

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRA DE ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**PLANEJAMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS
DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RODRIGO FERREIRA MACHADO

RIO DE JANEIRO
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRA DE ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**PLANEJAMENTO DE AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS
DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

por

Rodrigo Ferreira Machado

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Música como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso, sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro/RJ

2016

À minha esposa Elisa, pelo seu exemplo e dedicação a tudo o que se propõe a fazer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar por tudo.

A minha família pela torcida.

Ao meu professor orientador José Nunes Fernandes por toda sua generosidade e contribuição para a concretização deste trabalho.

Todos os professores do Instituto Villa-Lobos e do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO com que tive a honra e o prazer de ter aula.

Aos amigos com que tive o prazer de conhecer e estudar nesta longa jornada.

MACHADO, Rodrigo Ferreira. *Planejamento de Aulas de Educação Musical para Crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental*. 2016. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de orientar, através de literatura contextualizada, o futuro professor de Educação Musical na construção e idealização de aulas direcionadas a crianças do primeiro ano do ensino fundamental; além disto, propor e discutir uma linha de planejamento em educação musical adequada à realidade cultural e social de nossas escolas. A metodologia empregada consiste numa abordagem de revisão da literatura, caracterizada por aprofundamento na discussão de ideias sobre o assunto proposto. Os resultados desta investigação revelam a importância do docente quanto aos fundamentos e parâmetros legais, educacionais e musicais de seu projeto de planejamento. A resultante da análise do estudo tem a intenção de contribuir e direcionar o futuro professor de Musicalização quanto aos procedimentos prévios para que seu planejamento seja confeccionado adequadamente.

Palavras-chave: Educação Musical. C(L)A(S)P. Planejamento. Avaliação. Ensino Fundamental. Escola Regular.

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO	1
Questões de Estudo	2
Objetivos	3
Geral	
Específico	
Aspectos do Planejamento	
Referencial Teórico	4
Metodologia	6
Organização do Estudo	
2. PLANEJAMENTO DE ENSINO	8
As Dimensões do Planejamento do Ensino de Música	10
O Relacionamento com a Música Através das Atividades Musicais	11
Aspectos do Planejamento	12
3. AVALIAÇÃO	16
4. O MODELO C(L)A(S)P: COMPOSIÇÃO, LITERATURA, APRECIÇÃO, TÉCNICA E EXECUÇÃO	20
5. CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL	28
6. PROPOSTA DIDÁTICA	33
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
8. REFERÊNCIAS	39

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por intencionalidade trazer conhecimentos inerentes ao planejamento curricular do ensino de música nas escolas, e sua funcionalidade através da literatura contextualizada. Atenho-me ao primeiro ano do ensino fundamental, pois me deparei com tal situação de grande responsabilidade nas minhas aulas do Estágio curricular supervisionado com minha primeira turma de primeiro ano; e também por vivenciar isto, considero um momento importante na vida das crianças que estão dando seu primeiro passo no ensino fundamental; além disso sabemos que, a Educação Musical é capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno estimulando a memorização, atenção, audição, disciplina, criatividade, a improvisação, a lateralidade, a socialização, o respeito a si próprio e aos demais etc. E ao professor regente, a perspicácia de montar um plano de aula coerente com as questões de idade e cultura musical do aluno e da escola através dos dados trazidos à discussão neste trabalho.

Com a publicação da Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade da inclusão do conteúdo música na disciplina ARTES nas escolas de educação básica, enfatizou-se a importância que a musicalização pode trazer à vida tanto de crianças como de adultos, sendo assim, o planejamento de aula se torna fundamental, mesmo que a música por si só traga benefícios prazerosos aos seus ouvintes, porém, se trata de algo muito maior, o desenvolvimento humano. Portanto, para estabelecer um projeto de aula se precisa de aspectos concretos, de estratégias de ensino, de conteúdo, de avaliação do professor e demais fundamentos de aprendizagem. Por isso, a música dialoga com fundamentos educacionais, como a psicologia, a antropologia, a sociologia, entre outros.

Sendo assim, o escopo deste projeto destina-se inteiramente a contribuir informativamente ao futuro professor de educação musical/musicalização, de maneira que o incentive pela busca incessante da literatura destinada ao assunto, e pela coerência e coesão na montagem de um plano de aula direcionado ao seu público-alvo seja ele infante-juvenil, ou adulto.

Questões de estudo

Como fazer o planejamento das aulas de musicalização para uma turma do primeiro ano do ensino fundamental?

Este questionamento que me leva a referente pesquisa, surge de uma necessidade vivenciada nos períodos quinto e sexto do Estágio Curricular Supervisionado que na época eram ministrados pela professora Silvia Garcia Sobreira na Escola Municipal Francisco Alves em Botafogo. Ali pude ter a primeira experiência de dar aula para uma turma de alunos com 5 e 6 anos de idade, com as mais diversas informações musicais - apesar de tão pequenos - que eles traziam da televisão, da família, comunidade, igreja etc.

A maneira de fazê-los prestar atenção para as atividades musicais ainda que lúdicas, eram minha maior dificuldade, pois eram muito dispersos naquela ocasião, vinham de uma aula de Educação Física onde tudo acontecia, e de lá vinham agitados demais, ou as vezes sem nenhuma disposição, e naquele momento eu não tinha um repertório apropriado e atual para a turma, e ainda estava descobrindo as brincadeiras que davam certo e errado naquela turma.

Fui me adaptando aos poucos a turma, e eles a mim, me atualizando com o repertório e atividades, mas sempre acontecia algum caso de indisciplina, desatenção, desinteresse; ou quando não era o pior, a falta de *quórum* da turma para a realização de alguma tarefa. Daí me geraram preocupações e questionamentos sobre o que eu estava fazendo em sala; se estava suficientemente correto, se as atividades eram a contento, se realmente aquelas aulas estavam fazendo a diferença na vida daqueles alunos que estavam iniciando sua carreira estudantil no município, se estavam contribuindo para o quadro de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, ou era apenas recreação. Fernandes (2013), citando Bordenave e Pereira (1980), traz à tona o seguinte:

Dependendo da metodologia que use, o professor contribui para a origem de uma consciência crítica, para uma boa memorização de conteúdos, para uma visão universal de mundo ou uma visão estreita e unilateral, “uma sede de aprender pelo prazer[...] ou uma angústia de aprender apenas para receber um prêmio e evitar um castigo. (BORDENAVE; PEREIRA, 1980, p. 68 *apud* FERNANDES, 2013, p.118)

O refletir sobre um planejamento de aula, a sua montagem e execução, o resultado e a avaliação do professor são a força motriz deste trabalho que discutirá parâmetros de ensinamentos como o Swanwick (1979), não com a finalidade de questionar sua eficácia, mas sim, como intuito de adicioná-los ao enriquecimento deste

projeto. Entendo que através destes e de outros demais autores podemos através de suas propostas e estudos, planejar aulas de musicalização infantil com vistas à proporcionar a criança experiências musicais através das brincadeiras, da audição e percepção, da composição, e da dança traçando assim um planejamento adequado para esta fase inicial na escola.

Objetivos

Geral

Esta investigação e desenvolvimento deste projeto estão atrelados tão e somente para a colaboração ao futuro graduado do curso de Licenciatura em Música no seu planejamento didático. Venho através de minha pesquisa propor um planejamento de aula voltados principalmente para discentes do primeiro ano do ensino fundamental com idade inicial de seis anos¹, com vistas a resultados de curto, médio e longo prazo. Para obter uma resposta satisfatória ao problema de minha pesquisa, tenho como base literária o livro: Educação Musical – Temas Selecionados (FERNANDES, 2013) onde apresenta além de conhecimentos sociológicos, políticos e psicológicos, uma proposta de didática e educação musical voltados para meu público alvo.

Específico

Propor e discutir uma linha de planejamento musical adequada à realidade cultural e social de nossas escolas públicas e privadas. De certo que a cultura de uma escola para outra terá uma mudança parcial, ou completamente diferente, porém, cada professor pode e deve se adequar as realidades existentes (social e cultural) em cada comunidade escolar na confecção de seu planejamento.

Aspectos do planejamento

Após a publicação da Lei nº 11.769 de agosto de 2008, a música passa a vigorar como conteúdo obrigatório na grade curricular da educação básica. É reconhecido legalmente então, sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (BLOOM, 1977 *apud* FERNANDES, 2013, p.125) do aluno, não somente para atividades artísticas, como também, a música com toda sua funcionalidade pode

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm, último acesso em 04/11/2016.

cooperar para o exercício da atenção, da concentração, da disciplina, e na vida em particular.

A partir daí então, inicia-se a responsabilidade da preparação de uma estrutura com atividades, brincadeiras, jogos, cânticos etc que vão acrescentar, corroborar e contribuir para a vida da criança, e que poderá determinar o que se dará no processo de desenvolvimento musical deste discente; e somente através de um planejamento adequado à esta faixa etária pode-se alcançar este propósito. Portanto o sentido desta pesquisa está em adquirir informações e conteúdos necessários para a montagem de um planejamento de aula condizente com o modelo proposto, por exemplo, por Swanwick (1979) com seu método C(L)A(S)P, que traduzido para o português, (T)EC(L)A (Técnica, Execução, Composição, Leitura e Apreciação); as atividades lúdicas através de parlendas, provérbios e ditos populares propostos por Fernandes em *Mil e Uma Atividades de Oficina de Música* 2015 entre outros. Certamente devido a diferença entre os alunos, suas culturas e saberes não há possibilidade de criar um manual adaptável a todos, porém, pretendo demonstrar possibilidades, de maneira que contribua, atenda e acrescente à este grupo que cresce a cada semestre nas faculdades federais, os professores de música. Sobretudo a escolha do tema Planejamento de aulas de musicalização para crianças do primeiro ano do ensino fundamental, tem uma intenção pessoal, que além de conhecer, compreender e praticar os conhecimentos estudados, é a preparação para o público-alvo, ou seja, as crianças, e o mercado de trabalho que tem aberto suas portas através de concursos públicos juntamente da rede privada de ensino, seja ela instituição escolar, ou cursos de musicalização etc.

