exercício final foi dançar e cantar junto com o gravador as músicas juninas.

A menina que havia ficado no canto da sala chupando o dedo me abraçou e começou a dançar comigo. Logo as outras meninas fizeram isso também.

Após a aula eu estava andando no pátio com o violão e uma garota (que tinha estado na aula) pediu para tocá-lo.

Disse que iria tocar "Sopra o Vento".

Então tocou o ritmo corretamente, com a mão direita nas cordas soltas.

Primeiramente recordamos as noções de agudo e grave. As crianças, sentadas, fizeram movimentos com as mãos no alto (correspondendo aos sons mais agudos), no nível médio (sons intermediários quanto à altura) e no nível baixo (sons graves).

Quando perguntei, antes de iniciar o exercício, se eles sabiam o que era grave e o que era agudo, uma das garotas começou a bater palmas numa certa pulsação; os colegas a acompanharam e um deles batia palmas no contratempo.

Depois dessa atividade, uma garota cantou um som agudo e um som grave, mostrando que se lembrava da idéia de "grave" e "agudo".

Inicialmente fizemos os sons e os movimentos todos juntos. Depois disso, cada criança os fez individualmente, enquanto os outros só ouviam e olhavam. As crianças cantaram terças descendentes, fazendo as mãos virem de cima para baixo.

Um dos meninos cantou dois sons na mesma altura: com as mãos para o alto entoou o "i" e com as mãos para baixo, o "u". Eu expliquei que nesse exercício o objetivo era modificar a altura do som, e a vogal poderia até ser sempre a mesma. Exemplificando, cantei um "i" grave e agudo.

O menino fez novamente o seu exercício, desta vez cantando dois sons de alturas diferentes.

Em seguida recordamos a melodia, o ritmo e a pulsação de "Sopra o Vento". Os garotos fizeram a pulsação e as meninas o ritmo.

Pedi que sugerissem outra música e a sugestão foi "Solta o Buscapé". Trabalhamos essa música da mesma forma que a anterior.

O próximo exercício foi cada criança inventar um ritmo. Estes foram gravados e depois as crianças ouviram.

Os ritmos que surgiram foram:

1. Solta o Buscapé

2. Capelinha de Melão

3. Capelinha de Melão

4. 

5. 

6. Solta o Buscapé

7. 

8. Solta o Buscapé



No final houve o relaxamento, onde chamei a atenção das crianças para o timbre dos instrumentos tocados na fita (flauta e harpa: música folclórica japonesa). Uma criança fez a postura de flautista, embora segurasse a flauta imaginária na frente do rosto, e não transversalmente.

TURMA 2 - Primeira Série

25/05/91 - 1a. aula

A metade da classe que não veio à aula foi à Educação Física.

Sabendo disso, alguns dos que estavam comigo começaram recusando-se a participar da aula, que ainda nem havia começado, pois queriam ir também à Educação Física.

A professora exigiu que eles ficassem na aula de música.

No início todos participaram. Passados mais ou menos cinco minutos, três garotos começaram a dizer que aquilo não tinha graça e que eles não queriam participar.

Respondi que não haveria problema em não participarem, desde que não atrapalhassem os outros.

Um dos garotos recusou-se terminantemente a ficar e foi com a professora (que estava presente na aula) conversar com a coordenadora pedagógica.

Os outros dois meninos ficaram assistindo, sem atrapalhar.

Logo depois a coordenadora pedagógica trouxe o aluno, dizendo que ele iria conhecer o trabalho para depois contar a ela.

Ainda no primeiro exercício, no momento de improvisar livremente a forma de cumprimento quando a música era interrompida, todos os alunos que estavam fora recomeçaram sua participação.

Cumprimentaram-se à "japonesa" (puxando os olhos com as mãos e dizendo arigatô), subindo um em cima do outro ("cavalinho")etc..

No exercício seguinte, de falar os nomes, houve um pouco de dificuldade, já que algumas crianças tinham que pensar alguns segundos antes de falar o nome do colega à direita.

A próxima atividade, andar acompanhando a pulsação da música "O Ciranda, ó cirandinha", também apresentou dificuldades:

- a. Nem todas as crianças participaram todo o tempo.
- b. Os passos seguiram mais o ritmo que a pulsação.

Depois de uma nova demonstração minha, as crianças fizeram os passos segundo a pulsação.

Um dos garotos, cada vez que eu dizia "pulsação da música" distorcia para "puxa-saco da música".

Muitas crianças insistiram em tocar os instrumentos (flauta e violão), e eu pedi para retornarem ao exercício.

O momento seguinte foi o relaxamento. Dois garotos não conseguiram ficar deitados por mais de um minuto, e uma menina permaneceu deitada mas com os olhos abertos.

Para entender o que é agudo e grave, as crianças fizeram sons graves (então alguns começaram a imitar fantasmas enquanto os faziam) e agudos, com a voz.

Quando comecei a fazer as escalas ascendentes e descendentes no violão muitos alunos já estavam desatentos e não fizeram movimentos.

Um garoto comentou que para expressar os sons agudos precisaria voar.

Após a aula conversamos sobre o que eles haviam ou não gostado:

- O garoto que não havia relaxado disse que gostara mais do relaxamento.

- As meninas disseram que gostaram mais dos cumprimentos.

- Um dos meninos disse que gostou mais de reconhecer a altura dos sons.

Uma menina reclamou do barulho dos colegas e eu perguntei o que nós deveríamos fazer quando o barulho de alguém estivesse atrapalhando os outros: o garoto que não quisera ficar no começo da aula disse que "___ é só continuar bagunçando".

Os outros disseram que deveríamos deixar de castigo o barulhento, fingindo que ele não existia.

Eu perguntei então o que fazer com os que não prestavam atenção enquanto eu falava, já que eu teria poucas oportunidades de falar e estar com eles. Um garoto sugeriu que deveríamos dar risada e então, depois das risadas, todos prestariam atenção.

Após a aula eu e a professora conversamos sobre as dificuldades de disciplina e atenção na classe.

A professora me colocou que no início de sua atuação tentou deixar que as crianças inventassem suas próprias regras, e que elas próprias são muito rigorosas nessas regras, incluindo castigos.

Ela me colocou que muitas vezes é autoritária com as crianças, lamentando isso por ser contra os seus princípios. Sua principal dificuldade, segundo ela, é conseguir que as crianças ouçam.

29/05/91 - 2a. aula

Conversei no início da aula sobre as expectativas dos alunos em relação às aulas de música. Surgiram algumas idéias: tocar instrumentos, dançar, apresentar-se, percussão corporal.

Sobre o aprendizado de instrumentos, falei da dificuldade em cada um trazer uma flauta ou um violão, e da possibilidade de trabalharmos com instrumentos de percussão feitos por nós mesmos, a partir de material de sucata.

Sobre a dança, falei da importância dela no sentido de desenvolver a atenção à música e ao ritmo, bem como a expressividade do corpo.

Quando um aluno fez um som batendo a perna no chão, usei a expressão "percussão corporal", dizendo que trabalharíamos com isso hoje.

Não houve tempo para trabalharmos com invenção de ritmos, conforme estava planejado.

O exercício de bater a pulsação da música "Sopra o Vento" com a mão, e o ritmo com o pé, foi muito interrompido por problemas de disciplina. Isso ocorreu no final da aula.

No início as crianças sentaram-se em roda para conversar e conseguimos nos colocar e ser ouvidos.

Expliquei a importância do desenvolvimento do "ouvir", dando exemplos de como os índios utilizam o ouvido na floresta para se orientar e para saber da aproximação dos perigos; falei do personagem "Fantasma" das histórias em quadrinhos, que quando ouve os tambores dos pigmeus já sabe que está sendo chamado.

O segundo exercício começou com uma divisão em dois grupos. Ficaram as meninas de um lado e os meninos de outro.

As meninas começaram a adivinhar, com os olhos vendados, quais os colegas que estavam falando. As frases que os meninos inventaram foram:

"Eu sou você"

"Eu sou ..." (falavam nomes diferentes do seu próprio, tentando "enganar" as meninas).

Ao primeiro erro houve gozações e eu expliquei que o objetivo não era acertar, mas sim desenvolver a atenção do ouvido.

A professora ficou com o grupo das meninas e eu, dos meninos.

A certa altura as meninas começaram a sair da sala e tive que ir buscá-las lá fora.

No decorrer do jogo os meninos não se mantinham quietos no lugar, mas ficavam se movimentando na sala, arrastando-se pelo chão.

Após chamar a atenção deles várias vezes, eu e a professora trocamos de lugar (ela ficou com o grupo das garotas e eu com o dos garotos).

Em certo momento a professora disse: "___ Vamos ver quem vai ganhar, os meninos ou as meninas".

Houve poucos "erros", e somente uma vez um menino soprou para o colega o nome da menina que estava falando.

O segundo exercício foi o ápice da concentração na aula, embora no começo tenha havido algumas dificuldades:

- Ao invés de somente percutir o nome, alguns garotos falavam também, embora eu pedisse que não o fizessem.

Eu argumentei que o som da voz deles já era conhecido, no exercício anterior eles haviam percebido isso. Agora, nós tentaríamos ouvir sons novos, diferentes.

Duas ou três crianças continuaram a fazer barulho, quando entrou na sala o professor de educação física, pedindo licença:

"___ Eu estou na sala aqui ao lado e estou ouvindo tudo. Vocês estão pensando que é só porque a professora não vem aqui todo dia, que podem bagunçar? Lá na TREFE quem bagunça não assiste a aula seguinte. Ela está querendo ensinar coisas boas para vocês. Todo mundo quer tocar flauta, mas se vocês não aprenderem o que é ritmo, não vão tocar nada. Ela não sabe quem são as ferinhas aqui, mas eu sei. Vamos ver, hein".

Depois disso ele saiu da sala.

As crianças inventaram várias formas de percutir os nomes:

- Batendo com a perna dobrada no chão.
- Batendo com as mãos no peito.
- Saltando sobre os dois pés.

Expliquei a eles como os acentos dos ritmos de cada nome recaem em lugares diferentes.

Então eles acompanharam as sílabas tônicas dos nomes de batidas mais acentuadas.

Um garoto inventou um som feito com a boca e não parou de repeti-lo enquanto eu tentava explicar a idéia de pausa. Propus então que todos fizéssemos o som com ele e que depois parássemos para ouvir a explicação.

Fizemos isso, mas ele continuou com o som depois.

Explicando a noção de pausa, eu disse que eles tinham o momento de bagunçar mas também de ficar quietos. Na música também havia som e silêncio: o silêncio, eu disse, deve ocorrer num tempo certo, nem mais nem menos. Exemplifiquei: "___ Se o Rafael estiver quieto enquanto peço a ele para inventar um ritmo, não é bom. Do mesmo jeito, se ele faz o ritmo na hora em que estamos todos quietos, ouvindo a explicação, não está certo. É assim também na música, existe um tempo certo para o som e para o silêncio".

Um dos garotos falou: "___ Faz logo, não fala tanto".

Cantei então a música "Sopra o Vento", com as pausas.

Pedi a quem houvesse entendido que repetisse.

Vários tentaram: alguns cantavam, depois da melodia com a letra, a mesma melodia com "hum"; outros trocavam a letra da música: "Solta um peido ..." ou "Sopra o vento, nas flores bem fedidas".

O garoto que havia inventado o som com a boca fez como eu havia feito, com as pausas nos lugares certos.

Fedi que ele mostrasse aos outros, mas ele preferiu trocar a letra da música.

Depois que eu cantei mais algumas vezes todos fizeram corretamente.

No exercício seguinte o garoto que acertara e mais um colega fizeram muita bagunça, tornando difícil a continuidade da aula. Coloquei-os lá fora, pedindo que esperassem. O primeiro menino logo pediu para voltar, e embora parasse de atrapalhar, não participou do exercício.

O segundo garoto não só não quis mais entrar na aula como disse que não voltaria na próxima.

O professor de educação física apareceu novamente e disse para o menino entrar, me obedecer etc..

O menino reclamou que seu sapato havia sumido. Procuramos e não achamos. Eu disse que acharíamos depois, e o sapato realmente apareceu no final da aula.

Conversei com esse garoto, dizendo que sabia não ter sido só ele que fizera bagunça. Apesar disso, colocara-o para fora com o colega devido à impossibilidade de continuar a aula com os dois dentro da sala.

Ele continuou insistindo que não iria na próxima aula.

Não houve possibilidade de as crianças realizarem o exercício de bater a pulsação de "Sopra o Vento" com o pé e o ritmo com a mão, nessa aula.

12/06/91 - 3a. aula

A aula transcorreu com as crianças bastante concentradas, sendo atrapalhada somente pelo som que vinha de fora (o pré-primário ensaiou a quadrilha com a música em volume altíssimo).

Primeiramente trabalhamos na confecção de pequenos instrumentos de percussão, a partir de latas, sementes e plásticos.

Em segundo lugar dividimo-nos em dois grupos, dos quais um bateu o ritmo da canção "Sopra o Vento", e o outro, ao mesmo tempo, a pulsação.

Também mudamos as tarefas dos grupos: o grupo dois dava duas batidas para cada uma do grupo um.

Antes de fazermos o ritmo e a pulsação ao mesmo tempo fizemos um de cada vez, todos juntos, para aprendê-los bem.

Por último, ouvimos as músicas juninas "Capelinha de Melão", "Festa na Roça", "Pula a Fogueira", "Feijão Queimado"(104).

Um dos garotos trouxe algumas novidades às propostas da aula: enquanto percutíamos as latinhas na parte desencapada ele começou a percuti-las na parte encapada, o que gerou um timbre diferente.

Além disso, ele tentou bater o ritmo em uma latinha e a pulsação em outra. Disse-me que estava "fazendo os dois" embora estivesse fazendo só a pulsação, com as duas mãos.

As crianças inventaram também uma forma de fazer o som mais intenso (batendo a lata no chão).

O som do reco-reco ficava imperceptível entre o dos outros instrumentos.

Um garoto que estava com o reco-reco sugeriu que, na pausa de "Sopra o Vento", só esse instrumento tocasse.

Na última parte da aula as meninas dançaram enquanto ouviam as músicas juninas.

Um dos garotos ficou perto do gravador e insistia sempre para que o deixássemos ligado.

Outro menino percebeu a continuidade entre a primeira, segunda e terceira músicas: e quando eu falei que já estávamos ouvindo a quarta, ele disse: "___ Quarta não, segunda".

Seu colega enfiou as pernas no saco onde havíamos guardado os instrumentos e ficou se arrastando pelo chão na pulsação da música.

O garoto que na aula anterior me dissera que não viria mais à aula realmente não veio, e fiquei sabendo que ele passou a estudar no período da tarde.

A professora contou-me também que um menino não quisera vir à aula, e ela não o obrigou.

104. "Dançando no Arraial". São Paulo: Fermata Indústria Fonográfica. Indústria Brasileira. SCDPDF 007/69. S.P. (P) 1 983.

20/06/91 - 4a. aula

Coloquei aos alunos que essa seria sua penúltima ou última aula. Um menino disse: "___ Penúltima!".

Eu disse também que a aula seria mais curta, dada a mudança de horário devido ao ensaio da quadrilha, e que portanto seria bom que todos se concentrassem bastante.

Eu havia colocado alguns instrumentos no chão, e cada criança havia pego o seu e começado a tocá-lo. Após a pausa para a conversa pedi que recordássemos algumas músicas já aprendidas, acompanhando as pulsações com os instrumentos.

A primeira música ("Sopra o Vento"), foi cantada por todos. Um garoto se lembrou de que na aula anterior o reco-reco tocava nas pausas. Propôs que fizéssemos assim novamente. Foi feito, mas o toque do reco-reco se estendeu várias vezes além do tempo da pausa.

A outra música lembrada foi "Capelinha de Melão".

Em seguida, relembrei às crianças as noções de "grave" e "agudo".

Propus que cada um entoasse seus próprios sons, movimentando-se para acompanhá-los (movimentos próximos ao chão para os graves e no nível alto, para os mais agudos).

Tomei o cuidado, desde o início da aula, de falar e cantar baixo: as crianças ouviram e também não gritaram.

Houve só um incidente: uma garota teve sua cabeça "acertada" pelo colega, e começou a chorar.

O menino disse que havia sido sem querer e eu disse a ele que se desculpasse e ele fez isso, mas ficou o resto da aula emburrado num canto, dizendo que não iria participar de mais nada.

A última atividade foi ouvir uma parte da "Abertura em Dó Maior" (J.S.Bach).

Pedi que as crianças ouvissem em silêncio, prestando atenção aos vários instrumentos que soavam. Cantei junto com alguns instrumentos. Certas crianças dançaram.

Ao final da aula uma aluna reclamou: "___ Só isso?".

23/05/91 - TURMA A
Período da tarde
Primeira Série

Essa aula foi preparada e conduzida em conjunto com uma pedagoga ligada à área de dança e arte-educação.

1. Aquecimento:

Ao som da música "Andar com Fé", de Gilberto Gil, as crianças dançaram. Quando interrompiamos a música elas "congelavam" na posição em que estavam.

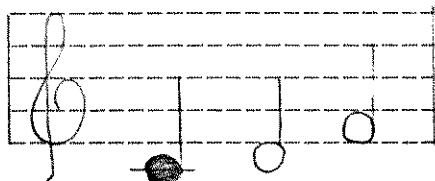
Todos participaram bastante, ficando atentas à música e às suas interrupções.

Havia uma tendência de algumas crianças ficarem fazendo movimentos próximos ao chão.

