

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Wagner Mitsuo Sasaki

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM FLAUTA DOCE
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Taubaté – SP

2020

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Wagner Mitsuo Sasaki

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM FLAUTA DOCE
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Taubaté – SP

2020

WAGNER MITSUO SASSAKI

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM FLAUTA DOCE
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e
Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano,
Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos
Diniz

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Celso Gomes

Centro Universitário do Sul de Minas

Assinatura _____

“A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal”.

Jaques Rancière (1987, p. 23)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Selma, e meu pai Mitsuo pela dedicação constante e interesse em minhas conquistas.

À minha esposa, parceira de luta diária, amada e amiga, Priscilla. Sua compreensão da minha necessidade de permanecer sozinho por tantas horas durante a construção da pesquisa.

À minha filha, meu amor, Bibi pelas pequenas doses de sorriso com efeito energético na porta do quarto enquanto eu digitava.

Ao meu filho amado pequeno e precioso, Théo Hiro por não desistir de pedir tantas vezes que eu parasse de trabalhar para brincar um pouco.

Agradeço à minha orientadora, professora Mariana, pela fala serena e escrita firme na condução das orientações.

À professora Maria Aparecida, Nena, pela pontualidade de seus comentários e incentivo à carreira acadêmica.

À professora Juliana, por sua escuta atenta, compreensiva e fala esclarecedora nas bancas.

Ao professor Celso, pela leitura e sugestões amplamente enriquecedoras neste trabalho.

Aos meus colegas da turma 2018 que desde o início ofereceram palavras de apoio e interesse pelo tema da pesquisa.

Aos professores do programa que permitiram o vislumbrar de diferentes necessidades e caminhos para o Desenvolvimento Humano.

Aos amigos que ganhei, Ricardo e Paul, pelas horas de estudo em grupo e pelos agradáveis encontros.

A todos que compreenderam minha ausência nos momentos que se fizeram necessários na construção desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os processos de ensino e aprendizagem na disciplina de Arte, no trabalho com Flauta Doce em aulas de música, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pretendeu-se identificar as formas de atuação pedagógica do professor que melhor contribuem com o desenvolvimento da criatividade e da autonomia intelectual dos alunos. A revisão de literatura aborda: (i) a Arte na tessitura do Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, procurando compreendê-la a partir de uma perspectiva interdisciplinar; (ii) como o aluno dos Anos Iniciais aprende, considerando o processo de construção do conhecimento, o tratamento do erro e o desenvolvimento da autonomia; (iii) a prática pedagógica do professor de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando o trabalho com a flauta doce; e (iv) o panorama das pesquisas recentes sobre Arte, Arte-Educação, Ensino de Música e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa, denominada aqui de pesquisa-ação-intervenção. São instrumentos de pesquisa: (i) um questionário para 53 alunos, distribuídos em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, sujeitos desta pesquisa; e (ii) dez atividades de intervenção que tratam do ensino de Música, com roteiro de observação. As atividades foram filmadas e as imagens quanto à produção dos alunos foi congelada para análise. Os dados advindos dos questionários foram tabulados estatisticamente e os dados da aplicação das aulas foram transcritos. Ambos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram que o movimento de ensino e aprendizagem nas aulas de música com a flauta doce é composto por três dimensões: (i) dimensão técnica; (ii) dimensão da composição; e (iii) pressupostos que envolvem a aprendizagens dos alunos e a atuação do professor. Todas as dimensões demonstraram a importância do papel de mediador exercido pelo professor na proposição e condução das atividades, bem como na criação de um ambiente propenso para a expressão e colaboração entre os alunos. Verificou-se também o quanto o trabalho com a dimensão criativa e com as múltiplas linguagens artísticas são importantes para os processos de aprendizagem, uma vez que, por meio delas, os alunos podem colocar em jogo tudo o que sabem sobre a temática trabalhada e avançar em seus processos de aprendizagem de forma fluida e colaborativa.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Humano. Práticas Pedagógicas. Arte. Música.

ABSTRACT

This research aims to investigate the teaching and learning processes in the discipline of Art, in the work with Recorder in music classes, in the Early Years of Elementary School. It was intended to identify the forms of pedagogical action of the teacher that best contribute to the development of creativity and intellectual autonomy of students. The literature review addresses: (i) Art in the tessitura of the Curriculum of the Initial Years of Elementary School, considering the National Curricular Parameters and the Common National Curriculum Base, seeking to understand it from an interdisciplinary perspective; (ii) how the student of the Early Years learns, considering the process of knowledge construction, the treatment of error and the development of autonomy; (iii) the pedagogical practice of the art teacher in the early years of elementary school, considering the work with the recorder; and (iv) the panorama of recent research on Art, Art-Education, Music Teaching and Early Years of Elementary School. This study is part of the field of qualitative research, called here research-action-intervention. Research instruments are: (i) a questionnaire for 53 students, distributed in four classes of the first year of elementary school, subjects of this research; and (ii) ten intervention activities that deal with music teaching, with observation script. The activities were filmed and the images regarding the students' production were frozen for analysis. The data from the questionnaires were statistically tabulated and the data from the application of the classes were transcribed. Both were analyzed through Content Analysis. The results showed that the movement of teaching and learning in music classes with the recorder is composed of three dimensions: (i) technical dimension; (ii) size of the composition; and (iii) assumptions that involve students' learning and teacher's performance. All dimensions demonstrated the importance of the role of mediator played by the teacher in proposing and conducting the activities, as well as in creating an environment prone to expression and collaboration among students. It was also verified how much the work with the creative dimension and with the multiple artistic languages are important for the learning processes, since, through them, students can put into play everything they know about the theme worked and advance in their learning processes in a fluid and collaborative way.

KEYWORDS: Human Development. Pedagogical Practices. Art. Music.

LISTA DE SIGLAS

ABEM	-	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
E. F.	-	Ensino Fundamental
E. I.	-	Educação Infantil
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PRPPG	-	Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	-	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SCIELO	-	Scientific Eletronic Online
MEC/SEF	-	Secretaria de Educação fundamental

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Problema.....	15
1.2.1	Objetivo Geral	15
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Delimitação do Estudo.....	16
1.4	Relevância do Estudo / Justificativa	17
1.5	Organização do Trabalho	19
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1	Panorama das pesquisas sobre Arte, no que diz respeito ao Ensino de Música, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	20
2.2	A Arte na tessitura do Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	26
	Ao analisar a Arte no Currículo do Ensino Fundamental, cumpre compreender o percurso histórico desta disciplina no Brasil.....	26
2.2.1	A Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	29
2.2.2	A Arte na Base Nacional Comum Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	34
2.2.3	Uma abordagem interdisciplinar para a Arte, tendo como foco a Música, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	38
2.2.3.1	Panorama das pesquisas sobre Arte, Música e Interdisciplinaridade	42
2.3	Como aprende o aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?	46
2.4	A Prática Pedagógica do professor de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	51
2.4.1	A prática pedagógica do Professor de Música: o trabalho com a flauta doce.....	55
2.4.1.1	Digitação na flauta doce	62
3	METODOLOGIA	67
3.1	Tipo de Pesquisa.....	68
3.2	População.....	71
3.3	Instrumentos de Pesquisa.....	71
3.3.1	A pesquisa-ação-intervenção.....	72
3.3.2	Questionário.....	73
3.4	Procedimentos para Coleta de Dados	73
3.5	Procedimentos para Análise de Dados.....	74
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1	Ensinar e aprender música com flauta doce.....	76
4.1.1.1	A posição das mãos e a digitação na flauta doce: uma dimensão técnica	82

4.1.1.1.2	Mãos e dedos incorretos.....	86
4.1.1.1.3	Mãos corretas e dedos incorretos	88
4.1.1.1.4	Execução das Notas Dó e Ré.....	90
4.1.1.1.5	Execução das Notas Mi e Sol	90
4.1.1.1.6	Execução das Notas Lá e Dó.....	92
4.1.1.2	Aprendizagem	94
4.1.2	COMPOSIÇÃO.....	97
4.1.3	Intervenção.....	101
4.2	O que os alunos dizem sobre as atividades	105
4.2.1	Como os alunos avaliam as atividades	123
4.3	Contribuições para o professor de música dos anos iniciais do ensino fundamental.....	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS.....	138
	ANEXO I.....	148
	APENDICE I	151
	APÊNDICE II.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Digitação das notas Dó e Ré na flauta doce.....	64
Figura 2- Digitação das notas Mi e Sol na flauta doce	64
Figura 3- Digitação das notas Lá e Dó na flauta doce	65
Figura 4- Digitação das notas Dó sustenido (Dó#) e Ré sustenido (Ré #).....	66
Figura 5- Esquema da pesquisa-ação-intervenção.....	70
Figura 6 - A flauta doce	77
Figura 7- A proposta triangular	81
Figura 8- Desempenho dos alunos quanto à posição das mãos e digitação das notas na flauta doce.	82
Figura 9- Nota Dó grave corretamente executada pela aluna 2	83
Figura 10 - Nota Ré grave corretamente executada pela aluna 2	83
Figura 11- Nota Mi corretamente executada pela aluna 19	84
Figura 12- Nota Sol corretamente executada pelo aluno 3	85
Figura 13 - Nota Lá corretamente executada pelo aluno 9.	85
Figura 14- – Nota Dó agudo corretamente executada pela aluna 47.....	86
Figura 15 – Mãos e dedos incorretos na execução da aluna 27.....	87
Figura 16 – Mãos trocadas na execução da aluna 54.....	88
Figura 17- Orifício mal tampados pelo aluno 15.....	89
Figura 18- Desempenho dos alunos quanto aos exercícios de digitação	89
Figura 19- Orifício mal tampado pela aluna 7.....	Erro! Indicador não definido. 91
Figura 20- Nota sol executada corretamente pelo aluno 3	92
Figura 21- Digitação errada da nota dó agudo pela aluna 11	93
Figura 22- Digitação correta da nota dó agudo	93
Figura 23- Desempenho de aprendizagem.....	95
Figura 24- Alunos apresentando a composição para a câmera	97
Figura 25 - Desempenho dos alunos na composição.....	97
Figura 26 - Composição baseada na escala pentatônica	98
Figura 27- Composição mostrando o padrão RE-MI	98
Figura 28 - composição com enriquecimento criativo.....	99
Figura 29 - composição com enriquecimento criativo.....	99
Figura 30 - composição com a nota Fá.	100
Figura 31- composição com as notas fá e si.....	100
Figura 32- Intervenção	101
Figura 33 - intervenção dos alunos.....	102
Figura 34- intervenção dos alunos.....	103
Figura 35- intervenção do professor para arrumar a posição do pé da flauta	103
Figura 36- intervenção do professor na posição dos dedos.....	104
Figura 37- O movimento do som.....	109
Figura 38 - A direção do som.....	110
Figura 39- O caminho do som.....	111
Figura 40- O movimento da melodia.....	112
Figura 41- O desenho do som.....	114
Figura 42 - Melodia representada por linhas irregulares	115
Figura 43- Melodia representada por linhas curvas.....	115
Figura 44- linha melódica	116
Figura 45- concepção escrita, com separação	117
Figura 46- concepção escrita, com separação	118

Figura 47- concepção escrita, com separação	118
Figura 48- A montanha de notas.....	120
Figura 49- A melodia de um pássaro	121
Figura 50- Pista de música	122
Figura 51- como as crianças avaliam as aulas.....	123
Figura 52- o sentimento do aluno com relação às atividades.....	124
Figura 53- o sentimento do aluno com relação às atividades.....	125
Figura 54 - o sentimento do aluno com relação às atividades.....	125
Figura 55- o sentimento do aluno com relação às atividades.....	126
Figura 56- o sentimento do aluno em relação às atividades.....	126
Figura 57- o sentimento do aluno com relação às atividades.....	127
Figura 58- o sentimento do aluno em relação às atividades.....	127
Figura 59- o sentimento do aluno em relação às atividades.....	128
Figura 60- o sentimento do aluno em relação às atividades.....	128
Figura 61- o sentimento do aluno em relação às atividades.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama das pesquisas sobre Arte e Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	21
Tabela 2 – Principais temas abordados nas pesquisas sobre Arte e Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	21
Tabela 3 – Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento no trabalho com Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC	37
Tabela 4 – Objetos de Conhecimento e Habilidades para a Unidade Temática “Música” nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	38
Tabela 5 – Panorama das pesquisas sobre Arte e Interdisciplinaridade.....	42
Tabela 6 - Panorama das pesquisas sobre flauta Doce e Educação Musical.....	57
Tabela 7 - Pesquisa sobre Flauta Doce e Educação Musical.....	57
Tabela 8 - Alunos participantes da pesquisa, distribuídos por turma.....	71

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedica a estudar os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na disciplina de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A inquietação por este tema surgiu na observação deste professor pesquisador, ao presenciar a relação que seus alunos estabeleciam com as dificuldades encontradas durante os processos de aprendizagem.

Como professor de música desde os 16 anos de idade, vim construindo meu conhecimento e adquirindo experiência na identificação de dificuldades encontradas pelos alunos durante o aprendizado de um instrumento musical. Como professor particular e professor de música em escola regular, tendo atuado por muitos anos como músico de teatro, regente coral, mas principalmente como professor de instrumento musical, pude acompanhar muitos alunos em suas vontades de aprender. Muitas vezes eu ouvi a pergunta: “Em quanto tempo eu estarei tocando este instrumento?”

Foi possível observar em meus alunos particulares e adultos uma preocupação maior em tocar um instrumento do que em meus alunos crianças. Com relação a isso, quando ouvia a pergunta “Em quanto tempo eu aprendo a tocar?”, de praxe a resposta era: “Quanto tempo você vai se dedicar a estudar?” De modo geral, os alunos adultos tem essa preocupação com o tempo que se leva para aprender um instrumento, enquanto que a criança não pergunta.

Ouvia também: “Eu não sei nada de música, eu posso aprender?” E a resposta era: “Se você não sabe nada de música, então você já tem o pré-requisito necessário para aprender e com certeza, aprenderá!”

Na escola, com crianças pequenas, o receio de não aprender é pouco evidente e aparentemente, aprender está relacionado ao fazer, ao realizar, não há consciência de que se comete erros de aprendizagem, ou será que eu como professor, no contexto de uma aula em grupo, que configura algo bastante diferente de uma aula particular não percebi os sinais que mostram onde está o receio em aprender? Assim, surgiu o interesse pelo tema desta pesquisa: “Como de fato estes alunos tão pequenos lidam com as dificuldades encontradas nas etapas de aprendizagem e como se exerce a autonomia intelectual sobre isso?”

O exercício da autonomia intelectual também tem seu espaço garantido, seja nos momentos de se realizar atividades e tarefas curriculares, seja nos momentos de se transitar nos diferentes ambientes, de se relacionar com os colegas e com os adultos. Estas ações expressam a crença de que, ao agir com autonomia, o aluno terá, cada vez mais, condições de fazer escolhas, que provavelmente o levarão ao acerto, ou seja, a não errar nas atividades escolares

que realiza. Mas cabe apenas ao aluno criança ser capaz de exercer a autonomia na construção do conhecimento, das habilidades e competências? Quais são as contribuições do professor de Arte, no que diz respeito ao ensino de música neste processo?

Autores fundamentados em Piaget (1971) e Vygotsky (2007), como Coll, Marti (2004) e Oliveira (1993) acreditam que é justamente na relação que o aluno estabelece com o erro que ocorrem as aprendizagens, uma vez que, nessas situações, o sujeito se vê diante de um conflito cognitivo, e, ao refletir com ele e sobre ele, ele aprende.

Suzuki (1983) sustenta que o talento musical, como qualquer outro talento, não é inato. Para ele, a criança aprende tanto pelo fruir, no processo de repetição dos exercícios com o instrumento como com a relação que estabelece com seu entorno e compreende como parte indispensável do processo de ensino e aprendizagem, a família. Ao se perguntar como todas as crianças do mundo são capazes de aprender sua língua nativa, Suzuki questiona métodos de ensino que pressupõe alguma dificuldade do aluno já que este é capaz de falar perfeitamente seu próprio idioma. Dessa forma Suzuki (1983, p. 36-37) se pergunta o “por que não estender a maneira como uma criança aprende a falar para o aprendizado de outras faculdades”.

É comum lidar com a dificuldade de assimilação, com o erro, como algo ruim, que atrapalha o processo de aprendizagem. Estudos, como os apontados neste trabalho, demonstram a grande dificuldade de professores e alunos a lidarem com o próprio erro, compreendendo-o como uma consequência ruim do processo de aquisição de habilidades, frequentemente associado às falhas ou ao que não foi alcançado (AQUINO, 1997, FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014).

Fonterrada (2008, p. 81) afirma que, no ensino de música, existe uma grande herança do século XIX, “onde se objetivava o domínio absoluto do instrumento rumo à virtuosidade e ao individualismo, o talento”. Para a autora, esta herança veio já do surgimento dos conservatórios de música em Paris, no ano de 1794, e na Inglaterra, em 1822. Este modelo chegou em 1845, no Rio de Janeiro, e em 1906, em São Paulo.

Neste trabalho, desconsidera-se o talento como algo inato, assim como sustenta Suzuki (1983) e entende-se o erro como uma etapa comum ao desenvolvimento humano, como defende

Piaget (1988). O erro, sob esta perspectiva, deve ser trabalhado e visto pelo professor e pela escola de forma construtiva¹ e não definitiva².

É importante frisar que o processo de aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento humano. Ao observarmos o início das grandes civilizações, pode-se constatar que muitos adquiriram conhecimento por meio da interação com outros indivíduos, com ferramentas e associação de conhecimentos prévios para a geração de novos conhecimentos. Em sua análise, Oliveira (1993) sustenta que:

O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento. Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA. 1993, p.57).

Suzuki (1983) também acredita que o ambiente é o que permitirá a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tanto musical, com as canções e gravações que escutam, como em muitos outros campos do conhecimento.

Nesse sentido, pode-se entender que a autonomia intelectual que os professores tanto procuram nos alunos é possível a qualquer indivíduo, desde que haja situação propícia para isso, como já afirmava Vygotsky (2007) e Suzuki (1983). Para Vygotsky (2007), o humano se torna humano, se relacionando com outros humanos. É nessas relações que se aprende e, aos poucos, os sujeitos se tornam autônomos em suas decisões.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que o aluno não é apenas um ser social, mas que possui também questões biológicas e psíquicas, como já apontado por Frankl (1989) e Piaget (1978). Por isso, também há a necessidade de se compreender, nos processos de ensino e aprendizagem, suas possibilidades individuais, além das dimensões sociais e culturais. Essa perspectiva incentiva a necessidade de se caminhar no sentido de uma formação integral, que proponha o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e dos docentes, como já apontava

¹ A palavra construtiva é usada aqui para mostrar que o erro é uma característica comum do processo de aprendizagem e que serve justamente para construir o conhecimento. Como tropeçar num degrau, mesmo tendo conhecimento da estrutura toda da escada, isso não nos impede de subir, apenas nos faz refletir sobre como estamos conduzindo a subida para retomar os passos.

² A palavra definitiva é usada aqui como algo que estabelece e rotula o processo. O que é definitivo é o que é, e assim deve permanecer. Neste trabalho, portanto a situação de erro não é definitiva, não define, não descreve absolutamente, não afirma nem se sustenta como um resultado unicamente ruim.

Freire (1996) e como propõe as atuais diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Sob essa perspectiva, é importante considerar a dimensão Interdisciplinar que esta pesquisa discute, fundamentada em Fazenda (2008) e Morin (2003). A proposta está em compreender uma abordagem não linear da construção do conhecimento e, conseqüentemente, das formas de se compreender o erro e a autonomia e a própria organização curricular e da escola.

Não só o conhecimento será construído no ambiente escolar, mas também os amigos de infância, os parceiros para a vida toda, as memórias, e as relações mediadas pelos adultos que orientam os processos de aprendizagem, professores e professoras, inspetores e inspetoras, trabalhadores e trabalhadoras do ambiente que cerca o aluno e que, numa perspectiva social, se envolverá com seu desenvolvimento.

Todos, na comunidade escolar, ensinam, todos participam e não apenas o professor é responsável pela construção do conhecimento dos estudantes. Este, é claro, mediará a construção dos conhecimentos escolarizados por um período de convivência maior que os demais participantes da comunidade escolar, uma vez que é ele o responsável por este ofício na escola. No entanto, ao se considerar que o conhecimento é interdisciplinar compreende-se o processo de corresponsabilização pela aprendizagem, exercida por todos aqueles que convivem na comunidade educativa, como já proposto por Freire (1996) e na relação professor-aluno (FAZENDA, 2008).

A capacidade de aprender efetivamente está relacionada à capacidade de utilizar o conhecimento, conhecimento este que deve servir para mediar as informações, a fim de conseguir inseri-las em um contexto. Sobre isso, Morin (2003, p.14) afirma que: “[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”.

Ao tocar na questão da construção do conhecimento, é preciso compreender que a memória se torna um recurso importante nesse processo, como afirma Brandão (2018, s/p): “[...] a informação chega ao cérebro, você quer a informação e a guarda. Posteriormente esta informação pode ser usada na sua forma original ou reformulada, reorganizada pelo cérebro, gerando, assim, uma nova sequência de dados aprendidos” (informação verbal)³.

Ao relacionar esta afirmação com música, é possível destacar a seguinte analogia:

³ Transcrição da fala da Professora Doutora Vera Maria Antonieta Tordino Brandão durante o Seminário Interdisciplinar: “Memória, Resiliência e Criatividade”, realizado pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação e Desenvolvimento Humano, no dia 19 de abril de 2018, na Universidade de Taubaté.

Ao ouvir música, o sujeito a registra em sua memória. Pode-se ter uma infinidade de melodias guardadas na memória e sempre as reproduzir, mas, ao estudar música e treina-la repetidas vezes, como sugere Suzuki (1983), aprende-se uma sequência de notas que serão executadas por um instrumento musical ou pelo canto. Ao treinar a execução desta melodia, um intervalo musical entre duas notas, ou uma sequência um pouco maior, pode acontecer que esse sujeito tenha um *insight*, ou seja, ele se lembra de outra melodia que, por conta daquele intervalo musical que se parece com a melodia acessada pela memória, faz com que desvie a atenção para a melodia da memória.

Em um “processo de lembrança, exploração e ressignificação, há o contato direto com o material sonoro”, como sugere Swanwick (1986, p.40). Dessa forma, tem-se uma reorganização das notas, o que resulta numa composição.

Ao mesmo tempo, sob efeito da emoção, o sujeito pode “esquecer” um determinado acontecimento marcante de sua vida. Segundo os pressupostos da teoria freudiana, porém, esta “cena original” jamais é perdida. Ela retorna, sempre diferente, em estruturas simbólicas que se revelam nos sonhos ou nos “atos falhos”, em formas repentinas e inconscientes, que os sujeitos apresentam em contextos que tenham relações com o que está reprimido. “O que o sintoma neurótico paga com o ‘esquecimento’ é a possibilidade de descoberta do sentido primeiro” (KENSKY, 2001 p.145).

Em esquema matemático, pode-se expor esta relação desta forma:

Melodia da memória	+	=	Aprendizagem da melodia nova
Melodia em processo de aprendizagem	+	=	Composição de uma nova linha melódica

Nesse sentido, este trabalho pretende discutir elementos importantes que envolvem a temática do Ensino de Música, considerando os processos de aprendizagem dos alunos, no que se refere à abordagem de um currículo mais interdisciplinar, que se preocupa com a formação integral dos alunos, e, também, os processos de formação de professores. Ao mesmo tempo, torna-se relevante compreender o trabalho específico com flauta doce no ensino de música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando-o sobre sua dimensão técnica, ou seja, a aprendizagem de como tocar o instrumento e a dimensão da composição, ou seja, como acontece esse processo criativo com os alunos, mediado pela atuação do docente.

Por abordar tanto a disciplina de Arte no currículo, quanto a arte, em sua essência, este trabalho manterá a palavra Arte, escrita com a primeira letra em maiúscula, para se referir à

disciplina de Arte, inserida no Currículo Escolar. Quando a abordagem for para a arte, em sua essência, a palavra será escrita com a primeira letra em minúscula. Esta diferenciação já foi anteriormente proposta por Da Silva Filho (2018), quando de sua defesa de dissertação.

1.1 Problema

Considerando:

- i) A perspectiva interdisciplinar que envolve os processos de construção do conhecimento, no sentido de compreender que existe uma rede de relações entre conceitos, práticas, contextos e a própria vida das pessoas;
- ii) A existência de modelos de aprendizagem, em que existe uma supervalorização do erro; e
- iii) As hipóteses que norteiam o tratamento do erro nas práticas educativas e a necessidade de intervenções por parte do professor nos processos de aprendizagem,

Surge a pergunta que orienta esta pesquisa:

- Quais as contribuições do professor de Arte para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Este problema de pesquisa dá origem a desdobramentos, orientados pela hipótese de que o professor tem um papel importante na mediação dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no tratamento do erro e na construção da autonomia dos estudantes. No caso desta pesquisa, tais desdobramentos estão expressos nos objetivos, conforme descritos a seguir.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar os processos de ensino e aprendizagem na disciplina de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino de música com a flauta doce.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as formas de atuação pedagógica do professor de Arte que melhor contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia intelectual do aluno nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Investigar o comportamento dos alunos em situações de aprendizagem em Música, considerando as intervenções do professor;
- Compreender como ocorrem as aprendizagens dos alunos nas aulas de Música com flauta doce, considerando os momentos de apreciação musical e criação.

1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa tem como objeto de estudo, a prática pedagógica nas aulas de Arte, quanto ao Ensino de Música com flauta doce, voltadas para alunos de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular em uma cidade da região metropolitana do Vale do Paraíba.

O município em questão é considerado um município de médio porte, e está localizado no eixo Rio-São Paulo. Nele vivem aproximadamente 300 mil habitantes e é um município que apresenta uma grande quantidade de indústrias, comércio, escolas e faculdades, além de uma Universidade e hospitais que atendem grande parte da população da região, conforme demonstram dados do IBGE (2016).

A escola pesquisada, por sua vez, está localizada em um bairro dessa cidade que atende alunos do seu entorno, além de ser um ambiente de fácil acesso para o pesquisador. A escola atende alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano e Ensino Médio. Em 2018, estavam matriculados 680 alunos, sendo que, 256 deles, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Trabalham na escola 39 professores, entre pedagogos e especialistas, e 110 funcionários. A equipe gestora é composta por uma Diretora de Escola, dois Coordenadores Pedagógicos e uma Orientadora Educacional. Também compõe a equipe da escola, uma bibliotecária e uma psicóloga.

Compreende-se que a escola, como local de formação, deve oferecer inúmeras possibilidades de favorecer a construção do conhecimento, nas diferentes áreas que compõem o currículo, preparando os estudantes para serem criativos, sustentados por princípios interdisciplinares que fundamentem as práticas sociais, incentivando nos indivíduos os talentos

criativos, mas também contribuindo para que venham a tomar suas próprias decisões de modo consciente.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Este estudo se justifica por se propor a evidenciar a importância do professor na formação e desenvolvimento dos alunos da fase inicial de escolaridade, destacando sua atuação junto aos mesmos na construção do conhecimento, como abordado por Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (1995).

Com a inserção cada vez maior de professores especialistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a responsabilidade da formação dos alunos desta fase de ensino passa a ser compartilhada com um grupo maior de docentes. Destacar a intervenção das linguagens e atividades artísticas na constituição da autonomia e convivência, com situações de fracasso ou de erro, diante de situações adversas no contexto escolar e da própria vida, se configura como uma grande contribuição para com os estudos que envolvem a constituição das aprendizagens.

Ao mesmo tempo, não basta apenas que o professor ensine, mas também que ele aprenda com o aluno nas situações que a própria situação de ensino gera. Conforme já anunciado por Freire (1996), suas observações, anotações, acertos e falhas didáticas devem contribuir para o desenvolvimento, tanto do aluno quanto de si próprio, enquanto pessoa e enquanto profissional.

O conhecimento por não ser algo estático e absoluto, se torna incapaz de ser armazenado como um registro. Se fosse dessa forma, bastaria olhar para ele toda vez que se esquece de algum detalhe. No entanto, os registros de conhecimento devem ser constantemente produzidos e compartilhados. Assim o conhecimento se faz flexível e dinâmico, e o diálogo se mostra mais necessário que uma explicação unilateral. Por este motivo, tornam-se importantes os estudos de Shulman (2015), quanto aos conhecimentos necessários aos docentes quanto ao domínio do conteúdo e o domínio do ensino desse conteúdo. Trata-se de uma compreensão do papel do professor não como transmissor de conhecimentos, mas do profissional que tem o domínio do conteúdo e de como ensina-lo e, por isso, é capaz de planejar situações inteligentes e desafiadores de mediação das aprendizagens, possibilitando que os alunos tenham, cada vez mais, aprendizagens significativas.