Referencial teórico

Partindo de pressupostos específicos para educação musical infantil que tem como objetivo o desenvolvimento e aprendizagem voltados para crianças do primeiro ano do ensino fundamental, este trabalho mostra estratégias de planejamento a curto médio e longo prazo para integração do processo de avaliação dos alunos, não como ideia de aprovação e reprovação, mas, como dado informativo de aprimoramento para a confecção de tal planejamento. Toma-se como referência principal e elucidativa o livro *Educação Musical – Temas selecionados* do Dr. José Nunes Fernandes.

De acordo com FREIRE e RICARDO (2008), a tarefa de traçar um planejamento eficaz de musicalização infantil deve estar atenta as especificidades do público alvo objetivada a dar ênfase a proposta do ensino musical primordialmente.

O planejamento pedagógico [...] deve combinar de forma muito criativa (a) conhecimentos sobre aspectos desenvolvimentais de seus alunos, (b) processos de aprendizagem da linguagem musical, (c) estratégias didáticas e dinâmicas, e (d) ferramentas de planejamento integrativas, flexíveis e arrojadas. (FREIRE, RICARDO, p. 157, 2008)

Entendo assim que a confecção de um planejamento de aula - seja ele em curto, médio, ou longo prazo - consiste num projeto de construção colaborativa que inclui e integra pessoas. Levando em consideração a cultura musical da escola e da comunidade, trazendo novas culturas e conhecimentos para o aprendizado, e principalmente tendo a flexibilidade e a perspicácia de compreender que num grupo mesmo de crianças tão pequenas, já existe uma bagagem cultural, aprendizados que trazem consigo, mesmo que intrínsecos de dentro de seus lares, e que cada discente tem sua maneira de compreender, interpretar, externar e aprender da vida – E a música faz parte disto.

A avaliação de um projeto de musicalização segundo FREIRE e RICARDO (2008) são organizadas em Macro, intermediário ou *Mezzo* e Micro, e estão direcionadas ao final de cada período especificamente. Por exemplo, a avaliação Macro consiste na observação do resultado de um período longo (semestral de acordo com seu projeto, ou o que poderia ser também anual como numa escola); já o de período Intermediário ou *Mezzo*, corresponde aos objetivos de médio alcance, que observa a cadeia do desenvolvimento, para saber exatamente se a criança chegará ao objetivo final, se o seu desenvolvimento vem sendo gradativo etc (que pode ser organizado por bimestre, ou trimestre); e Micro que corresponde a experiência de ensino aprendizagem, ao desenvolvimento, interação, recepção da criança ao final de cada aula.

Os autores tornam claro que além das três dimensões avaliativas, há a necessidade do professor definir a “avaliação da aprendizagem”, pois através dela “[...]se] permite acessar, monitorar e prover um feedback não só da aprendizagem ocorrida, mas também da pertinência da abordagem, objetivos e estratégias propostas pelo planejamento” (p.158). Acrescentam ainda a necessidade de se conduzir uma avaliação tridimensional – diagnóstica, formativa e somativa, alegando ser a forma mais eficiente e eficaz de se conduzir a promoção do desenvolvimento da criança neste contexto musical educativo. Segundo a pesquisa, a avaliação somativa provê um feedback sobre os objetivos alcançados ao final de cada ciclo, e a avaliação formativa e diagnóstica agem no processo de identificação das necessidades da criança, acompanhamento do desenvolvimento e verificação de adaptação da criança ao decorrer de cada trabalho feito em sala de aula.

A montagem para as aulas tem base na proposta de Dourado e Millet (1998) que preveem aquecimento, relaxamento-concentração, elaboração e avaliação. Mediante isto cada professor tem uma estrutura de módulo contendo os objetivos, as atividades e roteiros para a realização das atividades em aula. Dentro destes módulos há uma coluna com as etapas, ou atividades e nas colunas subsequentes as datas das aulas. Nas etapas as atividades propostas são: primeira etapa-aula: aquecimento e concentração – que consiste em atividades interativas para que se conheça o nome dos alunos e do professor; na segunda etapa-aula: se trabalha do movimento – partes do corpo, sons da floresta e tipos de animais; terceira etapa-aula: a elaboração de parlendas, ostinatos, letras, números, formas, linguagem de sinais e cânone; quarta etapa-aula (professor), observação e avaliação individual; quinta etapa-aula: brincadeira de roda e quebra-rima; sexta etapa-aula: avaliação coletiva – resumo do que foi feito em sala, e carinho (termo usado pelos autores); e sexta etapa-aula: uma canção de despedida.

Após a conclusão da aula é realizado um *briefing* sobre os acontecimentos da aula como: o desenvolvimento de cada aluno, o desenvolvimento coletivo, se as atividades responderam a expectativa do professor e foi interessante aos alunos, o que foi bem-sucedido, ou não, enfim. De maneira que o planejamento deve estar sempre aberto a modificações se necessário, para isto, o professor deve ter autonomia total no projeto de elaboração, bem como na escolha de repertório e atividades.

Metodologia

O percurso a ser traçado na resolução desta hipótese terá como estratégia de pesquisa a abordagem qualitativa, caracterizada por aprofundamento na discussão de ideias com uma base literária que relata sobre o assunto proposto. Sendo assim, documentarei através de minha pesquisa metodologias, citações e estratégias desenvolvidas e apropriadas para a prática do ensino da educação musical infantil para crianças do primeiro ano do ensino fundamental, com ênfase em seu primeiro contato com a música em seus primeiros anos de vida.

Organização do Estudo

Na Introdução apontamos as questões, objetivos, metodologia e referencial teórico. Transmitimos a intenção da pesquisa. A busca por literatura que contextualize e dê base para o planejamento de aulas de musicalização voltado para crianças do primeiro ano do ensino fundamental. A motivação, os objetivos, o contexto para o

aspecto, bem como referencial teórico e metodologia. No Capítulo 1 discorremos sobre a importância do planejamento das aulas de Educação Musical com as dimensões e concepções, o relacionamento da música através das atividades e os aspectos do planejamento. No capítulo 2 abordamos sobre a avaliação em música mostrando visões diferentes sobre a questão. No capítulo 3 analisamos o C(L)A(S)P com seus parâmetros, sobre o significado de cada atividade e suas benfeitorias para educação musical. No capítulo 4 fazemos um apanhado dos pareceres legais referentes a estruturação do Ensino Fundamental, relacionando-os com outros autores da Educação musical. No Capítulo 5 trago minha proposta didática, após todo o conhecimento adquirido através da pesquisa. Por fim, as considerações finais sobre o aprendizado do trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 2. PLANEJAMENTO DE ENSINO

É de fundamental importância para o professor de música planejar todo conteúdo a ser trabalhado nas salas de aula, pois “planejar e avaliar, em qualquer área do conhecimento escolar, são condições *sine qua non* para a efetivação do ensino” (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003, p. 176). Como e para quem planejar, efetivar a ação das atividades nas aulas, acompanhar, orientar, redirecionar e avaliar, são ações que fazem parte da vida de um professor que é desafiado diariamente. Embora haja bastante material didático de como proceder com discentes que variam da educação infantil ao ensino de jovens e adultos, vivemos uma realidade nas escolas onde um professor pode ter uma classe com mais de 30 alunos, onde nem todos irão responder da mesma forma aos estímulos das atividades propostas; e daí o desafio de estar sempre observando, se renovando e propondo novas brincadeiras, jogos e práticas musicais para atender ao público alvo com todas as diversidades possíveis com a expectativa de gerar progresso em sua classe.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998) podemos identificar quatro âmbitos, dos diversos existentes, em que se planeja o ensino. O âmbito político gerencia as políticas do país quanto à educação e serve de orientação para a prática docente, e um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; é relativo às legislações governamentais de educação. O âmbito dos materiais didáticos constitui-se de livros, cartilhas, apostilas, *softwares* etc, que apresentam conteúdos indicados para determinadas atividades de acordo com idade, por exemplo, e a forma de desenvolvê-las. O planejamento de âmbito escolar tem a função de tecer um projeto educativo que seja coerente para a ação de todos os professores; uma previsão globalizada das ações da escola com bases filosóficas, social e psicológica. O âmbito de planejamento do professor (ou equipe de professores) é aquele que é planejado partindo, ou não dos pressupostos anteriores para um curso, ou disciplina para desenvolvimento de atividades junto aos alunos, repartido em nível de série, curso, unidade, aula, ou, atividades.

Segundo a definição de planejamento de Gimeno Sacristán (1998), planejamento está ligado diretamente ao elaborar antecipadamente a ideia, esquema, e as ações que servirão de esboço para a realização das tarefas, antecipando ou representando uma ação que será realizada; trata-se da prevenção de todos os afazeres antes de sua execução.

Para tal ação, devemos ter o prévio conhecimento de em que “terreno estaremos pisando”; conhecer e refletir sobre a situação em que praticaremos as tarefas elaborando estratégias de ação baseadas no prévio conhecimento que temos do funcionamento da situação proposta.

De acordo com Hentschke e Del Ben (2003), nesta experimentação colocamos em prática todo o conhecimento adquirido durante nossa experiência de vida através do trabalho nas escolas, das teorias formuladas através dos livros, juntamente com nossas crenças e objetivos, nas resenhas com colegas de profissão articulando todo este conhecimento existente à realidade proposta, ou seja, a escola, aos alunos e a sociedade.