2. Emissão do próprio nome entoado, acompanhado de movimentos de dança: propusemos às crianças que ocupassem um lugar escolhido por elas, na sala. Depois disso todos juntos entoaram o próprio nome acompanhado de movimentos.

Num segundo momento os alunos apresentaram sua criação ao grupo: alguns não inventaram nada ou ficaram com vergonha de apresentar.

Exemplo de uma garota:



3. Relaxamento:

Ao som de jazz os alunos relaxaram. Um deles tentou chamar minha atenção durante o relaxamento e como eu não reagi ele comentou: "___ Ela está morta!".

Ao final da aula, a professora da classe, que também havia participado junto comigo, a professora de dança e as crianças, comentou que havia tido que levantar do seu lugar para chamar a atenção desse aluno, e que ela achava que as crianças tinham que se disciplinar, pois não haviam aproveitado tanto quanto poderiam.

Essa professora participou bastante ativamente da aula, e nós (as orientadoras) dissemos a ela que havíamos gostado de sua participação.

06/06/91 - TURMA B
Período da tarde
Segunda Série

Essa aula foi preparada e conduzida em conjunto com uma pedagoga ligada à área de dança e arte-educação.

As crianças estavam muito concentradas, e não houve nenhuma palavra para conversar de algo que não fosse o exercício.

Como aquecimento, imitamos movimentos e sons produzidos por animais. A pedagoga começou imitando um macaco, e todos a seguiram. Ela passou, então, a conduzir o exercício. Os outros animais imitados foram o sapo e o cachorro.

O segundo exercício consistiu na percussão corporal dos nomes, quando as crianças sugeriram:

- bater as mãos no chão.
- assobiar.
- estalar os lábios (beijos).

Uma garota apresentou-se com um nome que não era o dela e os colegas protestaram: ela insistiu mas acabou cedendo, falando seu nome verdadeiro.

Em seguida dividimo-nos em dois grupos, sendo que um deles percutiu um nome de duas sílabas e o outro um nome de quatro, o que resultou em uma batida do primeiro grupo para cada duas do segundo. Havia também a diferença de timbres, já que o primeiro grupo bateu palmas e o segundo bateu as mãos no chão.

O próximo exercício foi de respiração: inspiramos e soltamos o ar, hora em um tempo, hora em dois, e hora em três.

O relaxamento, ao som de música japonesa para flauta e harpa, encerrou a aula.

13/06/91 - TURMA C
Período da tarde
Primeira Série

Essa aula foi elaborada e conduzida em conjunto com uma pedagoga ligada à área de dança e arte-educação.

Primeiramente distribuí um instrumento para cada criança e elas fizeram as trocas que queriam entre si.

Em seguida, cada criança percutiu o ritmo do seu nome e todos repetiram.

O próximo exercício foi bater um ritmo de dois tempos (chocalhos) e quatro tempos (latinhas e reco-reco), sendo que para cada tempo do grupo um, o grupo dois batia dois tempos. Houve certa dificuldade para manter a pulsação (alguns faziam-na mais rapidamente, outros mais devagar).

Passamos então a inventar ritmos. Apareceram os seguintes:



(Depois de fazermos várias vezes esse ritmo, uma aluna se propôs a inventar outro, mas acabou fazendo o mesmo. Depois que ela acabou pedi para inventarem um ritmo diferente. Essa mesma garota propôs então um novo).



Um menino inventou



Outros ritmos



A professora de dança distribuiu então um brinquedo a cada uma das crianças, com o objetivo de ajudá-las a perceberem as diferentes articulações do corpo (o brinquedo é uma vaquinha, onde através de um mecanismo simples pode-se mexer as articulações).

Em seguida tentamos mexer as articulações de nosso corpo tal como a vaquinha.

Duas das garotas disseram que iriam fazer tudo que eu fizesse. Ficaram uma à minha direita e outra à minha esquerda, repetindo meus movimentos.

O relaxamento, ao som de Haydn, não foi bem aproveitado por todos.

Um dos meninos quis sair da aula antes de começar o relaxamento, a professora de dança insistiu para que ficasse mas ele se negou, e ela acabou permitindo a sua saída.

Quanto aos que ficaram, movimentaram-se bastante pela sala. Uma das meninas que também "bagunçou" durante o relaxamento, disse-me:

"___ Fecha os olhos e finge que não tem ninguém aqui. Eu estou fazendo isso."

Mas ela estava de olhos abertos e sentada, escorregando pelo chão.

Quando a música acabou e demos a aula por terminada, ela deitou-se quieta e ficou um bom tempo de olhos fechados, embora a chamássemos várias vezes.

Depois de uns dez minutos levantou-se, despediu-se e foi embora.

TURMA 3 - Primeira Série

27/05/91 - 1a. aula

As crianças dançaram ao som do primeiro movimento do Concerto de Brandenburgo (J.S.Bach), e quando eu interrompia a música no gravador elas paravam e se cumprimentavam.

Sugeri, antes do início do jogo, que cada um procurasse o seu espaço na sala. Um dos garotos quis o centro do cômodo, e brigava com qualquer um que invadisse os limites que ele estabeleceria.

Participei da brincadeira com as crianças.

Havia muito burburinho e risos enquanto a música tocava, e muitas vezes mal dava para ouvi-la.

Um menino começou a tocar levemente o corpo dos colegas (numa pequena trombada) continuando depois a dançar.

Num segundo momento sentamos no chão para dizermos nossos nomes. Propus que o fizéssemos sem pausas ou interrupções: um garoto respondeu que iria "bobear" na hora de falar o nome do colega da direita.

Ele realmente demorou a falar, de propósito. Quando os colegas reclamaram, eu disse: "___ é que ele está fora do ritmo." Então o garoto saiu da sala e disse que ia embora. Eu fui até ele e o chamei de volta. Ele veio sem resistência.

O exercício seguinte foi precedido por uma explicação da idéia de pulsação.

As crianças associaram pulsação ao pulso, mas logo começaram a se dispersar. Tive então que mostrar a idéia, fazendo analogia com as batidas do coração: senti as batidas do coração de cada um, com as minhas mãos.

Eu disse que a música também tinha pulsação. Toquei "O Ciranda, ó cirandinha" na flauta, pedindo que eles marcassem a pulsação. Eles marcaram as subdivisões dos tempos (ritmos).

Eu mostrei então a pulsação: um para cada duas subdivisões.

Eles andaram na pulsação da música. Em seguida marquei certa pulsação com as mãos, pedindo que eles dessem um passo para cada palma.

Fizeram isso com facilidade, e também o exercício seguinte (dois passos para cada pulsação).

Alguns começaram a bater palmas também, mas só no final houve sincronia entre todas as palmas (uma para cada dois passos).

Eu disse que o que eles estavam batendo no pé era o ritmo de "O Ciranda, ó cirandinha", e na mão a pulsação.

Uma menina pediu: "___ Então toca a música". Toquei e eles continuaram batendo as mãos e os pés.

Embora eu houvesse combinado com as crianças que a ida

ao banheiro era só no início da aula, nesse momento muitos quiseram beber água. Combinei com eles que na aula seguinte eles só poderiam sair antes do início e após o final da aula.

No decorrer dos exercícios os meninos algumas vezes puseram os sapatos, dizendo que queriam ir embora. Bastava eu chegar perto deles e fazer um pedido que eles acabavam ficando.

O relaxamento pôde ocorrer somente depois de certa insistência da minha parte. Algumas crianças não conseguiam parar quietas.

Ao som de música folclórica japonesa (para flauta transversal e harpa) eu dei instruções como: sentir os pés e as pernas, relaxando-os a ponto de ficarem cada vez mais pesados; da mesma forma a coluna, o pescoço, os braços e as mãos.

Para os olhos, pedi que os fechassem e imaginassem um lago agitado por uma pedrinha atirada por alguém.

Quando todos haviam relaxado e ficado quietos, eu pedi que imaginassem um lugar onde gostariam de estar e se sentissem lá.

No início do relaxamento uma das crianças perguntou: "___ Não tem outra música?". Logo, porém, essa criança relaxou, aceitando a música.

Introduzi, após o despertar lento, um exercício de atenção auditiva.

A classe dividiu-se em dois grupos (o das meninas e o dos meninos).

Enquanto eu tapava o olho de uma menina, um dos meninos falava uma frase, e ela deveria adivinhar quem era apenas pelo som da voz.

Praticamente todos acertaram da primeira vez. Houve somente um erro, e no momento final, quando já havia mais barulho.

Houve vários desentendimentos, principalmente entre meninas e meninos. As meninas, mais comportadas, reclamaram das atitudes dos meninos (empurrões, toques etc..). Uma das garotas gritou bastante, muito agitada.

Foi difícil realizar o exercício seguinte, sobre a altura do som.

Um menino havia brigado com o outro e saído da sala. Tive que ir buscá-lo. Havia muita gritaria e barulho. Pedi que se sentassem formando uma roda, e fui buscar um por um os que estavam fora da sala.

Um deles resistiu mais e eu disse: "___ Vou ter que usar mais energia com você!". Ele respondeu: "___ O que é que tem que você tem energia, eu também tenho ..."

Depois não atrapalhou mais, embora não fizesse o exercício corretamente, como todos os outros.

Mostrei com a voz o que são sons graves e agudos. Depois pedi que cantassem um som grave e um agudo: eles o fizeram.

Mostrei sons graves e agudos na flauta: eles fizeram movimentos no chão (para os primeiros) e no alto (para os segundos).

Em seguida pedi para fazerem movimentos de baixo para cima e de cima para baixo, conforme eu fazia na flauta escalas ascendentes ou descendentes.

Eles fizeram, subindo e descendo de acordo com os sons (alguns mais rápido, outros mais devagar).

Perguntei do que haviam e do que não haviam gostado: eles falaram do que gostaram.

- da música da flauta e do gravador.
- do relaxamento (duas crianças).
- de nada (e depois: da música do gravador).
- de falar os nomes.
- do último (jogo da altura do som).

06/06/91 - 2a. aula

O momento final da aula (relaxamento) foi o de maior silêncio e concentração. Estendeu-se por três músicas da fita de música japonesa.

No decorrer da aula houve várias vezes debates sobre a forma de manter uma convivência não agressiva entre os membros do grupo. Um dos garotos era apontado sempre, principalmente pelas meninas: "___ Ele me passou a mão!"; "___ Ele bateu na minha barriga!" etc..

As sugestões para lidar com o problema foram:

- levá-lo para conversar com a coordenadora pedagógica (minha sugestão inicial).

- colocá-lo fora da aula.

- enforcá-lo.

O que ocorreu, porém, é que ele ficou na aula, embora fizesse somente um exercício (o de bater o ritmo dos nomes de duas e quatro sílabas) e atrapalhasse alguns outros (por exemplo, delatando qual era o "mestre" na brincadeira "Siga o Mestre").

Também no relaxamento esse garoto participou: enquanto relaxava chupava os dedos. Duas garotas também fizeram isso.

A classe cantou "Mamãe Pata" e "Sopra o Vento" com facilidade. Apenas uma ou outra criança gritavam ao invés de cantar, e eu pedi que não fizessem isso.

As crianças bateram a pulsação e o ritmo corretamente, e também os dois ao mesmo tempo (um para cada subgrupo).

As formas de percussão corporal utilizadas pelos alunos foram: palmas, bater a mão no chão, bater a mão nas pernas, bater mão esquerda na perna direita (e vice-versa).

Na hora de reconhecer qual era a diferença da batida de um colega em relação a todos os outros, uma criança prendeu-se mais a forma de o outro movimentar o corpo do que ao tempo.

Essa aula foi muito conturbada devido à agitação de um dos alunos, que fazia muita bagunça, era atacado pelo grupo e chorava que queria ir para casa dele, várias vezes sucessivamente.

11/06/91 - 3a. aula

O início da aula transcorreu na preparação de instrumentos. Eu havia trazido para a sala latas de cerveja e refrigerantes (cheias ou não de arroz), papéis e lápis.

As crianças coloriram com giz-de-cera os papéis que eu já havia recortado para encapar os instrumentos.

Eu trouxe também tampas de caixas de ovos que, junto com um palito de sorvete, funcionaram como um reco-reco improvisado.

As crianças se interessaram bastante pelo trabalho e contaram para os colegas durante o recreio (uma dessas colegas, que não esteve na aula hoje, disse que iria me dar um "soco na cara" porque eu não havia dado essa atividade para a turma dela; eu respondi que daria na próxima aula).

Propus que cantássemos enquanto trabalhávamos: Capelinha de Melão e Festa na Roça (esta última as crianças ainda não sabiam).

Uma das alunas lembrou-se da música "Mamãe Pata", que cantamos também, além de "Sopra o Vento".

Quando os instrumentos ficaram prontos nós os colocamos sobre uma cadeira. Cada criança ajudou a encapar um instrumento.

Em seguida as crianças se dividiram em três grupos, a meu pedido. Dei um instrumento para cada um.

Cantamos "Mamãe Pata", acompanhando com ritmo e pulsação (feitos por dois grupos diferentes).

Em seguida só tocamos o ritmo e a pulsação, sem cantar.

Pedi a cada criança que fizesse individualmente o ritmo e a pulsação da música "Mamãe Pata", com o seu instrumento. A maioria das crianças só fez a pulsação, mesmo quando eu pedia o ritmo.

Repeti, então, o ritmo no meu instrumento, até que cada um o fizesse também.

As crianças sugeriram trocas de instrumentos e fizeram-nas, sem problemas.

Um dos garotos acertou um colega com um instrumento e eu pedi que ele ficasse fora da sala por alguns minutos.

Quando ele estava lá, uma das garotas foi espiá-lo.

Então ele recomeçou a atrapalhar a aula, mas no próximo exercício teve boa participação.

Esse exercício consistiu em dividir a classe em dois grupos, sendo que o primeiro dava duas batidas para cada uma do segundo. Depois invertemos os papéis.

As crianças fizeram muito bem isso, e pudemos ouvir uns aos outros.

Não atingimos ainda, nessa aula, três batidas de um grupo para cada uma do outro.

17/06/91 - 4a. aula

Começamos pelo relaxamento ao som de música japonesa para flauta e harpa.

Algumas crianças chuparam os dedos enquanto relaxaram. Dois garotos não pararam quietos.

Em seguida, cantamos todas as músicas aprendidas até agora ("Sopra o Vento", "Mamãe Pata", "Capelinha de Melão", "Solta o Buscapé", "Festa na Roça"). Todas as crianças participaram e cantaram afinadamente.

A próxima atividade foi cantar sons graves e agudos, acompanhados de movimentos correspondentes (no nível baixo e alto, respectivamente). As crianças gritaram muito, principalmente nos sons agudos, e eu pedi que cantassem mais baixo, o que não ocorreu totalmente.

Em seguida, porém, começou uma série de brigas entre os alunos, de tal maneira que se tornou impossível continuar as atividades.

Essa aula deveria mesmo durar pouco tempo, já que houve mudança de horário devido aos ensaios da quadrilha, e logo chegou o momento de as crianças irem embora.

Encerrei a aula, mas algumas insistiram em ficar na sala. Eu pedi novamente que voltassem para sua classe e depois de alguma insistência eles foram.

27/06/91 - 5a. aula

Iniciamos a aula dividindo a classe em dois grupos e pedindo a um grupo que batesse uma palma para cada duas palmas do outro.

As crianças estavam muito ativas e não fizeram o exercício muito concentradamente.

Em seguida perguntei o que eram sons graves e agudos e eles me responderam cantando graves e agudos.

Propus o exercício de acompanhar a subida e descida da voz com movimentos das mãos e nós os fizemos. Uma das garotas tendia sempre a gritar nos sons agudos e eu expliquei que o som agudo pode ser baixo, dando exemplo.

Então eles passaram a cantar mais baixo, mas a garota que havia gritado cantava ainda com a voz muito presa na garganta.

Pedi a eles que fizessem a barriga encher de ar, e depois fizessem o som sair "da barriga". Eles tentaram.

Um dos meninos cantava forte, e quando eu interrompia o exercício para dar alguma explicação ele não parava. Um colega então empurrou-o levemente até ele cair no colchão de frente, e então ele ficou quieto. Isso se transformou num jogo, repetindo-se várias vezes.

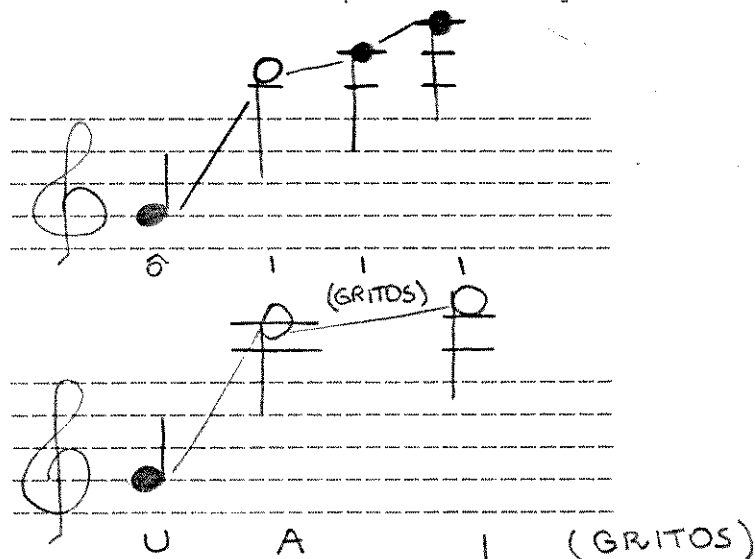
Então recordamos as músicas já aprendidas "Sopra o Vento" e "Mamãe Pata".