Nesse sentido, o ensino, por si só não se faz suficiente. Morin (2003, p. 10) afirma que “O ‘ensino’, arte de ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os

compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo”. O desafio está em propor situações por meio das quais os alunos aprendam, de fato.

Para isso, uma atuação docente com postura interdisciplinar se faz necessária para dar suporte ao contexto educacional em que professor e aluno estão propositalmente inseridos. Numa postura interdisciplinar, o professor deve ir até o problema e não o problema até o professor (YARED, 2018, s/p)⁴. Quando o professor percebe que o problema não é apenas a disciplina e seu conteúdo, mas também sua postura e a postura do aluno diante da dificuldade de compreensão, associação e resgate de memória, passa a buscar por soluções advindas da diversidade de situações de aprendizado, que é a vida. Tudo interfere significativamente no processo de aprendizagem e consequentemente na construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal (VYGOTSKY, 2007; SUZUKI, 1983).

Neste trabalho não se pretende defender a criação de uma metadisciplina, nem de propor um fim às disciplinas, mas de compreender as possibilidades que um trabalho interdisciplinar, que ocorre a partir das disciplinas (FAZENDA, 2008), pode proporcionar nos processos de ensino e aprendizagem, onde os erros, como característica comum às etapas de construção do conhecimento, e o exercício da autonomia intelectual se tornam conceitos importantes para se compreender, observar e propor intervenções.

Sob esta perspectiva, torna-se relevante refletir sobre o papel do erro durante os processos de aprendizagem dos alunos. A palavra erro carrega um significado negativo muito forte e é muitas vezes representada como uma falha incorrigível. Para entender a relação do aluno com o erro se faz necessário, aos professores, transcender as capacidades disciplinares de sua formação.

Transcender não significa abandonar, e sim ir além de sua especialidade, a partir dela. “No que concerne à Transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe” (MORIN, 2003. p.114).

Suzuki (1983), ao sustentar que toda criança fala fluentemente sua língua nativa sem dificuldades, afirma sempre que o talento não é inato, mas que deve ser desenvolvido, e comenta: “*el niño que no puede con la aritmetica no tiene una inteligencia inferior; sino que el sistema educativo con el que aprende esta mal o tiene alguna carencia*”(SUZUKI, 1983, p. 37).

⁴ Transcrição de fala da professora Ivone Yared durante defesa de dissertação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, como professora convidada para banca examinadora (2018).

Nesse sentido, o processo de refletir sobre as aprendizagens dos alunos possibilita também que o professor reflita sobre sua própria prática, o que permite com que esta pesquisa contribua também com o campo que orienta a formação de professores.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e Discussão dos Resultados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta: (i) um Panorama das pesquisas recentes sobre Arte, no que diz respeito ao Ensino de Música, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (ii) a discussão sobre a Arte na tessitura do Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a sua abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular, a partir de uma compreensão interdisciplinar; (iii) uma reflexão sobre como o aluno aprende, incidindo nas discussões sobre erro, aprendizagem e desenvolvimento de autonomia; e (iv) a análise da prática pedagógica do professor de Arte, no trabalho com flauta doce nas aulas de música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Metodologia apresenta o tipo e a abordagem da pesquisa, a população estudada, os instrumentos de pesquisa, bem como os procedimentos para Coleta e Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e sua análise, seguido das Considerações Finais e das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Discutir sobre o Ensino de Arte nas Escolas de Ensino Fundamental, sobretudo nos Anos Iniciais, com o recorte para o Ensino de Música com flauta doce, como se destina esta pesquisa, é um grande desafio.

Em primeiro lugar, porque as discussões que aqui são propostas percorrem o universo das questões sobre o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva da formação do ser humano em sua totalidade, como se destinaram os estudos de Freire (1996), Morin (2003) e Fazenda (2014).

Em segundo lugar, é um desafio, pois a discussão se coloca em uma perspectiva dialética em que se considera, tanto o Ensino de Arte, em Música, com flauta doce, quanto o Ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de um modo geral, mas ambos considerados a partir da perspectiva de quem aprende, ou seja, na perspectiva do aluno. Isso implica considerar uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, em que a reflexão se destina do todo para as partes e das partes para o todo, como preconizam Santos (2006), Fazenda (2003) e Japiassu (1976).

Em terceiro lugar, e não menos importante, há que se demarcar o que se compreende pelo ensino de Arte, fundamentado na perspectiva da Arte Educação, como dispõem os estudos de Barbosa (1978; 1999) Barbosa e Coutinho (2011) e Vygotsky (2007).

Por fim, discute-se também as questões que envolvem os processos de aprendizagem dos alunos, particularmente aqueles que estudam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estes processos são refletidos a partir dos conceitos de Prática Pedagógica e de Construção do Conhecimento, fundamentados numa perspectiva sociointeracionista dos processos de aprendizagem. Para isso, são utilizados como aporte teórico estudos de Vygotsky (2003) e Piaget (1985), além das normativas legais que regulamentam esta etapa da escolarização.

2.1 Panorama das pesquisas sobre Arte, no que diz respeito ao Ensino de Música, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No período de março a junho de 2019, realizou-se pesquisa por artigos, teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES, nas Bases de Dados da SCielo, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Associação Brasileira do Ensino de Música (ABEM) acerca da temática “Arte”, “Arte Educação”, “Ensino de Música” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Nas três primeiras Bases de Dados, realizou-se a pesquisa com estes quatro descritores no período de tempo compreendido entre os anos de 2015 a 2019, nas publicações em Língua Portuguesa. Na Base de Dados da ABEM, por se tratar de uma base de dados específica do ensino de música, estabeleceu-se o intervalo de busca a partir do ano de 2008 quando da aprovação da Lei nº 11.679 que define o ensino de música como conteúdo obrigatório, até 2019.

O total de trabalhos encontrados, por descritor e por Base de Dados pesquisada, pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1– Panorama das pesquisas sobre Arte e Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Descritor	ABEM	Periódicos CAPES	SCielo	BDTD	Total encontrado	Total Selecionado
Arte	27	4.575	2.465	4.518	7.152	17
Arte Educação	6	74	1	123	198	16
Ensino de Música	16	20	1	617	654	22
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	0	171	2	873	1034	12
Total geral	49	4.840	2.469	6.131	9.038	67

Fonte: Bases de Dados pesquisadas, elaborado pelo autor (2019).

O critério para a seleção dos textos foi a leitura dos títulos e resumos, procurando aqueles cuja discussão se aproximava do objeto desta pesquisa. A partir desta análise verificou-se que 67 textos encontram aderência com os temas aqui discutidos.

Uma primeira categorização indicou que os artigos, teses e dissertações podem ser agrupados quanto aos temas principais abordados, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2– Principais temas abordados nas pesquisas sobre Arte e Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Tema	Tipo	Título	Autores	Local	Ano
Arte	Dissertação	A arte como veículo de expressividade e autorreflexividade em alunos com dificuldades de aprendizagem	Enercílio de Almeida Neto	Brasília	2016
	Artigo	Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical	Maria Flávia Silveira Barbosa	Uberlândia	2019
	Dissertação	É possível definir arte? - as abordagens de Witz e Danto ao projeto definitório	Fernanda Azevedo Silva	Goiânia	2019

Arte Educação	Tese	A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar	Pio de Sousa Santana	São Paulo	2019
	Dissertação	Caminhos criativos no ensino da flauta doce	Claudia Maradei Freixedas	São Paulo	2015
Ensino de Música	Dissertação	Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano	Renato Borges	Goiânia	2018
	Dissertação	Ensino de Música na Escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano	Queila Garcia Moreno Sanches Figueiredo	São Paulo	2017
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação	Lecionar música nas escolas estaduais de São Paulo: desafios frente o currículo de arte	Nilza Carla Teixeira	São Paulo	2015
	Dissertação	As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música	Aline Seligson Werner	Porto Alegre	2017

Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre a pesquisa de mestrado intitulada “A arte como veículo de expressividade e autorreflexividade em alunos com dificuldades de aprendizagem”, Almeida Neto (2016), como psicólogo escolar, observou um cenário de necessidade por parte da escola e dos pais de atribuir ao psicólogo a responsabilidade de diagnósticos precisos referentes às dificuldades de aprendizagem. Procurando também esquivar-se do que ele chama de “discursos psicologizantes” (ALMEIDA NETO, 2016, p.11), e usando a arte, mais especificamente as artes plásticas como recurso de descoberta da expressividade particular da criança, o autor despertou curiosidade por questionar-se da possibilidade de o aluno conhecer a si mesmo.

Almeida Neto (2016) comenta sobre a tendência de a linguagem formal reduzir a arte na forma expressiva a um estado de saber inferior ao mesmo tempo que entende que a expressividade da arte pode levar a interpretações ambíguas sobre o fenômeno por falta de uma forma discursiva objetiva.

Ao ilustrar em seu trabalho o material produzido por alunos direcionados ao psicólogo como uma possível dificuldade de aprendizagem, o autor abre maior espaço ao diálogo sobre as potencialidades do ser humano utilizar a arte como recurso de autorreflexão e auto percepção.

No trabalho intitulado “Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical”, Barbosa (2019) traz à tona a discussão de Cartase utilizada por Vigotsky (1998) em sua concepção sobre arte. Segundo a autora, quando Vigotsky expõe seu pensamento sobre arte como algo provocador de sentimentos contraditórios, fica afirmado também que ele se refere a elaborações humanas que contenham este efeito.

Sobre a formulação de Vigotsky (1998, p. 315) “A arte é o social em nós”, a autora compreende o fazer arte como algo além da exteriorização do subjetivo ou simplesmente a aplicação de técnicas apreendidas, e sim o contrário: “[...] é desdobramento da vida conjunta dos homens, da vida em sociedade; é construção histórica, assim como, conseqüentemente, os sentidos necessários à sua fruição. Social é a natureza da criação e da fruição artística.” (BARBOSA, 2019 p.40).

Na dissertação “É possível definir arte? - as abordagens de Witz e Danto ao projeto definatório”, Silva (2019) trata do problema da possibilidade de conseguir fornecer uma real definição de arte a partir de duas perspectivas diferentes. O trabalho desenvolveu-se na intenção de demonstrar como a questão sobre o conceito de arte se encontra na bibliografia e como se tornou importante como projeto filosófico.

Na tese “A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar”, Santana (2019) afirma que, após um levantamento sobre a história do ensino de Arte no Brasil, partindo dos anos 1960 até os anos 1990, pode-se verificar a fragilidade da formação dos professores de Arte, as disposições curriculares em Arte e as interpretações turvas dos documentos legisladores. Santana (2019) sustenta a hipótese de que os documentos legisladores são os mantenedores de desigualdade social.

A tese tem como hipótese que os documentos legisladores fragilizaram o ensino de Arte, favorecendo uma educação com ideologia capitalista, voltada à formação de mão de obra e promoção da desigualdade educacional e social em detrimento do potencial transformador social da arte.

O autor afirma que, “com os currículos em mãos, os professores planejaram suas aulas e ministraram, portanto, um ensino de arte carregado de fragilidades, obedecendo ao estabelecido nos documentos legais”. (SANTANA, 2019, p 18).

Freixedas (2015) em sua pesquisa de mestrado intitulada “Caminhos criativos para o ensino de flauta doce”, sustenta a falta de trabalhos relativos aos processos de aprendizagem

desse instrumento musical, observando uma priorização no ensino das habilidades de execução e leitura.

A autora, embasada teoricamente nos princípios pedagógico musicais de Hans- Joachim Koellreutter (1915 – 2005) e Violeta Hemsy de Gainza (1930 -), selecionou, dentre suas próprias práticas, propostas consideradas de ensino criativo que pudessem contribuir para o desenvolvimento de capacidades humanas e conhecimento musical.

A pesquisa, caracterizada como relato de experiência, foi aplicada com alunos de cursos superiores em música de duas faculdades, crianças de uma escola municipal de iniciação artística e uma aluna particular de sete anos. Os resultados se mostraram positivos quanto à aproximação do repertório dos séculos XX e XXI, além da promoção de aspectos relacionados a uma formação integral do ser humano.

Figueiredo (2017) objetivou com sua dissertação de mestrado, intitulada “Ensino de Música na Escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano”, identificar as contribuições do ensino de música no desenvolvimento integral. Encontrou, em sua revisão de literatura, estudos e pesquisas que abordam a música como responsável pela melhora no funcionamento neural e no desenvolvimento humano. A autora aborda as dificuldades enfrentadas no ensino de música e na compreensão de sua importância nas escolas. Segundo ela, existe uma falta do entendimento da importância da música, que pode ser atribuída a simbolismos que a música apresentou historicamente como atividade atrelada a rituais cívicos, religiosos, militares, festivos e fúnebres.

Para sustentar a importância da música na formação integral do ser humano, o trabalho apresenta estudos baseados na filosofia, na natureza humana de lidar com sons, ruídos, e silêncio, desde a vida intrauterina e também a legislação que trata a música separadamente de outras linguagens artísticas dando a ela destaque dentro do currículo de Arte. A pesquisadora pode apontar benefícios identificados pelo estudo de música em questões cognitivas e emocionais, por meio de levantamentos de estudos em neurociências, assegurada também pelas leis nº 11.679/2008 e mais recentemente pela lei nº 13.278/2016, que apontam a música no componente curricular de Arte.

O trabalho também levanta questões pertinentes relacionadas às dificuldades de aplicação dos conteúdos de música por falta de preparo de gestores e professores para atuarem na área além da falta de infraestrutura.

Na dissertação de mestrado intitulada “Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano” Borges

(2018) buscou verificar quais as tendências pedagógicas produzidas academicamente nos programas de pós-graduação em música brasileiros, por meio de um levantamento bibliográfico.

Ao situar historicamente a educação musical no Brasil de suas origens, passando da Brasil colônia ao Brasil império, primeira e segunda República, Estado novo, ditadura militar e finalmente da LDB 9.394/1996 até os dias atuais, o autor pode levantar questões a respeito da importância da educação musical escolar para o desenvolvimento humano.

A dissertação de Teixeira (2015), intitulada “Lecionar Música nas Escolas Estaduais de São Paulo: desafios frente o currículo de Arte”, procura averiguar os desafios encontrados por professores responsáveis pela aplicação do conteúdo de música nas escolas estaduais de ensino básico da cidade de São Paulo. A contribuição de seu trabalho se dá inicialmente pela análise das bases teóricas do currículo de arte, assim como a análise da Lei 11.769/ 2008 que altera a LDB nº 9.394/96, tornando o ensino de música obrigatório como conteúdo de Arte na educação básica.

A pesquisa verificou a dificuldade de implantação do conteúdo de música por parte dos professores participantes devido à presença de termos específicos da linguagem musical e que não fazem parte de suas formações específicas.

A dissertação de Werner (2017), intitulada “As crenças de auto eficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música”, identifica que professores especialistas e não especialistas em música, assegurados por documentos governamentais, podem atuar no ensino de música na educação básica.

A autora procurou realizar um levantamento quantitativo, por meio da aplicação de questionários com análise sustentada pelo método de estatística descritiva, com o objetivo de averiguar a crença de autoeficácia na atuação como professora de música dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa concluiu, de uma população de 274 participantes, que a maior parte dos licenciados em música são homens. Apesar disso, as mulheres apresentam maior tempo de atuação na educação básica com o ensino de música e que tem crenças de auto eficácia maior que os homens.

2.2 A Arte na tessitura do Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ao analisar a Arte no Currículo do Ensino Fundamental, cumpre compreender o percurso histórico desta disciplina no Brasil.

A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017).

A Disciplina de Arte ocupou diferentes espaços na legislação. Diferentes linguagens artísticas já eram trabalhadas nas escolas por meio das habilidades específicas de cada professor, no entanto, no início dos anos 1970 se estabelece como obrigatória a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) a Educação Artística, como atividades referentes a área de arte, mas não como disciplina.

Sobre este momento da história, Fusari e Ferraz (2010, p.41-42) sustentam que, “os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’”. Houve ainda a dificuldade por parte dos professores em atender o conteúdo necessário para o ensino de Música, Teatro, Dança e Artes plásticas por possuírem normalmente uma formação específica.

“Nota-se que mesmo com a dificuldade de empreendimento dos conteúdos e formação generalizada dos professores, o ensino de Arte passou a ser parte integrante do currículo escolar e considerado como um meio de educação” (ZAGONEL, 2012, p.53-54).

Ainda neste período, o ensino de Arte realizado por um professor polivalente foi repensado pelos educadores. Foi possível verificar que os cursos de licenciatura começaram a se reestruturar, procurando uma formação por linguagem específica da arte nos cursos de licenciatura em educação artística, quando os estudantes optavam pela habilitação em uma linguagem artística, a partir do terceiro ano de formação. Tão logo surgiram as licenciaturas específicas em Música, Artes plásticas, Teatro e Dança.

Durante o período que compreende a implantação da LDBEN, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) até o início dos anos 1990, as linguagens artísticas se fortaleceram com a criação de associações, congressos e pesquisas. Em 1996 entrou em vigor a nova LDBN, Lei 9.394/96, que regulamentou que: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A Arte tornou-se, neste momento, uma disciplina. Revogadas as disposições anteriores, a disciplina de Arte passou a ser obrigatória em toda educação básica.

Com a finalidade de implementação da LDB 9.394/96, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), criou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este documento teve a finalidade de sistematizar as áreas de conhecimento, respeitando os regionalismos. A implementação do PCN de Arte trouxe em seu texto a necessidade de professores capacitados para orientação do aprendizado em conteúdo específico.

Cada uma das quatro linguagens artísticas envolvidas no currículo de Arte recebeu nos PCN um texto elaborado com suas prioridades, a fim de garantir o acesso ao conteúdo específico, o que auxiliou, portanto, o professor de Arte.

No entanto, para Guimarães (2008) e Teixeira (2015), para a música, a situação não havia mudado. A música continuava fracionada entre outras linguagens artísticas, fazendo parte de uma grade que dispunha de duas aulas semanais por turma e ministradas por professores polivalentes. Termos específicos, desconhecidos na formação polivalente, também auxiliariam estes professores a deixar de lado o ensino de música.

O conteúdo de educação musical contido nos PCN de Arte propunha, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um envolvimento com a música que vai além do canto orfeônico, que marcava o início do ensino de música no Brasil idealizada por Heitor Villa Lobos nos anos 1930 (TEIXEIRA, 2015). Os PCN de Arte propunham que os alunos devessem se envolver com a música por meio das tradições musicais, dançando, explorando diversas fontes sonoras, tocando, improvisando e compondo música, uma vez que partia da compreensão de que “A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época” (BRASIL, 1997, p. 53)

Com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, encontra-se presente a afirmação de que “A música passa a ser conteúdo

obrigatório nas escolas, mas não exclusivo” (BRASIL, 2008, s/p), o que implica na inclusão da música como disciplina obrigatória na educação básica.

Contida na LDB como uma das linguagens da Arte, a música exercida por professores polivalentes contava com a possibilidade de não ser trabalhada em sala de aula. A lei nº 11.769/2008 garante aos diversos níveis da educação básica o acesso à educação musical sem exclusão das outras linguagens artísticas. No entanto, garantir a obrigatoriedade de ensino de uma linguagem artística específica não exclui a polivalência do professor de Arte.

A lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, afirma que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, s/p). Isso significa que as quatro linguagens artísticas continuam compondo o currículo juntas, ou seja, além do conteúdo de música já previsto na Lei nº 11.769/2008 outras três linguagens passam a fazer parte do currículo de Arte: a Dança, o Teatro e as Artes Visuais. No entanto, some do texto a palavra “obrigatoriedade”.

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular volta a tratar dos conteúdos do currículo de Arte, separando-os em suas especificidades e interligando-os em seis dimensões do conhecimento artístico: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Esta interligação das linguagens adicionadas aos meios de comunicação multimídia é chamada pela BNCC (BRASIL, 2018) de Artes integradas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – **Artes visuais, Dança, Música e Teatro** – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, **Artes integradas**, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BNCC, 2018, p.197)

Após analisar o percurso da Arte nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao longo da história do Brasil, é importante refletir sobre o seu lugar no Currículo, apontado tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), quanto no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

2.2.1 A Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Já no final dos anos 1990, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), afirmava que, ao fazer arte, o aluno está envolvido com a **criação**, com a exteriorização de seus pensamentos. A arte em suas linguagens diversas permite a potencialização de competências relacionadas à leitura e interpretação de textos e imagens, assim como a estimulação de sentidos por meio da percepção auditiva, percepção de si mesmo no espaço em que está inserido e na coletividade.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, sobretudo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL, 2017, p. 199).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmavam que o componente curricular Arte contribui de forma efetiva na relação dos conteúdos, na relação com os objetos de estudo, por meio de ferramentas que permitem a ludicidade no aprendizado. A arte na escola permite a conexão do mundo. Não se produz em arte na escola o que não se produz no mundo fora da escola. Pelo contrário, se produz na escola o que se produz na vida, o que se produz no mundo.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p.19)

Ao trazer a realidade artística para dentro da escola, é esta que o aluno produzirá. A música da escola não deve ser diferente da música na rua ou das salas de concerto tanto quanto a pintura na escola não é uma pintura diferente da pintura aprendida em ateliês. Não existe, portanto, diferença no sentido da Arte dentro ou fora da escola. Assim, toda arte faz sentido em qualquer lugar, pois a arte é entendida como propriedade humana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) caracterizavam a área da Arte no Currículo do Ensino Fundamental a partir de duas perspectivas, centradas na compreensão da Arte como objeto de conhecimento: (i) o conhecimento artístico como produção e fruição; e

(ii) o conhecimento artístico como reflexão. De igual modo, vislumbra quatro abordagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro.

No que diz respeito à compreensão do conhecimento artístico como produção e fruição, o PCN de Arte aponta para os seguintes elementos:

A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana [...].

A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos [...].

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem [...].

A forma artística fala por si mesma, independe e vai além das intenções do artista [...].

A percepção estética é a chave da comunicação artística [...].

A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra [...].

A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: “Já pensou se fosse possível?” (BRASIL, 1997, p. 28-31).

A produção e a fruição são meios pelos quais o artista se comunica com sua imaginação com o objetivo de concretizar uma forma antagônica, utilizando de ferramentas universais, seja por meio da imagem, do movimento, da escrita ou do som. A mente criativa é a que permite o artista desenvolver o particular e compartilhá-lo. Já quanto ao conhecimento artístico como reflexão, a discussão perpassa pela investigação do:

[...] campo artístico como atividade humana. Tal conhecimento delimita o fenômeno artístico: — como produto das culturas; — como parte da História; — como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação (BRASIL, 1997, p. 31).

A arte permite uma comunicação além da explanação por palavras. Por meio da arte é possível compreender sensivelmente diferentes culturas. Ao permitir a arte de significações, tanto os artistas, como as crianças, são capazes de se posicionar na história em relação aos outros. Não apenas para conversa com as emoções serve o fazer artístico, mas também de reflexão sobre sua atuação.

A experiência com **Artes Visuais** é apontada no PCN a partir de três perspectivas:

Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes.
As artes visuais como objeto de apreciação significativa.
As artes visuais como produto cultural e histórico (BRASIL, 1997, p. 11)

O trabalho em Artes Visuais no PCN é voltado para o envolvimento do aluno com a produção e apreciação de Arte. Nesse trabalho, o aluno pode aprender a exercer alguma capacidade ou habilidade para a construção estética e para uma apreciação sensível e pessoal.

Os conteúdos relativos a valores, normas e conteúdos em Artes visuais envolvem contextualizar o aluno quanto ao prazer de produzir e apreciar, de se interessar e respeitar a produção do outro, habilidade de produzir arte expressando e comunicando subjetividades. É importante também desenvolver autoconfiança em decisões que envolvem sua própria produção artística e posicionamento diante de outras produções que não a sua, e diferentes meios de fazer arte.

São objetivos para o trabalho com Artes Visuais no PCN: Reconhecer e valorizar a arte local e nacional, ser capaz de compreender seu valor histórico e cultural, compreender o valor de instituições culturais, a história da arte, ser sensível à produção artística e exercer autonomia em seu posicionamento diante da arte se tornam elementos fundamentais para serem trabalhados e desenvolvidos nas aulas, assim como promover no aluno a habilidade de identificar manifestações contrárias à autonomia e ética humanas e ainda, reconhecer os obstáculos como etapas de construção do conhecimento.

O trabalho com **dança** é apontado pelo PCN a partir de três elementos, a saber:

A dança na expressão e na comunicação humana.
A dança como manifestação coletiva.
A dança como produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997, p. 11)

A dança é uma atividade artística relacionada com o movimento. No espaço escolar ela se faz presente, tanto para o desenvolvimento motor, como para o desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas (VIEIRA, 2014). A dança é naturalmente humana e acompanha a história do homem que a tem presente em seus rituais e celebrações, como casamentos e funerais. De acordo com Garaudy (1980, p. 23), “A dança é um modo de existir”. Para ele, a dança não é espetáculo, mas celebração e participação e está diretamente atrelada à magia e à religião, como pode ser analisado em culturas que dançam para comemorar o plantio da lavoura e sua colheita, por exemplo. Para Garaudy (1980), a dança é como uma grande relação entre o homem e a natureza.

[...] é uma arte não só para ser contemplada e admirada a distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada, explorada numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas as suas dimensões, através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. (VIEIRA, 2014, p. 183)

Para Laban (1978), o movimento natural de uma pessoa a leva a descobrir, por meio do corpo, não apenas o que é necessário para sua autonomia de movimentos ou o reconhecimento da capacidade do próprio corpo, mas a conduz com a finalidade de alcançar algo valioso. Para Vieira (2014), a dança, como arte, busca sua organização estética em todos os elementos que constituem o movimento, por isso é importante considerar os elementos contidos na formação de uma identidade cultural e na construção estética.

O trabalho com **Música** no PCN é previsto a partir de três aspectos:

Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição;
 Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem música;
 A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo (BRASIL, 1997, p. 11)

A música sempre esteve atrelada a manifestações, rituais e celebrações humanas. Nos anos 1997, o PCN enfatiza uma mudança nas referências musicais da sociedade com possibilidade de acesso à produção mundial de música por meio da tecnologia de informação e comunicação, como TV, rádio, fitas, discos. A música, como grande aliada da diversidade, permite o conhecimento de outras culturas, por meio da organização de sons trazidos por tecnologias de armazenamento e transmissão.

Segundo o PCN, essa diversidade musical permite, por parte da escola, a contextualização musical e, por meio dela, o desenvolvimento pessoal do aluno, considerando interpretação e produção. Permite ainda uma autoavaliação da produção musical.

A música, entendida enquanto comunicação e expressão no PCN de Arte, busca estabelecer quais os elementos são componentes de uma obra musical. Foi estabelecido no texto do PCN de Arte que a composição, a interpretação e a improvisação são produtos da música.

A composição é descrita como um processo que parte das intenções do compositor, usando das mais diferentes fontes de produção sonora e combinações com o silêncio. O silêncio, nessa perspectiva, é entendido efetivamente como parte integrante da música, quando da sua execução e interpretação. (BRASIL, 1997). A improvisação é vista como uma atividade de

aprendizagem que deve ser feita de forma consciente, numa mistura de composição e interpretação.

O PCN de Arte (BRASIL, 1997) apresenta que o sistema modal/tonal foi escolhido como componente imprescindível no ensino de música por entender que grande parte da produção brasileira de música se fez a partir desse sistema e, portanto, permite aos alunos o acesso ao acervo histórico do país, assim como a possibilidade de aprender questões como afinação, altura das notas, ritmos e arranjos de base.

Tanto a aprendizagem envolvendo as questões específicas da música como a compreensão de suas diferentes estruturas na diversidade, o envolvimento do aluno com eventos, festivais, concertos e outras manifestações culturais, permitem uma formação pessoal fundamentada.

Por fim, o trabalho com **Teatro** no PCN é discutido a partir de três outros elementos:

O teatro como expressão e comunicação.

O teatro como produção coletiva.

O teatro com o produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997, p. 11)

Para Neves e Santiago (2009, p.14), “Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção”. Entende-se que o teatro é a completude da necessidade humana de se expressar. É por meio da fala, do gesto, do movimento, que o humano organiza suas vontades e necessidades de expressão e comunicação.