Gimeno Sacristán (1998) faz recomendações sobre o planejamento pondo em relevância os seguintes aspectos:

- a) Pensar ou refletir sobre a prática antes de realiza-la;
- b) Considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que os alunos terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido;
- c) Ter em mente as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros;
- d) Prever, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar;
- e) Antecipar as consequências possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua;
- f) Ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade;
- g) Delimitar o contexto, considerando as limitações com que contará ou tenha de superar, analisando as circunstâncias reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores (as), alunos (as), materiais, meio social etc.;
- h) Determinar ou prover os recursos necessários (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 205)

Gimeno Sacristán (1998) atenta para o fato de que mesmo sobre estes aspectos serem seguidos neste molde, estas etapas não precisam ser executadas em sequência exatamente.

O projeto de planejamento tem uma importância ímpar para o professor, pois é com ele que idealizamos aquilo que pretendemos ensinar, as tarefas que serão direcionadas aos alunos. Diz respeito àquilo que pretendemos em relação ao ensino e de que maneira será feito. Porém, deve-se ter em mente que nem sempre tudo o que é previamente planejado pode ser executado fielmente. Segundo Hentschke e Del Bem (2003), isso acontece devido à complexidade da ação de ensinar, pelo envolvimento de várias pessoas diferentes, pelas diversas coisas a se fazer em sala de aula, pela reação

dos alunos em grupo ou individualmente, e como vão interagir mediante o contexto das ações; pois segundo as autoras, sempre haverá um imprevisto, uma reação não problematizada pelo professor. Diante deste conflito, o planejamento deve ser transformado, recriado, substituído ou até mesmo abandonado.

As Dimensões do Planejamento do Ensino de Música

Existem várias concepções do que é música de acordo com a diversificação de todo o material didático existente. Não pretendo apontar qual a maneira “correta” de apresentá-la ao universo do aluno, porém, de acordo com o referencial teórico de minha pesquisa, quero trazer à tona uma propriedade fundamental da música muito discutida por alguns autores como Hentschke, Del Ben, Swanwick, entre outros, que é a dimensão sonora da música. Gostaria de abrir um parêntese para relatar sobre a fundamentação do planejamento das aulas de música, que segundo Hentschke e Del Ben (2003) precisamos estar plenamente conscientes da nossa prática pedagógica em nosso planejamento e sabendo fundamentá-la de acordo com nossa série de escolhas a fazer sobre o que transmitir aos nossos alunos nas salas de aula.

Os elementos presentes na música de acordo com os parâmetros do som são inicialmente: altura, duração, timbre e intensidade. O que constitui matéria-prima da música. Além disso, a música envolve outras dimensões que notoriamente precisamos ter o entendimento claro sobre tal para que possamos fazer com que os alunos entendam verdadeiramente os elementos que a constitui e quais são as formas de vivenciá-la.

Keith Swanwick em seu livro *A Basis For Music Education* (1979) exemplifica que para transformar os sons em música, é preciso primeiramente selecionar os sons que serão utilizados, para depois estabelecer relações entre eles; finalmente, precisamos fazer música com estes sons devidamente selecionados (1979). Del Ben e Hentschke (2003) exemplificam os sons de uma sirene que embora tenham sido selecionados para a ocasião, não constituem uma música (2003).

Swanwick (1991;1994) define através de um modelo as dimensões que constituem a música fazendo com que sejam reconhecidas como algo sonoro, ou sonoro, porém, não musical. Após sua pesquisa Swanwick pode constatar duas fases da experiência e do conhecimento musical. O primeiro estrato refere-se à experiência individual de cada um com a música; uma experiência as vezes incomunicável que varia em função das características de cada indivíduo. Mesmo reconhecendo que o

conhecimento musical não é algo totalmente individual (1994). Na segunda fase onde as experiências são compartilhadas, há uma dimensão “intersubjetiva”, ou seja, uma comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade.

Portanto, o material sonoro (Swanwick, 1991; 1994) da música com suas qualidades específicas (altura, duração, timbre e intensidade) e a forma pela qual são manipulados através dos instrumentos e vozes, com sua dimensão expressiva (alegre, triste, leve, pesada etc.), com a dimensão de formas (Swanwick, 1991; 1994), frases, períodos e partes segundo Swanwick, definem-se como o ponto inicial para o planejamento de desenvolvimento das aulas de música. Devendo ser acrescentado do conhecimento didático de outros autores com seus modelos e propostas.

Contudo, “precisamos ter consciência de que a vivência e a aprendizagem desses elementos musicais são permeadas por significados e funções sociais” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 180). Ou seja, devemos considerar que a relação dos alunos com a música vai muito além dos conhecimentos técnicos, ou conteúdos estritamente musicais (Hentschke; Del Ben, 2003) que possuímos. De acordo com o meio social em que vivem, é que os alunos definem e convencionam o significado da música para eles, e a maneira com a qual usarão; música somente para cantar e dançar, para um ritual religioso, namorar, refletir etc. Desta maneira, pode-se incluir ao aluno através da música o estímulo ao pensamento crítico e atuante em seu meio social preparando-o para ser um consumidor da música consciente tendo sua própria opinião sobre a música que consome.

O Relacionamento com a música através das atividades musicais

Fazer com que o aluno se relacione diretamente com a música e a vivencie com certeza pode se tornar um objeto de pesquisa muito interessante ao professor que deseja realizar seu projeto de planejamento musical. Swanwick (1979) através de seu modelo educacional C(L)A(S)P – composição, literatura, apreciação, técnica e performance, destaca que através dos parâmetros da composição (C), da apreciação (A), e da performance/execução (P), torna-se possível que o aluno tenha um envolvimento direto com a música, o que possibilitaria a “construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo.” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 180). Falaremos mais à frente em outro capítulo mais profundamente sobre todo o modelo de parâmetro educacional

C(L)A(S)P, portanto, não me atarei em comentar mais detalhadamente sobre a literatura (L), e Técnica (S) neste capítulo, uma vez que são designadas pelo próprio Swanwick (1979) como atividades complementares aos outros três parâmetros. Sendo assim, o modelo educacional está voltado para que o aluno tenha uma experiência musical completa mediante os cinco parâmetros deste referido modelo. Swanwick (1979) diz que os professores devem se interessar por experiências que cruzam e recruzam pelos tópicos do C(L)A(S)P não sendo proveitoso o interesse individual do aluno, ou enfadonho estudo de um item separado do outro.

Aspectos do Planejamento

Compreendemos que o ato de planejar é: elaborar uma ação proposta, preparar algum trabalho ou tarefa antes de realizá-lo, uma planificação estabelecida por uma metodologia etc. A organização dos conhecimentos - através de literatura servindo de base juntamente com a instrução e a experiência - para pô-los em prática em determinado momento. Em todas as áreas da vida sugere-se que seja desta maneira; e na proposta educacional não é diferente. Segundo Fernandes (2003):

“O planejamento não é básico somente na área da didática, ele é fundamental também na vida humana. [...] O planejamento implica em predizer o que pretendemos fazer, como, para quê e para quem” (FERNANDES, 2013, p. 78).

Precisamos então preestabelecer em nosso planejamento como iremos concretizar o ensino da música em sala de aula, o que pretendemos, onde queremos chegar, quais os resultados; ou seja, quais são os nossos propósitos, metas e objetivos de ensino. De acordo com a natureza da música, podemos pensar que seria “desenvolver a capacidade de nossos alunos a vivenciar música ampliando e aprofundando suas relações com ela” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181); ou, na ampliação conceitual sobre os objetivos do ensino de música:

A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas. (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003 *apud* SOUZA, p. 181).

Para as autoras é importante que o docente vise em seu planejamento permitir que o aluno tenha experiências musicais diferenciadas conduzindo o aluno a entender a função da música na sociedade com seus diversos objetivos. E que também é preciso

conhecer a maneira como se relacionam com a música fora dos muros da escola (quais situações, sob que formas, procedimentos e objetivos, expectativas e interesses) para a construção de práticas pedagógicas significativas que incorporem as experiências musicais de seu meio social para ampliá-las dando cada vez mais significado a sua manifestação cultural-musical. A educação musical visa:

[...] entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. [...] facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. [...] envolve a construção de identidades culturais[...] e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181)

Outros autores também dialogam com esta função do planejar para fazer em sala de aula como Turra (1996). Trata-se, portanto de ser “ a previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins” (TURRA *et al.*, 1996, p. 13, grifos do original).