Um dos garotos (o mesmo que não parava de cantar no exercício anterior), começava a cantar sempre que já estávamos no meio da música.

Eu disse a ele que isso poderia ficar bonito, e propus que começasse a cantar depois que cantássemos "vento". Uma garota protestou. Eu falei que essa seria uma outra forma de exercício.

O menino não realizou a proposta e começou a cantar no mesmo momento que nós todos.

Canto inventado pelas crianças:



VII. ANALISE E INTERPRETAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

ANALISE DAS ATIVIDADES MUSICAIS NAS OBSERVAÇÕES DA ESCOLA CURUMIM

1a. observação

Quanto à criatividade musical, ela apareceu a partir de uma brincadeira das crianças com caminhões de plástico, e da atividade de um aluno (meio termo entre resmungo e cantarolar).

Aproveitei essa atividade do aluno, organizando-a de modo que o grupo todo participasse, integrando-a à atividade do caminhão.

O professor colocou músicas para as crianças ouvirem ou cantarem junto, enquanto desenhavam.

A estrutura musical elaborada foi muito bem aceita pelas crianças, que se mostraram bastante receptivas nesse sentido.

2a. observação

Dois alunos espontaneamente criaram música, e dialogaram musicalmente entre si.

Para isso não foi necessário nenhum pedido ou exigência por parte do professor, mas apenas o material (instrumentos musicais de brinquedo) disponível e ao alcance das crianças.

3a. observação

Não houve atividade musical nessa aula.

4a. observação

Houve atividade musical bastante intensa:

- a professora cantou enquanto as crianças se deslocaram para realizar determinada atividade, mudando a letra da mesma música de acordo com a atividade em questão.

- uma menina cantou "Eu sou o lobo mau ...", cuja melodia é semelhante à que a professora utilizou para descrever as atividades.

- na roda, dentro da sala, uma criança espontaneamente criou uma estória musicada.

5a. observação

A professora colocou uma música onde ao ser percorrida a escala de Dó Maior, descreve-se as notas musicais, cujo nome é colocado como sílaba inicial das palavras da letra.

Essa música foi utilizada para a brincadeira "Dança das Cadeiras".

6a. observação

Não houve atividade musical nessa aula.

7a. observação

Não houve atividade musical nessa aula.

8a. observação

Não houve atividade musical nessa aula.

9a. observação

Além do canto de "Parabéns a Você" não houve outra atividade musical.

10a. observação

Não houve atividade musical nessa aula.

11a. observação

Não houve atividade musical nessa aula. Observei, entretanto, a importância da sensorialidade auditiva que favorece a associação entre letras e sílabas e a sua escrita.

12a. observação

A turma cantou uma música enquanto caminhava; a letra favorece o aprendizado dos números, e durante a pausa na música todos paravam de andar.

13a. observação

Não houve atividade musical nessa aula.

DESCRIÇÃO DAS AULAS DE INICIAÇÃO MUSICAL - PRODECAD

Turma 1

22/05/91 - 1a. aula

- As crianças ouviram mais nomes isolados que o som global.
- Cumprimentaram-se sempre os três meninos e as três meninas.
- Pedi às crianças que passassem a se cumprimentar aos pares e depois três a três.
- Ao invés de andar ao som da música, as crianças começaram já a saltitar e a dançar.
- Quando o combinado era andar dando um passo para cada palma (pulso), uma das crianças começou a andar dando dois passos para cada pulso.
- Pedi às crianças que observassem a colega e descobrissem se havia algo diferente nos movimentos dela, em relação aos dos outros.
- Uma das garotas falou que o passo da menina observada era menor.
- A transição para o exercício seguinte (dois passos para cada pulso) ficou mais fuida depois dessa observação.
- As crianças tiveram dificuldade para executar corretamente a pausa de semínima na canção "Sopra o Vento".

A pergunta que fiz a respeito da garota que deu, ao invés de um, dois passos para cada pulsação, seria melhor colocada da seguinte forma: "há diferença de ritmo da colega em relação a vocês?".

Talvez então as crianças se ativessem mais aos conceitos de "rápido" e "lento" que são, em certo sentido, mais musicais do que a idéia de "passo curto" e "passo longo".

Privilegiariamos assim o aspecto temporal ao invés do espacial. E é o tempo, mais que o espaço, que faz parte da essência da música.

Entretanto, na educação musical das crianças, a vivência do passo maior e menor é tão ou mais importante que a compreensão dos conceitos de rápido e lento, se considerarmos a

habilidade motora necessária ao músico no seu instrumento e o auxílio que a essa habilidade pode prestar sua progressiva conquista, desde os movimentos mais amplos (como a andar) até os mais sutis (como os movimentos dos dedos das mãos).

A maior dificuldade técnica apresentada nessa aula disse respeito a pausa de semínima; isso é compreensível, dada a dificuldade de realização da mesma numa primeira experiência.

Também o "todo sonoro" formado pela fala dos nomes não foi percebido num primeiro momento. A percepção mais imediata dos alunos era da voz do colega ao lado e somente depois de certa insistência eles ficaram atentos ao ruído total, tentando reproduzi-lo (embora o mesmo não consistisse de palavras ou nomes reconhecíveis).

05/06/91 - 2a. aula

- Recordamos a canção "Sopra o Vento" e as crianças não fizeram as pausas.

- A partir de uma atividade paralela de uma aluna (brincar com sua pulseira) intruduzimos uma batuta improvisada na aula.

- Mesmo com novas explicações e exemplos a maioria dos alunos não conseguiu realizar sem ajuda as pausas. Alguns inventaram passagens não existentes na música.

- Certos alunos espontaneamente inventaram outras formas de percussão corporal, além das palmas.

- Algumas alunas saíram da sala para buscar brinquedos, depois de choro e insistência.

- Fiz analogia entre o fato de algumas crianças, influenciadas pela audição do ritmo, não conseguirem manter a pulsação regular, e o fato de alguns alunos, influenciados pelos que não participaram do exercício, não quererem participar também.

- O grupo que não quis participar do exercício ficou de lado, brincando silenciosamente. Ao final da aula mostramos a eles o que havíamos conseguido fazer e eles contaram a nós do que haviam brincado.

- Houve certa dificuldade para a realização conjunta da pulsação e do ritmo.

- As crianças atribuíram erro mais à forma do gesto percursivo (timbre e forma de ataque) que ao tempo.

- A garota que foi apontada como "errada" brigou com uma outra sem explicação convincente.

- As crianças disseram que acharam chato os colegas não haverem participado da aula. Eu disse que havia gostado porque eles ficaram brincando quietos e não perturbaram os outros.

- Apesar de eu não haver permitido isso, uma das garotas saiu da sala. Ao final da aula fui buscá-la e pedi que não fizesse isso novamente. Ela concordou.

Foi interessante deixar que as crianças não envolvidas no exercício se dedicassem a atividades paralelas, já que assim elas não atrapalharam os outros e não trabalharam por coerção.

As crianças foram muito atentas ao gesto percussivo e ao timbre que produz; já quanto à diferença entre o ritmo e a pulsação, elas precisaram aprender a percebê-la.

10/06/91 - 3a. aula

- Com a canção "Capelinha de Melão" as crianças realizaram bem o exercício de bater conjuntamente a pulsação e o ritmo, um em cada grupo, enquanto um terceiro grupo cantava.

- Depois que a professora da classe interrompeu a aula dizendo que a outra metade da turma havia ido ao centro esportivo, tornou-se mais difícil dar continuidade às atividades, pois os alunos começaram a reclamar que também queriam sair.

- Três meninas, depois de muita reclamação, saíram da aula sem meu consentimento.

- Interrompi a aula mas fui com as crianças para a outra sala, pois não havia mais adultos para ficar com elas até a hora do almoço.

- Na sala de aula escrevi duas letras de músicas na lousa e as crianças copiaram.

- Conforme iam acabando de copiar os alunos ficavam batendo a pulsação e o ritmo.

Quando já conheciam a música as crianças realizaram os exercícios de pulsação e ritmo com muito mais desenvoltura.

Fude constatar com isso que é preciso buscar o universo sonoro familiar à criança, e não apenas atividades e canções exteriores a esse universo.

13/06/91 - 4a. aula

- As crianças, ouvindo a música do gravador enquanto trabalhavam nos instrumentos, espontaneamente começaram a cantar acompanhando-a.

- Além da maneira convencional de tocar os instrumentos de percussão, apareceram outras formas inventadas pelas crianças.

- Ocorreu também indisciplina e por causa dela uma das garotas ficou fora da sala por cinco minutos. Ao voltar não retomou sua participação na aula e ficou chupando o dedo.

- Divididas as crianças em dois grupos, um fez a pulsação e o outro o ritmo. Uma ou outra criança apenas confundiu os dois.

- Ao final da aula, quando todos dançavam, até a garota que estivera chupando o dedo dançou também.

- Uma das alunas pegou o violão e tocou o ritmo da canção "Sopra o Vento" na mão direita.

Foi muito natural para as crianças cantarem enquanto trabalhavam e descobrir as possibilidades de tocar alguns instrumentos, utilizando ritmos já aprendidos.

A dança foi importante para descontrair e para auxiliar os relacionamentos na classe.

Conseguir fazer a pulsação mesmo quando se ouve o ritmo não foi uma tarefa inicialmente fácil para essas crianças.

26/06/91 - 5a. aula

- Quando perguntei se os alunos se lembravam o que era grave e agudo, eles bateram uma pulsação (um dos garotos batia nos intervalos entre as palmas dos outros).

- Depois disso uma garota cantou um som agudo e um som grave.

- Um dos garotos, ao invés de cantar dois sons de alturas diferentes (agudo e grave), cantou-os na mesma altura, trocando as vogais (usou o "i" e o "u").

- Para explicar que o fato de o som ser grave ou agudo independe da vogal utilizada, cantei sons graves e agudos com a mesma vogal.

- As crianças demonstraram bastante fluência na criação de ritmos, e muitas utilizaram os ritmos de canções aprendidas na aula.

Algumas vogais são associadas aos registros mais graves e outras aos mais agudos. Segundo Murray Schafer (105) as vogais são diferentes em termos de altura e frequência. Na tabela de frequências que dão a cada vogal seu timbre (capítulo VII - "Vocales"), vê-se que realmente o "u" é formado em mais baixas frequências que o "i".

É importante prestar atenção para perceber se as crianças estão compreendendo a essência de certos conceitos ou se estão mais ligadas a aspectos não cruciais. Para ensinar o que são sons graves e agudos é interessante cantar inicialmente com a mesma vogal.

As crianças não guardaram inicialmente os nomes (pulsação, ritmo, grave, agudo), mas se lembraram das atividades realizadas na aula.

O fato de serem chamadas individualmente a fazer um ritmo, mais entusiasmou do que inibiu a essas crianças. Apesar disso nem todas criaram ritmos novos: algumas repetiram ritmos de canções que aprenderam; a fluência é também um aspecto importante na criatividade, e não só a inovação.

105. SCHAFER, Murray "... Cuando Las Palabras Cantan", tradução Ricardo de Gainza, Buenos Aires: Ricordi, 1970.

TURMA 2

23/05/91 - 1a. aula

- Alguns alunos recusaram-se a ir à aula de música, preferindo a de Educação Física. A professora da turma exigiu que eles fossem à aula de música.

- Depois de cinco minutos onde todos participaram do exercício, alguns garotos recusaram-se a continuar.

- Eu permiti que ficassem de fora, com a condição de não atrapalharem os outros. Mesmo assim um dos garotos não quis ficar, e eu disse que ele teria que pedir licença à coordenadora pedagógica para sair.

- A coordenadora pedagógica voltou trazendo o menino pela mão e dizendo que ele iria conhecer o trabalho para depois contar a ela.

- Quando pedi para as crianças marcarem a pulsação da canção "O Ciranda, ó Cirandinha" com os pés, num primeiro momento elas marcaram o ritmo. Depois de nova explicação, com exemplo, elas passaram a marcar a pulsação.

- Enquanto faziam sons graves algumas crianças começaram a imitar fantasmas.

- Uma menina reclamou do barulho dos colegas. Eu perguntei às crianças o que deveríamos fazer quando o barulho de alguns estivesse atrapalhando os outros.

- Várias coisas foram sugeridas: continuar bagunçando, "gelo" e castigo para o barulhento, risadas para quem não estivesse prestando atenção.

- A professora da turma, depois da aula, comentou que também tentara fazer com que as crianças criassem suas próprias regras, mas que desistira. Disse que muitas vezes tem que ser autoritária com as crianças e que não gosta disso, porque é contra os seus princípios. Comentou também que as crianças são bastante rigorosas nas regras.

é ruim a obrigatoriedade da aula de música, pois as crianças que não estão interessadas não ficam atentas e atrapalham os outros.

Na canção "O Ciranda, ó cirandinha" a expressão mais imediata das crianças foi do ritmo, e não da pulsação. Não é bom o excessivo aprisionamento à atividade planejada, que impede a valorização das idéias que surgem inesperadamente no momento da aula.

Algumas crianças propuseram punições fortes para ações que elas mesmas realizaram.

29/05/91 - 2a. aula

- Perguntei sobre as expectativas dos alunos em relação à aula de música. Surgiram várias idéias: tocar instrumentos, dançar, fazer um espetáculo, percussão corporal.

- Respondi sobre as possibilidades de satisfazermos a cada uma delas.

- Expliquei a importância do desenvolvimento do "ouvir", procurando dar exemplos próximos ao imaginário das crianças.

- No exercício de atenção auditiva os meninos diziam "Eu sou (outro nome que não o seu)" tentando confundir as meninas para que elas não adivinhassem tão facilmente quem estava falando.

- O exercício de percussão corporal foi um momento de bastante concentração e as crianças inventaram algumas formas de produzir sons, como: bater com a perna dobrada no chão; saltar sobre os dois pés.

- Um garoto inventou um som feito com a boca e não parou de repeti-lo, mesmo depois que eu propus aprendermos aquele som e em seguida ficamos todos em silêncio para continuarmos a aula.

- Quando eu estava explicando a analogia da pausa na música com situações de nosso cotidiano onde também há som e silêncio em momentos certos (ou deve haver), um dos meninos disse-me: "Faz logo, não fala tanto".

- Ao repetir a canção "Sopra o Vento" alguns alunos inventaram nova letra, outros continuaram a melodia ao invés de fazer as pausas. Somente um garoto repetiu da forma que eu havia cantado.

- Comecei a utilizar o procedimento de pedir aos que atrapalhavam a aula para esperar fora da sala por algum tempo.

- O professor de Educação Física interrompeu a aula na tentativa de, chamando a atenção das crianças, ajudar-me a manter a disciplina.

Para um melhor andamento da aula é essencial aumentar o diálogo entre o professor e os alunos sobre questões cruciais como: o que os alunos esperam da aula de música, formas de manter a disciplina etc..

Também é importante que toda a equipe que trabalha com as mesmas crianças partilhe desses princípios, do contrário eles não são levados a efeito.

As crianças demonstraram muita habilidade na criação de sons sem instrumento. Além disso, elas preferiram ação e exemplo ao excesso de palavras na explanação dos conceitos.

Quando as crianças espontaneamente "recriam" uma música a partir da dificuldade de repeti-la como a ouviram, devemos considerar a possibilidade de, sem inibir aquela expressão espontânea, auxiliar também a superação da dificuldade.

12/06/91 - 3a. aula

- A aula transcorreu com bastante concentração por parte das crianças.

- Uma delas, utilizando seu "instrumento" de uma forma diferente dos outros, gerou um novo timbre.

- Em certo momento o mesmo garoto afirmou estar fazendo a pulsação de "Sopra o Vento" com uma mão e o ritmo com a outra (embora estivesse fazendo a pulsação com as duas).

- Outra garota, quando perguntei se iria fazer a pulsação ou o ritmo, respondeu que faria os dois.

- Demonstrei então a eles como se fazia com uma mão a pulsação e com a outra o ritmo da canção "Sopra o Vento".

- As crianças começaram também a bater com a lata no chão, o que deixou o som mais intenso.

- Como o som do "reco-reco" ficava quase imperceptível entre o dos outros instrumentos, o garoto que o tocava sugeriu que na pausa da canção só ele tocasse.

- Um dos meninos gostou muito da música do gravador e insistia sempre para que o deixássemos ligado.

- Esse menino percebeu a continuidade entre a primeira, segunda e terceira músicas do disco, e durante a quarta, quando perguntei em qual estávamos, ele respondeu: segunda.

As crianças intuíram que podiam fazer sozinhas a pulsação e o ritmo ao mesmo tempo (um em cada mão), embora ainda não fizessem isso da forma correta.

O fato de o som ficar mais forte quando se bate a lata no chão as interessou muito, e elas adotaram essa forma de tocar.

Com a sugestão de um pequeno "arranjo" para os instrumentos de percussão, um garoto demonstrou noção espontânea de orquestração.

Além da criatividade, a sensibilidade à música também aconteceu na aula: um dos garotos percebeu a continuidade, dada pelo acompanhamento, entre três músicas diferentes.

- A aula foi mais curta devido ao ensaio da quadrilha. Eu disse isso às crianças desde o início, sublinhando a importância da concentração durante o pouco tempo que tínhamos.

- Ao cantarmos, acompanhando a pulsação com nossos instrumentos, um garoto lembrou-se que na aula anterior o reco-reco tocava sozinho nas pausas da música.

- Tentamos fazer o mesmo, mas por várias vezes o reco-reco ultrapassou o tempo da pausa.

- Relembrei as noções de "grave" e "agudo" e as crianças cantaram sons graves e agudos movimentando-se no nível baixo ou alto, acompanhando os sons respectivos.