O teatro está naturalmente ligado à necessidade humana de representar uma realidade. É natural verificar nas crianças, em suas primeiras ações dramatizadas, uma organização pessoal e integral do mundo que compreende. Não há separação da sua realidade e da interpretação simbólica, como apontam os PCN (BRASIL, 1997).

Ao fazer teatro, a criança tem a possibilidade de agregar seus pensamentos a um grupo social, participando legitimamente. Tanto a criança pode ordenar suas vontades, como também deve ouvir a dos outros, a fim de organizar uma expressão coletiva. O teatro permite ainda a formação social e cultural por meio das trocas existentes num grupo.

O PCN compreende o teatro como uma atividade em que as crianças têm possibilidade de exercitar a democracia, fazer arte com atenção para a organização estética e de compreender o tempo e o espaço, além de ser uma experiência cultural comum ao ser humano.

2.2.2 A Arte na Base Nacional Comum Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no tocante ao conteúdo da disciplina Arte, encontra-se dividida em subáreas, denominadas “linguagens”. São elas: Artes visuais, Dança, Teatro e Música. Cada uma dessas linguagens constitui uma Unidade Temática a ser trabalhada no cotidiano da escola. Além delas, a BNCC propõe o trabalho com mais uma unidade temática, denominada por Artes Integradas (BRASIL, 2018, p. 193), que tem como objetivo articular as diferentes linguagens e suas práticas envolvendo também as tecnologias de comunicação e informação:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018, p.193).

As Artes Integradas compreendem, além da articulação entre as linguagens, a colaboração das tecnologias da comunicação e informação como recursos autênticos de produção e reprodução artística.

[...] as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2018, p.193).

A BNCC, ao mesmo tempo, prevê que o trabalho com Arte no Ensino Fundamental seja organizado a partir de seis dimensões: (i) criação; (ii) crítica; (iii) estesia; (iv) expressão; (v) fruição; e (vi) reflexão.

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências

e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2018, p.194-195).

Estas seis dimensões, de que trata o trabalho com Arte no Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, deve permear todas as linguagens trabalhadas: Artes visuais, Dança, Teatro e Música. Da arte espera-se possibilitar o exercício da autonomia e das vivências nas experiências artísticas.

Na BNCC, o trabalho com **Artes visuais** deve ser realizado considerando...

[...] os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana (BRASIL, 2018, p.195).

Observa-se que as Artes Visuais permitem ao aluno entrar em contato com diferentes culturas, relacionar fatos históricos, além da possibilidade de criação e expressão pessoal. Por meio da tecnologia da informação e da comunicação, garante-se o acesso à diversidade e apropriação das mais diferentes culturas.

Já o trabalho com a **Dança** na BNCC é pensado a partir da constituição da

[...] prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da

dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p.195).

Ao compreender o próprio corpo e sua colocação no espaço, o aluno, por meio da dança, tem a possibilidade de refletir sobre o movimento e sua possibilidade de criação estética, uma articulação entre o cognitivo e o sensível, como afirma Laban (1978). Percebe-se, na linguagem da dança, grande importância dada ao fazer artístico como meio de autopercepção do fazer arte.

O trabalho com **Música** é previsto na BNCC considerando:

[...] a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p.196).

O Fazer Música possibilita ao aluno materializar ideias por meio da experimentação, do improviso e da composição. Percebe-se na música, como na dança, grande valor no fazer artístico, com a finalidade de compreender a própria prática do fazer música, por meio da experimentação e da vivência musical.

Por fim, o trabalho com **Teatro** na BNCC prevê

[...] a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores (BRASIL, 2018, p.196).

O teatro, na BNCC (BRASIL, 2018), consiste não só na vivência teatral do indivíduo, mas na coletividade presente na construção do próprio fazer teatral, no diálogo não verbal e na interação dos participantes, que incluem seus atores e o público.

Além do trabalho com as linguagens, a BNCC, no que tange o trabalho com Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresenta o trabalho com **Objetos de Conhecimento** para cada uma das Unidades Temáticas previstas, como pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3– Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento no trabalho com Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC

Unidades Temáticas	Artes Visuais	Dança	Música	Teatro	Artes Integradas
	Contextos e práticas	Contextos e práticas	Contextos e práticas	Contextos e práticas	Patrimônio cultural
	Elementos da linguagem	Elementos da linguagem	Elementos da linguagem	Elementos da linguagem	Arte e Tecnologia
Objetos de Conhecimento	Processos de criação		Processos de criação	Processos de criação	Processos de criação
	Materialidades		Materialidades		
	Matrizes estéticas e culturais		Notação e registro musical		Matrizes estéticas e culturais
	Sistemas da linguagem				

Fonte: Adaptado de BNCC (BRASIL, 2018, p.200-202)

A BNCC possui em sua estrutura, uma articulação entre os conteúdos das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento com o desenvolvimento de competências e habilidades. Para cada Objeto de Conhecimento dentro de uma Unidade Temática, há uma habilidade a ser desenvolvida. Verbos como identificar, apreciar, explorar, reconhecer, experimentar, criar, improvisar, perceber e exercitar estão presentes nas habilidades que discorrem sobre o esperado da disciplina de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange ao trabalho com a Linguagem da Música, as habilidades esperadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão descritas na tabela 4:

Tabela 4– Objetos de Conhecimento e Habilidades para a Unidade Temática “Música” nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Objetos de Conhecimento	Habilidades
Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.202-203).

O trabalho com música na BNCC é visivelmente articulado com outras linguagens artísticas de forma que o aluno tenha por meio da vivência e da construção e composição artística expectativa de um aprendizado dinâmico e ativo de forma a compreender a linguagem artística no ato de fazer, como se faz o artista.

2.2.3 Uma abordagem interdisciplinar para a Arte, tendo como foco a Música, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A arte é definida, segundo a filosofia, como “No seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. [...] Desse modo, a arte compreende para Platão todas as atividades humanas ordenadas (inclusive a Ciência⁵) e se distingue, no seu complexo, da natureza” (ABBAGNANO, 2000 p.76-77).

Para Matos (2003, p.24), “A Arte tem um processo de construção do conhecimento próprio, que é fundamentado na aceitação e uso intensivo da lógica subjetiva”.

⁵ No que diz respeito a Ciência, Aristóteles toma outra posição, oposta a de Platão quando a exclui do âmbito da Arte, colocando-a na esfera do necessário, do que não pode deixar de ser o que é, enquanto que a Arte se restringe então ao que é possível de produção, só é arte o que se pode produzir.

Aristóteles, quando usa seu critério de denominação do que é arte, excluindo a ciência, diferentemente de Platão, que trata arte e ciência da mesma maneira, acaba por definir um conjunto de atividades de produção como Arte. Esta denominação por vezes, tratada sem muita importância e sendo corriqueiramente chamada de Artes se refere na verdade às múltiplas formas, veículos de produção de Arte.

O termo arte, usado nas análises aristotélicas, definia o “conjunto das belas-artes: pintura, escultura, poesia, arquitetura e música” (MORA, 2001, p.32). Por fazer uso de técnicas, inspiração, risco, regras estabelecidas e regras próprias, a arte, no âmbito da educação, proporciona a possibilidade de exercer autonomia criativa, autonomia intelectual, autonomia sentimental, correr riscos mutáveis a todo momento no exercício da subjetividade

Sob essa perspectiva, de uma compreensão mais abrangente do conceito de arte, há uma reflexão sobre as possibilidades de compreendê-la a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

A palavra interdisciplinaridade é um termo comum no vocabulário dos professores, no entanto, muitas vezes é compreendida apenas num sentido superficial, no sentido de tradução dos termos “inter” e “disciplina”, ou ainda apenas como a possibilidade de relacionar assuntos comuns entre as disciplinas. Há que se compreender a palavra interdisciplinaridade a partir de uma perspectiva etimológica, conceitual e metodológica. No sentido etimológico, é importante a conceituação de Salvador (2006):

O prefixo *inter*, do latim, desencadeia inúmeros significados: entre, no interior de dois, no meio, fazer a ligação, estabelecer nexos, junto, uma ponte no processo de ir e vir. A palavra disciplina também vem do latim *disciplina ae*, ensino, instrução, educação e, ao longo do tempo recebeu outros significados, inclusive matéria organizada em conteúdos. O sufixo *dade*, também do latim, oferta a idéia de movimento, ação (SALVADOR, 2006, p. 116-117, grifos da autora).

A autora apresenta uma possibilidade de refletir sobre a compreensão da interdisciplinaridade como um conceito que nasce nas disciplinas e que, a partir dela, possibilita que se enxerguem pontes, elos, ligações, entre uma disciplina e outra, a fim de compreender o seu sentido. Para Fazenda (2003), não há na interdisciplinaridade, separação, e sim relação. Para a autora, não se separam as ciências, pois elas se completam de uma forma ou outra:

Havendo encontro, havendo revelação de sentido, o homem se antropomorfiza⁶, se realiza, se universaliza. Se há interdisciplinaridade, há

⁶ Indica-se com este nome a tendência a interpretar todo tipo ou espécie de realidade em termos de comportamento humano ou por semelhança ou analogia com esse comportamento. (ABBAGNANO, 2007, p 68).

encontro, e a educação só tem sentido no encontro, a educação só se faz “avec”⁷, ou seja, a educação só tem sentido na “mutualidade”, numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo. (FAZENDA, 2003, p.39).

Dessa forma, na educação parte-se da arte com o fim de educar, mas não apenas educar para a arte e, sim, educar no sentido da “mutualidade”, no sentido de oferecer e receber, de ensinar e aprender ao mesmo tempo, num sentido diferente de apenas ensinar para o aluno, mas no sentido de ensinar e aprender com o aluno. Sobre isso, Morin (2003) afirma que:

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas (MORIN, 2003, p.11).

A interdisciplinaridade se mostra importante não somente nas reflexões acerca do conhecimento científico, mas também nas relações entre as disciplinas curriculares e para além delas. Sob essa perspectiva, é possível considerar quão importante são as relações entre educador e educando, que impulsionam as reflexões e aprendizagens para além do ensino técnico e engessado, mecânico, de normas e protocolos, em direção à reflexão, à uma observação mais atenta do mundo e uma apreciação de contexto universal, como sugere Yared (2009):

Alcei voos e descobri que a interdisciplinaridade pode levar o educando a ser protagonista da própria história. Personaliza e humaniza o educando numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e muitas vezes opressora, por meio da organização de um currículo flexível, com escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação, sua integração numa cultura planetária e transformação da realidade atenta à sustentabilidade (YARED, 2009, p. 18).

As reflexões de Yared (2009) apresentam um pressuposto conceitual importante para a definição de interdisciplinaridade, proposto por Fazenda (2008, p.17), como “uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. Sob essa perspectiva, é importante compreender que práticas relacionam o trabalho com Arte a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

⁷ Avec, do francês, “com”.

Gomes (2011), aplica o termo disjunção ao falar sobre a fragmentação do conhecimento pelo viés do pensamento complexo de Morin (2003). Para ele, a relação professor-aluno tem se mostrado pouco interdisciplinar, limitando-se a ser uma relação que aborda apenas assuntos escolares, negando a possibilidade de influência no aprendizado de temas provenientes de outros contextos, como os da família e amigos. Para Gomes (2011) e Morin (2003), a fragmentação que assola o professor é fruto dos cursos de graduação, que se limitam a instruir o futuro professor apenas para o exercício de sua disciplina.

Considerando uma das principais características da interdisciplinaridade a abertura ao diálogo, quando adotada, favorece a integração das disciplinas e estimula o interesse pelo outro como alternativa para dirimir a fragmentação do conhecimento. Nesse momento, ressalta-se o papel da Arte, aqui representada pela Música, que na sua essência traduz toda a intenção de tocar a subjetividade e a sensibilidade daqueles que, com ela, interagem. A Arte, traduzida em diferentes linguagens, articula saberes ligados à própria área e envolve as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas, num movimento que permite a articulação com outras áreas do conhecimento.

No processo de aprendizagem, por meio da Arte e suas derivações, observa-se, como formas de expressão, a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades, que poderão se manifestar também numa ação interdisciplinar implementada em projetos inovadores, nos quais integram diferentes áreas do conhecimento. Para Japiassu (1976, p. 74), “A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”.

Por uma das principais características da interdisciplinaridade, a “intersubjetividade”, é possível o encontro e a troca contínua de experiências entre os sujeitos e seu objeto de trabalho nas práticas pedagógicas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por tudo o que aqui já foi ilustrado, buscando romper com uma concepção fragmentária disciplinar e apostando em uma perspectiva unitária do ser humano, reafirma-se que a adesão a uma prática interdisciplinar depende, então, basicamente de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de um programa de trabalho individualista por uma proposta articulada entre pares, usando da Arte como elo mediador e promotor das conexões interdisciplinares. Para tanto, ousa-se dizer que a palavra de ordem é “atitude”, relacionada à postura dos educadores diante do conhecimento e, conseqüentemente, diante das ações pedagógicas.

Estas ações se efetivarão na forma de abertura ao diálogo, ao novo, ao outro, no engajamento e participação dos professores. A atitude interdisciplinar diz respeito também à humildade e ao reconhecimento das próprias limitações do saber, e à capacidade de envolvimento e de comprometimento com as pessoas e com os projetos.

Lück (2002), assim como Fazenda (2003), afirma que todo o esforço na construção da interdisciplinaridade é um processo contínuo, com significados cada vez mais vastos. É uma prática que vai ampliando a compreensão dos educadores envolvidos e paralelamente transformando a realidade pedagógica. Não existe uma fórmula mágica, que se adeque a todos os contextos escolares, mas, existe, sobretudo, interesse e coragem de assumir mudanças na prática, e seu aperfeiçoamento ocorrerá em decorrência de experiências reais de trabalho em grupo e no enfrentamento dos problemas e dos obstáculos. Um desafio que requer integração e disponibilidade para o diálogo, tolerância, abertura ao novo e, especialmente, humildade em aprender para melhor ensinar.

2.2.3.1 Panorama das pesquisas sobre Arte, Música e Interdisciplinaridade

No período de julho de 2019 a dezembro de 2019, realizou-se pesquisa por artigos, teses e dissertações no site da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM, no Portal de Periódicos da CAPES, nas Bases de dados da Scielo e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os descritores “Arte”, “Música” e “Interdisciplinaridade”, a fim de compreender como se dá o trabalho com Arte a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Foram encontrados 110 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, como demonstra a tabela 5:

Tabela 5– Panorama das pesquisas sobre Arte e Interdisciplinaridade

Descritor	ABEM	Periódicos CAPES	SCielo	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Total encontrado	Total Selecionado
Arte + Música + Interdisciplinaridade	4	104	2	16	110	6

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a leitura de títulos e resumos foram selecionados oito trabalhos, dos quais, após uma leitura aprofundada, seis se mostraram efetivamente concernentes à pesquisa.

Penna (2006), em seu artigo escrito por ocasião do Fórum de Debate Educação Musical e Diversidade, intitulado “Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo”, aborda o cuidado que se deve ter nas questões que envolvem o ensino de música quanto à sua função na formação global do ser humano, o reconhecimento da diversidade cultural e o papel da interdisciplinaridade.

Ao questionar o papel do educador musical na formação integral do ser humano, a autora levanta a questão da fragmentação da linguagem musical, assim como de outras linguagens artísticas quando da inserção delas na educação básica.

Sobre a formação do educador musical, o texto discorre sobre a importância do surgimento de cursos de licenciaturas específicos, como é o caso da música, e também comenta sobre o risco de especialização em detrimento do conhecimento além de fronteiras disciplinares. Segundo Penna (2006), cabe ao educador musical o cuidado de não reduzir o ensino de música a um estilo ou uma maneira apenas. O educador musical deve usar da diversidade quase infinita de manifestações musicais e não se ater somente ao tecnicismo musical.

A autora aborda ainda a importância da interdisciplinaridade, sem se aprofundar em sua definição, mas entendendo a necessidade de não se fechar na disciplina e se isolar nos conhecimentos específicos. “A interdisciplinaridade como pensamento que forma o educador musical capaz de ir além de sua titulação, nomenclaturas e estereótipos, mas a interdisciplinaridade que torna mais complexa a pergunta sobre o que afinal faz ser um educador musical” (PENNA, 2006 p. 41).

Pereira (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “A importância da música na formação do indivíduo: uma reflexão sobre os obstáculos da difusão da educação musical no espaço escolar”, investigou as interações entre a música e a matemática de forma a discutir sobre as experiências e reflexões das ciências exatas que contribuíram com a estruturação da música como ciência. A partir dessa relação entre música e matemática, a pesquisa revela um movimento interdisciplinar que discorre acerca da necessidade de uma mudança metodológica, verificando a necessidade de contextualizar a prática educativa às diferentes realidades que apresenta cada indivíduo. Por meio de um estudo qualitativo de análise bibliográfica procurou realizar uma reflexão acerca do pensar, sentir e fazer educação musical na escola, levando em consideração a formação do indivíduo e os obstáculos encontrados em sua difusão no espaço escolar.

Já Santa Rosa (2006), em sua dissertação intitulada “A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical”, obteve resultados usando-se de uma abordagem qualitativa descritiva, por meio da observação participante. A autora acompanhou a construção de um musical, que, para ela, é uma manifestação artística composta de música, teatro e dança que, de forma interdisciplinar, “contribui para uma educação libertadora capaz de desenvolver nos alunos aspectos psicossociais, artísticos, cognitivos, emocionais e intelectuais” (SANTA ROSA, 2006, p.6).

A pesquisa, realizada com o coral juvenil da escola de música da Universidade Federal da Bahia, valeu-se de resultados advindos da visão dos alunos, da professora pesquisadora e de três especialistas independentes quando do confronto de todas elas. Os resultados indicaram que a prática interdisciplinar na construção do musical contribuiu para o desenvolvimento dos alunos, analisados os aspectos técnico-musicais, e das artes do palco, como a encenação e a dança, além dos aspectos de superação da timidez, autoestima e aquisição de conteúdos culturais.

Machado (2013), em seu artigo “O piano complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade”, apresenta um estudo sobre os fundamentos do aprendizado musical considerando o piano como instrumento complementar nos cursos de bacharelado e licenciatura. Por meio de uma abordagem interdisciplinar são discutidas as relações entre articulação pedagógica, *performance* e criação. O estudo levou em consideração as particularidades de cada aluno envolvido na pesquisa, a compreensão musical no contexto da conexão entre a prática e a percepção da música e as concepções de alguns pianistas e professores.

Foram discutidos temas referentes à apreciação e criação musical, por meio do piano como instrumento complementar, a integração de disciplinas, as necessidades da formação musical e pianística que, segundo a pesquisa, “são problemas comuns encontrados por alunos em diferentes estágios de aprendizado e a necessidade de uma conexão das diferentes capacidades musicais” (MACHADO, 2013, p. 115).

Barroso (2017), inspirado na interdisciplinaridade existente no processo de construção de um espetáculo de dança, intitula seu texto “A tessitura de um espetáculo: a interdisciplinaridade no processo de criação artística”.

De acordo com a autora, a relação da música e da literatura, juntamente com outros elementos concernentes a um espetáculo e presentes no processo de construção, apresentam resultados interdisciplinares.

Verifica-se em seu texto os processos de construção de espetáculo de dança quanto à escolha do tema, a trilha sonora e a coreografia, precisamente sobre o espetáculo de título “Nazareth” apresentado pelo “grupo Corpo” no ano de 1993.

Sobre a construção da trilha sonora, Barroso (2017) descreve brevemente, para fins de comparação, como se dá o processo de composição de trilha sonora no cinema que, de acordo com sua escrita, é feito após a produção das cenas tendo, o compositor, disponíveis as imagens e os comentários do diretor como base de dados para a composição da trilha. Compara também a situação de um compositor para o cinema com um arquiteto, no contexto de escutar a narrativa do contratante, tentando expor suas vontades em comentários nem sempre tão claros e objetivos, de forma que, tanto o compositor como o arquiteto têm que interpretar as entrelinhas a fim de concluir sua tarefa.

A autora ainda considera como semelhantes os processos de construção artística e científica (BARROSO, 2017). Para ela, construir uma pesquisa é como construir um espetáculo: o orientador é o diretor e o estudante o artista. O orientador vê de fora, dá a direção para a melhor construção do trabalho e o estudante o compõe, cria, usa de metodologias para se basear, até que o apresenta. Dessa forma, estudante e orientador exibem à banca que, como a plateia, torna legítimo aquele processo.

No artigo “Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina”, Kleber e Cacione (2010) relatam uma experiência interdisciplinar, fruto da realização do projeto intitulado “Formação de professores: consolidação das práticas interdisciplinares nas licenciaturas” que envolveu oito cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. O projeto, resultado oportunizado por meio do edital Prodocência /2007 do Ministério da Educação (MEC), teve atuação em duas escolas públicas da cidade de Londrina (PR).

A proposta buscou resultados a partir da integração dos diferentes grupos participantes: professores das escolas, estudantes e docentes de oito áreas diferentes. Foi verificada uma “possível integração dos projetos pedagógicos das licenciaturas, das escolas e da Universidade Estadual de Londrina” (KLEBER; CACIONE, 2010, p. 76).

Os resultados positivos mostraram um avanço qualitativo dos cursos envolvidos a partir da possibilidade de maior conhecimento do contexto escolar, da Universidade e da formação de professores e da realização de ações integradas e interdisciplinares.

No artigo “*La integración de las artes a traves de una propuesta didáctica em educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal*”, Nicolás e Valero

(2018, p. 113), afirmam que a formação de professores de arte está carente de orientação eficaz, baseando-se nos textos “dos documentos legisladores e da reprodução de modelos antigos de educação por parte dos recém formados”. As autoras afirmam que a experiência adquirida com o tempo é que, de fato, leva o professor a desenvolver uma prática coerente com as necessidades dos alunos e com as propostas do currículo. Para o exercício que compõe a pesquisa, elas propõem uma experimentação, integrando a música, as artes plásticas e a expressão corporal.

O trabalho sugeriu um conjunto metodológico no qual se contempla a interdisciplinaridade: o trabalho por projetos e a cooperação, com a finalidade de promover experiências ativas e inovadoras na promoção e aproximação de cultura. O trabalho sustentou, ainda, que o resultado da experiência foi a própria integração das diferentes artes em busca de um objetivo comum que “permitiram atingir os objetivos do currículo oficial, além de uma melhor compreensão do fenômeno artístico quando não tratou a disciplina de forma isolada com respeito às outras disciplinas” (NICOLÁS; VALERO, 2018, p. 109).

2.3 Como aprende o aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Além de uma reflexão sobre o Ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob uma perspectiva curricular, há que se discorrer também sobre a perspectiva das teorias da aprendizagem que estudam como as crianças, nessa idade, aprendem. Por este motivo, utilizar-se-á nesta pesquisa as abordagens preconizadas por Vygotsky (2003) e Piaget (1999) e, posteriormente discutidas por Coll (2004).

De acordo com Piaget (1999), a criança pequena, menor de seis anos, possui um grande potencial de aprendizado que pode ser verificado em sua curiosidade, interesses, ações e incansáveis perguntas mais voltadas à confirmação de suas afirmações do que propriamente uma dúvida.

Nos momentos finais da primeira infância, também conhecida como segunda fase da primeira infância, por volta de seis anos, as crianças já são capazes de objetivar seus pensamentos. Ainda com um comportamento voltado para si a criança interpreta as situações vividas de forma que suas certezas sejam o que ela tem de mais valor de conhecimento.

Para Piaget (1999), a segunda infância é caracterizada pelo estágio em que a criança está no final de sua fase egocêntrica e já é capaz de compreender algumas atitudes que

envolvem o outro. Por volta dos seis ou sete anos, em outras palavras, o que antes era subjetivo, uma realidade particular e interna, começa a se objetivar.

Dentre uma classificação de seis estágios do desenvolvimento proposta por Piaget (1999, p.15), as crianças de seis e sete anos estão alocadas no estágio quatro, o da inteligência intuitiva: “4º O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos), ou segunda parte da ‘primeira infância’”.

Piaget (1999) entende que a criança constrói o conhecimento e não que ela recebe de alguém. Um adulto, por exemplo, detentor de um conhecimento pode repassá-lo como informação, mas, a criança, que ainda não entende a informação, terá que construir um significado a partir daquela informação.

Onde está o texto que eu ainda não escrevi? Está na cabeça? Está no lápis? Ele ainda não existe, é preciso escrevê-lo, e neste sentido, uma criança de seis anos que conhece algumas combinações de letras e palavras, terá o trabalho sofisticado de construir um texto que ainda não existe (MACEDO, 2010, s/p).

Piaget (1999) compreende o conhecimento como algo que não se estabiliza e permanece, mas como um processo que muda de estágios:

O conhecimento, como uma característica de representação do saber, está diretamente ligado ao desenvolvimento humano onde para Piaget, é um processo. Desenvolvida sua teoria da Epistemologia genética, Piaget a define como uma disciplina que estuda os mecanismos e os processos mediante os quais se passa “dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançados” (COLL; MARTÍ, 2004, p.45).

Sob essa perspectiva, é preciso tomar o cuidado de não estabelecer precocemente um estágio ligado diretamente à idade da criança, mas às características que ela apresenta em determinado estágio. É necessário buscar entender o estágio descrito por Piaget (1985) como uma referência que pode nortear as análises realizadas acerca da forma como as crianças se comportam.

A passagem de um estado de menor conhecimento para um estado de conhecimento mais avançado sugere algumas abordagens pedagógicas compreendendo que este processo na escola acontece não de maneira passiva, mas de maneira ativa, quando a criança por meio das ações realizadas com o conteúdo de aprendizagem comete erros advindos de suas assimilações incompletas ou mesmo incorretas e que esses acontecimentos são de graus necessários e parte integrante de um processo ativo de aprendizagem (COLL; MARTÍ, 2004, p.57).

Nesse sentido, cumpre compreender o desenvolvimento da aprendizagem não sob uma perspectiva passiva, mas a partir de um movimento ativo de construção do conhecimento. Por este motivo, somando-se às contribuições de Piaget (1985) para compreender como as pessoas aprendem, destacam-se os estudos de Vygotsky (2016) acerca da importância da interação nos processos de aprendizagem.

Esse ambicioso projeto de transformação tinha de apoiar-se necessariamente em uma teoria científica sobre a natureza humana e sua mudança; uma teoria só podia ser o resultado da aplicação da análise materialista dialética às funções psicológicas humanas e às produções artísticas e culturais. Daí emergem todos os temas de pesquisa que foram tratados sucessivamente por Vygotsky: a necessidade de encontrar um método (o método genético experimental) e uma unidade de análise (a atividade instrumental e a interação) para o estudo científico da psicologia, a origem sócio-histórica das funções psicológicas superiores, a importância dos instrumentos de mediação na gênese e na variabilidade cultural da consciência, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, a organização semiótica do pensamento, etc. (CUBERO, LUQUE, 2004, p.94-95).

É na interação aluno-objeto que a construção do conhecimento acontece e, para que aconteça, haverá pequenos acertos e erros durante o processo. O processo, este sim, é mais importante do que o resultado. A forma como o aluno aprende também é mais importante do que o conteúdo. Rancière (2015, p. 53), sobre o poder do ignorante, ou seja, aquele que ignora o que ensina, no sentido de não ter ciência infusa, escreve: “Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se o aluno buscou”.

Para este mesmo autor: “Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece” (RANCIÈRE, 2015, p. 56-57).

Ao valorizar a relação do aluno com o objeto de aprendizagem, tanto Rancière (2015) como Piaget (1985), entendem que o objeto é uma ferramenta onde o aluno tem a capacidade de adotar, “não os adota como tal e qual, mas os transforma e assimila a suas estruturas mentais” (COLL; MARTÍ, 2004 p.47). Para os autores, é a partir desta interação com o objeto que o conhecimento é construído.

A teoria sociocultural entende a aprendizagem como um processo distribuído, interativo, contextual e que é resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática. Aprender, de acordo com essa concepção, não significa interiorizar um conjunto de fatos ou de entidades objetivas, mas sim

participar de uma série de atividades humanas que implicam processos em contínua mudança (CUBERO, LUQUE, 2004, p.105).

Os processos de aprendizagem, que vão se construindo ao longo da trajetória de vida do sujeito (e não somente na infância), se compõem por momentos de avanços, de erros e de pausas, reflexão, ressignificação e ação, justamente por se constituir por uma série de atividades humanas, que se modificam constantemente.