Fernandes (2013) afirma: que “necessita-se, pois, de uma série de estudos auxiliares para que se estabeleças as diretrizes, mas dentro de uma flexibilidade verdadeira. Nega-se hoje o plano absoluto e imutável. ” (FERNANDES, 2013, p. 78). Para este fundamento Fernandes (2013) em seu livro Educação Musical – temas selecionados, demonstra num esquema as fases e partes do processo de planejamento:

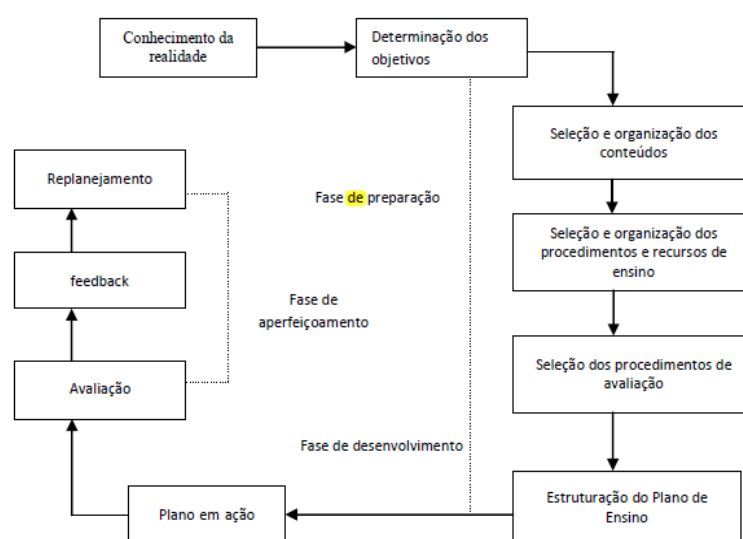


Figura 1. Fases do Planejamento de Ensino (Turra et al, 1996)

Conhecimento da realidade, primeira fase do planejamento, implica em conhecer a realidade do aluno para definir seus objetivos; a determinação dos objetivos – parte central do esquema, figura a modificação comportamental do aluno dentro dos domínios cognitivo (conhecimento e habilidades), afetivo (interesses, atitudes e apreciação) e psicomotor (habilidades motoras); são ainda classificados em gerais (resultados complexos) e específicos (resultados simples e concretos). Dentro das habilitações de “determinação dos objetivos” temos o condicionamento sobre os conteúdos a serem selecionados e a satisfação alcançada.

Seleção e organização dos conteúdos diz respeito a “o que” e “como” ensinar. A seleção e organização dos procedimentos de ensino trata dos materiais organizados e separados pelo professor que determinará com quais técnicas usará em sala de aula com o propósito de alcançar objetivos.

“Os procedimentos representam a ação do professor enquanto orienta e organiza situações de ensino” (FERNANDES, 2013, p.81). E, conforme Turra (1996), “o professor deve ‘prever experiências de aprendizagem que estimulem o aluno na formação de conceitos’, ao invés de simplesmente adquirir conceitos, buscando a solução dos problemas ao invés de receber soluções prontas. ” (TURRA et al, 1996, p. 37).

Entendemos, portanto, que após o planejamento das aulas de educação musical, o professor se moldará, sobre tudo, mediante interesses, cultura local e desenvolvimento dos alunos mediante a pronta resposta dos mesmos em acordo com as situações apresentadas. As propostas de ensino deverão ser devidamente fundamentadas, porém, se o resultado esperado, ou previsto não acontecer, o discente tem a obrigação de transformar/adaptar este projeto com vistas à aceitação e ao bom resultado dentro de sala. Finalizando com a citação de Fernandes (2013):

“O Planejamento traz inúmeros benefícios, entre os quais, a prevenção de vacilações, incertezas e erros, e, talvez, o fim da arbitrariedade, oferecendo mais segurança no alcance dos objetivos. ” (FERNANDES, 2013, p.79). Turra (1996), por sua vez afirma que “o planejamento de ensino deve ser alicerçado na relação professor-aluno [...] o professor, deve ter consciência clara do que pode conseguir [...] mas deve considerar as reais necessidades e interesses dos alunos. ” (TURRA *et al.*, 1996).

Sendo assim, no que tange ao planejamento podemos afirmar mediante a realização da pesquisa que o professor ao planejar sua metodologia, estratégia, exercício, atividade etc, deve conhecer o público alvo a fundo; idade, cultura da comunidade, cultura escolar, interesses musicais do aluno, como estimulá-lo para conhecer novas culturas e práticas musicais, que conteúdo oferecer e de que forma etc; para que o verdadeiro objetivo da educação musical surta efeito; o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, social, entre outras coisas. Estando apto para no momento certo modificar e refazer estratégias buscando no vasto universo literário, na pesquisa, nas experiências docentes existentes a melhor forma de conduzir progresso frente a seus discentes.

CAPÍTULO 3. AVALIAÇÃO

No tocante a este assunto, existem diversos autores com inúmeras formas de se trabalhar em sala de aula. Existem referenciais que se baseiam na prática avaliativa diária, outras em períodos trimestrais, semestrais; projetos de curto, médio e longo prazo; bases teóricas fundamentadas em testes, outras em observações e anotações; quiçá propostas educativas com base no Currículo Nacional Inglês etc. Não estando ligada apenas as expressões e ações de aprovação e reprovação, o ato de avaliar não se distancia do ato de ensinar, pois segundo Hentschke e Souza (2003) “ela é uma das dimensões que constituem o processo de ensinar.” (HENTSCHKE E DEL BEN, 2003, p. 184). Sobre todos estes aspectos em primeiro lugar, consultamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) sobre seu parecer e definição pelo devido assunto. Portanto, segundo este documento a Avaliação é:

[...] prioritariamente, um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL/MEC/SEF, Introdução, 1998, p. 59)

Sobre a avaliação em música:

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo. [...] A prática constante da observação e da avaliação e seu consequente registro permitem que, ao final do processo, o professor possa elaborar uma síntese, contando com dados importantes sobre o aluno durante todo o processo. (RECNEI, vol. 3, p.77)

Portanto, o Referencial Curricular Nacional orienta que ao professor cabe a constante observação sobre cada aluno - ou grupo que os compõe. Cuidando em atender e perceber as necessidades de cada um, respeitando suas individualidades (dentro das diversas possibilidades de pronta-respostas estando sujeitas a mudanças). Ainda segundo o RECNEI, é razoável que o professor se atualize renovando seus conhecimentos, traçando novos planos e metas para um fim comum, que é o aprendizado do aluno, não superficial, porém, um aprendizado representado através de conquistas e mudanças apresentadas.

Semelhantemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trata da avaliação na educação infantil da seguinte forma: “far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL/CONGRESSO NACIONAL, 1996, seção II, artigo 31)

Sobre as diversas formas de trabalhar a avaliação, muitos autores entram e concordância ao falar da prioridade dos quesitos avaliativos que contém as atividades de escuta, composição e improvisação. Não intuitivamente, ou coincidentemente, trate-se do modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979), onde primariamente, enfatizam o uso dos parâmetros (C) composição, (A) apreciação e (P) performance.

Brito (2003) discorre que a avaliação em música deve considerar a qualidade do envolvimento dos alunos e as respostas obtidas através dos exercícios da escuta, da pesquisa, do improviso e da composição etc. E que resultados foram obtidos além destes, como por exemplo, suas atitudes diante de um instrumento, como explorá-lo, como emitir som, qual o momento de fazer silêncio, enfim, resultados dos ganhos disciplinares, da organização e concentração e observação do aluno. Brito Afirma ainda que:

Dessa forma, a avaliação na área deve, prioritariamente, ser remetida aos conteúdos propostos durante o período de trabalho, com o cuidado de comparar o aluno com ele mesmo, ou seja, com seu processo de realização, considerando seu ponto de partida e de chegada. (BRITO, 2003, p. 198)

Acrescenta um ponto a mais de observação interessante sobre o avaliar:

Também é importante estimular a prática da auto avaliação, e, na faixa etária pré-escolar, essa prática pode ser enriquecida se houver a possibilidade de contar com gravadores para registrar a produção das crianças e fazer análises. Escutando, elas poderão avaliar e perceber detalhes como: Gritam, ou cantam? Equilibraram o volume dos instrumentos? Sonorizaram a história de modo interessante? (BRITO, 2003, p. 199)

Hentschke e Del Ben (2003) também defendem a ideia do modelo C(L)A(S)P como base avaliativa do fazer musical com os alunos trazendo em seu texto a significância dos parâmetros de composição (C), apreciação (A), e Performance (P) no processo avaliativo/educativo afirmando que: “para aprender música, é preciso fazer música.” (HENTSCHKE E DEL BEN, 2003, p. 186). Não há possibilidade de fazer música e não ter na prática os fundamentos de Swanwick (1979). A melhor forma de avaliar a aprendizagem musical dos alunos é investigando e analisando suas práticas musicais. “O conhecimento e a compreensão musicais dos alunos serão revelados nas suas próprias ações

musicais, pelas atividades de composição, execução e/ou apreciação. ” (HENTSCHKE E DEL BEN, 2003, p. 186)

Para Olgivie (1992) a apreciação, execução e composição podem ser subdivididas em sete categorias que serão contribuintes para o domínio afetivo que segundo Swanwick (1979), é a área principal do entendimento musical sobre qual o professor tem responsabilidade, porém, não cabendo a ele o critério avaliativo. São elas: “o reconhecimento e discriminação, resposta expressiva, armazenamento e recuperação, memorização e imitação, execução, improvisação e composição. ” (FERNANDES apud OLGIVIE, 2013, p. 92).

Segundo Fernandes (2013) que também concorda com o os três parâmetros musicais do modelo C(L)A(S)P (composição, apreciação e execução) para questões avaliativas, o professor deve usar os itens do modelo educacional com maneiras e técnicas variadas não permitindo que a ambiência local venha a se remeter a um ambiente de prova, onde geralmente, os alunos demonstram nervosismo e acabam por não darem o seu melhor na execução das tarefas. Fernandes (2013) apresenta a seguinte definição:

A avaliação ideal deve ser cotidiana e ser empregada a qualquer momento e situação. O importante é que apresente continuidade, funcionalidade, e confiabilidade em termos dos instrumentos usados. Para isto, a avaliação deve ser planejada tendo-se em vista o nível e o conteúdo. (FERNANDES, 2013, p. 94).