- Propositadamente, desde o início da aula cantei e falei baixo. As crianças também o fizeram.

- A última atividade da aula foi ouvir uma das danças da "Abertura em Dó Maior", de J.S.Bach. As crianças ouviram em silêncio, prestando atenção aos instrumentos que soavam. Cantei junto com alguns dos instrumentos. Os alunos dançaram.

Muitas vezes, como os alunos falavam alto e pareciam não me ouvir, eu erguia a voz. Hoje fiz ao contrário, falando o mais baixo que pude. Funcionou, pois além de me ouvirem, as crianças também falaram baixo.

As crianças, além das canções, recordaram-se também de detalhes na sua execução.

O movimento (dança) e a música estão muito próximos: tanto em relação mais fixa (nível baixo para sons graves e alto para sons agudos) quanto menos fixa (dança espontânea).

Existem certas atividades no trabalho com a música para as quais a concentração é indispensável: o trabalhar sobre a técnica de um instrumento e dedicar-se a superar as dificuldades inerentes a ela, é um exemplo, a audição consciente é outro.

TURMA 3

27/05/91 - 1a. aula

- Sugerir que cada um procurasse na sala um espaço para si.
- Um dos garotos brigava com qualquer colega que invadisse o "seu" espaço.
- Mal ouvíamos a música, devido ao barulho das crianças.
- Um menino inventou um movimento: "trombar" levemente no colega e continuar dançando.
- O garoto disse que iria "bobear" no exercício de falar o nome do colega da direita e realmente o fez, realizando uma pausa hesitante.
- Os colegas reclamaram da atitude do menino e eu disse: "É que ele está fora do ritmo".
- O menino saiu da sala.
- Eu o chamei de volta e ele veio sem resistência.
- As crianças associaram "pulsação" a "pulso".
- Fiz analogia da pulsação com os batimentos cardíacos, e fui sentir o coração de cada um com as mãos.
- Quando pedi às crianças que marcassem a pulsação da música "O Ciranda, ó cirandinha", elas marcaram o ritmo.
- Eu mostrei então a pulsação: uma batida para cada duas que as crianças estavam dando.
- Os alunos andaram na pulsação da música e depois de acordo com as palmas que eu bati.
- Eles também fizeram com facilidade o exercício de dar dois passos para cada palma.
- Alguns alunos começaram a bater palmas também enquanto andavam.
- Embora no começo batessem em tempos diferentes, depois houve maior integração e alguns conseguiram dar duas palmas para cada passo.
- Eu falei que eles estavam fazendo, com os pés e com as mãos, a pulsação e o ritmo de "O Ciranda, ó cirandinha".
- Uma garota pediu: "Então toca a música!".
- No decorrer da aula alguns garotos disseram querer sair da aula. A maioria desistiu da idéia à simples aproximação minha.
- O relaxamento foi difícil no início: as crianças não paravam quietas.
- Uma menina perguntou, no início do relaxamento, se não havia outra música. Eu disse que não.
- As crianças reconheceram com facilidade a voz dos colegas.
- As meninas reclamaram quando os meninos atrapalharam a aula.

- Ao final da aula fui mais enérgica com as crianças, avisando antes para um garoto: ___"Vou ter que usar mais energia com você".

- O menino respondeu:___"O que tem que você tem energia, eu também tenho ...".

- As crianças gostaram: da música da flauta e do gravador, do relaxamento, de falar os nomes e de expressar-se corporalmente de acordo com a altura do som.

A partir de atitudes espontâneas das crianças é possível que a aula tome caminhos não programados, inclusive avançando mais profundamente no conteúdo a ser aprendido.

Isso nem sempre é fácil, já que envolve uma incursão no desconhecido, que inicialmente pode dar a impressão ao professor de "erro" ou indisciplina, exigindo muita flexibilidade para que o movimento possa ser aproveitado construtivamente.

Essas crianças aceitaram bem a música de Bach, embora não estejam habituadas a ouvi-la.

O senso rítmico desses alunos é bastante pronunciado, bem como sua inteligência e agudeza de observação. Eles são muito ativos e preferem a música e a ação ao excesso de explicações.

Há certa necessidade de afirmação pessoal das crianças, expressa na ansia de defesa do espaço próprio, bem como na necessidade de chamar a atenção para si.

O ato de ouvir música silenciosamente não acontece desde o início: as crianças necessitam aprender (ou reaprender) isso.

06/06/91 - 2a. aula

- As crianças se concentraram bastante no relaxamento.
- Especialmente um dos garotos foi alvo de reclamações dos colegas, por causa das suas atitudes. Eu respondi a isso discutindo com as crianças formas de manter a disciplina.
- As sugestões para lidar com o problema foram bastante severas.
- Algumas crianças gritaram ao invés de cantar.
- Enquanto um grupo batia o ritmo, o outro batia a pulsação e vice-versa.
- O garoto que estava atrapalhando acabou permanecendo na aula: só se concentrou no relaxamento e na percussão corporal dos nomes dos integrantes do grupo.
- Apesar de perceber que um colega estava "errado" no exercício de ritmo, as crianças atribuíram o erro mais à forma do gesto percussivo que à sua inserção no tempo.
- Sugeri ao menino que não queria participar da aula que fizesse uma atividade alternativa desde que não atrapalhasse os outros. Ele, porém, chorou e disse querer voltar para casa.

As vezes a falta que essas crianças sentem de casa e dos pais as angustia muito e dificulta seu trabalho.

Os alunos elaboram regras de punição bastante severas, embora se mostrem indisciplinados às vezes.

É comum que as crianças falem muito alto, ou gritem ao cantar.

11/06/91 - 3a.aula

- As crianças interessaram-se bastante pelo trabalho de confecção de instrumentos, e contaram sobre ele aos colegas que não participaram da aula.

- Entre esses colegas, uma garota ficou muito brava porque eu não havia dado essa atividade à turma dela.

- Uma criança lembrou-se da música que cantamos na outra aula, propondo que a cantássemos novamente.

- As crianças trocaram os instrumentos entre si.

A confecção de instrumentos ,apesar de muito simples, interessou vivamente às crianças.

Elas tomaram iniciativa para experimentar os vários timbres dos instrumentos.

Os alunos já retiveram na memória canções aprendidas: uma garota sentiu vontade de cantar novamente com o grupo uma dessas canções.

17/06/91 - 4a. aula

- Fizemos novamente a relaxamento com música japonesa para flauta e harpa, já que as crianças haviam gostado da outra vez.

- Recordamos todas as canções aprendidas nas outras aulas.

- As crianças cantaram os sons agudos com maior intensidade, mesmo depois que eu pedi para não o fazerem.

- Houve uma série de brigas entre os alunos e terminamos a aula mais cedo.

- Algumas crianças insistiram em permanecer na sala, mesmo depois de a aula ser encerrada.

Apesar de continuarem indisciplinadas, algumas crianças demonstraram certo apego à sala de música.

É interessante utilizar as próprias idéias das crianças e levar em conta as suas preferências no planejamento das aulas.

TURMA A

23/05/91 - 1a. aula

- Dançando ao som da música de Gilberto Gil, algumas crianças fizeram movimentos perto do chão, enquanto a maioria dançou de pé.

- As crianças que criaram movimentos para acompanhar seu nome entoado os apresentaram aos colegas. Alguns, entretanto, não o fizeram, por haverem ficados envergonhados.

- Durante o relaxamento um dos alunos tentou chamar minha atenção. Como não reagi, ele comentou: ___"Ela está morta".

Observação: essa aula foi elaborada e conduzida em conjunto com uma pedagoga ligada à área de dança.

Foi interessante a escolha da música, que é bastante movimentada.

Esponaneamente as crianças já apresentaram um trabalho corporal a nível baixo.

Apesar da boa participação da maioria, a vergonha foi um problema, a medida que impediu alguns alunos de trabalhar.

13/06/91 - 2a. aula

- Distribuí um instrumento para cada criança e elas fizeram as trocas que queriam entre si.

- Cada criança tocou o ritmo correspondente ao seu nome, e todos repetimos.

- O próximo exercício consistiu em bater um ritmo de dois tempos (chocalhos) e quatro tempos (latinhas e reco-recos), sendo que para cada tempo do grupo 1 o grupo 2 batia dois tempos. Houve certa dificuldade para manter a pulsação constante.

- Em seguida criamos pequenas estruturas rítmicas. As crianças limitaram-se a bater tempos iguais. Uma delas, entretanto, introduziu, ao invés da sexta batida, uma pausa.

Sendo essa a primeira aula em que as crianças tentaram uma certa independência rítmica, podemos considerar que foram bastante bem sucedidas.

Esse sucesso pode ser atribuído ao fato de que partimos de um ritmo repetitivo, com subdivisão simples:



Já o ritmo de uma música como "Sopra o Vento", quando tocado em conjunto com a pulsação, exige mais da memória e da coordenação motora do executante.

TURMA B

- A proposta para o primeiro exercício foi imitar movimentos e sons emitidos por animais. As crianças, ao invés de criar movimentos e sons, imitaram aqueles criados pela professora de dança.

- As crianças sugeriram formas de percussão corporal: bater as mãos no chão, assobiar, estalar os lábios (beijos).

- Uma das meninas, ao se apresentar, inventou um nome que não era o seu. Os colegas a pressionaram para que ela falasse o nome verdadeiro.

- O exercício de respirar contando os tempos foi feito por todos.

Respirar contando os tempos é uma forma silenciosa de trabalho rítmico.

Houve certa insistência por parte das crianças no sentido da uniformização do grupo: ao invés de cada um imitar um animal, todos imitaram o mesmo. A garota que inventou um nome que não era o seu foi logo pressionada para falar o seu verdadeiro nome, como todos fizeram.

Quando solicitadas, as crianças inventaram formas variadas de percussão corporal. Essa variabilidade foi o oposto da uniformidade na imitação dos animais. Entretanto, nesta última atividade todos trabalharam juntos, enquanto na outra cada um teve tempo para criar e mostrar sua criação.

Talvez devêssemos, ao perceber que o grupo imitava os sons e movimentos da professora de dança, ter proposto um revezamento do "mestre".

ANALISE DA DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA
DE OUVIR MÚSICA

Descrição no. 1 - Professor do Jardim III
Escola Curumim

- Eu estava só, em casa.
- Fechei os olhos para ouvir música.
- Minha intenção era recompor-me, abrir-me a Energia.
- Percebia-me desmotivado e cansado.
- Escolhi um trecho do "Oratório de Páscoa", de Bach.
- Ao longo da audição ia me sentindo mais e mais revigorado.
- Por vezes sentia uma espécie de arrepio percorrer-me a espinha e espalhar-se por todo o físico, estimulando-o.
- No emocional, a energia da fé preencheu o vazio da antiga angústia.
- No mental, a vibração emanada daquela obra refletiu-se como clareza e compreensão diante das coisas.
- Foi verdadeiramente uma cura.
- Através daquela música inspirada e manifestada por Bach, pude refazer um contato com minha essência interna, sendo também inspirado pelos meus níveis superiores.
- A intenção do trabalho musical na minha sala, com crianças de cinco anos, é permitir e oferecer a elas as experiências sonoras necessárias ao seu autodesenvolvimento.
- Sem as experiências livres e espontâneas das crianças, que podem ser tolhidas pela expectativa de resultado do professor, a música morre enquanto instrumento educativo.
- As crianças (de qualquer idade) não precisam de alguém que lhes ensine música ou coisa alguma.
- As crianças necessitam encontrar-se consigo mesmas, através de experiências externas que reflitam os degraus dessa busca.
- As experiências no mundo externo são todas reflexo de uma busca do mundo interno, uma busca de manifestá-lo, de sê-lo integralmente, ainda que não tenhamos consciência disso.
- Enquanto não conseguimos manifestar e ser integralmente o nosso interior, sentimo-nos constantemente incompletos.
- O trabalho prático com a música consiste nos movimentos de observar os sons, produzi-los, criar brincando espontaneamente com eles, perceber suas infinitas possibilidades e variedades, cantar, explorar e conhecer o instrumento que é o próprio corpo físico.
- A música deve ser apresentada a criança partindo-se daquilo que é mais próximo dela e, a medida em que esse domínio dela cresce, ir gradualmente oferecendo como desafio o que está além.

- Num primeiro dia de encontro com um grupo de crianças, uma apresentou seu nome: Kim! "Cara de pudim" ___ respondi sem pensar muito.

- Senti então brilhar nos rostinhos (inclusive no dela) a alegria simples e rica por aquele jogo de sons.

- "Cara de capim!" ___ outra criança acrescentou. E daí brincamos com os nomes de todos nós.

- Este foi um dos primeiros trabalhos com música com a turma: simples e singelo, mas vivo e poderoso também.

- O trabalho do adulto deve ser então o de oferecer experiências desse tipo, a medida em que o momento mostra-se propício.

- Não há nada que se ensinar. O mundo e a vida são, ao mesmo tempo, a escola e o mestre de que cada um necessita.

- Equanto adultos, precisamos apenas oferecer, estimular e coordenar as experiências dos nossos pequenos irmãos.

O professor considera que certas músicas podem realizar uma cura: recompor energeticamente o indivíduo, fazê-lo perceber o mundo à sua volta com clareza e compreensão, devolver-lhe a fé.

Sabendo disso, ele pode recorrer à música quando se sente desmotivado e cansado.

O professor afirma que essa experiência de ouvir música percorre o físico, o intelecto e as emoções.

O poder que certas músicas possuem de ajudá-lo a reaproximar-se de sua essência interior advém, segundo ele, do fato de essas músicas serem "inspiradas": elas fluem do "Eu superior", que ele chama de alma, para os níveis do físico, emocional e mental.

O encontro com a essência interior é o objetivo que se reflete nas experiências que fazemos no mundo, segundo o professor.

Assim, conclui ele, os adultos devem favorecer, coordenar e estimular as experiências infantis e não pretender ensinar às crianças.

O trabalho musical que o professor realiza em sala de aula utiliza a observação e produção de sons através do canto, da percussão corporal, dos jogos sonoros falados. Esse trabalho parte da maior simplicidade e proximidade possíveis ao mundo da criança.

O professor considera que a invenção de rimas simples para os nomes próprios já é uma atividade musical. Ele acredita que a música é um instrumento educativo a medida em que se constitui a partir das crianças, sem expectativa de resultados.

Segundo o professor, as crianças não necessitam de alguém que lhes ensine música: precisam apenas refletir externamente os degraus de sua busca interna (de manifestar e ser integralmente sua própria essência).

Dentro dessa perspectiva o desempenho musical propriamente dito não é importante.

SINTESE - REFLEXÕES CRÍTICAS

- Sobre o Trabalho na Escola Curumim

A Escola Curumim procura abrir espaço à atividade artística dentro de seu cotidiano.

Além de aprenderem a ler, escrever e fazer contas, as crianças têm, todo dia, momentos onde se expressam livremente dentro de propostas gerais de assuntos trazidas por elas ou pelo professor: são os chamados "ateliers".

Quando se trata do atelier "Artes Plásticas", por exemplo, o professor mesmo o coordena. No entanto, alguns professores não se acham capacitados para coordenar um atelier cujo assunto seja "Música", devido ao seu desconhecimento.

Aparte esse problema, o sistema de ateliers pode ser uma boa proposta para integrar a música, além das outras artes, ao processo de educação formal.

Para a realização dessa proposta, seria necessário que os músicos viessem a desempenhar um papel dentro da formação de professores de crianças, fornecendo o aparato básico para que eles viessem a trabalhar alguns elementos musicais mais simples com seus alunos.

Alguns professores da Escola Curumim estimulam musicalmente seus alunos, de várias formas:

-colocando um fundo musical na sala durante a aula de desenho.

-cantando com os alunos músicas relacionadas às diferentes atividades que realizam.

A música como fundo não é, obviamente, a situação ideal do ponto de vista da aprendizagem musical.

Entretanto, o fato de algumas meninas acompanharem o que ouvem cantando junto com o gravador, indica que a música passou a ter um caráter importante dentro da situação.

O sistema cooperativista da Escola Curumim e o intercâmbio constante de idéias pedagógicas entre os diversos professores permite a troca fluente de informações. Estando presente o professor de música, como já ocorreu na Escola, é natural que algumas de suas idéias possam ser difundidas entre o corpo docente.

Dessa forma, percebe-se um dinamismo grande na atividade musical dentro da escola, apesar de o professor de música não estar atuando nas primeiras classes, no momento.

Atribuímos isso ao fato de as crianças praticarem a auto-gestão dentro de sua aprendizagem: elas escolhem ou propõem o "atelier" do dia; aprendem a ler e escrever em seu ritmo individual e de acordo com sua necessidade de comunicarem-se; há, todos os dias, um momento (roda inicial ou final) onde cada um pode falar, narrando histórias pessoais, fazendo propostas de trabalhos e jogos etc..

Essa liberdade não implica em anarquia. Pelo contrário, existe uma autoridade que, no entanto, não é privilégio do professor: o grupo de crianças constitui uma

instância bastante severa, às vezes.

Não se trata de cada um fazer o que bem entende, mas sim de cada um ser capaz e ser estimulado a expor suas opiniões e a argumentar para que sejam aceitas.

Assim, a agressividade, tanto quanto a sexualidade, não é sufocada, mas refletida.

O contato afetivo da maioria das crianças com o mundo que as cerca se mostra livre de barreiras que conduzem à tristeza e à estereotipia.

Dentro desse quadro, a atividade musical e a artística encontram campo fértil para sua expansão.