Tratar o erro como etapa de aprendizagem é entendê-lo como característica de construção do conhecimento, e não uma limitação. Cabe ao professor compreender esta etapa do processo de aprendizagem e planejar as melhores intervenções para que ele possa avançar.

Luckesi (1998) afirma que o erro recebe este nome quando uma conduta é julgada a partir de padrões pré-estabelecidos. Para ele, é comum, dentro do contexto escolar, ver o erro como um tabu:

[...] o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. Uma conduta, em princípio, é somente uma conduta, um fato; ela só pode ser qualificada como erro a partir de determina deste os padrões de julgamento (LUCKESI, 1998, p. 53-54).

Para o autor, essa associação entre erro e tabu é fruto da crença em uma educação transmissiva, marcada pela checagem de resultados preestabelecidos a partir de objetivos de ensino e não de aprendizagem. O professor deveria ensinar e os alunos, como consequência, deveriam aprender. O erro era visto como um grande desvio desse processo, resultado de seu fracasso.

No entanto, a partir de uma abordagem sociointeracionista, o erro é compreendido como uma etapa própria do processo de aprendizagem. É ele quem revela como o aluno está pensando, quais são suas hipóteses, o que tem mais dificuldade, o que tem mais facilidade. O erro fornece pistas importantes para o professor planejar suas formas de atuação na sala de aula e suas intervenções pontuais com determinados grupos de alunos.

Ao mesmo tempo, o erro também fornece pistas importantes para o próprio aluno, para que ele mesmo aprenda a monitorar o seu processo de aprendizagem, por meio de processos de autoavaliação. Sobre isso, há uma narrativa interessante advinda do cinema japonês, onde um artesão de bonecos constrói cabeças de madeira uma a uma ao lado de seu aprendiz, que olha atentamente os movimentos do mestre em busca de copia-lo e melhorar sua prática. O artesão

então, ao cometer um deslize com seu formão, ou julgar que o formato da cabeça não está como deveria, o guarda em uma prateleira que fica em sua área de trabalho. Em entrevista e questionado como se aprende a esculpir, Hironobu, o artesão, diz:

- O primeiro passo é observar e imitar como nós esculpimos.
Ao ser perguntado como o aprendiz pode melhorar, Hironobu responde:
-Como melhorar? Ele vai melhorar, desde que continue esculpindo. (JAPAN, 2008 s/ sp).

O artesão explica que as cabeças expostas são consequências de trabalhos que não deram certo e, estão lá expostas, para lembrarem aos demais para não cometer os mesmos erros, e também serem usados como referência.

O artesão, mesmo tendo terminado o trabalho, confere a escultura. Se for verificada alguma irregularidade na estrutura do boneco, ele é descartado. O erro para o artesão é reconhecido como algo que o ajudará a melhorar, e por isso ele é mantido em exposição, consultado e lembrado quando necessário.

É este movimento, de compreensão do erro como um elemento que faz parte do processo de aprendizagem, que deve compor as reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores.

Autores como Bussolotti, Souza e Cunha (2020), sustentam a necessidade de uma aprendizagem ativa, investigativa, coparticipativa e emancipadora na construção do conhecimento e na formação integral do ser humano. Em uma perspectiva da docência destacam-se os trabalhos de Freire (1996), Nóvoa (1995) e Marcelo Garcia (2009).

Em uma perspectiva da Arte educação, Barbosa (1995) e mais especificamente em uma perspectiva da educação musical, encontram-se Suzuki (1983), Swanwick (2003) e Fonterrada (2008), além do que apontam as orientações curriculares expostas pelos PCNs e pela BNCC. Já em uma perspectiva da interdisciplinaridade, aponta-se Fazenda (2003), Yared (2009) e MOREIRA JOSÉ (2011).

O processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo (VYGOTSKY, 2016, p.73).

É exatamente sobre essa perspectiva, de entender que o aluno, o professor e o meio são ativos, que se pretende discutir as questões que envolvem a prática pedagógica dos professores e, de uma maneira mais específica, a prática pedagógica do professor de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.4 A Prática Pedagógica do professor de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Partindo da compreensão de como o aluno aprende, torna-se importante refletir sobre a prática pedagógica do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, sobre a atuação do professor de Arte e Música neste contexto.

Os professores, tal como os seus alunos, constroem ativamente formas de saber, que funcionam como mapas dos seus mundos. Tal como as salas de aula tem de ser ambientes de aprendizagem onde os alunos recebem, respondem e participam ativamente na produção de conhecimento, também as oportunidades de desenvolvimento profissional tem de proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a refletir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam ser capazes de abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encara-los como desafios em vez de pesos a carregar (DAY, 2001, p.308).

O professor de Arte na relação de aprendizagem com o aluno, observando a forma do aluno aprender e atento à sua própria prática, tem a possibilidade de traçar estratégias eficientes para ajudar no processo de construção do conhecimento, tanto do aluno como o seu próprio. Ao professor de Arte cabe a interação em favor da construção, não há possibilidade de um ensino unidirecional. As práticas educativas devem se organizar de forma interativa e o professor precisa desenvolver um olhar atento para alunos, pois quando ele traça estratégias, erra, tenta de novo e assimila, permitindo que o professor compreenda os processos de aprendizagem que o aluno percorre. Esta prática contribui significativamente, tanto para o aluno, quanto para o próprio desenvolvimento profissional do professor.

Sob essa perspectiva, destaca-se o papel do professor nos processos de aprendizagem do aluno, sobretudo os dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como aponta Day (2001):

Nada conseguirá substituir o papel central do professor no processo de aprendizagem. A relação pessoal entre o professor e o aluno permanecerá

sempre no centro da missão pedagógica para despertar, iniciar, guiar, motivar e transmitir sabedoria e conhecimento tácito, tais como valores morais e desenvolvimento pessoal e interpessoal. Contudo, o papel do professor irá mudar de forma substantiva, uma vez que estamos a passar de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem (*European Round Table of Industrialists*, 1997, p.9 *apud* DAY, 2001, p. 306).

É importante considerar a reflexão de Day (2001) sobre a importância do papel do professor. Muito embora se reconheça que o professor é essencial para planejar, acompanhar, orientar e mediar as aprendizagens dos alunos, não se pode negar a importância do trabalho em grupo, das práticas colaborativas, da investigação científica de um olhar voltado à renovação das práticas educativas (NÓVOA, 2017).

Isso porque, tradicionalmente, o trabalho docente esteve marcado por uma cultura de transmissão de conhecimentos, o que Freire (1996) já denunciava atribuindo-lhe o nome de educação bancária. Nessa perspectiva, entendia-se que os alunos não sabiam nada, eram “tábulas rasas” e o professor deveria depositar neles, nos moldes de educação bancária, toda a informação possível, para que eles pudessem aprender. Freire (1996), Vygotsky (2007), Piaget (1985), Ausubel (1968, 1978), cada um a seu modo e com suas conclusões, afirmam que todos os sujeitos possuem seus saberes. Nas palavras de Freire (1996, p. 56): “não há saber de mais ou de menos, há saberes diferentes”.

Quando se compreende que cada sujeito, independentemente da sua idade, classe social ou cultura conhece determinadas coisas ou tem diferentes saberes, a lógica dos processos de ensino é transformada. De transmissor de informação, o professor passa a enfrentar outro desafio: ser pesquisador de seus alunos. O docente passa a ter o dever de investigar o que seus alunos sabem e o que precisam e devem aprender para poder planejar intervenções significativas de aprendizagem.

Reivindica-se, portanto, um professor compreendido como um “operário do conhecimento”, desenhista de ambientes de aprendizagem, com capacidade para rentabilizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento. É também uma profissão docente caracterizada pelo que Schulman (1998) denominou uma comunidade de prática através da qual “a experiência individual possa se converter em coletiva” (521). Uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para prender de outros e com outros, na qual é malvisto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades (MARCELO GARCIA, 2009, p.111-112).

Ao se pensar sobre a prática pedagógica do professor de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o proposto por Marcelo Garcia (2009) encontra total relevância.

Trabalhar com as quatro dimensões da Arte: Artes visuais, Teatro, Dança e Música exige que o docente seja realmente um construtor, um artista, um artesão, um criador, um inventor ou, como nas palavras de Marcelo Garcia (2009, p.22), um “desenhista de ambientes de aprendizagem”. No cotidiano pedagógico já não cabem práticas isoladas, individualistas, e sim a disponibilidade da equipe escolar para trabalhar integração entre pares, inclusive os de Arte; com docentes de outros componentes curriculares, com profissionais não docentes, com artistas, com os alunos, com a comunidade como um todo.

Essa perspectiva se aproxima de uma categoria da Interdisciplinaridade, proposta por Fazenda (2001): a parceria. Para a autora, um professor interdisciplinar trabalha sempre em parceria com outros docentes, com a comunidade e com seus alunos, pois entende que o coletivo é sempre mais rico que o individual e reconhece que a contribuição do conhecimento do outro sobre o seu é sempre uma troca infinita. Um professor que tem a parceria como pressuposto educativo, ensina e aprende com seus alunos.

Esta abordagem sobre o fazer pedagógico envolve dois aspectos importantes, que precisam ser considerados ao se pensar em uma proposta para a formação de professores como um todo e para a formação dos professores de Arte, de modo particular: (i) entender a docência como uma profissão; e (ii) mudar a lógica da ação educativa de um modelo centrado no ensino para um modelo centrado na aprendizagem. Sobre isso, é relevante compreender o proposto por Marcelo Garcia (2009):

O desafio de desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprender dos alunos. Não se trata, portanto, de esperar que as mudanças batam à porta da escola. Não se trata, tampouco, de introduzir computadores nas aulas como sinal externo de ultramodernidade. A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas. (MARCELO GARCIA, 2009, p.115)

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2017) defende a necessidade de um professor crítico-reflexivo que, com base em sua formação, suas parcerias e suas práticas, é capaz de transformar o ambiente de aprendizagem. Nóvoa (2017) sustenta ainda a importância da prática investigativa na profissão, o que ele chama de “professor pesquisador”. Para ele, assim como para Marcelo Garcia (2009), o professor precisa compreender a docência como profissão e sua prática como um processo de investigação, onde é possível ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Ao se compreender o fazer docente como uma profissão, que exige formação inicial consistente, formação continuada comprometida, conhecimento de seu ofício, remuneração justa com sua atividade, existência de um coletivo profissional organizado, a reflexão sobre os processos de aprendizagem – a que o fazer docente se destina – assume um papel de extrema importância para o desenvolvimento profissional do professor e sobre a sua percepção sobre a própria prática e sucesso profissional.

Na ocasião da aprovação da lei 11.769/2008, que torna a música obrigatória nas escolas, Gomes (2016) levanta questões pertinentes para este momento, onde há uma emergência de formação de professores capazes de atender a demanda da educação musical de forma a contribuir com o aluno de forma ativa, e que, para isso, a necessidade de uma formação eficaz do educador musical se faz necessária. Como agentes transformadores capazes de elevar o sentido do ensino e aprendizagem em música que ultrapasse as barreiras do que ele chama de “música das aparências” (GOMES, 2016, p.11), se referindo aos acontecimentos de apresentações visíveis e externas.

Sobre isso, Schoenberg (2001, p.30), músico, compositor e professor, escreve no prefácio de seu livro “*Harmonielehre*” sobre a importância do papel de seus alunos em sua formação enquanto professor: “Este livro eu aprendi de meus alunos. Quando lecionava, nunca procurei dizer ao aluno, ‘o que eu sei’. Bem antes, o que ele desconhecia”. Schoenberg (2001) sustentava que o professor não deveria apresentar-se como aquele que nunca erra, mas como aquele que não se cansa na busca. Para ele, o professor deveria se expor ao ridículo, aprender com os próprios erros ao reformula-los e expô-los com uma formulação melhor.

Por outro lado, há que se considerar outro aspecto importante no ofício docente, já apontado por Day (2001, p.86): o componente emocional, presente na relação professor-aluno: “Os compromissos e ligações emocionais dos professores com os alunos, quer sejam positivos, quer sejam negativos, dão energia e articulam tudo o que eles fazem. Ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional”.

As diretrizes propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) apontam para um perfil de docente que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tenham práticas que favoreçam a alfabetização das crianças, de modo que elas tenham oportunidade de se apropriar da leitura e da escrita e passem, então, a fazer parte do mundo letrado.

No entanto, não são somente as práticas alfabetizadoras que devem compor o fazer pedagógico do professor dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. Há que se trabalhar com

outras perspectivas da alfabetização: a matemática, a científica e a das artes, incluindo, nesse contexto, a música.

Na perspectiva de Franco (2015), é importante compreender que toda prática pedagógica requer intencionalidade:

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades (FRANCO, 2015 p. 605).

A experiência é uma dimensão importante a ser considerada na discussão acerca dos saberes dos professores. No entanto, para Day (2001, p.91), “De fato podemos dizer que não aprendemos a partir da experiência, mas que essa experiência tem de ser assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de modo a transformar-se em conhecimento.” A prática pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve estar voltada à realidade da criança. Práticas que as levem a participar de situações que as envolvam com suas vivências consolidando o que já aprenderam e ampliando suas práticas na construção do conhecimento.

2.4.1 A prática pedagógica do Professor de Música: o trabalho com a flauta doce

A flauta doce é um instrumento construído a partir de um tubo cilíndrico por onde o ar, combinando características como pressão, direção e velocidade, passa pelo tubo e gera as diferentes notas musicais. O corpo do instrumento possui furos de diferentes diâmetros e posicionamento em diferentes graus de angulação, que facilitam a posição dos dedos.

De acordo com Aguilar (2017), a flauta doce, instrumento que teve seu auge performático no século XVIII durante o período barroco europeu e que tinha participação garantida na música de câmara, que era feita para ser executada dentro de locais pequenos e fechados, aos poucos foi sendo substituída nas orquestras e conjuntos de câmara pela flauta transversal, que possuía - e ainda possui - uma emissão de som mais forte. Essa substituição permitiu que as obras pudessem também ser escritas para conjuntos maiores, já que a projeção de som da flauta transversal superava - e ainda supera em volume, o da flauta doce.

Após um período de hiato que compreende o período clássico e romântico na Europa, a flauta doce retorna aos interesses de músicos profissionais e amadores no início do século XX, mais precisamente depois de 1920 (AGUILAR, 2017).

No entanto, Carpena (2018) aponta que houve uma tendência à diminuição da escrita de solos para flauta doce em alguns movimentos das músicas do século XVII em substituição gradual às árias em bloco por influência da escrita musical italiana, na ocasião das músicas compostas para a orquestra do mercado dos gansos (conjunto permanente do teatro do mercado dos gansos, o primeiro teatro público de investimento privado fora da Itália, em Hamburgo, na Alemanha).

Carpena (2018) ainda afirma que, nas composições para esta orquestra, existia tanto a flauta doce quanto a flauta transversal na mesma grade. “Elas coexistem em Jodelet até o ano de 1726” (CARPENNA, 2018, p.11), mas são executadas em momentos diferentes. Compreende-se, nesse caso, a possibilidade da existência de multiinstrumentistas na orquestra do mercado dos gansos. Há também segundo Carpena (2018), por conta de incêndios, um hiato na história da música que dificulta o resgate de muitas informações referentes às escritas nesse período.

Com a chegada da revolução industrial, Fonterrada (2008) afirma que a indústria traz para os instrumentos a possibilidade de melhora em sua construção, com atenção aos acabamentos que, feitos por maquinário de precisão, resultavam em instrumentos com melhor construção e afinação. No caso da flauta doce, a indústria viu uma oportunidade de produzir rapidamente e em larga escala, um instrumento de baixo custo e qualidade questionável, mas de fácil acesso à população. Muitas delas feitas de plástico, o que, de acordo com Francisco (2014), faz com que a qualidade do instrumento seja duramente afetada em diversos fatores estruturais e características da matéria prima, no que diz respeito ao comportamento do instrumento em contato com a saliva do músico.

Ao longo dos anos, sobretudo a partir do ano de 2008, quando foi sancionada a Lei n.º 11.769, que prevê o ensino de música nas escolas, a flauta doce tem sido um instrumento comumente utilizado para o trabalho com a Educação Musical.

Neste momento inicia-se também a grande discussão sobre a qualidade de resposta que as flautas produziram no que diz respeito à qualidade sonora e repertório. As flautas doces, feitas historicamente por artesãos cuidadosos, passaram a ser prensadas em plástico e vendidas em grandes quantidades pelo mundo. Qual o comprometimento da indústria com a qualidade sonora desses instrumentos?

Sobre a qualidade dos instrumentos, Mönkmeyer (1966, p. 2), em seu método para flauta doce soprano, afirma que: “*em las tendas se encuentran flautas dulces baratas, a docenas. Desde logo no sirven para um estudio serio ya que tanto su respuesta como su afinación no son satisfactorias*”.

Apesar da interferência que a qualidade do instrumento pode causar no processo de ensino e aprendizagem, não é intenção desta pesquisa compreender o que é melhor ou pior em relação à qualidade de instrumentos, mas sim, de investigar como ocorre a construção do conhecimento musical, por meio da flauta doce, com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por este motivo, optou-se por realizar um levantamento dos trabalhos realizados com flauta doce no que diz respeito à Educação Musical, nos últimos dez anos. A intenção foi a de verificar como esse trabalho tem acontecido, quais os caminhos metodológicos percorridos, quais os principais avanços e quais os limitadores encontrados.

Considerou-se o período de 2008 até o ano de 2019 para esta pesquisa, limitada aos descritores “Flauta Doce” e “Educação Musical”. Primeiramente, foi investigada a base de dados do Google Acadêmico, Capes e Associação Brasileira de Educação Musical, as quais apontaram um número de 753 trabalhos. Destes trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, selecionou-se 12 trabalhos, sendo 1 tese e 11 artigos. Após a leitura do material encontrado, 1 tese e 8 artigos foram escolhidos pela aderência ao conteúdo desta pesquisa totalizando 9 trabalhos.

Os trabalhos selecionados nessa etapa de pesquisa podem ser observados nas tabelas 6 e 7.

Tabela 6- Panorama das pesquisas sobre flauta Doce e Educação Musical

Descritor	ABE M	Google acadêmico	Capes	Total encontrado	Total Selecionado
Flauta doce AND Educação Musical	5	740	8	753	9

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 7 –Pesquisas sobre Flauta Doce e Educação Musical

Tipo	Título	Autores	Local	Ano
Artigo	Aulas de percepção com flauta doce: um relato de experiência com arranjos para coletivo de instrumento musical no ceep em música	Cristina M ^a Carvalho Nascimento e Judith Eny Paes Leite	Salvador	2019

Artigo	Uma proposta de educação musical coletiva utilizando a flauta doce	André Ricardo Amaral	Rio de Janeiro	2018
Tese	A flauta doce no Brasil: da chegada dos jesuítas à década de 1970	Patrícia Michelini Aguilar	São Paulo	2017
Artigo	A flauta doce na educação musical: uma proposta de formação continuada de educadores musicais	Laís Figueiroa Ivo e Ilza Zenker Leme Joly	São Carlos	2016
Artigo	Flauta doce soprano: técnica, criação e educação de Garcia (2006) Uma releitura crítica	Claudio Alves Benassi	Mato Grosso	2015
Artigo	Levando a vida na flauta: uma proposta de musicalização na flauta doce	Clarice Cabral e Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	Brasília	2015
Artigo	Flauteando e Criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música	Luciane Cuervo e Luciana Pedrini	Porto Alegre	2010
Artigo	Aspectos figurativos e operativos crianças e pré-adolescentes, da aprendizagem musical por meio do ensino de flauta doce	Renata Lizana Weiland e Tamara da Silveira Valente	Curitiba	2007
Artigo	“Vamos brincar de compor?” Experiências com criação na educação musical formal	Kátia Maheirie e Fábio Ramos Barreto	Florianópolis	2019
Artigo	A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis	Vanessa Weber e Luciane Wilke Freitas Garbosa	Santa Maria	2015

Fonte: Elaborado pelo autor

Este panorama evidencia quão grande tem sido a inserção da flauta doce nas práticas de educação musical nas escolas neste período.

A tese de Aguilar (2017) traz um importante panorama histórico acerca da presença da flauta doce no Brasil e na Europa. De acordo com a autora, a flauta doce, como instrumento de iniciação musical, é identificada na pesquisa em praticamente toda a história no Brasil. É documentada tanto na literatura como nas Artes plásticas, por meio de pinturas e esculturas e também por meio de depoimentos. Para essa autora, a flauta doce foi usada ao longo da história do Brasil tanto por músicos profissionais como por amadores em maior quantidade do que outros instrumentos existentes na época.

No artigo de Weiland e Valente (2007) é possível verificar a potencialidade do aprendizado por meio figurativo, baseado na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget e no modelo espiral de aprendizado musical de Keith Swanwick, usando da flauta doce como ferramenta de aprendizagem. Participaram desta pesquisa crianças entre 7 e 12 anos, de forma voluntária, numa escola pública.

O artigo é um recorte da dissertação de mestrado em educação que, por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória, realizou filmagens das crianças para uma posterior análise, onde foi verificada sua interação com o objeto de aprendizagem. A pesquisa mostrou resultados positivos no que tange o aprendizado musical.

Mesmo a pesquisa tendo mostrado bons resultado no que tange o aprendizado musical de maneira ativa, ou seja, quando as crianças emergem seus comentários e descobertas acerca do aprendizado, a pesquisa entendeu também que há grande complexidade cognitiva nas respostas dadas pelas crianças. Weiland e Valente (2007, p. 56) indicam a necessidade de “outros estudos no nas áreas de conhecimento concernentes a psicologia cognitiva e ensino de música”.

Amaral (2018), por ocasião do Mestrado Profissional em Música da Universidade do Rio de Janeiro, em seu artigo “Uma proposta de educação musical coletiva utilizando a flauta doce”, discorre sobre a vivência em sala de aula com 21 alunos de 12 a 14 anos que, no processo de educação musical, utilizavam a flauta doce como instrumento responsável pela produção de melodia, além de outros instrumentos de apoio, como violão, instrumentos de percussão e a própria voz.

As atividades foram baseadas no modelo espiral do desenvolvimento musical de Keith Swanwick e Tillmann (1986), que sustenta que o desenvolvimento musical ocorre na vivência de diversos fatores, como a apreciação, a execução e a composição. Este modelo de ensino é chamado de C(L)A(S)P que em inglês significa “*Composition, Literature, Audition, Skill e Performance*”. Em português é traduzido livremente como “Composição, Literatura, Apreciação, Técnica e Performance.

Amaral (2018) considerou que os alunos construíram conhecimento musical e cultural e que, mesmo que o foco das aulas não fosse a execução, por conta de apresentações solicitadas ao grupo, as atividades exigiram mais prática e a apreciação do que a composição. Isso fez com que o desenvolvimento dos alunos neste último elemento não trouxesse resultados satisfatórios.

No artigo “Aulas de percepção com flauta doce: um relato de experiência com arranjos para coletivo de instrumento musical no CEEP (Centro Estadual de Ensino Profissional em Música) em música” Nascimento e Leite (2019) relatam a experiência do uso da flauta doce como instrumento de apoio ao aprendizado musical no que tange as atividades voltadas à compreensão de elementos musicais, como afinação e altura; além da possibilidade de alinhar, de certa forma, o conhecimento musical dos alunos ingressantes no curso que possuíam algum ou nenhum conhecimento em música.

A flauta doce no CEEP serviu como instrumento facilitador de aprendizagem musical, “capaz de atingir didaticamente os alunos em diferentes níveis técnicos, por se tratar de um instrumento melódico de compreensão simples possibilitando um diálogo musical entre os alunos” (NASCIMENTO; LEITE, p. 23.419).

Foram realizadas aulas envolvendo a composição e a criação de arranjos para duos e trios de instrumentos que previamente tinham sua execução feita com a flauta doce. O trabalho também previa a formação de uma orquestra com os alunos de diferentes séries do CEEP o que de fato aconteceu, e, além disso foram criados grupos menores e de diferentes formações o que segundo as autoras mostra o entendimento da importância de tocar e crescer juntos, musicalmente.

Benassi (2015), no artigo “Flauta doce soprano: técnica, criação e educação de Garcia (2006): Uma releitura crítica”, faz uma análise do material didático elaborado por Garcia (2006), em uso na formação de professores do curso de licenciatura de uma universidade pública, à luz de teóricos como Hauwe (1984, 1987, 1992), O’Kelly (1990) e Suzuki (1997, 2008).

Benassi (2015) sustenta a impossibilidade de uso e a necessidade de revisão desse método ao questionar seu conteúdo de história da flauta doce e de técnica que, segundo ele, é superficial e desvalorizadora do instrumento. De acordo com sua abordagem, leva o graduando a um aprendizado equivocado. O autor entende que, com o uso do método de Garcia na graduação, o descrédito da flauta doce como instrumento musical se perpetua, e a formação do licenciado em música da instituição em questão se faz de forma ineficaz.

Cabral e Azevedo (2015) em seu artigo “Levando a vida na flauta”, narram uma experiência de construção de um caderno de música. Baseado em autores como Swanwick (2003), França (2013), Koellreutter (1987), Schafer (1991), Castro (2004) e Weiland, Sasse, Weichselbaum (2008), o trabalho procurou conciliar a prática, à criação e teoria musical. O caderno construído durante as aulas do projeto Musicar, com alunos entre 6 e 10 anos, teve como objetivo auxiliar o aprendizado de música.

Além de servir como material de apoio ao aprendizado do aluno, segundo as autoras, o caderno também serviu como guia de construção didática para professores. Os professores, neste trabalho, tiveram o papel de mediadores, auxiliando e incentivando a construção do caderno de maneira a contribuir com a autonomia e musicalidade do aluno.

Cuevo e Pedrini (2010) no artigo intitulado “Flauteando e Criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música” apresentam e discutem atividades propostas em

sala de aula voltadas à educação musical, no que tange à educação pública e privada, com o uso da flauta doce como instrumento desenvolvidor de musicalidade.

O texto aborda o conceito de criatividade e musicalidade como parte fundamental no aprendizado por descoberta (BEINEKE, 2003), entendendo que esta pode ser aprendida e desenvolvida, desmistificando um antigo entendimento da criatividade como sendo um dom. (CUERVO; PEDRINI, 2010, p. 2).

A pesquisa identificou também a constância de ensino de música baseada em duas diretrizes. A primeira sendo um ensino de repetição exaustiva de repertório pré determinado pelo professor e a segunda, de um ensino prioritariamente teórico como pré requisito para a musicalização.

O trabalho questiona estas condutas sustentando a necessidade de equilíbrio entre as duas diretrizes. Dessa forma, segundo Cuervo e Pedrini (2010) o ensino de música deve permear um campo de descoberta, um aprendizado por meio da performance com o envolvimento da escuta, a experimentação e a criação, como já defendem trabalhos de Swanwick (2003), Hallam (2006) e França (2013).

O texto ainda questiona críticas infundadas acerca das limitações no uso da flauta doce como instrumento musical ou ainda como um instrumento de passagem, que leva a outro. Mostra a falta de conhecimento do instrumento por parte dos professores (STORI, 2008) e por outro lado “verifica um crescimento no uso do instrumento como parte de um processo de musicalização” (CUERVO; PEDRINI, 2010, p.8).

Com relação ao que pode ser tocado na flauta doce, as autoras verificam uma participação amena de alguns alunos quando o repertório não dispõe de músicas de sua preferência. Com relação a isso o artigo sustenta que é fundamental a um educador musical que fomenta atividades capazes de envolver os alunos com repertório diversificado e livre de preconceitos capaz de envolver a apreciação, a criação e a performance devido aos diferentes níveis de conhecimento e desenvoltura dos alunos.

As autoras constataram que o repertório tem papel fundamental na concepção de um plano pedagógico musical, e, que é preciso criar uma relação de equilíbrio que permitam os alunos por meio de suas preferências acrescentar outras novas, além da necessidade de uma postura aberta e receptiva do educador musical no seu próprio processo de aprendizagem qualificação e espírito investigativo (CUERVO; PEDRINI, 2010).

Maihere e Barreto (2019) no trabalho “Vamos brincar de compor? Experiências com criação na educação musical formal”, conduzem o trabalho a partir da premissa de que os

processos de criação e composição são fundamentais para o aprendizado de música. O artigo analisa a atuação da docência em duas escolas de ensino fundamental tomando como condição a criação.