Sendo assim, a avaliação segundo as informações coletadas nesta pesquisa, tornam efeito em comum que, o ato de avaliar o fazer musical do aluno projetado nas suas atitudes, na pronta resposta, e no resultado, vem da realização antecipada do professor em planejar adequadamente o que será feito, que serventia terá, que efeitos serão causados, ou, que mudança a música como um todo provocará na vida do aluno. Neste aspecto, a metodologia a ser empregada deve ser previamente pesquisada, minuciosamente planejada e executada em sala da maneira mais natural possível, com propósitos de continuidade, e que seus instrumentos avaliativos tenham a verificação de qualidade para isto; não sendo de um tipo somente, estes instrumentos devem ser os mais diversos possíveis para adaptação de cada aluno, tendo em vista que não responderão todos da mesma forma aos estímulos provocados. De maneira que vise tão e somente o desempenho do aluno, ou grupo de, sendo capaz de ser alterada, refeita, ou até mesmo substituída com a intenção de proporcionar crescimento ao discente

trabalhando para o desenvolvimento da habilidade, da inteligência, da sensibilidade e do talento do aluno. Finalizo com uma citação do o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) que expressa a finalidade da questão avaliativa:

A conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos deve ser observada, acompanhada e estimulada, tendo-se claro que não devem se constituir em fins em si mesmas (grifos do autor) e que pouco valem se não estiverem integradas a um contexto em que o valor da música com forma de comunicação e representação do mundo se faça presente. (RCNEI, vol.3, p. 77)

CAPÍTULO 4. O MODELO C(L)A(S)P: COMPOSIÇÃO, LITERATURA, APRECIÇÃO, TÉCNICA E EXECUÇÃO²

Primeiramente gostaria de esclarecer o motivo pelo qual faço questão de manter a nomenclatura original C(L)A(S)P e não (T)EC(L)A como foi traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke. Keith Swanwick em resposta à pergunta “Como você vê sua teoria aplicada em outro lugar?”, feita por Fernandes para revista Debates nº 7 declara o seguinte:

A única coisa que eu gostaria de ter certeza é que o que eles tomam e usam e adaptam é a minha teoria e eles reconhecem a sua própria adaptação. É como o que eu disse sobre a evidência para a música escrita: há muitas maneiras de fazê-lo, mas se a sua objetividade é reproduzir, reinterpretar algo de uma fonte notada, então você deve ser fiel à evidência do texto, é dentro desses limites. (SWANWICK, 2004, p. 20)

Swanwick é enfático ao declarar que acha necessário que em se tratando do modelo C(L)A(S)P com seus parâmetros, a fidelidade ao texto deve ser mantida mesmo com adaptações ou recriações, ainda segundo ele nesta entrevista há também um outro motivo: “[...] ‘C(L)A(S)P’ tem um significado: significa ‘manter-se unido’, é uma palavra em inglês e que, naturalmente, significa integrar, reunir diferentes atividades do currículo”. (SWANWICK, 2004, p.15); o que somatiza e confirma a intencionalidade do modelo educacional criado por ele que tem como função por a Composição (C), Audição (A) e Performance (P) como atividades principais integrando a Literatura (L) e a Técnica (S) para a complementação do modelo.

Swanwick em seu livro: *A Basis for music education* (1979) expõe a criação do modelo de atividades musicais C(L)A(S)P: Composição, Literatura, apreciação, Técnica e Execução. De acordo com a proposta deste modelo de “Parâmetros da Educação musical” (SWANWICK apud FERNANDES, 2016, p.85) tem a função de proporcionar ao aluno experiências musicais que unificam estes fatores, de maneira que seu ensino não se trata apenas de algum elemento isolado, ou incompleto, a exemplo de um professor que somente enfatiza o aprendizado técnico e literário tornando a experiência com música cansativa e desmotivante. Neste conceito as abordagens musicais em todas as áreas podem ser inúmeras, portanto, o incentivo a escuta musical (não somente restrito a uma sala de concerto) e aos sons da natureza e da cidade, ao

² *Composition, literature studies, audition, skill acquisition, and performance* (Swanwick, 1979, p.43).

improviso, a composição, no contato direto com conjuntos instrumentais e vocais, o conhecimento dos estilos musicais históricos mais diversificados, o interpretar uma letra, ou uma canção de forma variada, o estudo da técnica vocal ou de um instrumento etc, compõem a ideia principal de Swanwick para o aprendizado musical.

Swanwick (1979) defende a ideia de que devemos observar a forma como nos relacionamos, nos conectamos e conhecemos a música usando a expressão “mapeamento” que me remete significativamente em fazer uma representação das diversas partes de um todo. Sendo assim, a ideia é que o professor possa fazer com que o aluno entre em contato com a música de maneira ativa, constante e intensiva para que o discente possa compreender a funcionalidade da música em sua vida de uma forma imersiva; portanto, as diversas partes neste “mapeamento” representam os itens do modelo C(L)A(S)P, sendo o todo, a música. O envolvimento com culturas musicais diferenciadas e suas diversidades estimulam a prática de desenvolver estilos variados e não somente a questão de se ater a um em específico, ou um pequeno horizonte musical, esta prática faz com que os alunos tenham uma amplitude cultural maior, um vocabulário musical mais extenso, sendo desta forma a melhor maneira para que cada aluno descubra seu caminho para se relacionar mais intimamente com a música. “Isso ajudaria já que cada relação com a música detém posições alternativas e ativas dentro de um contexto de diferentes relações”. (FERNANDES, 2016, p.86). Swanwick (1979) intensifica que o professor deve abrir todas as possibilidades necessárias para a criatividade dos alunos através de seus conhecimentos musicais servindo como ponte para o conhecimento, ligando-os diretamente à música proporcionando atividades musicais que os envolvam.

Sendo assim, falaremos mais detalhadamente sobre os parâmetros do modelo de “integração” C(L)A(S)P:

1. (C) COMPOSIÇÃO

Toda e qualquer expressividade musical que trabalhe a criatividade como: composição (escrita, ou não) e improvisação. Neste tópico estimula-se toda forma de invenção musical, “É o ato de fazer um objeto musical por reunião de sons de forma expressiva” (FERNANDES, 2016, p.87). Sobre seu devido papel Swanwick destaca: “ O principal valor da composição não está na ideia de que assim produziremos mais compositores, mas sim no ganho das descobertas e possibilidades criativas que são

obtidas quando nos relacionamos com a música dessa maneira tão direta e particular.”
(SWANWICK *apud* DIAS, 2011, p.13)

2. (A) APRECIÇÃO

Descrita como o “ponto central na educação musical” (FERNANDES, 2016, p.87), não se resume simplesmente ao ato de ouvir uma peça ou um concerto. O ouvir/perceber pode ser feito em qualquer ambiente e está no dia a dia de um estudante assim como de um profissional da música, pois para todas as atividades como cantar, tocar, praticar e afinar, por exemplo, estão voltadas à apreciação. Trata-se de uma amplitude maior da audição que implica diretamente na formação de um bom ouvinte transformando-o pela experiência estética.

3. (P) EXECUÇÃO

É o ato de interpretar uma obra musical – seja através do canto ou de um instrumento - após as devidas observações e preparações para tal com a finalidade de se comunicar através da música transmitindo as qualidades estéticas e próprias do objeto musical.

4. (L) LITERATURA

Trata-se do conhecimento histórico e contemporâneo sobre a música. Composições, compositores, estilos musicais, estudos musicológicos, literatura crítica, contextualizadora e reflexiva sobre a obra, fazem parte deste tópico.

5. (S) TÉCNICA

Envolve todo o conhecimento técnico que vai inicialmente desde o aquecimento vocal, ou o empunhar corretamente um instrumento de cordas, ou embocar num instrumento de sopro, até o seu objetivo final como prática de conjunto, a geração de sons eletrônicos, a percepção auditiva e a leitura fluente.

Dos cinco parâmetros de educação musical propostos por Swanwick, três deles relacionam-se diretamente com a música. São eles: (C) Composição, (A) Apreciação e (P) Execução. A (L) Literatura e a (S) Técnica têm a função de apoiar a atividade musical.

C	Formulação de uma ideia musical, construir uma ideia musical
(L)	Literatura da música e sobre a música
A	Audição sensível como apreciação
(S)	Técnicas: auditiva, instrumental, notacional
P	Comunicação da música como “presença”

No modelo C(L)A(S)P as áreas são interligadas, integradas como relatou Swanwick sobre o significado da expressão. E por proporcionar experiências abrangentes, constitui-se um modelo didático para a educação musical onde o planejamento didático pode trazer especificidades que os professores mais se interessam. É muito importante lembrar que atividades isoladas do modelo podem tornar uma aula, ou prática de um instrumento, por exemplo, muito cansativa. Ao trabalharmos demasiadamente conteúdos técnicos sem a prática da música, ou históricos sem a devida contextualização interpretativa além de não cumprir com a interligação dos pontos do modelo C(L)A(S)P, pode tornar a experiência desastrosa; uma vez que Swanwick (1979) diz que os professores devem se interessar por experiências que cruzam e recruzam pelos tópicos do modelo didático, ou pelo menos C A P. Certamente num equilíbrio possível poderão ser usados (L) (S), pois esses parâmetros complementam e trazem à percepção que estilo, ou tipo de música estão sendo trabalhados. Não seria interessante que cada aluno estabeleça um grau de intimidade máxima com algum item em específico, ou que todo o modelo seja usado superficialmente, contudo, “as crianças, principalmente nos anos de formação, devem ser envolvidas com a música dos mais variados modos possíveis, e esse modelo respalda isso” (FERNANDES, 2016, p. 89).

Mediante tal afirmação de Fernandes (2016) interpretando Swanwick podemos ratificar que não é interessante que haja separação dos parâmetros como se fossem matérias a serem estudadas em momentos separados; todos parâmetros do C(L)A(S)P devem ser conectados. Pois não cumpre a finalidade metodológica do modelo separar aulas de harmonia funcional, técnica instrumental, audição musical e aulas de história não podendo juntá-las para entender seu contexto. Swanwick (1979) diz que é comum que os alunos não unam os conhecimentos da técnica (S) com a música tocada (P), e que o repertório em si tenha ligação com a época histórica da música (L), e também não

têm o costume de ouvir obras semelhantes (A), nem tão pouco detêm de conhecimento suficiente para relacionar as harmonizações e as técnicas de composição, pois têm preferência por usar harmonizações já preparadas para seu instrumento.