Por outro lado, a atitude dos professores que se sentem incapacitados para coordenar o atelier "Música", denota uma conduta musical reprimida ou pouco desenvolvida.

Esses professores tiveram, provavelmente, pouca ou nenhuma chance de discutir, em sua formação, o papel que cabe à música dentro da escola, e as suas próprias possibilidades de atuar musicalmente junto aos alunos.

O bloqueio das condutas musicais espontâneas como o canto, a marcação do ritmo e a sensibilidade ao mundo sonoro pode estar ligado a inúmeros fatores.

De qualquer forma, representa uma limitação do contato da pessoa com alguns aspectos do mundo que a cerca e que se oferece a ela: por exemplo, os sons do ambiente, a beleza da voz humana quando se expressa liberta de tensões desnecessárias etc..

Pessoas incapazes de cantar podem, inclusive, ter sofrido um processo de encorajamento, nos termos da teoria reichiana: a repressão do choro ou da própria voz da criança (por ser muito estridente, por exemplo), de seu canto.

O cuidado com o desenvolvimento musical é também feito dentro da família, na medida em que a expressão musical está diretamente ligada ao corpo e seus caminhos (livres ou bloqueados).

A prevenção ou a reversão dos bloqueios na conduta musical de professores de crianças é essencial: estando o professor incapacitado para perceber e estimular a musicalidade em seus alunos, a mesma pode permanecer abandonada e relegada a segundo plano, acabando por se tornar também subdesenvolvida.

-Sobre o Trabalho no PRODECAD

Algumas dificuldades surgidas no decorrer das aulas de musicalização foram as seguintes:

- realização correta da pausa de semínima.
- compreensão da idéia de pulsação.
- a execução simultânea da pulsação e do ritmo de uma música: por dois grupos diferentes; pela mesma pessoa.
- o aprendizado das noções de grave e agudo, independentemente das vogais utilizadas.
- audição silenciosa de obras musicais.
- percepção de um som global formado pelas vozes de todos os alunos que repetiam seus nomes ao mesmo tempo.
- dissociação da idéia de altura do som em relação à de intensidade.

Essas dificuldades foram trabalhadas até a superação quase completa (a execução da pausa continuou apresentando problemas para alguns alunos).

Para que as crianças possam entender o que é pausa, é preciso fazer mais músicas com pausas.

Outro tipo de dificuldade referiu-se à conciliação da criatividade com a disciplina:

- algumas alunas quiseram sair da aula de música para buscar seus brinquedos e preferiram realizar uma atividade lúdica paralela à aula.
- alunos saíram da sala de aula sem permissão.
- no início houve preferência da Educação Física em detrimento da atividade musical.
- houve indisciplina.
- um dos garotos provocou certo tumulto devido as suas repetidas tentativas de sair da sala. Como até então havia necessidade de atender ao pedido da coordenadora pedagógica, de que a participação das crianças no projeto de Iniciação Musical não ficasse submetida ao desejo das mesmas, recorreu-se à autoridade dela para resolver a questão.

No melhor dos casos, esses problemas foram abordados através de tentativas de fazer com que as próprias crianças elaborassem formas de impedir que alguns colegas atrapalhassem as aulas. No pior dos casos, houve intervenção da pesquisadora ou da coordenadora pedagógica no sentido de fazer com que as crianças participassem das aulas, mesmo inicialmente não querendo.

No decorrer do trabalho foi decidido que não se imporia mais às crianças sua participação nas aulas: apesar de não se considerar que apenas uma minoria privilegiada de dons inatos deva educar-se musicalmente, sabe-se ser a imposição de atividades um péssimo instrumento pedagógico.

Problemas de ordem sociológica e/ou psicológica também apareceram durante as aulas, mas não foram abordados de forma intencionalmente terapêutica. Alguns desses problemas foram:

- divisão dos grupos em meninas de um lado e meninos do outro, chegando por vezes à rivalidade.

- algumas crianças que inicialmente participaram bem dos exercícios deixaram de fazê-lo por influência de colegas.

- as crianças brigaram bastante pela defesa de espaço físico (lugar na sala, colchões etc.).

- certos alunos incomodaram-se com a indisciplina de colegas, propondo soluções bastante autoritárias ou agressivas.

- uma criança chorou por sentir falta de casa.

- algumas vezes a imitação foi mais forte que a originalidade, nos momentos em que o pedido era para que as crianças criassem livremente.

O ensino tradicional prioriza a recepção passiva e a reprodução do conhecimento à inventividade e descoberta.

O relativo desprezo pela expressão espontânea de cada criança em relação à ênfase concedida à autoridade do professor também é um fato: embora muitas crianças saibam imitar os sons característicos de animais conhecidos com perfeição, uma das turmas preferiu "imitar a imitação" do professor.

Quanto ao aproveitamento, por parte da Escola, dos conhecimentos gerados nas aulas de musicalização, certa professora do PRODECAD (que presenciou algumas dessas aulas) organizou e apresentou uma coreografia onde as crianças tocaram o ritmo da música "Atirei o Pau no Gato" utilizando favos de samambaia para produzir o som. A execução do ritmo foi acompanhada de canto em um momento inicial. Posteriormente suprimiu-se o canto.

Além de ser auxiliar para o evento acima citado, o treino da reprodução de ritmos pode ter outras finalidades: uma das alunas utilizou-o para expressar-se ao violão, tocando o ritmo, com a mão direita, nas cordas soltas, enquanto cantava.

O ensino da leitura musical utilizando a voz ou a flauta-doce ocorreu em aulas posteriores às relatadas aqui: ele dá condições para que as próprias crianças continuem aprofundando e desenvolvendo seus estudos musicais.

Quanto à sensibilidade aos sons, as crianças, ouvindo peças de música erudita e/ou popular, ou movimentaram seus corpos na dança ou relaxaram, conforme a proposta que levei a elas.

A dificuldade para ouvir em silêncio, de olhos fechados e em estado de relaxamento, não apareceu em todas as crianças. Naquelas em que apareceu, não foi por todo tempo.

Além disso, alguns alunos espoçaram espontaneamente uma tentativa de audição objetiva: discernindo instrumentos, sentindo a pulsação etc..

A idéia de que a música pode favorecer o crescimento dos indivíduos pela integração entre corpo, mente e afetos que promove permanece, em nossa perspectiva, ao final desse trabalho.

Em síntese, tanto a reação corporal quanto a emocional e cognitiva são importantes na percepção consciente da música.

No relato do professor da Escola Curumim, sobre sua experiência ouvindo música, percebeu-se isso expresso de forma explícita: ele sentiu arrepios percorrendo seu corpo enquanto ouvia. Além disso, a experiência "solicitou" sua mente e emoções.

O resgate do contato consigo mesmo, a partir do estado de cansaço e desmotivação, passou por um processo onde o professor relaxou suas tensões a ponto de poder perceber as correntes de energia em seu corpo, percepção essa impossível num corpo "encouraçado".

A teoria de Wilhem Reich, descrevendo o processo de encouraçamento tal como ele o pôde observar, é bastante útil para professores que se preocupam em estabelecer um contato verdadeiro e profundo com seus alunos, favorecendo a expressão desinibida dos mesmos: no caso do professor que se dedica ao desenvolvimento da conduta musical, essa teoria contribui no esclarecimento de eventuais problemas e inibições, bem como na elaboração de um trabalho preventivo.

Dessa forma, ênfase deve ser concedida ao relaxamento e afrouxamento das tensões corporais e psíquicas, já no início da aula.

Além da sensibilização aos sons e à música, é crucial a permissão da auto-expressão e da criatividade.

Desde a permissão para que a criança decida livremente sobre sua participação nas aulas de música, passando pela criação de sons e de ritmos e pelo aproveitamento das contribuições dos alunos no planejamento e desenvolvimento das aulas, pode-se encontrar a afirmação dos impulsos saudáveis e espontâneos dos alunos.

A postura do educador de crianças precisa ser muito bem trabalhada: ele lida com seres que possivelmente têm ainda menos defesas psíquicas que os adultos e estão, portanto, em maior contato com o inconsciente.

Assim, há muito o que aprender com as crianças, mesmo a respeito daquilo que se vai ensinar-lhes. A troca fica extremamente prejudicada se o educador sente-se excessivamente ansioso por controlar e disciplinar a atividade aparentemente caótica das crianças.

É necessário levar em conta uma possível ordem que não se sabe, inicialmente reconhecer, o que resulta na impressão restrita de que não há sentido em certas atividades e que é necessário reprimi-las, portanto.

Essa abertura depende do "tamanho do universo" musical do educador: "o que cabe nesse universo?" Há espaço para o ruído, para os sons da natureza, ou é um universo restrito à música construída de forma tradicional?

Desde que esse universo seja amplo o suficiente, propostas mais flexíveis de educação musical, que permitam um reconhecimento e desenvolvimento da inventividade e não apenas da reprodução, podem ser estabelecidas.

Do ponto de vista terapêutico também é essencial que haja a procura consciente, nas propostas e atividades, de um equilíbrio entre as "conquistas técnicas" e a livre-expressão: é o próprio diálogo consciente-inconsciente posto em prática na atividade musical. Como sabemos, a flexibilidade e abertura do ego ao inconsciente é imprescindível à saúde mental.

A proteção a essa flexibilidade começa na infância.

Abrindo-se ao mundo sonoro percebido pela criança tal como ela pode reproduzi-lo, defronta-se com uma dúvida: está-se assim fazendo "música" ?

Na tentativa de criar uma nova linguagem musical, os compositores de vanguarda recorreram ao ruído, entre outros recursos. (106)

No decorrer do tempo, foi se tornando cada vez mais difícil ser inovador criando música: os intervalos musicais usuais no Ocidente, os timbres dos instrumentos, as formas de execução e escrita tradicionais, foram explorados e re-explorados até o "cansaço".

"Queda entonces, como problema de fondo, la construcción de un nuevo lenguaje musical; la aspiración de descubrir el sonido original puro, el recurso al ruido, a lo casual, a nuevos tipos de unión entre la música y la palabra, son indicios del cansancio que las formas clásicas han generado ..." (107)

A educação das crianças tem papel prioritário na construção da nova linguagem musical.

A dificuldade de aceitação e apreciação da música contemporânea pelo grande público indica que a nova linguagem ainda não é compreendida pela maioria.

As crianças que aprendem música hoje têm que conhecer não apenas a tradição musical mas também as novas possibilidades de criação e expressão.

O compositor não encontra mais nas formas clássicas a vitalidade de que necessita no seu trabalho. O ponto de vista do ouvinte ou mesmo do intérprete, entretanto, pode diferir completamente.

O professor da Escola Curumim que descreveu sua experiência ouvindo o "Oratório de Páscoa", de J.S.Bach, não pareceu participar de um suposto "cansaço" gerado pelas formas

106. FUBINI, Enrico: "La Estética Musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX", Alianza Editorial: Madrid, 1988.

107. Idem, pp 463.

antigas. Pelo contrário, ele atribuiu a essa música um poder revitalizador e terapêutico muito grande.

A relação desse professor com a música, que é bastante intensa, pode ser muito bem aproveitada em benefício de seus trabalhos com as crianças na escola. É o que ocorre quando ele coloca canções para os alunos ouvirem, por exemplo.

O entendimento de que a música atua a nível corporal ("energético"), psíquico e mental está presente na experiência vivida do professor que, além disso, está consciente da capacidade de auto-organização dos alunos e da necessidade de dar espaço a que a mesma se afirme e se realize na prática.

Embora a proposta de ensino do PRODECAD se apóie na idéia de "centros de interesse", procurando garantir a livre escolha e a motivação dos alunos, inúmeras condições dificultam o trabalho:

-a condição sócio-econômica dos alunos, que determina que passem um tempo muito reduzido em suas casas.

-a condição de trabalho dos professores, com grande sobrecarga.

Há dificuldade de estabelecimento de um projeto pedagógico, de harmonização das práticas e das idéias dos vários adultos que lidam com a criança. Essa dificuldade não aparece na Curumim, onde se sente a pedagogia Freinet viva e atuante na sala de aula, como fio condutor das atividades.

As condições estruturais da escola onde se atua são determinantes para a elaboração e condução do trabalho musical. Este deve participar organicamente do projeto educativo realizado na escola.

Ainda que a professora de música da Escola Curumim não estivesse mais dando aula em todas as classes, no momento em que se realizou a presente pesquisa, seu trabalho anterior certamente ocorreu no sentido dessa participação orgânica, que é condição essencial para todos os que pretendem ingressar na escola.

Já no PRODECAD, não foi possível tal integração do projeto de Iniciação Musical. Tentativas foram feitas no início, com os professores das classes participando das aulas de música, o que se tornou impossível no decorrer do tempo.

Em nossa perspectiva, o professor de música que se dirige à escola deve ter, anteriormente, discutido e conhecido diferentes práticas pedagógicas, podendo criticá-las e contribuir para seu desenvolvimento.

Independentemente de qualquer atuação da pesquisadora, a música já estava presente, tanto na Curumim quanto no PRODECAD.

Segundo Koelreutter (108), a atividade artística pode ser enquadrada em três categorias, segundo sua função: arte-jogo ou arte-lúdica; arte aplicada; arte ciência ou arte experimental.

108. KOELREUTTER, H.J. "Introdução à Estética e à Composição Musical Contemporânea", Editora Movimento: Porto Alegre, 1987, 2a. edição.

A arte-jogo tende ao diletantismo, e seu objetivo é o lazer e a recreação. A arte aplicada dispensa auxílio, atendendo a exigências de fim prático: sua adequação funcional depende de fatores extra-musicais. Já a arte-ciência ou arte experimental tem como objetivo criar novos meios de expressão, tendendo a alto grau de profissionalização e especialização.

O uso terapêutico da música a coloca na categoria de arte-aplicada. O mesmo ocorre com as músicas utilizadas como auxílio ao aprendizado da matemática ou da linguagem.

A função mais usual da música na Escola Formal é a de arte-aplicada (vindo no sentido de auxiliar o aprendizado das outras disciplinas) e também a de arte lúdica.

O projeto de Iniciação Musical desenvolvido no PRODECAD, até o momento em que foi relatado nesse trabalho, buscou realizar a atividade musical como arte-lúdica predominantemente: em alguns momentos existiu espaço para a inovação, quando os alunos criaram sons que foram registrados na forma de notação roteiro.

Na Curumim a música apareceu tanto em sua função de arte lúdica como de arte aplicada, tanto como criação individual dos alunos quanto como atividade grupal.

O processo relatado aqui não terminou: o método de ensino constrói-se na consciência da interação com as crianças, e o trabalho está em movimento.

IX - BIBLIOGRAFIA

- . ALFAYA/PAREJO "Musicalizar: Uma Proposta Para Vivência dos Elementos Musicais". São Paulo: MUSIMED, 1987.
- . Dossiê Pedagógico da Revista L'Éducateur - ICEM - trad. Ruth Jofily Dias - 10/09/79 "Primeiros Contatos com a Pedagogia Freinet".
- . DUCORNEAU, Gérard "Introdução à Musicoterapia", trad. Dora Vergely Fraga e Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora Manole, 1984.
- . FREINET, Célestin "Ensaio de Psicologia Sensível II - Reeducação das Técnicas de Vida Ersatz". Lisboa: Editorial Presença, 1976.
- . FREINET, Célestin "O Método Natural I", trad. SOUZA/GUERREIRO. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- . FRIEDENREICH, Carl Albert "A Educação Musical na Escola Waldorf", trad. Edith Asbeck. São Paulo: Antroposófica, 1990.
- . FUBINI, Enrico "La Estética Musical Desde La Antigüedad Hasta El Siglo XX", trad. Carlos Guillermo Pérez de Aranda. Madrid: Alianza Música, 1988.
- . GAINZA, Violeta Hemsy de "Estudios de Psicología Musical". São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- . GAINZA, Violeta Hemsy de "Fundamentos, Materiales y Técnicas de La Educación Musical: Ensayos Y Conferencias - 1967- 1974". Buenos Aires: Ricordi, 1966.
- . GAINZA, Violeta Hemsy de "La Iniciación Musical del Niño". Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.
- . HANSLICK, Edward "Do Belo Musical", trad. Nicolino S. Neto. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- . HEGEL, George W. F. "Estética: Pintura e Música", trad. Alvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1962.
- . HOWARD, Walter "A Música e a Criança", trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1984.
- . HUBERT, René "História da Pedagogia". São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- . JOHNSON, Robert "He: A Chave do Entendimento da Psicologia Masculina", trad. Maria N. de O. Tricca. São Paulo: Editora Mercuryo, 1987.

- . JUNG, Carl Gustav "O Eu e o Inconsciente" Petrópolis: Vozes, 1987.
- . JUNGBLUT, Albert (Le Directeur de la publication) "Fiche Historique - La Musique Brésilienne". Musique & Culture. Série 32 - número 5. Strasbourg: mai 1987.
- . KNELLER, George F. "Arte e Ciência da Criatividade" trad. José Reis, 6a. edição, São Paulo: IBRASA, 1985.
- . KOELREUTER, H.J. "Introdução à Estética e à Composição Musical Contemporânea" 2a. edição, Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.
- . LANGER, Susanne K. "Sentimento e Forma" trad. Coelho, Ana M. Goldberger e Guinsburg, I., São Paulo: Ed. Perspectivas, 1980.
- . LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli "Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas".
- . MAHLE, Maria Ap. "Iniciação Musical". Colaboração de Ernst Mahle. Brasil: Irmãos Vitale Editores.
- . MANN, Edward W. "Orgônio, Reich & Eros - A Teoria da Energia Vital de W. Reich" trad. Maria S.M. Netto, São Paulo: Summus, 1989.
- . MARSICO, Leda Osório "A Criança e a Música" Porto Alegre - Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1982.
- . MARSICO, Leda Osório (Coordenadora) "O Canto na Escola de Primeiro Grau". Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Comunicação e Divulgação, 1978. Porto Alegre: 1977.
- . MARTINS, Joel e Dichtchekian, Maria Fernanda (organizadores) "Temas Fundamentais de Fenomenologia" São Paulo: Ed. Moraes, 1984.
- . MARTINS, Raimundo "Educação Musical: Conceitos e Preconceitos" Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional de Música, 1985.
- . MORA, José Ferrater "Dicionário de Filosofia" Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971.
- . MOURA/ZAGONEL/TREVISAN "Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical" São Paulo: Editora Ática, 1989.
- . OSTROWER, Fayga "Criatividade e Processos de Criação" 5a. edição, Petrópolis: Vozes, 1986.