Distribuídos aos alunos materiais diversos como instrumentos, tecnologia de gravação e áudios, estes tinham como atividade criar algo novo, próprio. Maihere e Barreto (2019) compreenderam com o trabalho que o coletivo serviu apenas para agrupar os alunos, mas como formação indispensável na contribuição da construção do ser humano de forma individual e também para a manutenção do próprio grupo.

Tendo a criação como principal meio de construção do conhecimento, nesta pesquisa, os alunos criaram e recriaram a partir de experimentações de construção e recombinação (VYGOSKY 2003, MAHEIRIE, ZANELLA, 2017).

Após receberem do professor pesquisador equipamentos de gravação, áudios e instrumentos, os alunos foram separados em pequenos grupos onde puderam explorar o material recebido produzindo um material novo, de forma que estes puderam se reconhecer em suas obras.

A pesquisa tem como eixos de análise a coletividade e a criação e sustenta sob o enfoque histórico-cultural que “um novo produto é criado a partir da apropriação de um material que será re combinado, reestruturado e reconstruído a fim de resultar no novo a partir da subjetividade e potencial de cada pessoa envolvida no processo” (MAIHERE;BARRETO, 2019, p.4).

2.4.1.1 Digitação na flauta doce

De acordo com Aguilar (2017), há indícios de que a flauta doce já era usada no Brasil por crianças indígenas desde o século XVI por conta dos jesuítas e sua missão de catequisar. De acordo com Grossmann (2013), sua técnica simples para iniciantes se mostra eficaz no processo de musicalização.

Por ser um instrumento muito antigo, a flauta doce sofreu ao longo dos anos, modificações tanto em sua estrutura como em sua digitação.

A digitação barroca é mais antiga na flauta doce e a utilizada no século XV quando da confirmação de sua popularidade na Europa. Já a digitação germânica, segundo Aguilar (2017), foi um erro de construção cometido por Peter Halan (1898-1966), construtor de instrumentos

de cordas, que resolveu construir uma flauta doce baseada num modelo histórico (Denner). Ao identificar uma posição de forquilha no quarto furo, entendeu-o como erro de projeto, alterando a furação do instrumento e deixando o dedilhado mais simples. No entanto, este erro gerou grande repercussão e, antes que pudesse ser consertado, já havia flautas com a chamada digitação germânica sendo construídas pela fábrica alemã *Bärenreiter* que viu aí uma possibilidade de aumentar suas vendas (AGUILAR, 2017).

A questão crucial da alteração da digitação barroca para a germânica se encontra na desafinação, principalmente das notas da segunda oitava e dificuldade de execução de algumas notas alteradas, como o Fá #, no caso das flautas soprano e tenor.

A digitação na flauta doce consiste em colocar e tirar os dedos corretos sobre os furos de diferentes tamanhos presentes no corpo do instrumento, a fim de emitir as notas musicais desejadas. Para isso, é preciso também soprar o bico da flauta, jogando o ar para dentro do instrumento. O ar, fundamental na emissão das notas musicais, é um dos principais responsáveis pela qualidade de som que será tocado pelo instrumento. No entanto, essa ação não é visível.

A flauta doce é construída para que os dedos de quem irá tocá-la encontrem facilmente os furos. Os furos da flauta doce não são alinhados e nem do mesmo tamanho. Devido à necessidade de execução correta das notas, nas flautas atuais, sendo sua maioria fabricadas em grande escala pela indústria, seus furos possuem diâmetros diferentes e são posicionados de forma que apenas a mão esquerda se encaixe nos furos localizados na parte de cima da flauta, perto da embocadura, e somente a mão direita se adeque aos furos encontrados na parte de baixo do instrumento, mais próximos à região da pequena campanula encontrada na parte móvel em alguns instrumentos, chamada de pé da flauta.

Esta pesquisa, que teve a flauta doce com ambas as digitações supracitadas como ferramenta essencial na coleta de dados, para que ficasse livre de dualidades na digitação, decidiu por trabalhar com uma escala musical intitulada “Escala Pentatônica de Dó maior”, a qual tem em sua estrutura uma sequência de cinco notas: Dó, Ré, Mi, Sol e Lá, e utiliza também o Dó uma oitava acima da nota fundamental, neste caso, o Dó grave.

A digitação das notas Dó, Ré, Mi, Sol, Lá e Dó pode ser observada nas figuras 1, 2 e 3.

Figura 1- Digitação das notas Dó e Ré na flauta doce



Fonte: Yamaha (2019, s/p).

Figura 2- Digitação das notas Mi e Sol na flauta doce



Fonte: Yamaha (2019, s/p)

Figura 3- Digitação das notas Lá e Dó na flauta doce



Fonte: Yamaha (2019.s/p).

De acordo com Michelin (2017, p.30), “As flautas trazidas pelos portugueses para o Brasil, e já muito conhecidas na Europa no século XV, possuíam dois furos na região do dedo mindinho possibilitando a execução com as mãos trocadas, ou seja, direita em cima e esquerda embaixo. Um dos furos era vedado com cera, conforme posição das mãos do flautista.

Como pode-se observar nas figuras 1, 2 e 3, a mão esquerda está em cima e a mão direita embaixo. Isso ocorre porque a construção da flauta doce atual forma uma sequência de furos que é ergonomicamente pensado para a posição da mão esquerda e da mão direita.

Observando-se ainda as figuras 1, 2 e 3, pode-se verificar os motivos pelos quais a mão direita deve se posicionar na parte inferior da flauta doce: o pé em flautas de duas partes tem a última furação virada para a direita, e mesmo nas flautas de três partes, em que o pé é móvel.

De igual modo, na parte inferior do corpo e no pé da flauta doce, há também a existência de dois furos, um maior e um menor, local em que cabe apenas um dedo. Para executar notas com alterações que variam de meio tom para cima ou para baixo com relação à outra nota, é necessário que se tampe apenas o furo maior. Dessa forma, não é possível executar as notas com as mãos invertidas.

A figura 4 demonstra como se faz as notas Dó sustenido (Dó#) e Ré sustenido (Ré #). Nelas, o furo menor na região do dedo mindinho e do anelar, respectivamente, fica destampado, de forma que se feche apenas o furo maior.

Figura 4- Digitação das notas Dó sustenido (Dó#) e Ré sustenido (Ré #)



Fonte: Yamaha (2019, s/p)

Para identificar auditivamente os resultados do aprendizado da flauta doce, é necessário que o professor tenha conhecimento musical e um ouvido treinado, capaz de identificar a produção de um bom som. Dessa forma, o aluno estará amparado em seu aprendizado musical, diminuindo a frequência com que se depara com notas desafinadas e comuns durante o processo de aprendizagem musical.

Para que o aluno tenha capacidade de reconhecer um bom som, antes e durante seu contato com um instrumento, se faz importante uma experiência musical ativa (FONTERRADA, 2008). O aluno deve estar envolvido com as atividades numa escuta atenta, capaz de identificar os diferentes sons que ele ouve e produz e vice versa (SCHAFER, 2011, 1991). O som não deve ser, ainda, responsabilidade apenas do ouvido, mas do corpo todo no sentir das vibrações que o som gera pelo espaço e pelo corpo, como sustenta Jaques-Dalcroze (1948).

3 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2008), a metodologia de pesquisa é definida como um processo racional e sistemático que visa proporcionar soluções aos problemas que são propostos. Este processo é composto pela definição do tipo de pesquisa e sua abordagem, a definição da população estudada, a escolha dos instrumentos de pesquisa, bem como dos procedimentos para coleta e análise de dados.

No caso desta pesquisa, a abordagem definida foi a qualitativa, uma vez que privilegia compreender as relações sociais no tocante aos processos de ensino e aprendizagem estudados. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a pesquisa qualitativa considerando uma abordagem descritiva. Para os autores,

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Na pesquisa qualitativa, existe uma preocupação com as narrativas dos sujeitos, bem como em compreender os processos e os contextos em que os fenômenos ocorrem. Não existe uma preocupação em quantificar ou descrever estatisticamente os resultados, nem os procedimentos de análise: “Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

É importante também considerar o que Godoy (1995) afirma quanto à pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995 p. 58).

Nesta pesquisa, os elementos que tencionou-se evidenciar são aqueles a que a pesquisa qualitativa se dedica a compreender.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa está tipificada como pesquisa-ação-intervenção.

A pesquisa-ação encontra na literatura, desde o seu uso pela primeira vez em Lewin (1946), diferentes aplicações em diferentes contextos e com a possibilidade de ter sido utilizada em outras pesquisas que, segundo um levantamento feito por Tripp (2005), sugere seu emprego paralelamente ao de Lewin (1946). Tripp (2005, p.445) afirma que “é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”.

Sobre a dificuldade de se definir pesquisa-ação por apenas um viés, este trabalho, por ser realizado dentro do contexto escolar, se apoia no termo usado por Tripp (2005): a pesquisa-ação educacional:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos[...] (TRIPP, 2005, p.445).

Caracterizada por uma ação interventiva e participante do professor pesquisador durante o processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário o olhar e a escuta atenta entre professor e aluno, a intervenção pedagógica e a confiança das relações interpessoais (ALMEIDA, AGUIAR, 2017; PEREIRA, 2016; ROCHA, UZIEL, 2008; SERRANO-GARCIA, COLAZZO, 1992).

Em se tratando da multiplicidade de vertentes que a pesquisa-ação possui e em busca de defini-la para uma melhor compreensão da academia, Tripp (2005, p. 447) destaca que “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Com a finalidade de firmar sua postura de investigação-ação enquanto pesquisa científica e também da prática empírica, esta pesquisa entende a intervenção como uma ação transformadora em busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A palavra intervenção, do latim *interventio, onis*, “abono, fiança, garantia”, significa também “estar entre, sobrevir, assistir”. De acordo com o dicionário *Dicio online*, a expressão Intervenção Pedagógica é uma “interferência feita por um especialista com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem do aluno” (DICIO, 2020 s/p).

Segundo Pereira (2016, p. 74), a pesquisa intervenção está ligada “a processos de subjetivação e de desterritorialização, bem como de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreenda e o subjetive”.

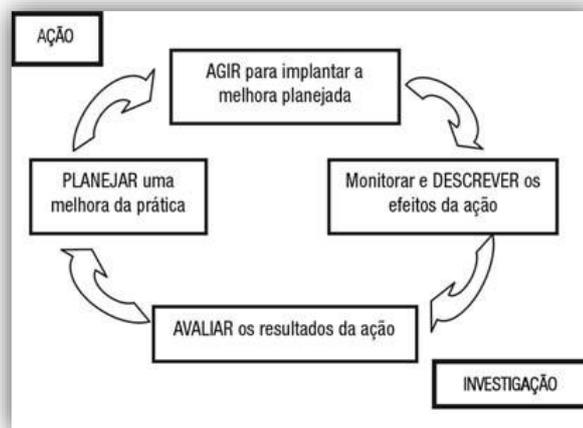
Para Rocha e Aguiar (2003, p. 39), a pesquisa intervenção busca acompanhar o cotidiano das práticas, “criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação”.

Para Rocha e Uziel (2008), a pesquisa intervenção tem o objetivo de alterar as direções conhecidas, normatizadas e engessadas na sociedade, tanto para o campo de pesquisa como para o pesquisador, o que, segundo Serrano-Garcia e Collazo (1992, p. 218), acontece simultaneamente quando, “desde o momento em que uma pessoa começa a fazer indagações, altera, de forma mínima ou máxima o ambiente e as pessoas que a rodeiam”.

Nesse sentido, não há um modelo padrão para a escolha dos instrumentos de pesquisa. Existe uma possibilidade de flexibilização na sua escolha, bem como a incorporação de vários instrumentos, além da possibilidade de mudança das práticas profissionais com relação aos resultados que vão sendo obtidos durante e após a reflexão da pesquisa. Para Gil (2008), os instrumentos mais utilizados são: entrevistas, questionários, observação, narrativa de história de vida, intervenções, etc.

Rocha e Aguiar (2005) propõem um esquema para se compreender a pesquisa-ação intervenção, evidenciando sua característica de oscilação sistemática entre agir na prática e investigar sobre ela mesma, como pode ser visto na figura 5.

Figura 5- Esquema da pesquisa-ação-intervenção



Fonte: Rocha e Aguiar (2005, p. 446)

A oscilação sistemática neste trabalho é caracterizada pelas intervenções que se façam necessárias à construção do conhecimento na relação entre teoria e prática:

Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. [...] propomos metodologias coletivas, favorecendo as discussões e a produção cooperativa com a perspectiva de fragilização das hierarquias burocráticas e das divisões em especialidades que fragmentam o cotidiano e isolam os profissionais. A pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado (ROCHA; AGUIAR, 2005, p. 71).

Quanto à análise dos dados, Gil (2008) afirma que, na pesquisa-ação, os procedimentos adotados podem ser semelhantes aos das pesquisas clássicas, como: categorização, codificação, tabulação e análises estatísticas.

No caso deste estudo, a pesquisa-ação intervenção torna-se importante por permitir ações que promovam intervenções entre professor e aluno e entre os próprios alunos dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental, no tocante ao Ensino de flauta doce nas aulas de Música. A partir da observação de cada etapa de intervenção e do que os alunos dizem sobre elas, as inferências e interpretações são realizadas a fim de construir as análises sobre os resultados e assim, novas ações são realizadas permitindo novas intervenções, novos resultados e assim por diante, em um ciclo constante.

3.2 População

A escola estudada possuía, no ano de 2018, 680 alunos matriculados. Destes, cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa, 74 alunos, divididos em quatro turmas: “A”, “B”, “C” e “D”, como demonstra a tabela 8:

Tabela 8 – Alunos participantes da pesquisa, distribuídos por turma

Nome da turma	Período	Número de alunos por sala
1º ano A	manhã	19
1º ano B	manhã	22
1º ano C	tarde	18
1º ano D	tarde	15
Total		74

Fonte: Dados da escola estudada.

Todos os 74 alunos dos 1ºs anos do Ensino Fundamental foram convidados a participar da pesquisa. O critério para a efetivação da participação foi a adesão e a autorização de seus pais e/ou responsáveis legais, conforme os princípios éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos. Por este motivo, esta pesquisa contou ativamente com **53 alunos participantes**.

Os alunos dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental da escola, *locus* da pesquisa, foram escolhidos seguindo os seguintes critérios, a saber: (i) intencionava-se investigar o Ensino de Arte, no tocante à Música, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (ii) selecionou-se, como recorte metodológico, o primeiro ano do Ensino Fundamental por ser o ano de ingresso dos alunos nessa etapa de ensino; (iii) a escola estudada possui um professor de arte, com formação específica em Música para atuar diretamente com esses alunos; (iv) o professor em questão é também o pesquisador, privilegiando o acesso aos sujeitos de pesquisa e a condução das atividades de pesquisa.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

Nesta pesquisa foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: atividades roteirizadas da pesquisa-ação-intervenção e questionário.

As atividades roteirizadas, com a finalidade de ordenar a coleta de dados, tiveram como base exercícios de técnica de digitação na flauta doce seguidas de uma atividade de composição musical, quando os alunos fizeram uso de papel para registrar suas criações musicais.

3.3.1 A pesquisa-ação-intervenção

No caso desta dissertação, foram planejadas dez atividades práticas, realizadas com os alunos das quatro turmas de 1º ano de Ensino Fundamental, que previam o trabalho com dois grandes eixos quanto ao Ensino de Música: a dimensão técnica do trabalho com um instrumento musical (no caso desta pesquisa, a flauta doce) e a dimensão da composição.

As atividades foram planejadas a partir um roteiro, descrito no Apêndice II, cujo grau de desafio para o aluno aumentava gradativamente levando a um momento de externalização e exercício da autonomia intelectual que, nesta pesquisa se dá por meio da atividade de composição musical.

Estas atividades, organizadas numa sequência gradativa, partem do aprendizado técnico de um instrumento musical que implica a digitação do instrumento até um estágio onde os alunos, com base no aprendizado que tiveram, podem usar a criatividade e organizar as notas aprendidas da maneira que bem entenderem, dando início a um processo de improvisação e apreciação que leva à composição sonora.

No que tange à dimensão técnica, a proposta de atividades exigiu que os alunos digitassem corretamente as notas musicais na escala de digitação pentatônica. O professor fez suas intervenções verificando as necessidades e procurando auxiliar o aluno a ter um melhor resultado sonoro, além de atender a pedidos de verificação.

No que tange à dimensão da composição, a proposta de atividades exigiu que os alunos compusessem uma melodia e a apresentasse para o grupo. As etapas para a sua realização previam que cada aluno registrasse as notas de sua melodia em um desenho, ou seja, registrassem suas composições com a notação que lhes forem de domínio, e não com notação musical específica usando, portanto, símbolos, desenhos ou escrita. Aos alunos coube também tirar dúvidas e/ou dividir seu processo de composição com um colega, ou com um grupo de colegas, ou ainda com o professor.

Os alunos fizeram também uma avaliação deste processo investigativo por meio de dois desenhos. No primeiro representaram como foi o caminho, o percurso por eles vivido durante as atividades de coleta de dados.

No segundo, fizeram um desenho onde mostraram de um lado da folha, o que mais gostaram de vivenciar e do outro lado, o que menos gostaram.

3.3.2 Questionário

Segundo Parasuraman (1991, p.22), “um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto, [...] o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais”.

No caso desta pesquisa, o questionário foi um instrumento escolhido para compreender o que os alunos dizem sobre as atividades realizadas, a cada etapa da aplicação da pesquisa.

Por se tratar de crianças em fase de alfabetização, utilizou-se como critério para a elaboração do questionário, uma única pergunta, que deveria ser respondida a cada final de atividade, por meio da escolha de um *emoji*, comumente usados em pesquisas de satisfação.

O *emoji* foi escolhido para que as crianças envolvidas na pesquisa tivessem possibilidade de responder de acordo com seus sentimentos ou percepções no momento da atividade. Foram usadas três expressões de rosto: (i) triste; (ii) indiferente; e (iii) feliz.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por contar com a participação de seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A aprovação se deu por meio de protocolo n.º 2.975.238.

Após a autorização da Direção da Escola, os pais e/ou responsáveis pelos alunos dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental foram comunicados sobre a pesquisa e seus objetivos durante a Reunião de Pais e Mestres. Foi-lhes apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) contendo o tema e os objetivos do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo da identidade de seus filhos, bem como assegurada sua saída do estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

Após a autorização dos pais, as atividades da pesquisa-ação foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2018, durante as aulas de Arte e Música, no ambiente próprio em que as aulas já ocorrem, ou seja, no anfiteatro da escola.

As aulas de Arte e Música aconteceram semanalmente, com duração de quarenta e cinco minutos cada uma. Para a realização das atividades foram utilizadas as duas aulas, a fim de que os alunos dispusessem de noventa minutos para a realização das atividades.

Quanto aos riscos que a pesquisa poderia proporcionar, entende-se que foram mínimos. Algum aluno poderia se constranger durante alguma atividade, sobretudo por serem desafios quanto à aprendizagem de um instrumento musical e quanto à composição. No entanto este fato não ocorreu. Todas as atividades foram gravadas em vídeo, com utilização de seis câmeras celulares e duas câmeras portáteis. Os arquivos encontram-se armazenados com o pesquisador por um período de cinco anos, quando poderão ser descartados.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

Nesta pesquisa, a Análise dos Dados privilegiou a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009). A Análise de Conteúdo tem por finalidade a descrição objetiva e sistemática do conteúdo recolhido a partir da comunicação entre pesquisador e sujeito, podendo-se analisar a partir da comunicação oral, escrita, imagens, vídeos.

Todas as atividades desenvolvidas durante a pesquisa-ação foram gravadas e transcritas, identificando os alunos participantes pela palavra “Aluno”, seguida de um número, numa sequência de 1 a 53. As imagens advindas do posicionamento da flauta doce pelos alunos foram printadas e transformadas em imagem, também identificadas pela palavra “Aluno” seguida de um número.

Os desenhos dos alunos foram transformados em figuras e analisados a partir dos pressupostos da iconografia, tratados por Novaes (2010). Os dados obtidos nos questionários aplicados após cada atividade foram tabulados e analisados de acordo com os temas trabalhados.

De posse de todo o tratamento inicial dos resultados, os mesmos foram submetidos à Triangulação dos Dados, conforme orienta Minayo (1994; 2010), Marcondes e Brisola (2014), considerando:

- (a) a Análise de Conteúdo das falas dos alunos;
- (b) a análise do desempenho dos alunos nas atividades propostas;
- (c) o desenho produzido pelos alunos nas atividades de composição; e

(d) o Referencial Teórico estudado.

A fase seguinte compreende uma cuidadosa análise sobre as etapas que constituíram a base dos dados que compõem essa investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização de todas as atividades propostas na pesquisa, foi possível categorizá-las considerando: (i) a observação do pesquisador durante a realização das atividades; (ii) a análise do conteúdo dos vídeos das aulas; (iii) análise do conteúdo das falas dos alunos, captadas por meio dos vídeos das aulas; (iv) respostas dos alunos ao questionário após cada final de aula; e (v) análise dos desenhos dos alunos (da melodia composta e da análise da participação na pesquisa).

Sob essa perspectiva, os resultados serão apresentados considerando duas grandes categorias: (i) o movimento de ensino e aprendizagem vivenciado durante as atividades de pesquisa e (ii) o que os alunos dizem sobre esse tipo de intervenção.

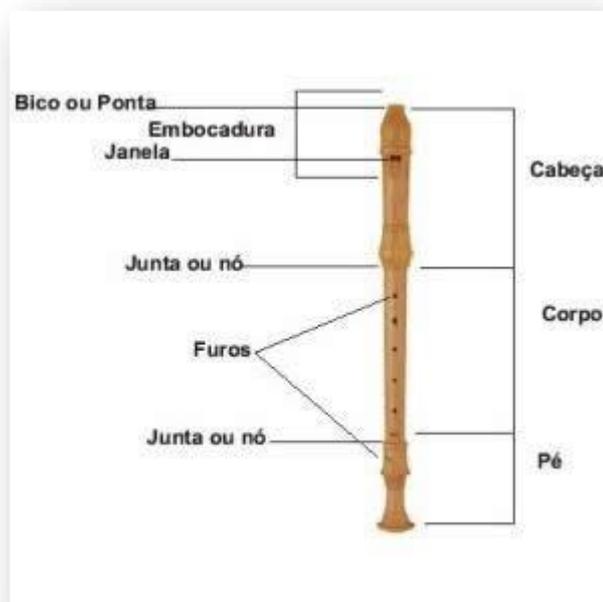
Quanto ao movimento de ensino e aprendizagem são considerados os seguintes elementos para a análise: (i) a dimensão técnica, ou seja, posicionamento das mãos e digitação na flauta doce; (ii) a dimensão da composição; e (iii) os pressupostos que envolvem a aprendizagem do aluno e a mediação do professor.

Quanto ao que os alunos dizem sobre as atividades, são considerados: (i) as respostas dos alunos para os questionários aplicados a cada final de aula; e (ii) os desenhos dos alunos sobre este tipo de atividade.

4.1 Ensinar e aprender música com flauta doce

A flauta doce é um instrumento construído para se adequar ergonomicamente às mãos do flautista. A mão esquerda deve ficar sempre na parte de cima do instrumento, próximo à cabeça da flauta, enquanto que a mão direita sempre na parte de baixo, próximo ao pé da flauta. A composição da flauta pode ser observada na figura 6:

Figura 6 - A flauta doce



Fonte: https://lh6.googleusercontent.com/-U0P355xLRsw/TX6DWEg_wII/AAAAAAAAAAM/yESHijmKgc/w1200-h630-p-k-no-nu/flauta-doce1.jpg

Quanto à digitação, utilizou-se a digitação da escala de pentatônica. A escala pentatônica, de acordo com Bohumil Med (1996), é formada originalmente por quatro intervalos de quintas justas sobrepostas, partindo da nota Fá e chegando à nota LA (FÁ, DO, SOL, RE, LA). Ao organizar as notas da escala pentatônica a partir da nota DÓ, e excluindo o II e o VII graus, tem-se também uma escala maior incompleta (MED, 1996).

A escala de Dó maior (DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, SÍ), para a presente pesquisa contaria com a execução da nota FÁ a qual, por opção de minimizar as dificuldades de compreensão da digitação, foi excluída, juntamente com a nota SI que, por regra de formação da escala pentatônica em questão, também é excluída. Outro motivo para sua exclusão ocorreu porque a nota Fá apresenta digitação diferente para as flautas soprano de modelos barroca e germânica e não há uniformidade no tipo de flauta que os alunos levam para a escola.

O critério utilizado para compreensão destes processos pelo pesquisador, foi visual em sua maior parte, mesmo que a sonoridade correta emergja de um conjunto de posturas e ações

advindas das posições da flauta em relação ao corpo, das mãos, da digitação e da maneira de soprar.

A escolha pela avaliação visual no início da pesquisa se deu devido: (i) à emissão de notas ainda desafinadas no início do aprendizado, (ii) à quantidade de flautas presentes no mesmo ambiente; e ainda (iii) a outros sons ambientes existentes, provenientes de outras fontes sonoras, como: sons diversos, música de outras aulas e crianças brincando no recreio.

Outro fator dificultador encontrado foi a hora/aula de 45 minutos, disponível uma vez por semana para cada turma, por exemplo. Isso implica em pouco tempo aproveitado pelas turmas durante as aulas, por conta, também, de uma paisagem sonora poluída.

Ter uma paisagem sonora poluída, acrescida de pouco tempo contínuo de aula, exigiu que, tanto o professor quanto os alunos, fizessem uso do que a tradução de Marisa Fonterrada, em Schafer (2011), chama de clariaudiência, ou seja, uma escuta limpa, clara.

A clariaudiência, no contexto da aula com flauta doce, é possível quando do uso da limpeza auditiva (SCHAFER, 2011, p.365): “Limpeza de ouvidos – Um programa sistemático para treinar os ouvidos a escutarem de maneira mais discriminada os sons, em especial os do ambiente”. Dessa forma, aprende-se a ouvir de maneira seletiva.

Outro fator dificultador é uma eficiente avaliação individual em favor da produção de som. Neste sentido, o método de ensino individual proposto por Suzuki (1983), foi aplicado com dificuldade, devido às características de uma paisagem sonora poluída e o fato das aulas acontecerem exclusivamente em grupo.

Essa dificuldade de avaliação individual, no entanto, não descarta a eficiência do método Suzuki (1983). Pelo contrário, coloca em evidência as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem que envolvem a flauta doce em ambientes onde prevalece o pouco tempo de aula e a poluição sonora.

A pesquisa verificou a qualidade de som dos alunos apenas no fim das atividades, durante o processo de criação, da composição sonora. Foi possível, por meio das composições, ver as realizações dos processos de aprendizagem no que diz respeito à posição das mãos, posição dos dedos, composição sonora e qualidade sonora.

No que diz respeito à relação da música com as seis dimensões da Arte (criação, crítica, reflexão, estesia, expressão e fruição) apresentadas pela BNCC (2018), e mais especificamente sobre o uso da flauta doce no processo de ensino e aprendizagem, foi verificada a aderência entre os pares. Entende-se que as dimensões estão atreladas ao fazer música e estão contidas

nos caminhos criados pelos alunos no exercício da autonomia intelectual e da passagem pelos processos de assimilação de aprendizagem, sem maiores implicações.

Processos estes que envolvem, durante todos os momentos, a escuta atenta, pois, de acordo com Murray Schafer (2011), após a revolução industrial, um crescimento da quantidade de ruídos que geram um paisagem sonora poluída, que nos impede de ouvir sons separadamente, faz-se necessário, por parte de quem quer ouvir, a escolha.

Schafer (2011, p. 18) questiona: “Que sons queremos preservar, encorajar, multiplicar?”. Para ele, os ruídos são sons que aprendemos a ignorar, e afinar o mundo não se trata de abafar ou eliminar os sons indesejáveis. Schafer (2011, p.18) sustenta a necessidade de uma “total apreciação do ambiente acústico” e que, dessa forma, haverá possibilidade de promover o que ele chama de “Orquestração da paisagem sonora mundial”, quando será possível identificar verdadeiramente o que não está em acordo na paisagem sonora.

Os processos que implicam o aprendizado musical por meio da flauta doce compreendem vários aspectos já observados por diferentes autores sobre diferentes abordagens. De um lado, a metodologia Suzuki (1983), que compreende a música como linguagem, sustentando que a criança aprende música como aprende o próprio idioma, pela repetição, da mesma forma que aprende sequencialmente a sentar, engatinhar e a andar, para depois correr.