O modelo didático ideal proposto por Swanwick (1979) é que seja trabalhado em sua totalidade sendo fiel à interligação desses parâmetros. O professor deve realizá-lo em sala de aula de maneira completa, entretanto, é mais comum encontrarmos atividades de execução como o canto³ sendo a principal nas aulas de musicalização (principalmente com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental), esporadicamente vemos a literatura contextualizada à audição, ou técnicas auditivas, instrumentais ou até notacionais; embora haja dificuldade de execução plena do modelo, nas escolas onde se estimula a composição, a apreciação e performance estão unificadas nos exercícios propostos. O modelo C(L)A(S)P deve ser reconhecido e executado nos processos de ensino, pois a falta de ligação entre os parâmetros faz com que o ensino musical falhe. Ora, se não há plena execução de um modelo completo da educação musical, compreendemos que existe um equívoco por meio das metodologias ministradas. Pois

O modelo C(L)A(S)P procura articular cada área da atividade musical, buscando desenvolver a técnica e explorar habilidades composicionais, executando peças e ouvindo composições de outros grupos e de compositores, incluindo uma breve discussão sobre os compositores envolvidos e a história e evolução das técnicas e estilos. (FERNANDES, 2016, p. 89)

Trata-se de “uma formulação teórica que acontece em inumeráveis instâncias do bom ensino da música (SWANWICK, 1979, apud FERNANDES, 2016, p. 90) e seu uso correto pode contribuir para que o professor perceba qual área do modelo está trabalhando, e qual será seu próximo passo observando o equilíbrio entre um parâmetro e outro. Se está trabalhando demasiadamente com a literatura (L) e a técnica (S), deverá introduzir a Composição (C), a apreciação (A) e a performance (ou execução) (P) de forma que as interligue sem permitir que alguma seja excluída. Sequencialmente, o professor deve ser capaz de criar atividades que conectem conscientemente os cinco parâmetros do C(L)A(S)P, podendo começar por qualquer um estando atento para contextualizá-los em momento oportuno dependendo do local e da atividade. O profissional que está ministrando o modelo à sua classe deve compreender que o

³ No Brasil as atividades de execução, principalmente o canto, são as de maior atenção na educação musical nas escolas (FERNANDES apud MANSO, 1985; FUCKS, 1991; TOURINHO, 1993)

modelo C(L)A(S)P compreende o apreciar, a notação musical e aos aspectos históricos, porém, pode ser comum serem abordadas somente a técnica (S) e a literatura (L) causando uma falha, sabendo que os parâmetros restantes são devidamente importantes para a educação musical mais especificamente na parte estética. Portanto, considerando o modelo C(L)A(S)P como a base para a educação musical, compreendemos que torna-se indispensável o uso completo de cada item deste parâmetro educacional da música testemunhando plenamente a transformação do rendimento do aluno através dos papeis de cada atividade ministrada e realizada.

Pelo reconhecimento da importância do modelo C(L)A(S)P e da eficácia comprovada, outros autores incluem em seus planejamentos educacionais didático os parâmetros educacionais de Swanwick (1979), ainda intrinsecamente sem fazer qualquer tipo de menção, podemos observar seus indícios, como por exemplo :

No dia-a-dia [...] a linguagem musical deve contemplar atividades como: trabalho vocal; interpretação e criação de canções; [...] jogos de improvisação; sonorização de histórias; [...] invenções musicais (vocais e instrumentais); [...] registro e notação; escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical; reflexões sobre a produção e a escuta. (BRITO, 2003, p.59)

Brito (2003) discorre em suas linhas os parâmetros do modelo de Keith Swanwick (1979) claramente quando propõe: criação de canções (C); sonorizações de histórias e reflexões sobre a produção e a escuta⁴ (L); escuta sonora e musical: escuta atenta (A); trabalho vocal (S); interpretação (P).

De acordo com o núcleo curricular básico do Estado do Rio de Janeiro (1996) ainda sobre a nomenclatura “Educação artística” (hoje Educação Musical/Musicalização) e “C.A.” (Centro de Alfabetização, hoje nomenclaturado 1º ano) as atividades do parâmetro de educação musical C(L)A(S)P se dão da seguinte maneira:

Descoberta [...] dos sons[...]; contato com as várias possibilidades de atividades criativas (obras, instrumentos e materiais diversos) [...]; percepção (da linguagem) sonora[...]; [...] vivência e reprodução de ritmos e melodias de diferentes épocas; [...] mobilização da curiosidade e do poder de criação no

⁴ Compreendo por “sonorização de histórias” uma maneira de colocar os alunos mais próximos do contato com a leitura – embora meu projeto de monografia esteja voltado para crianças do primeiro ano do ensino fundamental, e estes ainda não tenham sido alfabetizados – e “reflexões sobre a produção e escuta” como uma forma inicial de estímulo ao senso crítico.

contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p. 240-253)

Podemos perceber no Núcleo Curricular Básico as bases do panorama educacional C(L)A(S)P que são: mobilização da curiosidade e do poder de criação (C); contato com as várias possibilidades de atividades criativas (obras, instrumentos e materiais diversos) (L) e (S)⁵; Descoberta dos sons (A); vivência e reprodução de ritmos e melodias de diferentes épocas (P).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em seu planejamento podem ser identificados os parâmetros educacionais de Swanwick (1979) incentivando o formato das manifestações culturais e artísticas, onde nesta pluralidade podem ser desenvolvidos os pontos dos itens do C(L)A(S)P como, por exemplo, a forma de se comunicar e se expressar através da música usando a interpretação, a improvisação e composição: “Interpretações de músicas existentes[...]; arranjos, improvisações e composições [...]; experimentação e criação de técnicas relativas a interpretação, a improvisação e a composição; [...]” (PCN, 1997, p.54)

Quanto a apreciação significativa em música envolvendo a escuta e compreensão da linguagem musical: “ Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilo, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas etc) [...]; identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições [...] (PCN, 1997, p.55).

Quanto a música como produto cultural e histórico: “ Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade; fontes de registro e preservação (partituras, discos etc) [...]; músicos como agentes sociais: vidas, épocas, produções [...] (PCN, 1997, p.56).

Podemos perceber claramente que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com base na proposta educacional de Swanwick (1979). Na forma de se expressar usando a interpretação, a improvisação e composição temos (C) e (P); experimentação e criação de técnicas (S); percepção e identificação dos elementos (A); e movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico (L).

⁵ Reconheço o uso do parâmetro (L) neste item por entender que no “contato com obras, instrumentos e materiais diversos”, intrinsecamente será introduzido um material histórico, não escrito, porém falado e assim compreendido pelos alunos, pois entendemos que os alunos ainda não são alfabetizados.

Sendo assim, o modelo de parâmetro educacional C(L)A(S)P está presente nos planejamentos de importância significativa como base elementar do currículo nacional. No cumprimento das intenções de seu criador, Swanwick (1979) que em seu livro sugere abertamente que faz questão que os alunos da educação musical tenham o prazer de experimentar as cinco áreas dos parâmetros de seu modelo da forma mais variada possível.

CAPÍTULO 5. CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo faremos um apanhado dos pareceres legais referentes a estruturação do Ensino Fundamental, relacionando-os com outros autores da Educação musical que é a proposta principal de nossa pesquisa. A base teórica é retirada das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN). Portanto, as DCNEF iniciam em suas linhas que o direito a educação é “fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais” (BRASIL/MEC/CNE, 1998, p. 105); parafraseando com este texto, os PCN-artes diz:

Qualquer proposta de ensino[...] precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. (BRASIL/MEC/CNE, 1997, p. 53)

Como sabemos, cabe a escola a socialização e recriação da cultura por meio dos conhecimentos existentes de natureza acadêmica, por meio da vivência e experiência social da comunidade escolar na contribuição para construir as identidades culturais dos estudantes. As ações educativas mediadas pela instituição escolar darão o foco nestas experiências escolares e propostas curriculares com interesse a concretizar estas ações. As ações legislativas incluem a educação musical como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo na grade curricular das instituições escolares. A Lei 11.769/08 que altera a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96⁶, a grade curricular, e o projeto pedagógico das instituições, complementará o conteúdo dando forma na construção dos saberes dos alunos juntamente com os conhecimentos culturais e escolares, que podem ser entendidos como um conjunto de dados selecionados e

⁶ O debate sobre o papel da Arte na Educação Básica, em especial do conteúdo Música, ganha evidência na atualidade com a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Essa normativa altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com vistas a dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. Para tanto, acrescenta ao art. 26 da LDB, que trata da base nacional comum e da parte diversificada do currículo da Educação Básica, o § 6º, estabelecendo a Música como “*conteúdo obrigatório, mas não exclusivo*”, do componente curricular Arte, tratado no § 2º desse mesmo artigo. Com a redação dada pela Lei nº 12.287/2010 (que altera a Lei nº 9.394/96, no tocante ao ensino da Arte), o referido § 2º dispõe que *o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

transformados, onde serão transmitidos ao aluno com objetivo de formação ética, moral, estética e política. O Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os conselhos de Educação e autores dos materiais didáticos transformam o conhecimento separando os conteúdos pelos anos escolares propícios ao recebimento da informação, buscando ilustração e formulação adequada para compreensão do discente. Este processo onde os conhecimentos de diferentes áreas apanhados sofrem mudança é chamado de transposição didática. (BRASIL/MEC/CNE, 1998)

Complementando o raciocínio:

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. (BRASIL/MEC/CNE, 1998, p. 116)

Nos primeiros parágrafos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Artes) desenvolve-se o pensamento da proposta educativa baseada na audição e produção musical desde os canais e fonogramas mais antigos (discos, fitas k-7, rádios etc), até os meios mais modernos (computador, MP3, *Streaming*, jogos eletrônicos etc), bem como todas as fontes de audição musical possível como cinema e vídeos (*internet*, publicidade em geral). Discorre-se sobre a importância destes meios de comunicação serem um canal direto do aluno e para o aluno como fonte produtiva, ou seja, uma maneira pela qual os alunos têm de observar a música e trazê-la para sala de aula acolhendo-a e contextualizando-a, dando um significado pessoal à estas atividades de produção e apreciação bem diversificado, permitindo ao aluno o conhecimento cultural de toda parte do mundo discernindo e avaliando suas obras musicais e as que estão a sua volta.