. "PESQUISA E MUSICA"-Revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música, v.1, no.1, trimestral. Rio de Janeiro:Machado Horta Editores e Publicidade Ltda., 1 984-1 985.

. REICH, Wilhem "A Função do Orgasmo: Problemas Económico-Sexuais da Energia Biológica" trad. Maria da Glória Novak, São Paulo: Brasiliense, 1975.

. REICH, Wilhem "Análise do Caráter" trad. Maria Lizette Branco e Maria Manuela Picegueiro, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1979.

. SAMPAIO, Rosa W.F. "Freinet: Evolução Histórica e Atualidades" Editora Scipione.

. SANTA ROSA, Nereide S. "Educação Musical Para a Pré-Escola". São Paulo: Editora Atica, 1 990.

. SCHAFER, Murray "Quando Las Palavras Cantam" trad. Ricardo de Gainza, Buenos Aires: Ricordi, 1970.

. SCHAFER, Murray "El Compositor en La Aula" trad. Beatriz Spitta, Buenos Aires: Ricordi, 1965.

. SPALDING, Tassilo Orpheu "Dicionário de Mitologia Greco-Latina" Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1965.

. TORRANCE, E. Paul "Criatividade: Medidas, Testes e Avaliações" trad. Aydano Arruda, São Paulo: IBRASA, 1976.

. WILLEMS, Edgar "Educacion Musical - I Guia Didáctica Para El Maestro". Buenos Aires: Ricordi, 1 966.

. YEPES, Antonio "Enseñanza Elemental de La Musica Mediante La Pratica Instrumental Y Vocal". Buenos Aires: Barry, 1 966.

X. A N E X O

A N E X O 1 - Repertório para as crianças

Silêncio

(MOURA/ZAGONEL/TREVISAN)

Ssss sí - LÊN - CIO! VA - MOS OU-

-VIR? OU- VIR PA-RA DES-CO - BRIR ES-CU-

-TAR PRA PO- DER CON - TARE CAN - TAR OU-

-VIR ES-CU-TAR CON-TAR E CAN-TAR

Mamãe Pata

(MOURA/ZAGONEL/TREVISAN)

QUÁ QUÁ QUÁ QUÁ MA-MÃE PATA-ESTÁ CHA-MAN-DO

QUÁ QUÁ QUÁ QUÁ VAMOS TO-DOS PR'ALA-GO-A

Tum - tum - tum

(MOURA/ZAGONEL/TREVISAN)

TUM TUM TUM TUM OU-QQO CO-RA-ÇÃO

MAR-CO COM OS PÉS E A - GO-RA COM AS MÃOS

TUM. TUM TUM TUM SIN-TQA PUL-SA ÇÃO CAI

CAI BA - LÃO (PALMAS) É O

RI-TMO DA CAN-ÇÃO TUMTUMTUMTUM OU-ÇO CO-FA-ÇÃO

Sopra o Vento

(MOURA/ZAGONEL/TREVISAN)

SO - PRA O VEN - TO NAS FLORES PER-FU

- MA - DAS HUM. HUM

O Menino Toca o Sino
(MOURA/ZAGONEL/TREVISAN)

O ME - NI - NO TO - CA O
SI-NO BLÉM BLOM BLÉM BLOM

Detailed description: The image shows two staves of musical notation in treble clef. The first staff has a 3/4 time signature and contains the melody for the first line of lyrics: 'O ME - NI - NO TO - CA O'. The second staff continues the melody for the second line: 'SI-NO BLÉM BLOM BLÉM BLOM'. The notes are simple quarter and eighth notes.

Canção do Chocolate
(MOURA/ZAGONEL/TREVISAN)

CHO-CO-LA-TE BRAN-CO CHO-CO-LA-TE PRE-TO
EU NÃO SEI QUAL ES-CO - LHER

Detailed description: The image shows two staves of musical notation in treble clef. The first staff has a 2/4 time signature and contains the melody for the first line of lyrics: 'CHO-CO-LA-TE BRAN-CO CHO-CO-LA-TE PRE-TO'. The second staff continues the melody for the second line: 'EU NÃO SEI QUAL ES-CO - LHER'. The notes are simple quarter and eighth notes.

Salta Canguru
(MOURA/ZAGONEL/TREVISAN)

SAL-TA CAN-GU - RU
OU-TROS BI - CHOS VÃO AN - DAN-DO
SAL-TA CAN-GU - RU.

Detailed description: The image shows three columns of musical notation in treble clef. Each column contains two lines of notes. The first column has the lyrics 'SAL-TA' and 'OU-TROS'. The second column has 'CAN-GU - RU' and 'BI - CHOS'. The third column has 'VÃO AN - DAN-DO' and 'CAN-GU - RU.'. The notes are simple quarter and eighth notes.

Gato Esfomeado

O-LHAO GA-TOES-FO-ME-A-DO TO-MAO LEITE SEM CUI-DA-DO SE LAM-BEU

The musical notation consists of a single line of a treble clef staff with a key signature of one flat (Bb) and a 2/4 time signature. The melody is written in a simple, folk-like style with eighth and quarter notes. The lyrics are written below the notes.

SE LAM-BEU

A short musical phrase in a treble clef staff with a key signature of one flat (Bb) and a 2/4 time signature, consisting of a quarter note followed by an eighth note and a quarter rest.

Bambalalão
(folclore brasileiro)

BAM-BA-LA-LÃO SE- NHOR CAPI-TÃO ES-
-PA-DANA CIN-TA GI- NE-TE NA MÃO

The musical notation is presented in two staves. The first staff has a treble clef, a key signature of one flat (Bb), and a 2/4 time signature. The melody is simple, using quarter and eighth notes. The lyrics are written below the notes.

Jabuti

(MOURA / ZAGONEL / TREVISAN)

JA-BU-TI QUER SER UM CAM-PE-ÃO
VAI COMPRAR UM CARRO DE SE-
GUN-DA MÃO.

The musical notation is presented in two staves. The first staff has a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 4/4 time signature. The melody is simple, using quarter and eighth notes. The lyrics are written below the notes.

Handwritten musical notation for the first two lines of the song. The first line contains the lyrics "PRA PO-DER CO - RRER NÃO FI - CAR PRA TRÁS" and the second line contains "O-LHA QUAN-TA COI-SA JA-BU - TI FAZ". The music is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#).

Sambalele
(folclore brasileiro)

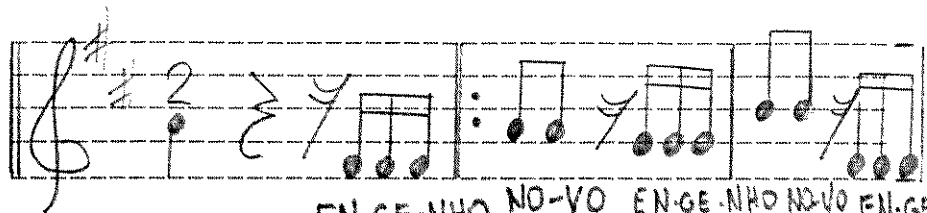
Handwritten musical notation for the remaining five lines of the song. The lyrics are: "SAM-BA-LE LÊES.TA'DO - EN - TE", "ESTA' CO'A CA-BE-ÇA QUE - BRA - DA", "SAM-BA-LE-LÊ PRE-CI - SA - VA", "E' DEJU-MAS BOAS PAL - MA - DAS", and "SAM-BA SAM-BA SAM-BA LÊ-LÊ". The music continues in treble clef with the same key signature.



PI - SA NA BA - RRA DA SAIA O - LE - LÊ

Engenho Novo

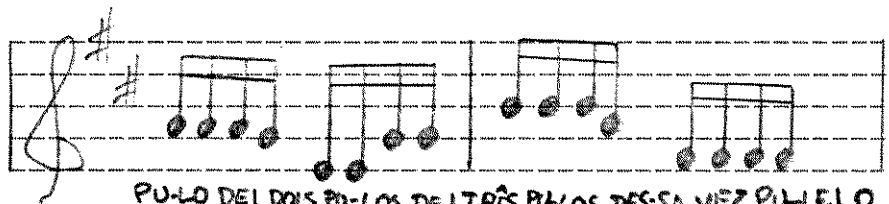
(folclore brasileiro)



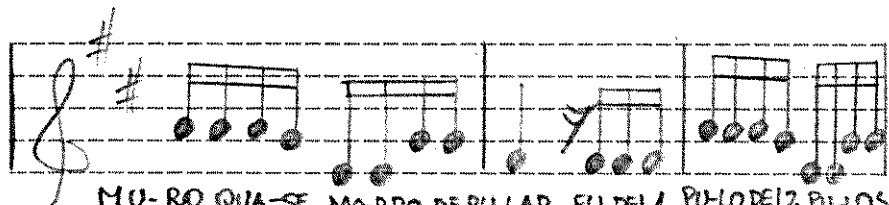
EN - GE - NHO ₁ NO - VO EN - GE - NHO ₂ NO - VO EN - GE - NHO



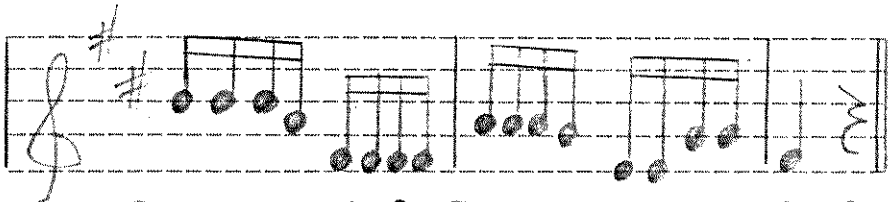
NO - VO BO - TAA RO - DA PRARO - DAR EN - GE - NHO - DAR EU DEI UM



PU - LO DEI DOIS PU - LOS DEI TRÊS PU - LOS DES - SA VEZ PU - LEI O



MU - RO QUA - SE MO - RRO DE PU - LAR EU DEI 1 PU - LO DEI 2 PU - LOS DEI 3



PU - LOS DE SSA VEZ PU - LEI O MU - RO QUA - SE MO - RRO DE PU - LAR .

Carrossel
(MOURA/ZAGONEL/TREVISAN)

Handwritten musical notation on a five-line staff in treble clef, 4/4 time. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. There are two accents over the first two groups of notes. The lyrics are: CÍR-CU-LO CÍR-CU-LO RO-DA RO-DA

Handwritten musical notation on a five-line staff in treble clef, 4/4 time. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. There are two accents over the first two groups of notes. The lyrics are: CÍR-CU-LO CÍR-CU-LO CA-RRO-SSEL

Handwritten musical notation on a five-line staff in treble clef, 4/4 time. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The lyrics are: QUEM QUI-SEREN-TRAR NA BRIN-CA-DEI-RA

Handwritten musical notation on a five-line staff in treble clef, 4/4 time. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. There is an accent over the first group of notes. The lyrics are: RO-DA CÍR-CU-LO VAI PRO CÉU.

O Ciranda, O Cirandinha
Canto com piano, conjunto instrumental ou piano solo
Amb. por H. Villa-Lobos.

Handwritten musical notation on two staves. The top staff is in treble clef, 4/4 time, with a key signature of one flat (Bb). The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The lyrics are: O' CI-RAN-DA Ó CI-RAN-DI-NHA VA-MOS TO-DOS CI-RAN

The bottom staff is in bass clef, 4/4 time, showing a simple accompaniment of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

DAR VA-MOS DARA ME-IA VOL-TA VOL-TÂE MEI-A VA-MOS DAR O A-

NEL QUE TUMÊ DES-TES E-RA VI-DRQE SE QUE-BROU

Baião
 (Fiche Historique "Musique & Culture")
 (Directeur - Albert Jungblut)

1 2 FIN

1 2

1 2 DA CAPO AL FINE

Ritmos Folclóricos Brasileiros

(ROCCA, Edgard "Ritmos Brasileiros e Seus Instrumentos de Percussão". Rio de Janeiro : Escola Brasileira de Música. Europa: Empresa Gráfica e Editora, 1986.)

Os códigos "+", "o" e "x" correspondem a diferentes toques nos instrumentos.

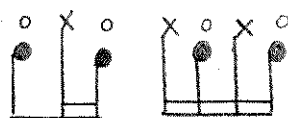
♩ = 102

	COCO	
	+ o p +	+ o o +
Triângulo		
	o + + +	o +
Pandeiro		
(Vareta) Zabumba (pele)		

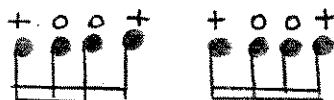
XAXADO

$\text{♩} = 104 - 112$

Zabumba
ou
Surdo



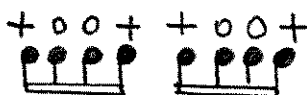
Triângulo



XOTE (ou CHOTE)

$\text{♩} = 76 - 80$

Triângulo



Agogô



Zabumba



ANEXO 2

ENTREVISTAS A RESPEITO DA DINAMICA DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA CURUMIM:

ENTREVISTA No. 1 (Secretária)

- Primeiro, eu gostaria que você falasse um pouco sobre como é seu trabalho aqui.

- Bom, eu sou secretária da Escola, né? Sou secretária mas sou também uma das associadas, que a Escola tem uma história desde a sua fundação até agora que, nesse momento, que ela tá também num momento de transição, de mudanças, ela é uma associação onde algumas pessoas são associadas e outras não. Outras a gente chama de contratadas. Nesse momento tá mudando, vem vindo uma estrutura nova, mas a minha função, além de associada, é de secretária. Eu faço atendimento a pais, serviço de banco, uma parte da administração da Escola, da administração financeira, e a relação com as crianças, com arquivo, com cadastro, e com a Delegacia de Ensino. Não sei, que mais você quer saber?

- Qual é a diferença entre contratado e associado?

- Bom, a Curumim quando ela foi fundada era uma associação de pais, tá? Depois foi ficando inviável uma administração assim porque as pessoas não queriam assumir, cada pai tinha seu trabalho e... ficou difícil, então decidiu-se por uma associação de professores, e é essa estrutura que vem vindo até hoje. Essa associação de professores, o professor entrava na Curumim e, depois de algum tempo, ele era convidado a associar-se, a assumir a Escola como um todo, e não só assumir o trabalho que ela fazia como professor, tudo né... assumir a administração dessa Escola também e essa é a diferença: o associado ele participa além do que... do cargo de professor que ele foi contratado. Ele participa de alguma outra forma, ou ajudando na Biblioteca, ou ajudando na Secretaria, no almoxarifado ... ajuda na manutenção da Escola toda. E assume essa Escola diante da sociedade. A diferença é essa, tá? E até agora, teve os contratados e um grupo de associados que eram quatorze pessoas. Normalmente a Escola propunha aos professores que se associassem. Ou as pessoas aceitavam ou não, dependendo do que elas achavam que iam ter que tá assumindo. Agora a idéia para o próximo ano, que tá havendo uma mudança, uma reestruturação, é que seja uma cooperativa onde todos os funcionários sejam cooperativados. Não existe o associado ou não. Todos seriam, todos assumiriam. Todos os que fossem contratados teriam que estar assumindo de alguma outra forma além da função dele,

ajudando a administrar e...e levar pra frente.

- Como é a administração financeira da Escola?

- Bom, a administração financeira a Curumim funciona quase que como um rateio, assim, praticamente o que entra de mensalidade cobre os custos, a gente não tem lucro, a nível de Cartório, de instituições burocráticas, a Curumim é uma associação sem fins lucrativos. Então a gente faz o orçamento mensal e... quantas crianças, o valor da mensalidade e tenta encaixar o orçamento nisso, né. Tem sido muito complicado, no Brasil atualmente, muito difícil. A gente tem, todo mês, lidado com dificuldades imensas de adequar o orçamento ao que a gente recebe, porque também a gente fica atrelado, a gente não pode aumentar muito a nossa mensalidade. Mas funciona dessa forma, é quase que um rateio entre os pais, a gente não chama assim mas é isso, na prática é isso. Todas as despesas fixas, tá, a folha de pagamento que é uma despesa grande, né, é mais que oitenta por cento do orçamento, e... e gastos de manutenção, de consumo da Escola.

- Como é quando tem que ser tomada uma decisão na Escola? Quem decide, qual tipo de decisão cabe a quem?