As palavras de Shinobu Saito, pioneira do método Suzuki no Brasil em entrevista à Marisa Fonterrada (2015), sustentam esse posicionamento:

Na minha opinião a repetição é a repetição, é o que vai resultar em uma habilidade. Veja um bebê que começou a andar. Quantos passos dá um bebê no começo? Que bebê começa já correndo? Isso não acontece. O bebê dá um passo, cai. Talvez daí a duas semanas consiga dar dois passos sem cair. É uma coisa gradativa no processo. Mas quando eles têm 6, 7 anos, claro, eles correm, muito. Essa habilidade foi conquistada no decorrer do tempo, porque ele praticou. Então, a gente acha que a música funciona da mesma forma. Habilidade é uma coisa que se cria com a repetição (FONTERRADA, 2015, p.152).

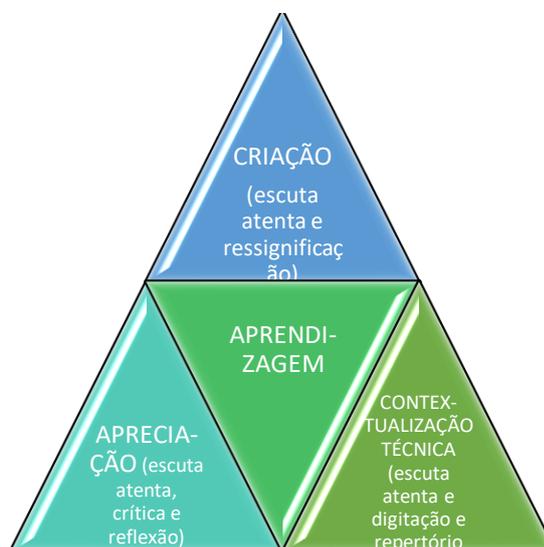
Por outro lado, Brito (2003) afirma que a criança aprende por meio da exploração e descoberta, numa combinação de sons e silêncio. Jaques- Dalcroze (1948) compreendia que a criança deveria sentir e não apenas saber música. Segundo ele, era incabível uma criança começar a aprender música por decifração de códigos em detrimento do envolvimento com a música. Sobre seu sistema de educação musical, a Rítmica, Jaques- Dalcroze (1917, p. viii)

afirma que aprender música “[...] é permitir que os alunos, ao final de seus estudos, digam não apenas eu sei, mas eu sinto”. Na atualidade, Fonterrada (2015) acredita que a criança é criativa e que, para ela, é fácil criar, que não deveria, com o crescimento, perder a prática criativa ao se encaixar nos moldes que inibem a criatividade, a ponto de torna-la quase nula na vida adulta.

Nesta pesquisa, tanto os alunos que assimilaram a mecânica do instrumento pela demonstração e intervenção do professor e dos colegas, quanto os alunos que exploraram seus instrumentos até compreender seu funcionamento, tiveram bons resultados, o que foi observado na subcategoria de composição.

Visto por estes dois prismas, o da repetição e da exploração, nenhum aluno deixou de aprender. Alguns alunos aprenderam dentro do período de aplicação das atividades, enquanto outros continuaram seus processos até a criação, para além dos prazos da pesquisa. O aprendizado não se vale do uso do critério temporal, tendo em vista que as práticas criativas de ensino e aprendizagem aplicadas nesta pesquisa procuraram respeitar o ritmo de aprendizado de cada aluno.

Sobre o ciclo de aprendizado vivenciado por cada aluno, Barbosa (1995) concorda com designação da proposta triangular, que sustenta a necessidade de (i) contextualização, (ii) apreciação e (iii) criação, num esquema que os interliga como elementos que compõe a construção do conhecimento em Arte. Dessa forma, este trabalho compreende a necessidade da abordagem triangular no sentido de contextualizar o ensino de música, apreciar os sons resultantes do aprendizado técnico e do repertório histórico e a ressignificação destes sons num processo de criação, que envolvem improvisos livres (ALONSO *apud* FONTEERRADA, 2015), testes, e a reorganização de uma série de notas capazes de produzir uma composição sonora. Esta proposta triangular, de que fala a autora, pode ser observada na figura 7.

Figura 7- A proposta triangular

Fonte: próprio autor, a partir de Barbosa (1995) e Fonterrada (2015).

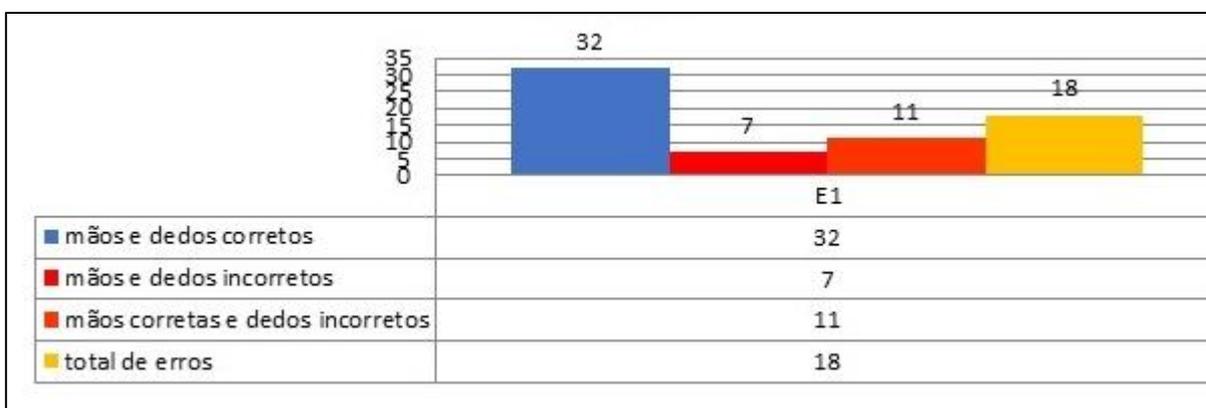
Neste caminho que leva ao aprendizado musical pela ação de experimentar, perceber, escolher, sentir, compreender e recomençar, estão a improvisação, a repetição e a exploração. Trata-se de diferentes momentos que envolvem a experimentação e a descoberta, onde o aluno coloca em prática sua imaginação na reorganização das etapas de aprendizado em favor da construção de uma nova sequência de sons, a composição sonora.

O aprendizado de música, portanto, no uso da flauta doce como instrumento musicalizador, influenciado pela BNCC, pelas práticas criativas propostas por Suzuki (1983), Schafer (1977), Brito (2003), Fonterrada (2008), Alonso (2008) e pela proposta triangular de Barbosa (1995), com aderência às sustentações de etapas de aprendizagem e desenvolvimento observadas e sustentadas por Piaget (1978) e Vygostky (1988) e, ainda, atreladas à investigação do professor sobre suas próprias práticas como essencial à formação docente, sustentada por Nóvoa (2017), mostram-se favoráveis aos processos interdisciplinares de ensino e aprendizagem, propostos por Fazenda (2008), à qual se propôs esta pesquisa.

4.1.1.1 A posição das mãos e a digitação na flauta doce: uma dimensão técnica

Dos 53 alunos presentes na aula, 32 apresentaram corretamente a posição das notas no instrumento, com a digitação e a posição correta das mãos, e 18, em alguns momentos, não conseguiram. Destes, 11 alunos acertaram a posição das mãos, mas erraram a posição dos dedos, e 7 alunos trocaram a mão esquerda com a direita, de modo que a mão e os dedos não pudessem exercer sua atividade primeira: a de possibilitar a execução das notas musicais, como pode ser visto na figura 8.

Figura 8- Desempenho dos alunos quanto à posição das mãos e digitação das notas na flauta doce.



Fonte: Dados de pesquisa.

A característica principal para verificar as posições dos alunos que acertaram as mãos, mas não digitaram corretamente, se dá principalmente pelo fato de orifícios específicos da flauta não terem sido tampados corretamente, de forma que o ar vaza por ele e a nota não é executada de forma que possa ser considerada correta.

Para que a nota seja executada corretamente, além do sopro, é necessária postura corporal correta e posição correta das mãos e dos dedos, onde se foi necessário intervir para melhor aprendizagem dos alunos.

A figura 9 demonstra a execução correta da nota Dó grave pela aluna 2.

Figura 9- Nota Dó grave corretamente executada pela aluna 2.



Fonte: Dados de pesquisa.

Para se executar a nota Dó grave é preciso que todos os orifícios frontais da flauta doce, e mais o orifício anterior, estejam tampados. Os três orifícios superiores devem ser tampados com a mão esquerda, adicionando-se o polegar no orifício que se encontra na parte anterior ao da flauta. Os quatro orifícios inferiores devem ser tampados com a mão direita. O polegar direito deve ser posicionado no tubo sem tampar qualquer furo. No entanto, ele precisa sustentar o instrumento para permitir seu correto funcionamento.

A mesma aluna executou corretamente a nota Ré grave, como pode ser observado na figura 10.

Figura 10 - Nota Ré grave corretamente executada pela aluna 2.



Fonte: Dados de pesquisa.

Para executar a Nota Ré grave, é necessário tampar os três furos superiores com os dedos da mão esquerda e os três furos inferiores com os dedos da mão direita. O polegar esquerdo precisa estar no orifício anterior e o polegar direito, no tubo.

A nota Mi, por sua vez, foi executada corretamente pela aluna 19, como se observa na figura 11.

Figura 11- Nota Mi corretamente executada pela aluna 19.



Fonte: Dados de pesquisa.

Para a nota Mi, que se encontra na região média da flauta doce, observamos a posição da aluna 19. É necessário tampar três furos superiores e dois furos inferiores, além do polegar esquerdo tampando o orifício anterior e o polegar direito no tubo.

A nota Sol, executada na figura 12 pelo aluno 3, deixa de usar os dedos da mão direita, ficando apenas com o polegar direito que sustenta a flauta e contando com a digitação dos três dedos nos furos superiores acrescido do furo do polegar esquerdo na parte anterior.

Figura 12- Nota Sol corretamente executada pelo aluno 3.



Fonte: Dados de pesquisa.

A nota Lá, executada na figura 13 pela aluna 9, mantém a posição da mão direita sustentando a flauta doce com o polegar e tampa dois orifícios com a mão esquerda, acrescido do polegar esquerdo, que tampa o furo na parte anterior do instrumento.

Figura 13 - Nota Lá corretamente executada pelo aluno 9.



Fonte: Dados de pesquisa.

A última nota ensinada durante as atividades foi a nota Dó agudo, executada na figura 14 pelo aluno 47, que conta com a mão direita na sustentação da flauta doce e com o dedo médio da mão esquerda tampando o segundo furo de cima para baixo, acrescido do polegar esquerdo, que tampa o orifício na parte anterior do instrumento.

Figura 14- – Nota Dó agudo corretamente executada pela aluna 47



Fonte: Dados de pesquisa.

A partir do que foi considerado correto, foi também possível verificar os erros de posição e digitação cometidos pelos alunos durante as atividades. Estes erros, como qualquer etapa de aprendizagem, foram temporários e, devido às intervenções feitas pelo professor e, também, pelos alunos, levaram à assimilação necessária para a execução correta em momentos de intervenção posteriores. No entanto, é importante reconhecê-los, para poder propor atividades por meio das quais os alunos possam aprender a corrigi-los e executar corretamente as notas.

4.1.1.1.2 Mãos e dedos incorretos

Mãos trocadas, quando usadas as flautas com furos duplos já mencionando no item 4.1, causarão a impossibilidade de execução correta das notas, portanto, se as mãos estão trocadas a digitação não será considerada correta, mas sim, trocada, errada.

Nas figuras 15 e 16, a seguir, é possível ver dois casos de mãos e dedos incorretos.

Na figura 15, ao tentar executar a nota Dó agudo, a aluna 27 acabou por resolver a sustentação do instrumento usando a mão de uma forma que impossibilita o uso dos dedos para tocar, além de usar as mãos trocadas. Ela usa a palma da mão esquerda para segurar a parte de baixo da flauta, quando deveria usa-la na parte de cima, deixando a sustentação do instrumento com o polegar da mão direita. A forma correta de tocar a nota Dó agudo pode ser vista na figura 14, apresentada anteriormente.

Figura 15 – Mãos e dedos incorretos na execução da aluna 27.



Fonte: Dados de pesquisa.

Na figura 16, vê-se mais um exemplo de mãos trocadas. A aluna 54 segura o instrumento invertendo a posição das mãos na flauta, mas, diferentemente da figura 15, os dedos estão sobre os furos. A intervenção neste caso é mais simples, pois basta trocar a mão direita pela esquerda.

A troca das mãos, apesar de identificada sete vezes durante a pesquisa, é um número pequeno, se comparado a de acertos, mas que contou com a intervenção, tanto do professor como de outras crianças, para que o aluno que não havia compreendido, pudesse se corrigir.

A noção de lateralidade mostrou-se confusa nesta faixa etária de idade - entre 6 e 7 anos, pois foi observado que as mãos não eram corrigidas de imediato, foi necessário intervir mais de uma vez com a mesma criança.

Figura 16 – Mãos trocadas na execução da aluna 54



Fonte: Dados de pesquisa

4.1.1.1.3 Mãos corretas e dedos incorretos

O som produzido pelos alunos foi considerado correto quando emitido de forma estabilizada e constante. Ao emitir um som instável ou claramente desafinado, o aluno errava, aparentemente sem consciência do ocorrido. Fez-se necessário intervenções, tanto pelo professor quanto por algum aluno que percebeu o erro do colega. As intervenções por parte dos alunos eram exclusivamente de ajuste da posição dos dedos na flauta, enquanto a intervenção do professor refere-se para além da posição dos dedos: averiguar a forma como o aluno soprava.

Observamos na figura 17 que o dedo médio da mão direita do aluno 15 não tampa totalmente o orifício. Desta forma, mesmo soprando corretamente o aluno não conseguirá o resultado esperado, neste caso a nota Ré.

Figura 17- Orifício mal tampados pelo aluno 15.

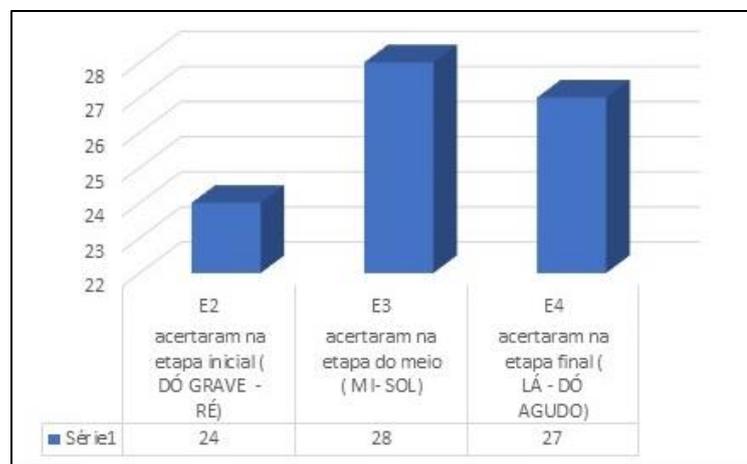


Fonte: Dados de pesquisa.

É possível considerar que as crianças tenham dedos maiores ou menores que facilitem ou dificultem a execução desta atividade, assim como é possível também justificar a dificuldade de tampar os furos como uma dificuldade de coordenação motora fina. No entanto, foi considerado o fato de que o aluno deve entender que emitirá o som correto apenas quando a posição das mãos e a digitação também estiverem corretas.

Na figura 18, pode-se ver o desempenho atingido temporariamente pelos alunos quanto ao exercício de digitação, considerando que suas assimilações de aprendizagem são contínuas.

Figura 18- Desempenho dos alunos quanto aos exercícios de digitação



Fonte: Dados de pesquisa

4.1.1.1.4 Execução das Notas Dó e Ré

Os alunos, tendo iniciado as atividades, apresentaram resultados diferentes em cada fase do processo de ensino e aprendizagem. É possível conferir no gráfico, expresso na figura 18, números que mostram maior ou menor sucesso em cada etapa do aprendizado.

Na primeira etapa, que consistiu na digitação das notas Dó e Ré, as mais graves da flauta doce soprano, foi possível verificar a dificuldade da maioria dos alunos. De 50 alunos participantes nas atividades de digitação, 24 alunos conseguiram executar a atividade enquanto 26, inicialmente, não conseguiram.

As notas Dó e Ré exigem do aluno, além da compreensão da digitação, capacidade de tampar os orifícios de forma eficiente.

4.1.1.1.5 Execução das Notas Mi e Sol

Para a execução das notas Mi e Sol foi possível verificar um número maior de aproveitamento por parte dos alunos: 28 alunos com bom aproveitamento diante de 22 alunos sem aproveitamento inicial.

A mudança nos números não é expressiva a ponto de entender as posições MI e SOL como sendo mais fáceis de executar do que as notas DÓ e RÉ. Também não é possível afirmar que os alunos que obtiveram sucesso nas notas DÓ e Ré são os mesmo que obtiveram sucesso com as notas MI e SOL.

Na execução da nota MI foi identificada uma similaridade na maneira de tampar os furos com relação à execução das notas DÓ e RÉ. A digitação foi feita de modo que o furo em questão não foi fechado completamente.

Percebe-se na figura 19 que a aluna 7 tenta executar a nota MI, mas não tampa completamente um dos furos, prejudicando o som e conseqüentemente a afinação da nota. Mesmo que há dúvida sobre o posicionamento correto do dedo anelar da mão esquerda, o posicionamento incorreto do dedo médio da mão direita foi o suficiente para que nota MI não fosse executada corretamente. Há vazamento de ar pelo orifício.

Figura 19- Orifício mal tampado pela aluna 7.



Fonte: Dados de pesquisa

Quanto a execução da nota SOL, na figura 20, não houve grande dificuldade. Para a execução da nota SOL, os alunos precisam deixar o polegar direito como dedo de sustentação. A mão direita sustenta a flauta enquanto a mão esquerda tampa os furos.

Este exemplo, apesar da execução correta, é mostrado aqui por ter feito parte do exercício de digitação que sempre continha um par de notas. Dessa forma, é possível compreender o exercício de execução das notas MI e SOL por completo. Não houve execução errada da nota sol, segundo os critérios deste capítulo, durante a pesquisa.

Figura 20- Nota sol executada corretamente pelo aluno 3



Fonte: Dados de pesquisa.

4.1.1.1.6 Execução das Notas Lá e Dó

Na etapa final das atividades de digitação, o número de acertos ainda é equilibrado. São 27 acertos observados nesta etapa. Os alunos que mostraram algum tipo de dificuldade na execução das notas mais agudas, o LÁ e o DÓ AGUDO, fizeram adaptações na maneira de sustentar o instrumento, o que acabou dificultando a execução correta.

Na figura 21, a aluna 11, ao efetuar a digitação da nota DÓ AGUDO, acaba por manter dois dedos da mão direita tampando furos que alteram o som, não conseguindo realizar a nota em questão. Para a comparação é possível observar na figura 22 a digitação correta. A aluna 11 não percebeu inicialmente este erro, pois demonstrava preocupação apenas com a digitação da mão esquerda.

Figura 21- Digitação errada da nota dó agudo pela aluna 11



Fonte: Dados de pesquisa

Na figura 22 é possível observar a digitação correta do Dó agudo, em que a mão direita é posicionada sem tampar qualquer furo e tendo como dedo de apoio, o polegar.

Figura 22- Digitação correta da nota dó agudo



Fonte: Dados de pesquisa

Foi observado pelo professor que, quando a nota não soava bem, os alunos não sabiam qual som buscar. Verificou-se que isso se dava, em grande parte, por conta de algum dedo estar mal posicionado no orifício da flauta e, outra parte, pelo mal posicionamento da boca no instrumento. Ao mesmo tempo, verificou-se que a memória sonora dos alunos ainda não era suficiente para lhes dizer se a nota estava ou não correta.

O sopro desvinculado do conhecimento do som que se quer produzir se torna um elemento dificultador no aprendizado e neste caso, por ser a flauta doce um instrumento de sopro e que por característica dos instrumentos de sopro, nunca trarão a sonoridade correta pronta como num instrumento de afinação fixa, como um piano devidamente afinado ou digital por exemplo, fez-se necessário que o professor tocasse as notas várias vezes durante as aulas com a finalidade de recordar aos alunos, o som que buscavam, além de instruções como o modo de soprar o instrumento.

4.1.1.2 Aprendizagem

Esta categoria observou o comportamento das crianças sobre a maneira como exercem sua autonomia intelectual na aprendizagem, seja buscando sozinho, observando ou pedindo ajuda a alguém. Verifica-se nesta categoria a aproximação dos estudos de Vygotsky (1988) quanto às relações estabelecidas pelos alunos em seu processo de aprendizagem quando da necessidade de se relacionar e confirmar seus avanços à medida em que foram conquistados.

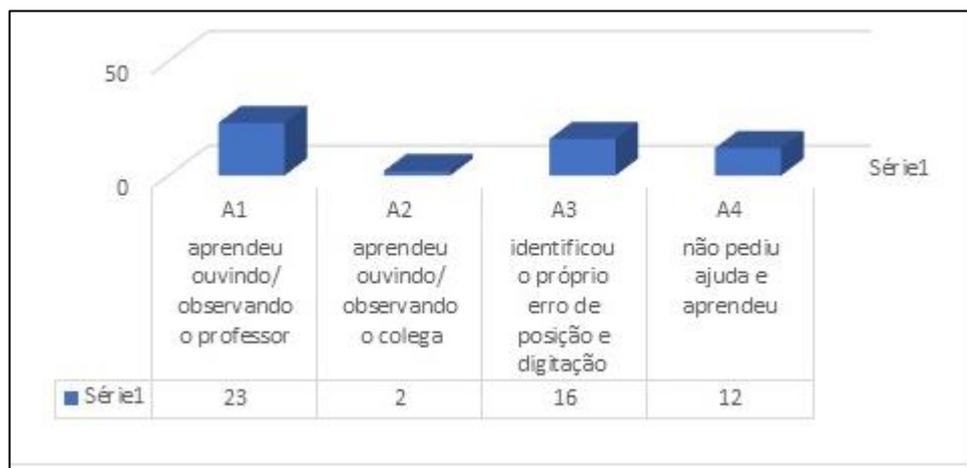
Neste momento, o professor teve a possibilidade de verificar como o aluno aprende, ao mesmo tempo em que pode verificar como professor pesquisador a eficácia de suas práticas educativas. As zonas de desenvolvimento potencial, desenvolvimento proximal e o nível de conhecimento real sustentados por Vygotsky (1988) são identificadas nesta categoria, assim como as características próprias da idade com relação às habilidades e competências de uma criança de seis anos, já verificadas por Swanwick (2003).

Verifica-se ainda a presença de uma prática ativa em música, em que os alunos exercem sobre seu aprendizado pela fruição, pela sensação, pela crítica, pela reflexão, pela expressão e pela criação, já previstas na BNCC (2018), multiplicadas e atreladas a três eixos já sustentadas anteriormente nos PCN (1998): a criação, a fruição e a reflexão e quem tem como referência proposta triangular de Barbosa (1995), quando sustenta a importância do criar, do fazer e do contextualizar no processo de ensino e aprendizagem em Arte.

Esta categoria identifica, ainda, com base em autores como Brito (2003; 2019) e Fonterrada (2008), o papel das práticas ativas como meio de utilização da linguagem musical “na promoção do exercício de autonomia que leva à auto consciência, aperfeiçoamento da escuta e espírito crítico” (FONTEERRADA, 2008, p. 156).

Na figura 23 pode-se observar diferentes números com relação ao uso desta autonomia intelectual.

Figura 23- Desempenho de aprendizagem



Fonte: Dados de pesquisa

Mais uma vez é possível observar um gráfico que não mostra números negativos, ou seja, o aluno contido no gráfico A1 pode tranquilamente estar inserido também no gráfico A2, A3 e A4 e vice-versa.

Dos 50 alunos presentes nas atividades de digitação, 23 se mostraram atentos às instruções do professor enquanto falava e/ou tocava. Piaget (1972) descreve em sua teoria, que a criança de sete anos vê o adulto como alguém superior e costuma obedecer suas instruções. 23 não é um número expressivo quando temos um total de 50 alunos, isso representa menos da metade dos alunos atentos visualmente ao professor. No entanto, não é possível afirmar que os alunos que não direcionaram seus olhares e instrumentos em direção ao professor, não estavam prestando atenção, levando em conta que atividade com a flauta doce requer concentração, escuta atenta (SCHAFER, 2011) às instruções e à produção sonora e exploração do instrumento (BRITO, 2003).

O número de alunos que demonstraram ter identificado o próprio erro chegou a 16, segundo a análise dos vídeos. Ao verificarmos que 12 alunos não pediram ajuda mas mostraram ter aprendido, é possível concluir que estes também identificaram o próprio erro e foram capazes de corrigi-los, usando sua autonomia intelectual.

Ainda sobre a teoria de Piaget (1972), quando diz que a criança de 7 anos ainda apresenta traços de egocentrismo, ao verificarmos que apenas 2 alunos, dos 50, se permitiram observar espontaneamente o que o colega fazia para então repetir, é possível compreender a dificuldade de confiar em uma informação que não venha diretamente do adulto.

Portanto, mesmo baseado em um roteiro de observação que prevê a identificação de indicadores de aprendizagem, no caso da flauta doce, este processo ocorre de formas diferentes e muitas vezes de maneira subjetiva, dificultando qualquer critério muito rígido de avaliação durante o momento de prática do aluno.

Conclui-se, dessa forma, que com exceção do momento espontâneo, quando o aluno expõe seus resultados, não cabe ao professor apontar precipitadamente qualquer julgamento sobre o que está errado na produção sonora, o que pode naturalmente leva-lo ao acerto de outra nota e que portanto, pode permitir uma conclusão diferente da proposta inicial, porém, assertiva. O educador musical Schafer (1991) compreende o erro como recorrente e necessário ao fortalecimento da aprendizagem:

[...] Se o objetivo da arte é crescer, precisamos viver perigosamente; essa é a razão por que digo aos meus alunos que seus erros são mais úteis que os seus sucessos, pois um erro provoca mais pensamentos e autocrítica. Uma pessoa bem-sucedida em qualquer campo, é muitas vezes alguém que parou de crescer (SCHAFER, 1991, p.283).

Foi possível verificar a resignificação do processo de ensino e aprendizagem quanto ao fazer artístico dos alunos quando observada a ramificação das categorias e subcategorias, construídas a partir da compreensão de cada criança sobre o manuseio da flauta doce e as possibilidades de criação artísticas, especificamente sobre o modo de realizarem suas composições sonoras e os desenhos que as representaram.

Considerando essencialmente que o manuseio do instrumento permitiu mais do que habilidade técnica, provocando durante todo o processo a possibilidade de uma aprendizagem significativa, como propôs Ausubel (1978), as zonas de desenvolvimento propostas por Vygotsky (2007), a relação com o instrumento (objeto) proposta por Piaget (1978) e o nível de compreensão musical observado por Swanwick (2003).

O professor, em sua possibilidade de observação e intervenção, contribuiu com o processo de compreensão do erro, como etapa de aprendizagem, observado os diferentes momentos em que estes alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem. Seja no início, no meio ou no fim, ou após a pesquisa, a compreensão foi alcançada por todos em suas habilidades.

4.1.2 Composição

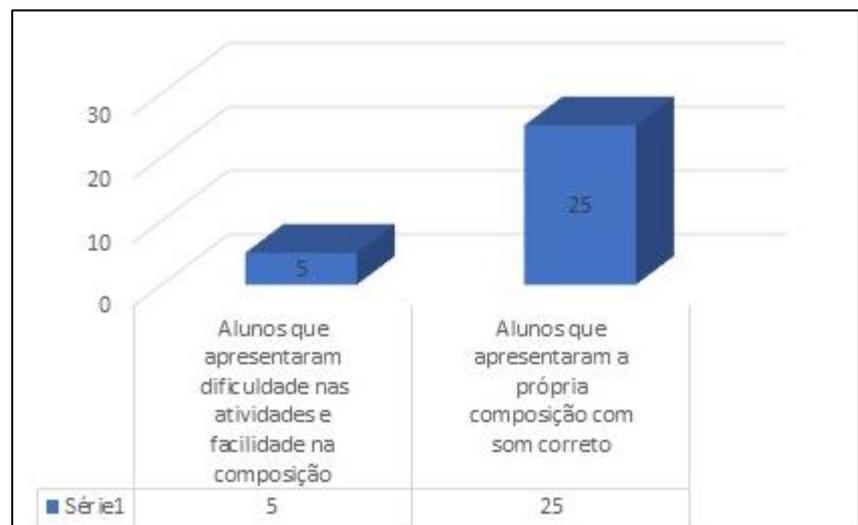
A categoria que analisou a composição mostrou que 30 de 50 alunos tomaram a iniciativa de tocar suas composições sonoras em frente às câmeras e que não só as criaram, como também executaram de maneira correta, ou seja, com bom som, postura e digitação adequadas, como demonstram as figuras 24 e 25.