Neste documento, cita-se os parâmetros musicais educativos criados por Swanwick (1979) - C(L)A(S)P , dando maior ênfase a processos de Composição, audição e interpretação/improvisação que segundo o autor, são as principais atividades deste modelo. Na sequência, o documento dialoga sobre as possibilidades de ensino envolvendo os elementos do C(L)A(S)P citados anteriormente. Orienta-se ao professor que através da composição sejam apresentados ao aluno as mais diferentes formas de se criar música com seus objetivos propostos. Por exemplo, a criação de *Jingles* para campanhas publicitárias, a trilha sonora, as canções para rituais religiosos, jogos eletrônicos etc, com a intenção de inspira-lo no momento da criação. Observa-se neste

momento que o parâmetro de audição/percepção está incutido nas orientações, pois, transmite-se a ideia de trabalhar o campo da criatividade do aluno apresentando-o as mais diferentes maneiras de se fazer música, ouvindo-as, e ainda, fazendo-o conhecer sobre os parâmetros de altura, intensidade, timbre e duração juntando-os aos conhecimentos de som e silêncio, e expressividade.

Sobre a interpretação, sua importância também é reconhecida pelo contato direto do aluno com sua utilização. Entende-se que através dela o aluno constrói conhecimento em música estabelecendo contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado. Semelhantemente, com a improvisação que segundo o PCN-Artes está situado entre a composição e interpretação, a proposta de trabalho deve estar bem estruturada de forma que o aluno pratique a liberdade da criação pela “consciência dos limites”. (BRASIL/MEC/SEB. 1997)

“Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula. ” (BRASIL/MEC/SEB. 1997, p. 53)

Além do olhar para outras culturas diferentes (locais, regionais, nacionais e internacionais), a intenção expande-se assim, para o conhecimento do aluno ao sistema tonal e modal - que tem base em algumas culturas dos séculos passados servindo de referência para diversos compositores. Portanto, pede-se ao professor que seja este conhecimento orientado ao aluno como forma de garantir uma oportunidade para o desenvolvimento de sua inteligência musical, e o conhecimento da língua musical materna. Através do cancionário popular brasileiro também se obtém variadas formas de conduzir ao discente o conhecimento cultural inclusive pelas produções já consagradas no mercado fonográfico. Estas produções brasileiras podem e devem fazer parte do repertório das aulas possibilitando ao aluno elaborar hipóteses sobre as questões rítmicas, de afinação, da linguagem, instrumentos utilizados nas múltiplas culturas do nosso país etc.

A importância da conscientização do aluno quanto a diferença entre composição e interpretação para esclarecimentos no aprendizado é trazida pelo documento que relata o seguinte:

Numa canção, por exemplo, elementos como melodia ou letra fazem parte da composição, mas a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus padrões rítmicos,

características interpretativas, improvisações, etc. O intérprete experiente sabe permitir que as mais sutis nuances da canção interpretada inscrevam-se na sua voz, que passa a ser portadora de uma grande quantidade de elementos da linguagem musical. Para que possa ser capaz de fazer o mesmo, o aluno necessita das interpretações como referência e de tempo para se desenvolver por meio delas, até que adquira condições de incorporar a canção com todos os seus elementos. (BRASIL/MEC/CNE, 1997, p. 54)

O documento finaliza esta parte apontando a funcionalidade e utilidade destes elementos no ensino da música nas escolas. Ressalta a importância da oportunidade de participação ativa dos alunos como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores dentro e fora de sala de aula. O envolvimento com manifestações culturais e artísticas, a interação com grupos musicais locais, a participação e contato com shows, festivais, eventos culturais das mais variadas manifestações possíveis, para que os alunos desenvolvam seu campo musical contribuindo assim, para: “[...] uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história” (BRASIL/MEC/SEB, 1997, p. 54). Em paráfrase com RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 1998:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (RECNEI, 1998, p. 45)

Sobre a influência da educação musical na inteligência das crianças Bastian (2009) fala que se uma criança tem aulas de música desde os primeiros anos da escola fundamental, após um período de cinco anos de escola sendo quatro de educação musical, chega-se a um quantitativo elevado nos testes de QI, ou seja, há um desenvolvimento maior pelas crianças que estudam nas escolas onde se enfatizam a música. Alunos socialmente prejudicados e menos exercitados em seu desenvolvimento cognitivo, também são beneficiados através do que o autor chama de “educação musical expandida” - fazendo referência a duração de quatro anos de aulas - e que tendem a continuação de seu crescimento cognitivo com o passar dos anos. Já os alunos comprovadamente acima da média nos testes de QI, depois do referido tempo de educação musical expandida com o ensino de instrumentos e prática de conjunto, aumentam mais ainda sua capacidade cognitiva em relação aos alunos classificados altamente inteligentes sem educação musical. De acordo com pesquisas no campo do Quociente Intelectual, alunos abaixo e acima da média com ensino enfático na educação

musical expandida ao longo do período de aferição, passaram com maior frequência (ainda que não significativamente) para o *status* de acima da média.

Com base em nossos dados e em nossas análises, segue-se que, vistas a longo prazo, a música, a prática da música, e a educação musical melhoram sensivelmente os valores da inteligência das crianças. Isso vale tanto para crianças inicialmente com valores de QI abaixo da média quanto para aquelas com valores acima da média. Para ambas as provas de inteligência, a música e a prática da música oferecem bem evidentemente potenciais para incrementar de modo sistemático os resultados cognitivos. (BASTIAN, 2009, p.101-102)

Portanto, Bastian (2009) em sua pesquisa afirma que o estudo da música através da prática musical com seus fundamentos durante toda jornada escolástica, é capaz de desenvolver significativamente as funções cognitivas elevando a inteligência do aluno independente da classe social, ou dos resultados de resultados primários (antes do desenvolvimento das pesquisas), o que contraria a Lei 11.769/08 da LDB que torna o ensino da música obrigatório, porém, não único, e não expandido para todas as séries como nos resultados das pesquisas apresentadas por ele.

CAPÍTULO 6. PROPOSTA DIDÁTICA

Após todo o conhecimento adquirido por meio do resultado das pesquisas apresentadas, trazemos aqui uma proposta de aula com o objetivo de contribuir para o futuro licenciado em música, ou para os pedagogos, no planejamento didático de suas aulas, e educar musicalmente crianças com seis anos de idade ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental como mencionado nos capítulos anteriores. A construção do planejamento, realização de atividades e avaliação consiste nos fundamentos teóricos dos parâmetros do C(L)A(S)P⁷ – composição, literatura, apreciação, técnica e performance.

Embora a música esteja presente em muitas situações da vida cotidiana como: na TV, rádio, e internet através das propagandas e *jingles*; nas torcidas organizadas, nos cânticos religiosos, nas festividades de qualquer gênero, nas canções de luto, bem como no calendário escolar relacionada às datas comemorativas e às ações de lavar as mãos, escovar os dentes etc; algumas instituições tem um pouco de dificuldade de introduzir a música a um contexto educacional. Um exemplo clássico é a formação de bandinhas, os instrumentos de brinquedos usados nas práticas são inadequados por não produzirem uma sonoridade de qualidade, deixando de dar a referência sonora conveniente para o aprendizado do aluno quanto aos parâmetros sonoros de altura, timbre, intensidade e duração. Isto de certa forma, faz com a criança imite mais o professor e trabalhe a questão motora, porém, se torna deficiente a aprendizagem por questões perceptivas, sobre o conhecimento das possibilidades e sobre a expressividade. (BRASIL/MEC/SEF, 1998)

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 47)

Embora o mundo sofra transformações pela questão do papel da música nas sociedades modernas, ela sempre será constante nas culturas do mundo, onde desde pequenos os cidadãos têm contato com a música. Posso citar, por exemplo, o contato das crianças de uma escola de samba, onde fazem parte de oficinas e desfilam em

⁷ *Composition, literature studies, audition, skill acquisition, and performance* (Swanwick, 1979, p.43).

escolas de samba mirins; a tradição de fazer e ensinar por meio da imitação, o ensino “de bossa” ou “ouvido” mesclam a tradição do ensino oral, intuitivo e prático no cotidiano dessas instituições. Estes costumes informais de aprendizado da música devem ser levados em consideração, pois, o contato de maneira intuitiva e espontânea desde os primeiros anos de vida servem de um importante ponto inicial de aprendizado. Sendo assim:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 48)

Antes de iniciar a proposta de ensino, gostaria de esclarecer o que é o fazer musical e seu *modus operandi*. Entende-se sobre o fazer musical como um canal de comunicação; um contato entre executor e receptor de um enunciado, como uma obra que se dá através de uma produção musical que ocorre por meio da criação e reprodução gerando as ações de interpretar, compor e improvisar.