- Bom, as decisões são tomadas em reuniões de associação, até agora em reuniões de associação. Quando... é ... depende também um pouco dessa decisão, né, isso é entre aspas. Quando é assim meio que rotineiro, compra de alguma coisa que tem um preço que seja acessível, que caiba no orçamento, às vezes é decidida na secretaria entre eu, a Clarisse, a Gláucia. Uma equipe pequena que a gente via a possibilidade e decidia. Quando é alguma coisa maior ou decisões pedagógicas até mais importantes que as decisões de cunho financeiro, eram tomadas em reunião de associação onde todos os associados estavam presentes, colocavam seus pontos, discutia-se e tomava-se as decisões. As decisões pedagógicas têm um peso muito importante, né, porque na verdade o projeto é o ponto principal da Escola, e as decisões administrativas mais pesadas também eram tomadas em reuniões de associação. E não tem uma pessoa que decide, tá? É a reunião que decide. É a maioria.

- O que você chamou de decisão mais pesada?

- Comprar uma casinha nova, construir uma casa nova, é... de forma que signifique extrapolar o nosso orçamento, gastar além do que tá previsto, comprar algum material caro, decisões mais pesadas financeiramente, que possam...(silêncio).

- Agora eu queria saber como é que funciona a parte de orientação pedagógica da Escola, até que ponto o professor faz o trabalho sozinho e até que ponto a Escola tem um planejamento comunitário.

- Olha, eu não sei se esta questão seria comigo. Acho que essa questão seria com a orientação, a Silvinha.

- Como é que vocês fazem a destinação dos recursos? Vocês têm alguma espécie de prioridade? De compra e material, por exemplo?

- A prioridade é o pedagógico. Manter uma estrutura funcionando para que o projeto funcione. Claro que a gente acaba que... tem salas que a gente tá com pouco material, tem coisas que estão velhas, tem sido muito difícil a gente investir muito nessa área. O orçamento tem sido muito, muito enxuto. Assim, até com déficit em alguns meses. Então não tá sobrando grana pra tá investindo, pra recuperar material, carteira, mesa, tudo. A gente tem investido aos poucos nisso brinquedos, mas a prioridade é sustentar esse pedagógico, sustentar da melhor forma possível, oferecer pros professores material pra eles trabalharem. Essa é a prioridade.

- Esse material é pedido pelos professores? E, no caso de ser pedido, qual o tipo de material é mais pedido?

- Ele é pedido sim. Normalmente, o professor quando sente que precisa de um jogo novo para sua sala, ou que as carteiras não são tão boas, ou que ele quer algum material, filme, máquina ou alguma coisa para estar fotografando, registrando alguma pesquisa, o professor passa pela secretaria e faz o pedido. Nem sempre a gente atende todos os pedidos, às vezes o orçamento já está estourado aquele mês. Mas a gente procura atender essas necessidades dos professores.

- E que tipo de material é mais solicitado?

- Ah, não sei. É uma diversidade incrível. Depende do projeto que está fazendo, precisa de um material específico, né normalmente precisa-se manter o material básico, e o material de... que tem a ver com um determinado momento da turma, é muito diverso, depende de cada turma, de cada projeto.

- E qual seria esse material básico?

- O que eu considero básico é a sala estar funcionando com carteira, com caneta giz, com todo o material, cola, fita crepe, tudo que o professor precisa para trabalhar no dia-a-dia com as crianças, papel, canetinha, giz, giz de cera, tudo isso. Esse material tem que estar ali, não tem jeito de faltar, sabe caneta, de faltar lápis pras crianças desenharem, de faltar papel, né? A Escola cobra uma taxa de material então ela tem que fornecer esse material. Eu considero esse material assim, básico mesmo. Esse é imprescindível. Agora, é preciso enriquecer mais a sala, né.

- Eu gostaria de saber se vocês têm algum professor especificamente para a área de artes. Como é que funciona a presença desse professor na Escola?

- Olha, até o ano passado, esse ano que passou, a gente teve o Wilson, que é um aluno da UNICAMP, de Artes, uma pessoa que lida com arte já há bastante tempo. Esse ano o trabalho dele foi muito mais voltado para isso, pra Artes na Escola. Ele dava uma acessoria de certa forma pra... ele ficou trabalhando com quarta série, quarta, quinta, sexta e sétima, fez um projeto de teatro, um projeto de fotografia e a construção de um cavalo alado. Cada turma desenvolveu um projeto desse. De uma certa forma ele auxilia a escola toda, nos acabamentos, na coisa de deixar o trabalho mais bonito, sabe, de

uma certa forma a escola teve o auxílio dele esse ano. Mas, também, assim se você quiser saber mais coisas sobre o trabalho dele seria com a orientação também.

- Esse professor, como é que foi decidida a contratação dele? E quanto a um professor de música, vocês têm?

- O Wilson já era professor da Curumim. Por coincidência, é uma pessoa que é um artista, então ele foi contratado há um tempo atrás, por que ele já trabalhou na Curumim há uns seis, oito anos, já conhecia a Escola, voltou pra Campinas, foi contratado novamente pela experiência, por conhecer, por ser uma pessoa super desenvolvida com a pedagogia Freinet. E aí foi, acabou que fazendo um trabalho mais ligado a Artes, esse ano que passou. Agora, a professora de música, a gente até esse momento teve. Em esquemas diferentes, esse ano a Angela só deu aula de música para o ginásio. Mas em outras épocas a gente já teve música da turminha 1 até a quarta série, tem se modificado, depende da avaliação dos professores da necessidade ou não. Mas a escola sempre procurou ter um professor de Música.

- Eu queria saber como é que foi o nascimento da Escola. Você disse que foi de um grupo de professores. Mas desde o começo ela já funcionava aqui? E como foi decidido optar pela pedagogia Freinet?

- Olha, a Curumim nasceu em Barão Geraldo, não era um grupo de professores, era uma associação de pais, e pais que eram professores, entendeu? A pessoa trabalhava na Escola e era pai da criança também que estudava na Escola. E era lá em Barão Geraldo, no Guará, foi fundada...há dez, há onze anos atrás. Veio pra cá em 84, começo de 85. Que você perguntou mais?

- Como é que vocês decidiram optar pela pedagogia Freinet?

- Como é que foi a pedagogia Freinet? Olha, eu não... esse histórico... eu estou na Curumim a partir de 86, tá? E pra mim, assim, quando eu cheguei já era uma coisa que já tava incorporada, pelo que eu já saquei, é um projeto que veio, hãnn, que foi lentamente fazendo a cabeça das pessoas, convencendo as pessoas de que era um projeto pedagógico bonito e interessante. É uma coisa que foi crescendo aos poucos.

- Eu gostaria de saber também quantas classes, quantas crianças vocês têm e quantos professores.

- Até esse ano a gente tinha classes de turminha 1 até quarta série, manhã e tarde. Esse ano a gente, manhã e tarde, quinta, sexta e sétima série. O projeto do ginásio é um projeto novo, com poucas crianças, e é um projeto caro pra Escola. Agora esse ano vai haver uma mudança, vai ter da turminha 1 até a primeira série, manhã e tarde. Segunda, terceira e quarta e quinta e sexta só de manhã. Não vai ter os dois períodos, tá bom? E quanto aos professores, é um para cada turma.

- Eu queria saber como é que funciona o contato com os pais na Escola.

- Bom, os pais eles têm... nessa fase que a Curumim era uma associação de pais não deu certo, não funcionou, então os pais hoje eles têm um contato assim... a escola tá aberta, tem reuniões bimestrais, o professor contata o pai quando sente necessidade, o pai contata o professor quando sente necessidade, tá aberta, mas os pais não interferem na administração, tá? A não ser quando a Escola sente necessidade, solicita alguma ajuda, como já aconteceu de se formar uma comissão de pais pra resolução de questões ligadas ao aumento de mensalidade, que foi muito tumultuado esse ano. Ai até se forma, até se discute junto. A gente tem aceitado sugestões de pais, mas os pais não participam da administração. A ligação é mais pedagógica.

- Eu gostaria de saber como foi a repercussão do plano Collor na administração da Escola.

- Foi pesado esse ano. Foi pesado porque a gente tinha que, mês a mês, negociar com os pais o aumento da mensalidade, os pais também tinham lá seus motivos, com salários congelados e tudo, foi muito duro, foi extremamente desgastante. Eu acho, faço uma análise aí é que a gente chegou ao fim do ano um pouco... com as relações um pouco cansadas entre pais e a Escola, por conta desse plano; e dessa confusão, que não define nada, uma hora pode, a outra não pode. Mas a gente também conseguiu superar um pouco isso, e tamos partindo pro ano que vem tranquilos assim.

- Então quer dizer que agora todos os professores são cooperativados. O que isso significa em termos de acréscimo de trabalho para o professor?

- O professor trabalha o período normal de aula dele e dá mais um período pra Cooperativa, tá, em alguma função que ele vai estar assumindo. Como eu já tinha dito, ou ele é responsável pela Biblioteca, ou pelo almoxarifado, ou pela cozinha, ele vai participar da administração da Escola oferecendo mais um período por semana, fora as reuniões pedagógicas, e tudo.

- E existe alguma diferença de salário entre o cooperativado e o contratado?

- Até agora existiu. Daqui pra frente eu não sei se vai continuar existindo, acho que mais por tempo de serviço. Todos serão cooperativados, né?

- E como era calculada essa diferença?

- Era uma diferença pequena. O professor que tinha três triênios aqui, como a Gláucia e a Clara, ganhavam cinco por cento a mais... não, era uma escala, cinco por cento sobre um período, cinco por cento sobre o anterior, e assim ia indo, e aí tinha uma escala, dois triênios, três triênios, não associado com mais de três anos, não associado com um ano, não associado que tinha sido recém admitido.

- Qual a maior diferença de salário existente na Escola?

- Ah, não sei de cabeça agora, mas não é grande a diferença, não. Tá bom?

ENTREVISTA No. 2
(Coordenadora Pedagógica)

- Eu queria saber qual é a diferença entre o pessoal que trabalha na administração e o pessoal que trabalha na parte pedagógica.

- Quem trabalha na administração, de certa forma tem uma preocupação maior com os aspectos administrativos da Escola, em termos assim, pagamento de professores, funcionários, a relação com funcionários, a folha de ahr, não é folha de pagamento é... o fichário dos professores, de alunos, tá, pagamento de mensalidades, toda a estrutura da Escola, se precisa montar mais salas, isso de alguma forma quem vê é o administrativo. Ah, o pedagógico é responsável pelo encaminhamento com os professores em termos de proposta, de filosofia da escola, e em termos de pedagogia mesmo, de metodologia, o que é que vai ser trabalhado, e fica responsável an pelo recebimento de pessoas novas, de estagiários, tá. Existe uma relação muito pró...an, tem que haver um contato muito grande entre o administrativo eo pedagógico, por exemplo, quando a gente quer montar uma sala de aula, tá, no caso que está acontecendo agora este ano: a gente viu que não dá mais prà ficar com classes onerosas, com poucos alunos em sala de aula, porque você não consegue manter a escola. Então a gente vai decidir isso o administrativo junto com o pedagógico, você entendeu? Os professores têm que ver quantos alunos eles são capazes de trabalhar, com quantos é possível trabalhar com pedagogia Freinet, e numa discussão com o administrativo é que se montam as salas de aula.

- E vocês sentem na Escola problemas de falta de salas ou de professores?

- Olha, atualmente está ao contrário. Eu acho que isso é um problema político-econômico, que as escolas particulares com o plano Collor sofreram um grande abalo e atualmente a gente tem tido menos procura e saídas de crianças mais do que o recebimento. Isso gera uma série de preocupações prà Escola, né, e a gente tem que fazer rearranjos prà poder se manter.

- E a que você atribui essa evasão?

- Muito é a questão do financeiro. Muitas crianças saíram e os pais disseram: olha, nós não vamos colocar porque a gente não tem condição de pagar. Eu acho que também tem a questão do pedagógico, da forma como a gente encaminha as coisas. Se você não pode pagar bem um professor, o professor fica um tempo na escola mas esse tempo não é suficiente prà que ele, cada vez mais, cresça na pedagogia Freinet. Então aí sai, entra outro professor, fica uma rotatividade muito grande, fazendo com que o trabalho não aconteça, não cresça tanto quanto ele poderia crescer se fosse uma equipe que estivesse há mais tempo junto.

- Qual é o objetivo de transformar todos os professores em cooperativados?

- O objetivo maior da escola é que todos possam se envolver com a escola de uma mesma forma, que todos tenham a escola como de si mesmos, como própria, então vão ter que trabalhar, se envolver do mesmo jeito. Essa é a idéia e também tem a questão da democracia, de todos participarem, todos terem direito a voto, por isso que a gente pensou em transformar todos em cooperativados.

- Eu queria agora que você me falasse especificamente como é trabalhada na escola a questão da criatividade.

- An...prà gente, que... a gente se fundamenta na pedagogia Freinet, e prá Freinet é muito importante a livre expressão, que a criança expresse o que ela sente, suas idéias, que ela coloque prá fora. Prá gente aí é que entra a criatividade. An, como a gente trabalha, tá; pelo fato de a criança poder escolher o atelier que ela quer fazer, quando ela vai prá aquele atelier ela vai inteira, nesse momento ela está indo porque ela gosta, porque ela quer ir, porque ela está a fim, ela vai produzir muito mais, vai criar muito mais do que se ela fosse obrigada a fazer uma atividade que não fosse bem aquela que ela gostaria de estar fazendo. Uma outra coisa importante é assim, a gente trabalha muito a coisa de: olha, não precisa fazer muita coisa, mas tudo aquilo que se faz precisa ser bem feito. Por exemplo, num desenho: então quando as crianças desenham elas desenham só uma casinha, e a gente coloca: tem alguma coisa aí dentro dessa casinha, tem alguém que mora aí ah, então tem uma menininha, aí desenha a menininha, tem um cachorro, que se chama tal, então a gente vai explorando o que a criança está colocando. Esse é o trabalho que a gente procura fazer com os professores, não que isso aconteça com todos, que todos tenham a mesma visão, tá, mas é que o trabalho que a gente propõe prá estar acontecendo dentro da escola. A gente trabalha com muitas possibilidades, a criança pode desenvolver a criatividade dela com argila, com desenho, com massinha, com colagem, com... misturando técnicas diferentes, com música, é uma coisa de estar inventando letras, inventando músicas, a gente já teve oportunidade de ter na escola aulas de música, só que a gente percebeu que era uma coisa muito artificial, naquele dia, naquele horário, chegava o professor de música na sala, tá, é uma coisa assim, que nem sempre é aquilo que as crianças queriam prá aquele momento, e ficava uma coisa meio forçada, nem todas queriam, e também com duas ou três crianças não tinha tanto sentido e obrigar as outras crianças a participar também não fazia sentido. Então a gente percebeu assim, que a música é uma coisa que está acontecendo já em vários momentos, não tem um horário específico prá acontecer.

- Você disse que cada criança escolhe o seu próprio atelier. Eu queria saber se antes são apresentadas para as crianças as sua possibilidades de escolha.

- Olha, isso depende muito do dia, tem dias que o professor percebe que está tendo muito uma mesma atividade. Então ele pode chegar com uma proposta, porque ele faz parte do grupo, ele também tem uma idéia, ele também tem uma proposta pra estar colocando. Então an, se trabalha tanto com a coisa da criança estar levantando a proposta de atelier, como do professor também estar colocando.

- Mas vamos supor que a criança não conheça o professor, não conheça a sala...

- A princípio quem apresenta os ateliers é o professor. Então ele vai mostrar como é que faz massinha, ele vai propor pra crianças de fazerem uma pintura num papel grande, em grupo, ele vai propor uma atividade, né, pra turma dos maiores. Turma dois, por exemplo: crianças de 4 anos. Eles começam fazendo apenas dois ateliers, a professora propõe "quem quer fazer tal coisa?" dependendo daquilo que é falado na roda, então existe muito a proposta do professor, tá ele é que apresenta as várias técnicas, pra depois as crianças estarem escolhendo. Muitas das turmas, em que as crianças são da Escola, eles já sabem como é que funciona, eles já desde o começo do ano já propõem, quero fazer tal atelier, eles já têm essa escolha. Quero fazer livrinho de estória, quero fazer desenho, porque eles já conhecem. E as crianças novas, ão percebendo como é que é.

- Eu queria saber também como é que funciona a equipe de professores.

- Então, aqui na escola a gente tem uma equipe an... nós temos uma reunião por semana que é da equipe toda, e acontece na quarta-feira à tarde. E nesse espaço, esse ano, a gente discutiu muito as coisas administrativas. Então o que nós avaliamos no final do ano é que faltou o pedagógico. Porque nós estamos num momento de reestruturação. Então nós temos essa equipe, essa reunião, de grupos pequenos. Então, por exemplo: a pré-escola da manhã se reúne à tarde, uma vez por semana. E aí essa equipe discute a sala, o que está acontecendo com a sala, se os projetos estão sendo desenvolvidos, estrutura algumas atividades conjuntas, esse tipo de coisas. Então isso acontece com todos os grupos. Esse ano a gente funcionou com dois coordenadores, eu assumi a pré-escola e a Gláucia assumiu de primeira a quarta série, e o Wilson assumiu o ginásio. E aí no segundo semestre a Gláucia largou a coordenação do pré até a quarta série, e os grupos funcionaram com co-orientadores: eles se auto-geriam. E a quinta, sexta e sétima também viveu esse processo.

- Eu queria saber como vocês trabalham a nível de proposta pedagógica.