Figura 24- Alunos apresentando a composição para a câmera.



Fonte: Dados de pesquisa.

Figura 25 -Desempenho dos alunos na composição.

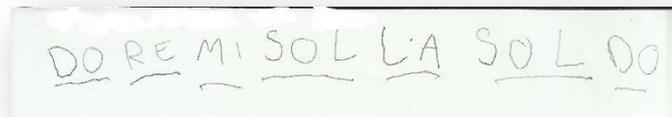


Fonte: Dados de pesquisa.

Houve ainda 5 alunos, dentre os 30, que também apresentaram bons resultados com a composição, mas que, anteriormente, nas atividades de digitação e posicionamento das mãos não haviam apresentado resultados satisfatórios, o que mostra que o aprendizado para estes alunos ocorreu como os demais, mas em momentos diferentes, podendo ter seus resultados conferidos dentro do prazo maior da coleta de dados.

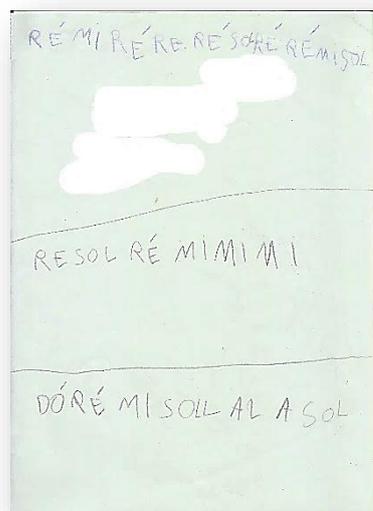
Observa-se em algumas composições uma forte presença de intervalos musicais que serviram de base para as atividades de digitação. São eles RÉ-MI, MI-SOL, LA-DO, como se vê nas figuras 26 e 27.

Figura 26 – Composição baseada na escala pentatônica.



Fonte: Dados de pesquisa.

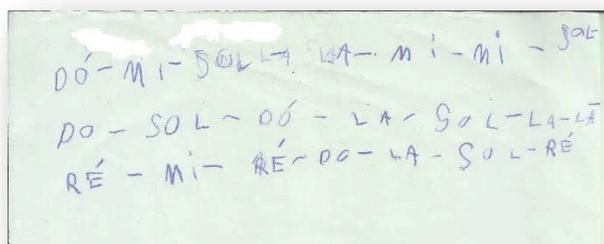
Figura 27- Composição mostrando o padrão RE-MI.



Fonte: Dados de pesquisa.

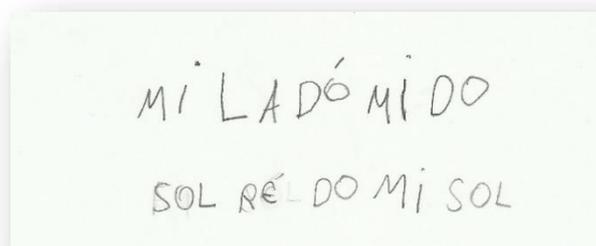
Observa-se nas figuras 28 e 29 exemplos de alguns alunos que, em seus exercícios de composição, arriscaram intervalos musicais que excederam o limite dos intervalos apresentados, enriquecendo o processo criativo. No entanto, mantiveram-se nos limites de notas apresentados durante as atividades.

Figura 28 - Composição com enriquecimento criativo.



Fonte: Dados de pesquisa.

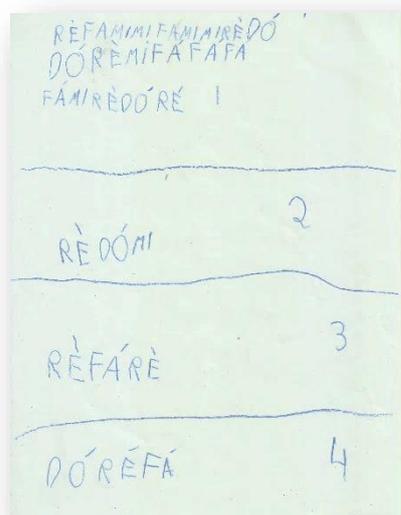
Figura 29 - Composição com enriquecimento criativo.



Fonte: Dados de pesquisa.

Houve ainda alunos que, durante o exercício de composição, inseriram notas que não foram usadas nas atividades, como a nota Fá e a nota Si. A presença destas notas, nas figuras 30 e 31, não invalidou a atividade de composição, pois o uso de notas não trabalhadas nos exercícios de digitação já era de conhecimento dos alunos.

Figura 30 - Composição com a nota Fá.



Fonte: Dados de pesquisa.

Figura 31- Composição com as notas fá e si.



Fonte: Dados de pesquisa.

O ato de criar em música, de acordo com Fonterrada (2015), surgiu em meados do século XX, quando educadores/compositores, como ela chama, resolvem aproximar seus alunos, crianças e jovens, dos processos de criação, em detrimento das metodologias tradicionais que presavam pelo bom desempenho técnico de instrumento musical.

Para estes autores, era importante que o aluno vivenciasse a música e experimentasse criar e conceber suas próprias ideias musicais (FONTERRADA, 2015). Fazem parte destes educadores criativos, Jaques-Dalcroze (1865-1950), Orff (1895-1982), Kollreuter (1915-2005), Suzuki (1898-1998), Kodaly (1882-1967) e Schafer (1933-).

A composição sonora e os desenhos de representação da composição dos alunos se mostraram recursos eficientes na promoção da criatividade e como prática avaliativa de aprendizagem, que mostrou compreensões, além da execução da flauta doce. Os desenhos permitiram aos alunos expressar música por outra linguagem artística sem nenhum decréscimo, mas sim, como outra possibilidade de expressão estética numa atividade de integração artística como proposta pela BNCC (BRASIL, 2018).

4.1.3 Intervenção

Esta subcategoria analisou as intervenções que ocorreram nos processos de aprendizagem, tanto por iniciativa dos próprios alunos, quanto por iniciativa do professor, como pode ser visto na figura 32.

Figura 32- Intervenção.



Fonte: Dados de pesquisa.

Foi possível verificar que os alunos, ao precisarem de ajuda, recorriam em maior parte ao professor. Nesse caso, foram 17 ocorrências. Ao mesmo tempo, foi possível observar que o professor não foi o único recurso utilizado. Em quantidade menor, 4 alunos pediram ajuda a algum colega.

Por outro lado, se o aluno não tem o hábito de tirar dúvidas com um colega, a pesquisa mostra que as intervenções entre os alunos estão mais ligadas ao comportamento de oferecer ajuda. Foram 23 intervenções voluntárias realizadas pelos alunos no intuito de ajudar um colega e 23 intervenções realizadas pelo professor.

Mesmo não tocando sempre corretamente, os alunos que interviram na atividade do colega mostraram certezas em suas correções, enfatizando a posição correta dos dedos na flauta, como mostram as figuras 33 e 34.

Figura 33 -Intervenção dos alunos.



Fonte: Dados de pesquisa.

Figura 34- Intervenção dos alunos.



Fonte: Dados de pesquisa.

Foi possível ver que estes 23 alunos presentes nas atividades de flauta se ofereceram como apoio aos colegas em um número bem maior do que o comportamento de pedir ajuda a outra criança. Os dados mostraram 4 ocorrências contra 17 pedidos de ajuda ao professor.

Percebe-se que não foi comum ver uma criança pedir ajuda para outra criança, mas, houve iniciativa por parte delas em intervir e as intervenções foram bem aceitas. Foi observado que as intervenções feitas pelas crianças nem sempre estão corretas, em se tratando de posição das mãos ou digitação, mas que há interação entre elas e o processo de ensino e aprendizagem se faz presente. Na figura 35 observa-se a intervenção do professor corrigindo o pé da flauta para que o dedo da aluna pudesse tampar o furo de forma correta. Na figura 36 o professor intervém na posição do dedo que não está tampando o furo corretamente.

Figura 35- Intervenção do professor para arrumar a posição do pé da flauta.



Fonte: Dados de pesquisa.

Figura 36 - Intervenção do professor na posição dos dedos.



Fonte: Dados de pesquisa.

A intervenção se mostrou um comportamento eficaz no contexto das aulas de música. Tanto o professor quanto as crianças interviram nas atividades de quem apresentou dificuldade em algum momento. O fato das crianças intervirem não as isentou de sofrerem intervenção, elas tanto ajudaram como foram ajudadas.

A intervenção mostra claramente uma postura autônoma da criança ao auxiliar um colega na execução de um exercício. O comportamento das crianças em oferecer e aceitar ajuda entre eles, mostra a possibilidade de aprendizado na troca de experiências, em um relacionamento orgânico, interdisciplinar, cognitivo e emocional (PIAGET, 1978; VYGOTSKY, 2007; FAZENDA, 2008).

As crianças em seu momento de exploração do instrumento, mesmo tendo que ouvir seus próprios resultados, mantiveram o ouvido atento (SHAFER, 1971) ao resultado do colega, reagindo na correção das posições apresentadas no início da aula, como necessárias para o resultado sonoro.

A intervenção do professor aconteceu no olhar atento ao observar seu desenvolvimento na aprendizagem, de forma a compreendê-la de duas posturas diferentes: (i) agir indiretamente, observando o aluno no exercício de descoberta; (ii) agir diretamente caso o aluno encontre uma dificuldade que esteja além de suas possibilidades no momento.

As intervenções alertaram os alunos tanto quanto à posição dos dedos e das mãos, quanto a outros fatores que levavam o aluno a uma posição desfavorável para o aprendizado como: (i) a posição da flauta com relação ao corpo; (ii) o alinhamento da janela da flauta com os orifícios do corpo do instrumento; (iii) a posição do pé com relação ao corpo do instrumento; e (iv) a embocadura quando identificado que alguns alunos mordiam a flauta para sustenta-la, prejudicando assim a emissão de som, o manuseio e o próprio som.

O professor, ao observar essas situações de intervenção das crianças e permitir sem intervir, compreende o valor da conexão estabelecida ativamente entre a música e a criança e entre elas mesmas, em uma postura que leva o professor a investigar sua própria prática (NÓVOA, 2017) e ao aprendizado pela exploração, pela crítica, pela reflexão, pela estesia e pela fruição (BNCC, 2018) numa ampla proposta triangular (BARBOSA, 1999), em que professor e alunos contextualizam, apreciam e praticam objetivando o resultado musical.

4.2 O que os alunos dizem sobre as atividades

Ao serem questionados sobre que atividades mais gostaram de fazer, em grande parte, os alunos responderam sobre atividades que faziam parte da disciplina de Arte, mas não necessariamente haviam feito parte da pesquisa. Sobre este comportamento é possível compreender, com base em Piaget (1999), que as crianças não tiveram uma atenção concentrada o suficiente para um determinado assunto, mas que o fizeram de forma generalizada.

Aquela [aula] que você faz um monte de riscos e nós temos que encontrar desenhos (Aluno 3).

Aquela [aula] que a gente fez um monstrinho (Aluno 8).

Artes, pintar (Aluna 20).

Aquela que a gente fez um monstrinho (Aluno 8).

Eu gostei também [da atividade do monstrinho] (Aluna 1).

Atividade em dupla (Aluna 18).

Eu gosto de fazer todas [as aulas] (Aluna 19).

Eu gosto também, de todas (Aluno 21).

Gosto de tudo (Aluna 23).

As crianças responderam sobre atividades que já haviam sido feitas em outros momentos com o professor. Por ser o pesquisador também o professor das turmas, as crianças compreenderam todo o contexto das aulas que possuíam com o professor e não apenas as atividades da pesquisa para responder as perguntas.

Em alguns momentos, o professor pesquisador reforçou a pergunta pedindo atenção às atividades da pesquisa. Neste momento, os alunos que destacaram a música e mais especificamente a flauta como as atividades preferidas, também voltaram seus comentários à prática do instrumento, à criação, à composição e à execução da composição como as atividades que eles mais gostaram, como pode ser observado na transcrição a seguir:

Eu gostei de fazer melodia (Aluno 10).
 Eu gostei de fazer melodia (Aluna 1).
 Eu também gostei [de fazer melodia] (Aluna 4).
 Gostei daquela aula que tinha que tocar várias notas e inventar uma música (Aluno 41).
 Gostei daquela que a gente inventou música e fez desenho (Aluno 32).
 Escultura, criar música (Aluno 17).
 Gostei da [aula] de flauta que a gente inventou uma música (Aluna 30).
 Aquela que a gente inventou melodias (Aluna 37).
 Gostei da primeira, de tocar dó e ré (Aluno 36).

Além das respostas individuais, em uma das quatro salas houve uma resposta generalizada sobre as atividades preferidas. Os alunos afirmaram de forma unânime sobre o que mais gostaram: “Todas, desenhar e tocar”.

Keith Swanwick (2010), em entrevista a Ana Gonzaga, sustenta que o aprendizado de música nas crianças está relacionado com a faixa etária e dividida em alguns estágios: (i) exploração de sons até por volta dos 4 anos; (ii) as primeiras composições entre 5 e 9 anos, muito parecidas com melodias internalizadas no primeiro; (iii) o estágio especulativo, onde as composições se tornam mais variadas e que ele chama de especulativo; e (iv) a partir dos 15 anos, quando o estágio engloba os outros três, tornando a música algo de grande valor marcado mais por uma relação emocional e individual (SWANWICK, 2010, s/p).

Os exercícios gradativos feitos como parte do processo de ensino e aprendizagem não obtiveram destaque nos comentários dos alunos. No entanto, não houve resistência à passagem desta fase de aprendizagem, de modo que as notas aprendidas durante os exercícios de digitação foram usadas na atividade de composição com convicção.

O exercício motor fortalece a compreensão mecânica do instrumento, permitindo o desenvolvimento do aluno e o domínio sobre o instrumento. Suzuki (1983) não se refere diretamente sobre o exercício motor, mas defende a repetição na construção do aprendizado, o que claramente se relaciona à repetição dos mecanismos que levam à produção sonora. Como Piaget (1985) sustenta, é na relação com o objeto que a criança aprende. Swanwick e Tillmann (1986) inserem a técnica (*skill*) como uma das etapas a serem trabalhadas de forma orgânica,

sempre atreladas a outros elementos importantes no campo do desenvolvimento musical. Mönkemeyer (1996), em seu método para flauta doce, sustenta:

uno no se debe dejarse enganar por el fácil principio al tocar este instrumento; para tocar la flauta bien y cultivadamente, al igual que cualquier otro instrumento, hay que practicar mucho. Naturalmente, el flautista deve poseer también una buena técnica, a la que contribuirán los ejercicios que preceden a las piezas e canciones (MÖNKEMEYER 1996, p.2).

Entende-se que a técnica instrumental, assim como outros elementos da educação musical, não deve ser tido como a única maneira de ensinar ou aprender, mas, que paralelamente a técnica como aprendizado está atrelado à outros importantes elementos como a audição histórica e crítica, a composição como criação e a performance.

Os exercícios de composição mostraram a organização do aprendizado feito por meio dos exercícios de digitação, o que concorda com a metodologia Suzuki (1983), quanto à repetição, e com Swanwick (2010), que entende essa característica de composição como sendo uma manifestação do pensamento que age de acordo com o aprendido:

No segundo estágio, que vai dos 5 aos 9 anos, essa manipulação já funciona como uma forma de manifestação do pensamento, dando origem às primeiras composições, muito parecidas com as que os pequenos conhecem de tanto cantar, tocar e escutar (SWANWICK, 2010 s/p).

Foi possível observar, em grande parte das composições, um agrupamento de notas em sequência que obedece a uma lógica de escala, não sendo observado grandes saltos ou combinações que não resultassem em uma melodia possível de ser tocada pelos próprios compositores. Estas características foram observadas nos desenhos de composição dos alunos na categoria 4.1.2.

De um modo geral, após a composição pronta, surgiram diferentes maneiras de representa-la. Os alunos fizeram desenhos que mostraram a melodia como sendo produto do instrumento musical, ou seja, de cunho puramente musical. Houve exposição da composição como sendo linhas curvas, irregulares e senoidais, como num movimento constante, porém com muitas texturas sonoras e nuances entre graves e agudos. Por fim, houve o registro da melodia comparada a algo existente, uma metáfora, como o formato de uma montanha, canto de um pássaro e uma pista com início, meio e fim.

Para Brito (2019, p. 824) “É importante (e interessante) estabelecer pontes entre a expressão gráfica e a expressão musical das crianças.”. Em seu livro “Um jogo chamado

música”, a autora propõe momentos de apreciação sonora em que as crianças representem por meio de desenho os sons que escutam no ambiente para que depois possam compartilhar entre si e “analisar, comparar e refletir sobre pontos comuns e diferenças” (BRITO, 2019, p. 1191).

Verifica-se ainda em Brito (2019) o cuidado de ouvir o que a criança tem a dizer, seja por meio das palavras, dos sons ou dos registros gráficos. Segundo a autora, a música das crianças pode ultrapassar limites pré-estabelecidos por uma proposta pedagógico-musical.

É possível verificar a presença do desenho como linguagem de expressão artística em músicos como Hermeto Pascoal (1936-), Miles Davis (1926-1961) e Arnold Schönberg (1874-1951), assim como é possível verificar a presença da música nas artes plásticas, como em Wassily Kandinsky (1866-1944), pintor e pioneiro do abstracionismo geométrico. Romo (2012) sobre a proximidade da pintura com a música na obra de Kandinsky sustenta:

No solo los colores, las formas y las figuras geométricas están presentes en las pinturas de Kandinski, sino también las notas, las voces, las líricas y los ritmos musicales que acompañan sus composiciones y las llevan al límite de la armonía: el universo de sensaciones como transferencia imbatible del sentido (ROMO, 2012, p.5).

Verifica-se nestes artistas, como nas atividades propostas na pesquisa, a possibilidade de transitar esteticamente, envolvendo a estesia e expressão em diferentes linguagens artísticas, como também sustenta Brito (2019, p.183-184) sobre o fruir em música: “[...] jogos de improvisação com foco na escuta, na forma, em conceitos musicais e, enfim, em aspectos variados dialogarão com reflexões, análises e informações, acenando para planos de integração com outras linguagens (cênica, plástica, movimento...)”

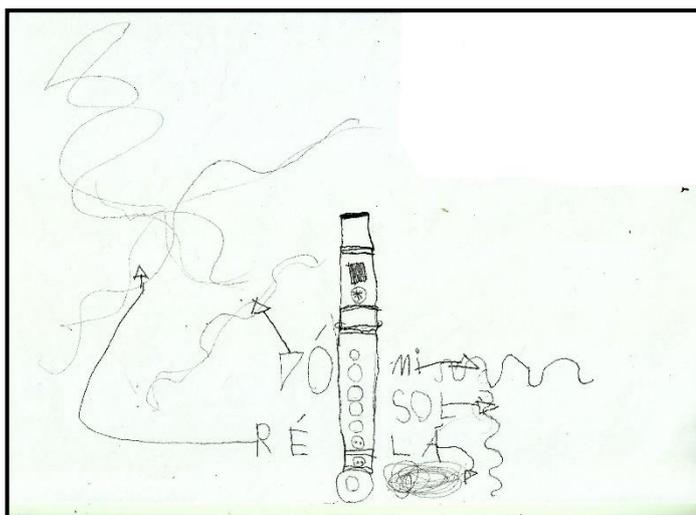
Por este motivo, optou-se por agrupar os desenhos dos alunos sobre suas composições em três categorias distintas, as quais denominamos de: (a) a música que a flauta faz; (b) o movimento da música e (c) o percurso da música.

(a) A música que a flauta faz

Um primeiro grupo de alunos mostrou que compreende que a flauta é o instrumento que eles vão usar para mostrar o que criaram. Na verdade, as crianças criam a melodia por si mesmas, em um processo mental. No entanto, elas acham (e expressam isso) que, quem ajuda a criar a melodia, é a flauta.

Pode-se observar este movimento, no desenho realizado por 11 crianças, representadas pelos desenhos dos alunos 43, 13 e 11, nas figuras 37, 38 e 39.

Figura 37- O movimento do som.



Fonte: Dados de pesquisa.

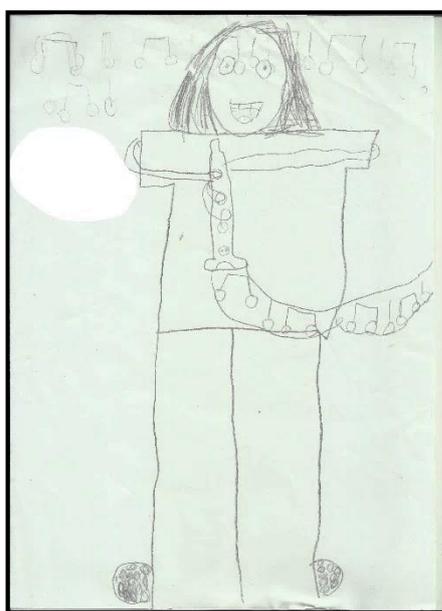
Na figura 37, o aluno 43 desenhou o instrumento no centro da folha. Com linhas curvas, ele criou um desenho do que seria o som de cada nota inserida por ele na composição. É possível verificar essa ligação ao observar as setas que partem das notas para as linhas. As notas, próximas ao instrumento, mostram que o aluno compreende que a flauta doce é responsável pela emissão do som e que por meio dela sua composição pode ser concretizada.

As linhas e suas curvas estão ligadas aos nomes das notas por setas. Entende-se que esta ligação demonstra como seria o som. Swanwick (2003) fala da música como metáfora e sustenta que o processo metafórico funciona em três níveis cumulativos. De acordo com esse autor,

Quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivesse “vida própria”, e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias (SWANWICK, 2003 p, 28).

Swanwick (2003), sobre a fusão das novas formas expressivas com nossas experiências prévias, cita a frase de Susanne Langer (1942, p. 243) sobre quando a música “informa a vida do sentimento”. Na BNCC (BRASIL, 2018), encontramos, dentre as seis dimensões da Arte, a estesia, do grego *Aisthesis*, que significa “compreender o sentimento, ter habilidade de compreender as sensações causadas pela percepção” (DICIO, 2020, s/p).

Figura 38 - A direção do som.



Fonte: Dados de pesquisa.

A figura 38, feita pelo aluno 13, mostra uma criança grande no centro folha. A criança toca uma flauta por onde as notas saem de forma sequenciada e unidas por margens, o que sugere continuidade. A criança se mostra como o centro do processo de aprendizagem. O desenho mostra ainda uma criança com expressão de satisfação.

É possível verificar no desenho, quatro das seis dimensões propostas pela BNCC (BRASIL, 2018): a criação, onde o aluno pode compor sua própria melodia; a estesia, onde o aluno compreende com o sentimento sua própria criação; a fruição no ato de compor e executar sua música; e a expressão, resultante do conjunto de etapas que levaram a criança à representar a música como produto de seu aprendizado.

Figura 39- O caminho do som

Fonte: Dados de pesquisa.

Nesta categoria é possível observar na figura 39 o desenho da aluna 11. O desenho retrata uma criança com uma expressão de satisfação, executando uma melodia que sai pela flauta. As mãos seguram a flauta na posição correta sendo que, a mão esquerda fica na parte de cima e a mão direita na metade de baixo do instrumento. A flauta ainda se encontra em posição elevada em relação ao solo, representando que está realmente tocando música. As notas, agrupadas e circuladas, tendo sua linha de encontro na parte inferior do instrumento, sugere que todas as notas devem, de fato, passar pelo tubo para que sejam ouvidas e identificadas como melodia.

Em relação a esta categoria, vê-se a importância dada pelas crianças à flauta doce como o instrumento executor da composição musical.

As notas musicais foram ora representadas por símbolos próximos de uma notação musical convencional e ora escritos em português, no entanto, é possível observar que escrevendo ou desenhando figuras musicais as crianças tiveram a necessidade de envolvê-las em linhas que sugerem algum movimento musical mais subjetivo.

Sobre a compreensão sonora de uma melodia Swanwick (2003) escreve que devemos ter uma ilusão de movimento, peso, espaço e fluência, de forma que não se deve levar a atenção às notas isoladamente, mas compreende-las como um todo.

(b) O movimento da música

Um segundo grupo de alunos se ocupou de relacionar sua composição com movimentos lineares, por meio de linhas de diferentes padrões. Isso pode ser observado em 14 crianças.

A composição de melodias visualmente é uma sequência de notas que, devido aos seus intervalos ascendentes e descendentes, permite a observação e compreensão da música como um desenho linear que sobe e desce nas mais diversas possibilidades. As notas, com suas características próprias de altura, que ora são mais agudas ou mais graves, gera uma combinação gráfica possível de ser observada, tendo em mãos a partitura, a escrita convencional da música.

Os desenhos lineares que representaram as composições dos alunos podem ser associados a intervalos musicais, ou seja, a distância entre as alturas das notas que podem ir tanto para cima como para baixo em intermináveis combinações. Os desenhos dos alunos 24, 49 e 23, expressos nas figuras 41,42 e 43, demonstram esta categoria:

A figura 40, um trecho da Gavotte de Bach (SEVUCH, 1986), grifada por este pesquisador, traz um exemplo deste movimento em linha num duo para flautas doce:

Figura 40- O movimento da melodia.

The image shows a musical score for a Gavotte by Bach, marked 'Allegretto'. It consists of two staves, labeled I and II. The first staff (I) has a red line tracing the melodic contour of the notes, which generally moves upwards and then downwards. The second staff (II) has a blue line tracing the melodic contour, which moves downwards and then upwards. The score includes a 'To Coda' section and a 'Fine' section. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 3/4.

Fonte: Leo Sevuch (1986, p.4).

As crianças não foram submetidas ao aprendizado de partitura, no entanto, a compreensão de altura e afinação das notas sempre foi trabalhada. Durante o aprendizado da

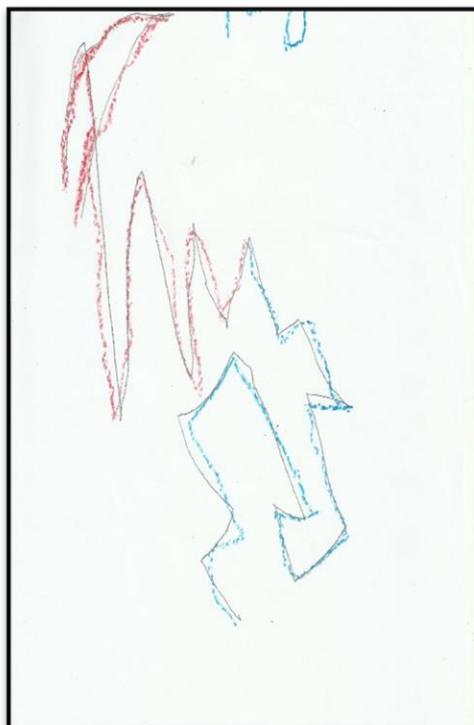
emissão de cada nota, a criança, paralelamente ao aprendizado de digitação, precisou alcançar o som afinado, o que levou cada uma a uma construção de consciência sonora. É preciso entender que essa consciência sonora não emergiu com as atividades da pesquisa, mas que é um conhecimento, de alguma forma, internalizado, e que a criança já possui, que é originário das vivências em música que obteve de maneira formal, com as aulas de música anteriores à pesquisa, e informal, como influência que cada criança possui e traz de referência de seu contexto familiar.

De qualquer forma, a externalização do som, por meio do instrumento, precisa de técnica para acontecer e, sobre isso, Mönkmeyer (1966), em seu método para flauta doce, descreve além da posição correta dos dedos, a necessidade de compreensão do som no aprendizado do instrumento. De acordo com suas instruções em “*Método para estudar la flauta dulce soprano*”, o aluno deve posicionar a boca na flauta sem encostá-la nos dentes. O sopro deve ser feito de maneira firme, constante e a língua deve tocar o palato para a execução de articulações. “O som deve ser característico da consoante ‘d’, da forma mais pura, sem entoação de qualquer vogal” (MÖNKEMEYER, 1966, p.4).

Suzuki (1997) sustenta a importância do aprendizado sonoro não apenas na escuta, como também na produção. Usando a palavra *tonalization*, compara sua função com a da vocalização, atividade constante na manutenção da qualidade sonora dos cantores.