A interpretação acontece quando executamos uma obra musical através da voz, ou de um instrumento, sendo uma atividade ligada a imitação e reprodução – o que não significa que se exprime somente a imitação, ultrapassa o ato de copiar uma performance através da ação do intérprete.

A composição é a criação que será registrada de alguma forma. Através da memorização, gravações, escrita musical etc.

A improvisação é o ato de usar a criatividade instantaneamente mediante alguns critérios pré-estabelecidos. Através da oralidade é necessário ter um tema como base e dominá-lo para discorrer sobre ele, em música acontece da mesma forma. Um exemplo comum desta prática são os repentistas, os Mc's, cantores de partido alto etc.

De acordo com Brito (2003) no trabalho da linguagem musical devem ser consideradas as seguintes atividades musicais:

Trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais); invenções musicais (vocais e instrumentais); construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta sonora e musical: escuta atenta, apreciação musical; reflexões sobre a produção e a escuta. (BRITO, 2003, p. 58)

Como podemos observar nas recomendações para educar musicalmente a criança, Brito (2003) orienta que o fazer musical deve ser realizado de variadas formas, usando o corpo, o instrumento, os brinquedos musicais etc, se apropriando de fontes sonoras diversificadas. Além de fazer uso dos parâmetros educacionais de Swanwick (1979) por completo, a autora se preocupa com o desenvolvimento musical da criança desenvolvendo um conjunto de atividades lúdicas que darão expressamente noções de ritmo, melodia, métrica, compasso, tonalidade e sonoridade por meio de canções, jogos e danças ampliando significativamente para a capacidade reflexiva, motora, perceptiva, expressiva, emotiva, motora e cognitiva.

Com base nesta proposta, minha sugestão de planejamento para aulas com crianças do primeiro ano do ensino fundamental se descreve da seguinte forma:

Planejamento de Aula para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental ⁸				
Objetivos: Incorporar e internalizar a música através do fazer musical com jogos, brincadeiras cantadas, movimentos/ dança, apreciação, contextualização histórica, sonorização de histórias, composição, improvisação etc.				
Fazer com que o aluno interaja e desenvolva um relacionamento saudável com os colegas de turma e professores, aumentando sua capacidade de relacionar-se socialmente.				
A expansão dos aspectos cognitivos, afetivos e motores.				
Atividades	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
Aquecimento vocal e concentração	Aquecimento e atividades de conhecimento dos nomes	Aquecimento e músicas para conhecer um ao outro	Aquecimento e atividades de conhecimento dos nomes	Aquecimento e músicas para conhecer um ao outro
Alongamento corporal e movimento	Atividades que mencionem as partes do corpo	Atividades que mencionem o nome dos animais	Atividades que mencionem os sons da floresta	Atividades que mencionem as partes do corpo
Escuta sonora e musical/	Exercícios de percepção	Conhecendo um ritmo	Conhecendo um compositor	Sons onomatopaicos

⁸ Este quadro de atividades musicais foi baseado na proposta de Freire e Freire (2008).

apreciação com contextualização			e sua obra	
Elaboração de jogos/ brincadeiras cantadas etc	Parlendas ou ostinatos	Cânone ou composição	Alfabeto e números	Criação, improvisação de sons onomatopaicos
Acalanto ⁹	Canções para relaxamento da turma	Canções para relaxamento da turma	Canções para relaxamento da turma	Canções para relaxamento da turma
Avaliação Individual	Neste campo o professor avaliará o desenvolvimento de cada aluno de acordo com a interação (professor e grupo), desenvolvimento na atividade, receptividade do aluno às atividades propostas, desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, e o que mais achar necessário.			
Avaliação Coletiva	Neste campo o professor avaliará as atividades que estão dando resultado, e as que não estão. Será possível através deste campo o docente observar se as atividades devem ser continuadas, adaptadas, recriadas ou até mesmo excluídas do quadro.			

Por conseguinte, esta proposta pedagógica para as aulas de musicalização com crianças do primeiro ano do ensino fundamental será acrescida do quesito Recursos, que reconhecerá o espaço, material e estrutura em geral para o desenvolvimento das atividades musicais.

Saber reconhecer as necessidades do aluno compreendo sua cultura, seus saberes, seu tempo de aprendizado individual e coletivo, não são tarefas fáceis de conceber, porém, o que auxilia na dificuldade diária e nos desafios da docência, são os materiais propostos para tal atividade. Livros, teses, artigos, aulas etc, compõem a base literária e intelectual no exercício do fazer musical e do desenvolver da linguagem musical juntamente com as experiências diárias com as crianças. Contudo, não podemos deixar de levar em conta, nem ignorar neste processo a música que já vem trazida do aluno de casa, de sua comunidade, ou grupo social e religioso, da televisão, da rádio, da

⁹ Esta expressão é usada por Brito (2003) que se refere a canções que servem para relaxar a criança como canções de ninar, ou cantiga de berço, por exemplo; que fazem parte de todas as culturas e que é observada pela autora como o primeiro contato musical que a criança tem com sua mãe, ou parteira etc.

internet, do seu meio de aprendizagem intrínseco, que ocorre de forma intuitiva e espontânea somando para a eficiência e eficácia do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após passar por todo este processo de pesquisa, podemos afirmar que o conhecimento adquirido por meio do material envolvido na elaboração deste trabalho veio esclarecer de maneira mais ampla a melhor forma de planejar, avaliar, trabalhar atividades musicais como: jogos, brincadeiras, brincos, parlendas, jogos corporais, conhecimento e exploração do som, canções do repertório popular, cantigas de roda etc, com base nos parâmetros didáticos de Swanwick - C(L)A(S)P - onde se encontram panoramas educativos eficazes ao processo de desenvolvimento músico-educacional e humano sobretudo, citado e comentado por diversos autores, inclusive nos documentos nacionais voltados para as diretrizes da educação musical.

Pôde-se compreender que a música não se trata apenas de uma atividade prazerosa, ou algo pronto que não necessita de ser esmiuçado pelos alunos para ser compreendido na sua essência, ou que tem serventia apenas para datas comemorativas do calendário escolar, contudo, é contribuinte ao enriquecimento cognitivo, afetivo, motor, disciplinar, social, cultural, etc, observado na legislação do país e aplicações das atividades em sala de aula.

Desta maneira, deixo minha contribuição para o próximo graduando de Licenciatura em Música crendo que este estudo e estas informações serão úteis para pesquisa; da mesma sorte, a contribuição estende-se ao aluno que será direcionado pelo docente incansável na luta pelo conhecimento e por aulas de música de qualidade.

CAPÍTULO 8. REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günter. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. Tradução: Paulo F. Valério – São Paulo: Paulinas, 2009.

BORDENAVE, Juan Días; PEREIRA, Aldair Martins. Diversos tipos de professores. In: _____. *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1980, p. 65-69.

BLACKING, John. *How Musical is Man?* Seattle, University of Washington Press, 1973.

BRASIL/MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica*. Brasília MEC/SEF, 2013, p.1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. (2008). Presidência da República. Lei nº 11769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 27 de setembro de 2016.

BRASIL. (2006). Presidência da República. Lei nº 11274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>, último acesso em 04/11/2016.

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

CONDE, Cecília. *Significado e Funções do Povo na Educação*. Rio de Janeiro, INEP/SOBREARTE, 1978.

DIAZ, Henrique Guedes. *Os PCN Arte, O Modelo C(L)A(S)P e as ideias de SWANWICK: Repensando os Referenciais para o Ensino de Música na Escola*. 2011. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

DOURADO, PAULO; MILLET, MARIA EUGÊNIA (1998). *Manual de Criatividades*. Salvador: EGBA.

FERNANDES, José Nunes. *Análise da Didática da Música em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. UFRJ/ Faculdade de Educação, 1998.

_____. *Educação Musical: temas selecionados*. Curitiba PR: Editora CRV, 2013.

_____. *Música nas Escolas Públicas Cariocas*. Rio de Janeiro: Ed. Do Autor, 2016.

FERNANDES, José Nunes; SILVA, José Alberto Salgado e. *Entrevista com Keith Swanwick*. In: DEBATES, – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. N. 7. Rio de Janeiro: CLA/ Uni-Rio, 2004, p. 7-21.

FUCKS, Rosa. *O discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1988^a, p. 197-231.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. (org.) *Ensino de Música*. Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

MANSO, F. A. de B. *An examination of music education philosophy and practices in grades one through four of the municipal primary schools in Rio de Janeiro*. Dissertação de Doutorado. Coral Gables, Universidade de Miami, 1985.
MULTIEDUCAÇÃO. Núcleo Curricular Básico. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1996.

OLGIVIE, Len. Key Stage-Struck! Assessment and class music making. *British Journal of Music Education* 9 (3), 1992, p. 201-209.

RICARDO, Dourado Freire. FREIRE, Sandra Ferraz. *Planejamento na Educação Musical Infantil*. In: XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). Salvador: 2008, p.157-161.

SANTOS, Regina Márcia S. *Aprendizagem musical não formal em grupos culturais diversos*. Cadernos de Estudo – Educação Musical. N.2, São Paulo, Atravez, 1990, p. 31-52.

SOUZA, J. (org.) *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música da UFRGS, 1997. (Série Estudos, v. 3)

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. – São Paulo, Moderna, 2003.

_____. *A Basis for Music Education*. London: Nfer, 1979.

_____. *Musical criticism and musical development*. *British journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 139-148, 1991.

_____. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

TOURINHO, Irene. *Usos e funções da música na escola pública de 1º grau*. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM/UFRGS, Nº1, Maio, 1993, p. 91-133.

TURRA, Clódia M. Godói *et al.* ed. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre, Saga, 1996.