- Pedagogia Freinet. A gente trabalha com pedagogia Freinet, e a princípio a escola só pensava em desenvolver alguns princípios de autonomia, de democracia, de cooperativismo, né, mas depois a escola conheceu a pedagogia Freinet, nós lemos e nos enfronhamos na pedagogia Freinet. A pedagogia Freinet se

fundamenta em cinco necessidades da criança que são a necessidade de expressar-se, de livre expressão, a necessidade de comunicar-se, de agir e conhecer, necessidade de organizar-se, necessidade de avaliar-se, tá? E todas essas necessidades a gente considera como fundamentais, a serem trabalhadas com a criança. Prà gente a autonomia, a cooperação são princípios básicos, a serem trabalhados. Mas é difícil, porque a gente não nasce Freinet, nem se torna Freinet, acabou e pronto. É uma caminhada, a gente tá sempre em busca. É uma coisa que não tem fim. A gente tem sempre que estar lendo, estar discutindo, estar conversando, estar trabalhando na prática, refletindo sobre a prática, sobre as próprias dúvidas, prà poder ir crescendo, prà poder...

- O que você acha mais difícil na sua prática?

- Acho que o mais difícil são as relações. Tem que haver uma relação com os professores onde você permita que o professor tateie, que ele faça seus tateios, seus projetos, e ao mesmo tempo você estar junto, próximo, você entendeu, e meio que ajudando ele a conhecer, crescer e descobrir, sabe? Eu acho que isso é uma coisa... Você fazer essa ponte entre teoria e prática, é uma coisa muito complicada também. Por exemplo, na minha formação eu tive... (eu estou me formando em Pedagogia na UNICAMP), mas eu tive muito pouca experiência de trabalhar com pré-escola. Então em algumas questões eu ficava enroscada porque eu não tinha prática, eu só tinha teoria. Eu acho que isso é uma coisa complicada. É fundamental que a gente consiga conciliar, como orientadora, as duas coisas, a teoria e a prática.

- Eu queria saber se, a nível de coordenação da Escola, existe alguma proposta de trabalho com a criatividade musical.

- Olha, a gente já teve, como eu coloquei, né, e atualmente nós estamos vivendo um processo de reestruturação, e existem professores responsáveis por algumas áreas: coordenadores de área. E a música é uma coisa que está sendo colocada como importante, que alguns pensam a questão da música dentro da Escola, e da criatividade.

- E como isso era trabalhado? E como vai ser?

- Como era: algumas pessoas na Escola, a gente sentia que eram, extremamente criativas, já tinham uma experiência de Coral, tá, de música, e essas pessoas assumiram tocar um projeto de música na escola; então a Tânia pegou a turma do período da manhã, vinha na Escola uma vez por semana, e ela ficava um tempo em cada sala, desenvolvendo o projeto de música. Então tinha a turma um, depois a dois, depois a três, pré e primeira série juntas, segunda, terceira e quarta já era uma outra pessoa que assumia, a Angela, e à tarde acontecia a mesma coisa com a Ni. Então, a proposta... uma das coisas muito importante foi a criação de instrumentos musicais. A gente trabalhou muito nessa coisa de criar instrumento. Então era latinha, era an... tambor, e as crianças inventaram instrumentos bem diferentes também. Aí a gente foi expor os instrumentos no

C.C.L.A., né, e as crianças tocavam os instrumentos... também nessa época, a professora de música, a Ângela, trabalhava dando aula pra algumas crianças de violão, de flauta, então surgiam grupos de música, tal, né. E tinha uma coisa de inventar letras, inventar melodias, né, de as crianças estarem criando em cima dos sons. Então a gente percebeu que... por um lado era interessante o projeto. Mas era uma coisa assim: a professora vinha só naquele dia, naquele horário, fazia o trabalho e ia embora, tá? E às vezes o professor, às vezes a turma dava continuidade mas às vezes não dava, porque não se sentia capaz, tá, não se sentia apto mesmo pra estar trabalhando com música. Então começou a ficar muito complicado. E as crianças também elas... pra turma um, dois e três não, era um prazer, mas pra turma dos maiores, era uma coisa assim meio obrigatória, então ficou pesado.

- Eu gostaria de saber como funciona o sistema de avaliação. Tanto avaliação das crianças, dos trabalhos e dos professores, como avaliação dos estagiários.

- Em termos da avaliação das crianças o que existe é uma auto-avaliação. Que é aquela coisa de a criança estar dizendo do que ela gostou, do que ela não gostou, do que ela aprendeu, do que ela não aprendeu, dela estar se auto-avaliando. Existe também avaliação do professor, principalmente pra turma dos maiores. Que é assim: o professor estar avaliando: então, aconteceu alguma coisa no dia, tá, é uma avaliação constante, tá, diária. Você diz: olha, eu acho que você não foi legal, você não trabalhou de forma como você poderia ter trabalhado. Então o professor também está fazendo uma avaliação. E tem um terceiro momento que é uma avaliação do grupo: o grupo avalia a criança. Na primeira série, por exemplo, eu participei numa época de uma avaliação que eu achei muito interessante. Eles puseram todos os trabalhos deles na mesa. E eles avaliavam tudo que eles faziam: participação na música, participação na argila, a nota em termos de Matemática, Português etc.. E com relação à avaliação de professores, todo final de semestre os professores se reúnem, tá, e em cima de alguns critérios que são levantados pelo grupo, a gente avalia. Primeiro os professores se auto-avaliam, depois o grupo coloca como é que ele viu a participação, o trabalho daquele professor, tá? Os critérios esse ano foram muitos: em relação à criança, foi em relação ao conteúdo, a materiais, por exemplo, se ele sente que falta material na sala dele, se ele providencia esse material, se ele tem dúvida, ver se ele procura as pessoas, uma avaliação com relação à Escola, à equipe pedagógica, como foi a atuação dele como docente, ou orientador, an um outro critério de avaliação foi a relação dele com a Escola, com a cooperativa, no sentido de ajudar a Escola. Então os critérios são esses, tá? Quanto aos estagiários, a avaliação é feita a princípio pelos professores: antes de eu falar alguma coisa, eu perguntava para os professores o que eles tinham sentido, como é que eles visto a participação daquele estagiário na sala, tá? Aí foi feito também em termos de relatórios, não só

eu, eu e a Mônica lemos os relatórios, e aí a partir das entrevistas, dos relatórios, foi que a gente avaliou os estagiários, tá? O grupo todo.

ENTREVISTA N. 3:

Entrevista com a coordenadora pedagógica do PRODECAD

___ Primeiro eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre o PRODECAD, como é que funciona.

___ O PRODECAD, o histórico dele é seguinte: em 87 as mães reivindicaram junto à Reitoria um local para acomodar seus filhos no outro período em que não estivessem na escola. E, através de muita luta das mães, foi conseguido um espaço para acomodar essas crianças. Então foi iniciado o programa lá nos barracões do F.B.. Então local inadequado, sem área para as crianças, salas de universidade... de universitários, mobiliário de universitários, aberta né a área, completamente aberta. E depois o PRODECAD por algumas crises de equipe técnico-administrativa, não se encaixando as pessoas devidamente, e ele foi reestruturado, teve uma pausa no final de 87, depois retomou em 88 e foi ... à ... iniciado o trabalho no salão paroquial de Barão Geraldo. Provisoriamente enquanto se fazia a obra própria do prédio. Então lá também instalações precárias né, um salão grande de festas, um salão comunitário, e foram feitas divisórias para organizar um pouquinho melhor e lá ficou um ano funcionando. Depois o PRODECAD veio para o prédio próprio, ano passado. Nesse prédio aqui que ainda está em obras. E nesse percurso todo o PRODECAD foi buscando uma filosofia de trabalho. E hoje a gente tem bem em mente o que a gente quer. Não que o problema esteja pronto, acabado, porque na ciência nada é pronto, né, tudo se recria, se renova. Nós temos em mente a filosofia de hoje, do trabalho, quais os objetivos que a gente pretende. Então essa clientela passa meio período na escola comum, outro meio período no PRODECAD. Então a grande preocupação nossa é que essa criança seja criança. Ela vai pra casa, chegar sete, oito horas da noite, e levanta cinco horas da manhã pra vir, no fretado, junto com os pais. Então é uma vida de adulto. Então o programa tem que oferecer: lazer, educação de base, afetividade que é o ponto principal pra essas crianças ... e um apoio à escolaridade. Então para isso acontecer de um jeito organizado, nós dividimos o tempo da criança aqui em quatro momentos: o primeiro momento de uma hora mais ou menos, dedicado à orientação da tarefa escolar, que já traz da escola, o reforço, dentro dos componentes curriculares da escola comum. E o segundo, terceiro e quarto momentos para o desenvolvimento do projeto. Nós trabalhamos na linha de centro de interesses, então de acordo com o tema, as atividades giram em torno. O tema tem partido ainda do adulto, as opções de trabalho, de atividades, a criança opta, né. E a gente quer chegar no ponto de o tema sair do grupo. Mas o grupo ainda é muito grande: cento e quarenta crianças num período, mais cento e vinte no outro período. Então nós estamos fazendo, a partir desse segundo, terceiro e quarto momento, as diversificações: aula de educação física, pátio, brincadeiras livres, uso das oficinas agora ... Pra nós o ideal seria o seguinte: infra-estrutura, física. Mini-quadra, tudo

isso no local porque nós não temos condução, as crianças para fazer educação física usam o circular comum, todos os dias um grupo desce à educação física, né. Então eles têm uma aula de educação física por semana. Então infra-estrutura pronta aqui física, infra-estrutura humana: um professor para cada turma com uma monitora para cada turma, fixa. Porque esse adulto, professor, não pode ser liberado para reuniões constantes, né, reciclagem, todos esses pontos importantes e necessários. Então dificulta muito o trabalho esse ponto da infra-estrutura ainda não pronta. Os estagiários viriam para enriquecer, né, o programa, mas daí com sua estrutura pronta: professor, monitor e estagiário, né. Então pretende-se, para 92, que essa infra-estrutura esteja definida, tanto a física quanto a humana, pra gente pôr assim mais efetivamente em prática os ideais de educação que a gente tem, já avançou muito, né ...

___ E quais seriam esses ideais ?

___ Desenvolver as três grandes áreas: então a área social, cognitiva -silêncio- a social, cognitiva (esquecendo de uma) e a emocional. Está muito ligado uma à outra, é só uma maneira didática de dividir. Pra desenvolvermos essas grandes áreas, a gente vem buscando recursos através dos centros de interesse, como foi a unidade, por exemplo, do circo. Então tudo girando em torno desse tema, as crianças desenvolveram: matemática, comunicação e expressão, é ..., parte de artes, enfim, né, bem desenvolvida. Porque a gente crê que a criança desenvolvendo como um todo, você se preocupando com esse desenvolvimento integral da criança, você vai estar ajudando a escola lá fora também, né. Ai ela vai estar crescendo em todos os seus aspectos, a criança, pra atender às respostas de um ensino mais sistematizado, mais formal, da escola. O nosso, apesar de ser informal, ele tem um caráter sério de um formal.

___ E como é o relacionamento desse ensino informal com o formal ?

___ Esse relacionamento é ... difícil, conturbado, a gente tem procurado reuniões com a escola, entrosamento entre os professores até agora só foi feito via coordenação, teremos o primeiro encontro sexta-feira, dos professores pra se conhecerem, afinal são adultos lidando com as mesmas crianças. Então a nossa preocupação é muito grande com essa questão: e a criança com esses referenciais todos que ela tem durante o dia? Mesmo que você tenha uma filosofia de trabalho, cada um tem a sua liberdade de cátedra e o seu trabalho. Então choca muito as opiniões, choca a maneira de ele tratar a disciplina, confunde a cabeça da criança. A gente quer resgatar isso, apesar dessa liberdade de cátedra que existem pontos comuns desses adultos que lidam com essas crianças, né, e a lição de casa, da escola, ela é muito pesada. Não se tem qualidade e sim quantidade, então dificulta muito o nosso trabalho, porque nós queríamos trabalhar esse apoio à escolaridade, com o concreto, enfim, que a criança entendesse tudo aquilo que ela está fazendo e não mecanicamente, mas não dá tempo porque vem cinco, seis problemas, mais um tanto de lição de comunicação e expressão, e você tem uma hora para fazer isso porque senão você cairia, como o PRODECAD na época estava, praticamente só fazendo lição de casa. Então essa criança não tinha esse outro lado lúdico, de lazer que também é

educação, mas só educação formal lá e cá.

___ Quais os problemas que você enfrenta para estabelecer essa infra-estrutura, pra poder funcionar do jeito que você consideraria mais ideal?

___ Basicamente é a questão infra-estrutura humana. Porque você tendo então os monitores você vai fazendo reuniões constantes com os professores, com os monitores também, e você vai estar podendo ter condições de reciclagem, né? Então, leituras de textos que o grupo sugira, sobre disciplina, sobre ... enfim, né, você estaria trabalhando mais diretamente o "como". Porque muitas vezes você tem que fazer o quê? Curativo, somente, prestar aquele socorro. Discute-se a atividade, mais ou menos, porque poderão surgir dois grupos, em função do que o grupo sugere (das crianças) para as atividades a gente procura ver quem entende mais um pouco disso, quem gostaria de dar uma dança, de fazer uma modelagem, pra assumir os grupos, e realmente é a falta dessa infra-estrutura, porque aí você conseguiria fazer um trabalho muito mais efetivo.

___ E aí no caso as professoras continuariam trabalhando período integral?

___ Isso. Os monitores poderiam ser ... porque a clientela é diferente. Mesmo quanto aos professores. Se fosse o caso de eles trabalharem meio período não teria problema nenhum. Para a equipe sim, técnica, porque você vai ter muito mais adultos pra trabalhar, lidar, e ... né? mas para a questão da criança não, porque a clientela é diferente.

___ E qual é o problema para vocês não terem conseguido esses monitores?

___ De contratação, de convênio. Porque a PRODECAD é fruto do convênio entre FUSSESP (Fundo Social de Solidariedade de São Paulo), e IRCAMP, que é o instituto de reabilitação de Campinas, e a UNICAMP. Então é um convênio, é fruto de um convênio. E nós temos que aguardar esse convênio, então as três partes se entenderem, quem é quem, o cuidado com o elemento, com a comida, com isso, com aquilo, clarear bem esse sistema de contratação, não está claro. Nós perdemos um professor de educação artística. Até hoje não temos ninguém no lugar. Três meses. O professor de educação física está saindo, elemento vital pra essa criançada, não temos ainda o como será substituído.

___ Falando mais especificamente da área de música, e também de artes de forma geral, vocês já tiveram algum trabalho aqui?

___ Tivemos a professora de educação artística. Desenvolvemos trabalhos através dessas professoras, desenvolver não só a arte pela arte mas a arte como expressão. Para que o aluno tivesse mesmo oportunidade de se expressar em vários níveis, com vários materiais, criando textos inclusive. Nós tivemos uma peça teatral criada pelas crianças.

___ E como é que essas professoras trabalhavam, qual era o esquema?

___ Trabalhando em grupos, escalonando pela semana o grupo que era para a educação artística e o grupo pra educação física, dividíamos o grupo pra ela poder trabalhar.

___ Qual foi o motivo da saída das professoras?

___ Uma professora foi para a Europa fazer um trabalho de mestrado. A outra saiu por razões pessoais, em busca de ... tentando outras coisas porque magistério realmente esta ... a questão salarial, né? Está afetando demais.

___ E daí essas professoras não foram repostas?

___ Não.

___ E no caso desse estágio agora, qual seria a expectativa de vocês, pra esse trabalho de educação artística com os estagiários novos?

___ Seria exatamente como eu disse de início. A estrutura pronta, com a monitora assumindo o grupo, o professor participando das aulas com vocês, né, da melhor maneira possível, pra poder estar aprendendo, pra amanhã ou depois dar continuidade no trabalho, que vocês não são eternos nem nós mas seria uma sequência lógica, né, e poderem estar participando, discutindo textos com vocês ... porque vocês estão dando o prática, o "como" é muito importante e é o que o professorado quer mesmo. Mas a teoria é a luz da prática. Então não dá tempo de vocês trabalharem o lado teórico. Então não fica aquela coisa interiorizada. A oportunidade de lerem e discutirem os textos que vocês estão vivenciando ...

___ Eu queria saber se vocês adotam alguma linha pedagógica.

___ Não. Nós temos feito esse trabalho de centro de interesses, que o precursor é o Dewey, mas temos feito ... Decroly também tem uma bagagem muito boa quanto a isso, então no início do ano, em fevereiro, nós tivemos cinco dias onde pudemos ler, discutir, discutimos os autores mais voltados pra essa linha de trabalho, e a questão da alfabetização algum texto de Emilia Ferrero, tivemos a conferencista Cleide que aplica uma linha de trabalho perto dessa dinâmica que a gente tanto quer que eles tenham, né. Tivemos dois encontros com essa profissional. Então nós não temos uma linha rígida no sentido de um educador. Não. Vigotsky também nós temos lido bastante. Mas o professorado não está podendo ler junto, discutir. Foi mais aquela semana no início do ano, mesmo. Onde elaboramos os centros de interesse, discutimos os textos e vimos aí vários fazendo um trabalho semelhante. O professor Adriano na Vila Nogueira, ele faz um trabalho, publicou um livro a gente achou muito engraçado porque de repente tantos pedaços iguais aos nossos, do nosso dia-a-dia, que a gente falava: "Porque nós não escrevemos então, um livro, e publicamos o nosso trabalho?", né?

___ Boa idéia ... E tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

___ Agora, a questão dos estagiários. Do ano passado pra esse ano já melhorou bastante. Os estagiários do ano passado eram somente da educação física. Hoje não, hoje temos um leque de opções, recebemos estagiários com várias pesquisas em mente aí, com vários trabalhos. Então enriquece muito o programa. Mesmo com todas essas dificuldades, a minha avaliação pra professora Maria da Glória foi muito positiva em relação aos estagiários. Realmente vem enriquecer.