Esse movimento pode ser observado na figura 41.

Figura 41- O desenho do som.

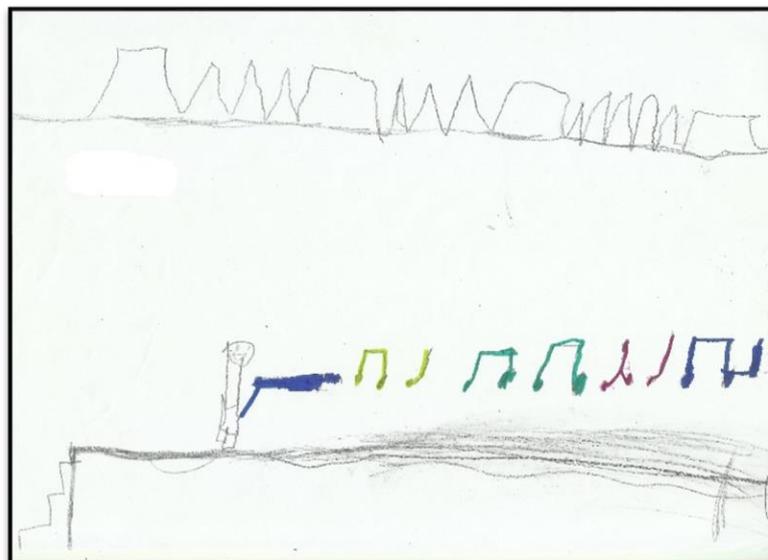


Fonte: Dados de pesquisa.

As linhas da figura 41 não seguem uma sequência previsível ou preestabelecida. Pelo contrário, as linhas são irregulares e, apesar dessa aparente irregularidade, é possível observar que as linhas cobertas de cor rosa mostram um padrão de sobe e desce até que os traços mudam de padrão, passando a adotar uma forma não pontiaguda e de cor azul.

Compreende-se que o som muda na metade do trajeto, tanto na cor como no traçado, como se a melodia passasse a soar de forma diferente de como começou. Essas mudanças no padrão de linhas e cores podem ser compreendidas, tanto em música como nas artes plásticas, como texturas que são relacionadas às sensações causadas por alguma mudança. No caso das artes visuais, pode ser tátil ou visual, causando mudança no aspecto do que se vê, sendo possível defini-las como lisa, rugosa ou áspera, podendo ter efeito ocasionado por formas e cores. No caso da música, levando as melodias à diferentes nuances de variação rítmica, de altura, de timbres, de andamentos e intensidade no uso de ornamentos e dinâmicas musicais

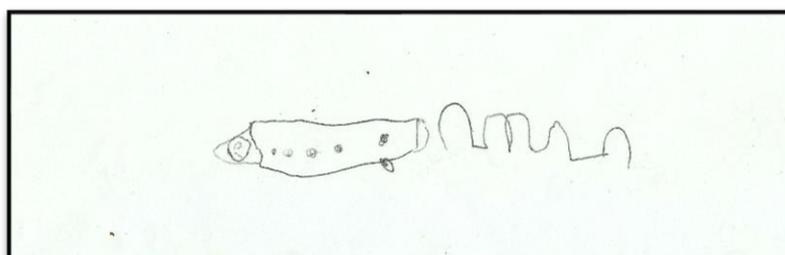
Figura 42 - Melodia representada por linhas irregulares.



Fonte: Dados de pesquisa.

A figura 42 mostra uma criança em cima do palco com a flauta paralela ao solo, entoando notas musicais. A notação musical é colorida e organizada em pequenos trechos. Na parte superior da folha, um padrão intermitente de linhas irregulares e retas que parece mostrar como a composição soa. As linhas sugerem alguns sons mais longos representados pelas linhas retas e intervalos entre grave e agudo no sobe e desce das linhas irregulares.

Figura 43- Melodia representada por linhas curvas.



Fonte: Dados de pesquisa.

Na figura 43, a flauta emite um som caracterizado por linhas curvas constantes com pequenas variações, que sugerem notas mais longas. O instrumento musical é colocado como um importante personagem na criação da melodia.

Nas 14 incidências de representação da melodia por linhas e curvas, representadas pelos três desenhos (figuras 41, 42 e 43), foi possível verificar a associação do som com imagens que sugerem uma sequência.

A melodia provém de uma sequência de sons que representam a dimensão horizontal da música. (MED, 1996). O termo “linha” também é utilizado por Bohumil Med (1996, p. 333) para definir e descrever a palavra melodia. “Toda melodia se caracteriza pela variação de alturas (linha de som) e pela variação de durações (ritmo)”. A figura 44 mostra uma representação de como Med (1996) define linha de som e ritmos na composição de uma melodia.

Figura 44- Linha melódica.



Fonte: Teoria da música (MED, 1996, p. 333).

Nesta categoria foi possível observar a relação dos desenhos dos alunos com a linha de sons e ritmos proposta por Med (1996) na compreensão do que é uma melodia.

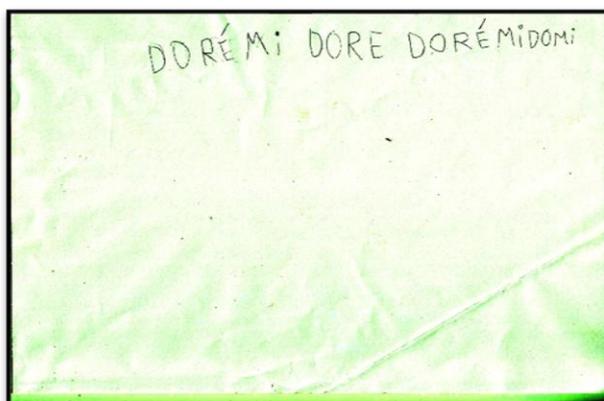
(c) As notas lineares

Ainda sobre a compreensão de melodias como linhas, 12 alunos representaram suas melodias da forma como ela foi organizada na atividade de composição. Para estes alunos, a melodia está sequenciada pela escrita das notas. Foi possível verificar que as notas não estão sequenciadas como nos exercícios que as crianças realizaram. As notas estão organizadas de maneira subjetiva, entregando uma sequência nova, uma composição.

As figuras a seguir mostram organizações de notas que sugerem não apenas uma linha melódica, mas pequenas frases que a compõe.

Na figura 45, o desenho do aluno 30 mostra uma composição escrita em três partes, separados como se houvesse uma pausa entre as partes. São eles (i) DO RÉ MI, (ii) DO RÉ, (iii) DO RÉ MI DO MI.

Figura 45- Concepção escrita, com separação.



Fonte: Dados da pesquisa.

A definição de frase musical, dentro do contexto de um livro de teoria musical, segundo Med (2003) é mais rígida quanto à organização das notas, que deve ter sentido e conclusão e ter de quatro a oito compassos, formada por uma estrutura de duas ou três semifrases.

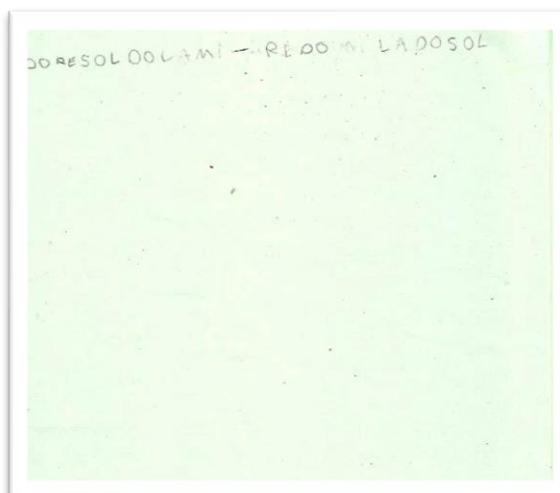
Para a criança, não houve cobrança de estrutura de semifrases para que ela fosse considerada uma frase musical. A atividade de desenho da composição permitiu que ela criasse com base em sua compreensão sobre a própria composição e dessa forma houvesse sentido e conclusão.

Ao relacionar uma nova informação (composição) a uma estrutura cognitiva existente (as notas, as digitações, a sonoridade) estudadas anteriormente, o aluno está no curso do que Ausubel (1978) chamou de aprendizagem significativa:

[...] a essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não-literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias. (AUSUBEL, 1978, p.41)

Na figura 46, a aluna 34 mostra uma intenção parecida com o do aluno 30 e separa sua composição em duas partes. São elas (i) DO RÉ SOL SOL MI, (ii) RÉ DO MI LA DO SOL.

Figura 46- Concepção escrita, com separação



Fonte: Dados da pesquisa.

A figura 47, desenho do aluno 41, também mostra duas sequências de notas separadas por: (i) MI LA DÓ MI DÓ; e (ii) SOL RÉ DO MI SOL.

Figura 47- Concepção escrita, com separação



Fonte: Dados da pesquisa.

Os exemplos vistos nesta categoria mostram uma compreensão organizacional por parte das crianças. Compreender a melodia como uma sequência de notas separadas por pequenas

frases permite a verificação, ainda que pequena, de uma intenção rítmica que demarca o desenho melódico da composição.

Ao organizar e reorganizar notas em uma sequência, a criança está criando uma forma de significar seu conhecimento, como sustenta Cuervo (2009, p.146): O processo de criar está intimamente ligado à “capacidade de elaborar e compreender um conjunto de significados, seja por meio de uma linguagem formal ou intuitiva.”

O processo de composição mostrou-se eficaz como uma atividade que estimula o uso da criatividade das crianças, permitindo que ajam ativamente no processo de construção do conhecimento, a partir da interligação de elementos que levam à autocrítica, à reflexão e a ressignificação do objeto de aprendizagem.

(d) O percurso da música

Na quarta categoria, onze crianças usaram metáforas para expressar as melodias compostas. Neste processo do uso da metáfora, as crianças simbolizaram suas composições com desenhos que pudessem representar suas criações sonoras. Os desenhos permitiriam o desafio da representação de uma paisagem sonora por meio de uma paisagem visual.

Sardinha (2007, p. 15) define a metáfora como “uma ferramenta capaz de criar um novo conhecimento”. Novaes (2010, p. 68) afirma que a metáfora “nos auxilia a compreender as representações por deslocar sentidos recorrendo a imagens”. Sobre isso, Moreira José (2011) afirma que:

As metáforas são palavras, originalmente distintas daquelas que porventura seriam utilizadas em determinado texto. No entanto, são colocadas em seu lugar por expressarem proximidade e referência à palavra original em seu sentido figurado, oferecendo ao leitor maior possibilidade de compreensão do conceito expressado pelo autor (MOREIRA JOSÉ, 2011, p, 58).

Tais afirmações permitem concluir que a metáfora é uma ferramenta capaz, não de transformar, mas de transportar, transferir os sentidos e significados de uma palavra a outra, permitindo uma nova leitura do objeto em questão, neste caso, a composição. Os desenhos dos alunos 3, 29, 44, expressos nas figuras 48, 49 e 50, demonstram esta categoria.

A figura 48, feita pelo aluno 3, registra notas próximas umas das outras formando o contorno de uma montanha com um cume bem alto e algumas nuances entre o início e o ápice

A aluna ainda explica sua melodia intitulado-a “A melodia de um pássaro”, com um pequeno coração no fim da frase, seguido de um pássaro colorido em pleno voo.

Figura 49- A melodia de um pássaro



Fonte: Dados de pesquisa.

Na figura 50, a aluna 44 desenha um percurso parecido com uma pista de corrida. O desenho contém a linha de largada e a linha de chegada preenchidas por uma sequência de notas que percorrem uma pista curvilínea que representa a melodia em suas nuances.

A pista de corrida desta aluna mostra claramente que sua música tem início meio e fim.

Figura 50 – Pista de música.

Fonte: Dados de pesquisa.

Percebe-se com as categorias analisadas até aqui, as diferentes formas encontradas pelas crianças para expor sua composição. Não houve apenas uma maneira imagética relacionada aos sons. Cada criança, em sua particularidade, encontrou uma maneira de associar sua criação à uma imagem.

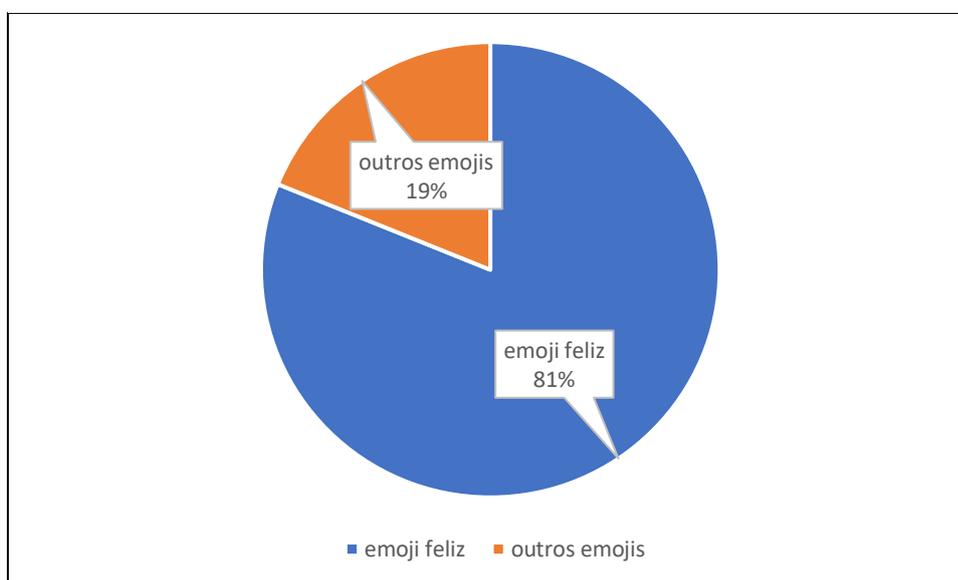
As associações passaram por desenhos que mostraram a importância do instrumento e da própria criança no processo criativo, da compreensão dos sons como uma variação de linhas pelo ar, da organização sistemática dos sons na organização da melodia e das metáforas. Cada criança estabeleceu uma forma de expressar seu conhecimento, exercendo, assim, sua autonomia intelectual.

O desenho para os alunos emergiu como uma oportunidade de explicar o inexplicável, quando puderam relacionar som e imagem numa perspectiva puramente artística, por meio da estesia.

4.2.1 Como os alunos avaliam as atividades

A análise da questão pós atividade foi aplicada com o objetivo de identificar como as crianças se sentiram após as aulas. A figura 51 mostra que 81% dos alunos, o que corresponde a 43 crianças, marcaram os emojis “feliz” em todas as etapas da pesquisa, enquanto 19%, que corresponde a 10 crianças, mostraram variações na marcação de outros emojis, como “indiferente” e “triste”.

Figura 51- Como as crianças avaliam as aulas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A quantidade de questionários preenchidos variou entre 1 e 4 questionários de acordo com o tempo disponível por turma para a aplicação das atividades e também de algumas ausências de alunos durante as aulas. Nas figuras a seguir é possível verificar as diferentes marcações dos alunos que não anotaram exclusivamente o emoji feliz.

Dentre os alunos que marcaram variações de emojis, não é possível afirmar que a primeira parte das atividades foi mais simples de executar do que as atividades seguintes. Dessa forma, o roteiro previsto como atividades progressivas não pode ser considerado como progressivo, no sentido gradual, que compreende as atividades iniciais como mais simples do que as atividades finais. O que se verifica é uma particularidade na forma de compreender e executar um exercício.

É possível verificar este dado, analisando a sequência de marcações dos emojis, como demonstra a tabela 6.

Tabela 6- Marcação dos emojis

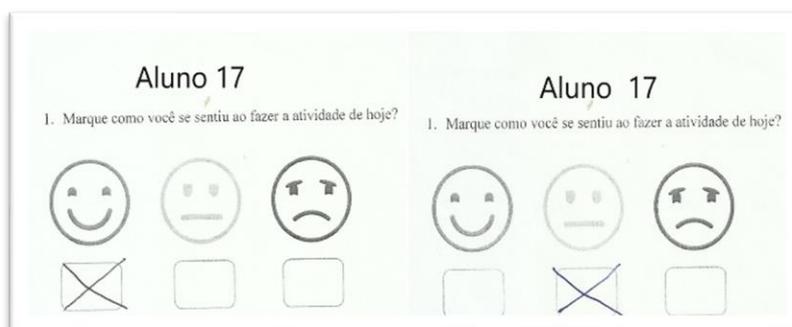
Aluno	Aula x	Aula x	Aula x	Aula x
Aluno 17	feliz	Não consta	Não consta	indiferente
Aluno 24	indiferente	Não consta	Não consta	feliz
Aluno 27	feliz	Não consta	Não consta	triste
Aluno 31	Não consta	Não consta	Não consta	triste
Aluno 36	indiferente	Não consta	Não consta	triste
Aluna 46	triste	triste	feliz	indiferente
Aluno 47	indiferente	feliz	feliz	feliz
Aluno 52	indiferente	feliz	feliz	feliz
Aluna 53	indiferente	feliz	triste	indiferente
Aluna 54	indiferente	indiferente	indiferente	feliz

Fonte: Dados de pesquisa.

É possível verificar na tabela 6, a variação de avaliações feitas pelas crianças, mostrando as particularidades de aprendizagem de cada um.

O aluno 17 marcou a primeira metade das aulas como feliz e a metade restante como indiferente.

Figura 52- O sentimento do aluno com relação às atividades.



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível verificar, na figura 52, que houve melhora na autoavaliação do aluno 17 com relação a como ele se sentia no início e como ele se sentiu no final das atividades. O mesmo pode ser observado com o aluno 24, visto na figura 53. Ele marcou a primeira metade das atividades com o emoji indiferente e a metade final com o emoji feliz. A mudança de expressão

do emoji mostra melhor resultado na parte final das atividades. É possível verificar que o aluno se sentiu melhor na última fase de aprendizagem, provavelmente por ter tido bons resultados.

Figura 53- O sentimento do aluno com relação às atividades.

Aluno 24

1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

Aluno 24

1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

The figure shows two identical survey forms for 'Aluno 24'. Each form asks '1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?' and provides three options: a happy face (smiley), a neutral face (straight line), and a sad face (frowny). Below each emoji is a square box for marking. In the first form, the neutral face box is marked with a blue scribble. In the second form, the happy face box is marked with a blue 'X'.

Fonte: Dados de pesquisa.

A aluna 27, cuja avaliação encontra-se na figura 54, marcou a primeira metade das aulas como feliz e a metade restante como triste. Ela mostra em sua questão pós atividade que, ao final das aulas, seu sentimento de satisfação não atingiu suas expectativas, como aconteceu no início das atividades.

Figura 54 - O sentimento do aluno com relação às atividades.

Aluna 27

1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

Aluna 27

1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

The figure shows two identical survey forms for 'Aluna 27'. Each form asks '1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?' and provides three options: a happy face (smiley), a neutral face (straight line), and a sad face (frowny). Below each emoji is a square box for marking. In the first form, the happy face box is marked with a blue 'X'. In the second form, the sad face box is marked with a blue 'X'.

Fonte: Dados da pesquisa.

O aluno 31, visto na figura 55, faltou nas atividades de digitação e compareceu apenas no final das atividades, quando da conclusão das sequências progressivas, tendo instrução apenas na atividade da composição. Nesse caso, ele marcou a atividade como triste.

Figura 55- O sentimento do aluno com relação às atividades.

Aluno 31

1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

😊 😐 ☹️

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao chegar apenas para a atividade de composição, o aluno 31 não teve a possibilidade de compor com base nas atividades aprendidas durante a pesquisa.

Já o aluno 46 mostrou grande variação na marcação dos emojis, iniciando suas marcações como triste até a metade das atividades, seguido de um emoji feliz e um indiferente ao final, como se pode ver na figura 56.

Figura 56- O sentimento do aluno em relação às atividades.

Aluna 46 Aluna 46 Aluna 46 Aluna 46

1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje? 1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje? 1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje? 1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

😊 😐 ☹️ 😊 😐 ☹️ 😊 😐 ☹️ 😊 😐 ☹️

Fonte: Dados da pesquisa.

As marcações do aluno 46 mostraram grande variação de humor durante a pesquisa, tendo partido do emoji indiferente para o triste, seguido de um emoji feliz e por fim, outro indiferente. A variação sugere diferentes momentos de compreensão e ação sobre as atividades.

O aluno 36, por sua vez, que na primeira parte das atividades marcou seu sentimento como indiferente, não obteve melhora no decorrer das atividades, marcando por fim o emoji triste como se vê na figura 57.

Figura 57- O sentimento do aluno com relação às atividades

The image shows two identical survey forms for 'Aluno 36'. Each form asks '1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?' and provides three emoji options: a happy face, a neutral face, and a sad face. Below each emoji is a checkbox. In both forms, the checkbox for the neutral face is marked with a blue 'X', and the checkbox for the sad face is also marked with a blue 'X'. The happy face checkbox is not marked.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos 47 e 52 marcaram nas primeiras atividades de digitação os emojis indiferente e feliz seguindo para a metade final das atividades com o emoji feliz, como pode ser visto respectivamente nas figuras 58 e 59.

Figura 58- O sentimento do aluno em relação às atividades.

The image shows four identical survey forms for 'Aluno 47'. Each form asks '1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?' and provides three emoji options: a happy face, a neutral face, and a sad face. Below each emoji is a checkbox. In all four forms, the checkbox for the neutral face is marked with a blue 'X', and the checkbox for the happy face is also marked with a blue 'X'. The sad face checkbox is not marked.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 59- O sentimento do aluno em relação às atividades.

Figure 59 displays four Likert scales for Aluna 52, each with the question "1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?". Each scale has three emoji options: Happy (😊), Neutral (😐), and Sad (😞). Below each emoji is a checkbox. The scales show the following checked boxes:

- Scale 1: Neutral (checked)
- Scale 2: Happy (checked)
- Scale 3: Happy (checked)
- Scale 4: Neutral (checked)

Fonte: Dados da pesquisa.

A aluna 53 também mostrou grande variação na marcação dos emojis. Inicialmente marcou o emoji de indiferente, mudando para feliz na segunda parte e voltando para o emoji de indiferente nas duas partes finais, como observado na figura 60.

Figura 60- O sentimento do aluno em relação às atividades.

Figure 60 displays four Likert scales for Aluna 53, each with the question "1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?". Each scale has three emoji options: Happy (😊), Neutral (😐), and Sad (😞). Below each emoji is a checkbox. The scales show the following checked boxes:

- Scale 1: Neutral (checked)
- Scale 2: Happy (checked)
- Scale 3: Neutral (checked)
- Scale 4: Neutral (checked)

Fonte: Dados da pesquisa.

O aluno 54, cuja avaliação encontra-se na figura 61, marcou as atividades de digitação com o emoji indiferente, marcando o emoji feliz apenas nas atividades relacionadas à composição musical.

Figura 61- O sentimento do aluno em relação às atividades

Aluna 54
1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

Aluna 54
1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

Aluna 54
1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

Aluna 54
1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

Fonte: Dados da pesquisa.

As variações nas marcações dos emojis mostram que os alunos ora se sentiam muito bem, provavelmente por conseguirem ou entenderem que atingiram suas metas em aula, ora se sentiam indiferentes ou desmotivados por não compreenderem que atingiram suas metas.

Partindo do princípio piagetiano de que o humano é um ser biopsicossocial, não há possibilidade de se afirmar que apenas as atividades propostas interferiram nas autoavaliações. No entanto, há possibilidade de se afirmar que a construção do conhecimento destas crianças aconteceu num processo de ensino e aprendizagem que possibilitou em uma condição biológica, na relação com o objeto, em uma relação com o outro, e em uma relação consigo mesmo, uma variedade de situações de aprendizagem que não acontece de única forma, mas de uma forma única, particular de cada criança, de acordo com suas capacidades.

A pesquisa oportunizou a verificação e posturas que mostraram que a grande maioria das crianças aceita ajuda para aprender. Foi verificado também que os alunos oferecem ajuda aos colegas, como o professor costuma oferecer, mas, que uma criança raramente pede ajuda a outra criança.

É possível perceber que o comportamento de oferecer ajuda a um colega está mais próxima do que eles conhecem da postura de professor.

As crianças, apesar de aceitarem ajuda dos colegas, em geral, não recorrem a ela por livre e espontânea vontade, como recorrem ao professor. Piaget (1985) sustenta que a criança de 6 anos tem o adulto como um ser superior e imprevisível e que, por isso, tende a obedecer mais a suas instruções.

Vygotsky (2007), ao estabelecer estágios de aprendizagem como o nível de conhecimento real e a zona de desenvolvimento potencial, sustenta que alguém menos capacitado precisa de alguém um pouco mais capaz para que possa aprender com ele. As crianças podem exercer o papel de mais capacitado quando o colega permite esta relação o que leva a um aprendizado mútuo.

4.3 Contribuições para o professor de música dos anos iniciais do ensino fundamental

No que diz respeito às contribuições que esta pesquisa levanta para o professor de música, Gomes (2016, p. 13), em ocasião de sua tese de doutorado sobre a formação de professores de música, sustenta que “a necessidade de se formar educadores que possam promover o ensino e a aprendizagem da música de forma que os aprendentes possam se desenvolver como atores e apreciadores ativos.”

Neste sentido, os resultados mostram que trabalho com o ensino de música converge em busca de contribuir com o exercício do educador musical como mediador de práticas que permitam o protagonismo do aluno por meio de métodos ativos.

As práticas pedagógicas no que tange o ensino da Arte, em especial o da música, neste trabalho convergem com o pensamento de Bussolotti, Souza e Cunha (2018):

Acreditamos que o professor, como mediador proporciona, por meio das escolhas metodológicas que faz, a interação entre os envolvidos e a superação das limitações frente aos conteúdos já estabelecidos, criando um processo de autoaprendizagem, onde a autoconsciência é ponto relevante (BUSSOLOTTI; SOUZA; CUNHA, 2018, p. 2).

Compreende-se, por meio das análises dos vídeos, dos desenhos, das falas e do questionário aplicado aos alunos que o roteiro pensado para o processo de ensino e aprendizagem criado pelo professor com o intuito de compreender as questões levantadas pela pesquisa, levou à diferentes intervenções do professor e dos próprios alunos, em uma relação de ensino e aprendizagem mútua entre: (i) professor e aluno; (ii) aluno e aluno; e (iii) aluno e professor.

No que diz respeito ao processo **(i) professor e aluno**, observou-se a importância do olhar atento do professor às necessidades dos alunos, como sustenta Nóvoa (2017) e sobre a necessidade do professor ser pesquisador de sua própria prática.

Quanto à relação **(ii) aluno e aluno**, Vygotsky (2007) a compreende como parte da zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, um aluno que já compreendeu o processo auxilia o outro que ainda precisa de ajuda para aprender.

Na relação **(iii) aluno e professor** verifica-se que a criança tem o professor como a referência dentro da sala de aula e que sua presença é necessária com função, além da explicação e exposição de conteúdo, mas como um mediador que está disposto a auxiliá-lo nas etapas de aprendizagem e a verificar suas conquistas (PIAGET, 1978; FREIRE, 1996; NÓVOA, 2017).

Nesta pesquisa, as estratégias que se mostraram mais assertivas foram: (i) a **observação**, com olhar e escuta atenta do professor para com o grupo e individualmente, sem intervir no andamento dos alunos; (ii) os **momentos de descoberta individual**, por meio do manuseio do objeto de aprendizagem (flauta e música); (iii) os **momentos de interação entre os alunos**; (iv) os **momentos de necessidade dos alunos de confirmar seus avanços** com o professor; (v) os **momentos de criação, execução e apreciação** das composições musicais; e (vi) os momentos de representação da música por meio do **desenho**.

- (i) Ao observar os alunos e compreender que eles estão em um processo de construção do conhecimento, no qual encontram algumas dificuldades e cometem alguns erros, percebeu-se que é necessário, algumas vezes, aguardar, mais ou menos tempo, na intenção de deixá-los exercer sua autonomia intelectual, até o ponto em que percebe-se que o aluno dá sinais de que não conseguirá realizar uma atividade sem auxílio. Neste contexto, onde o aluno de 6 ou 7 anos aprende na relação com o instrumento e faz assimilações que contribuem para seu aprendizado, não há adição de valor em taxar suas assimilações ainda incompletas como erro, já que a criança não o compreende como tal e que em diferentes estágios da aprendizagem estas assimilações incompletas são imprescindíveis para a construção do conhecimento. Este ponto, o da intervenção, pode ser mais assertivo em muitos momentos, como também pode ser precipitado ou tardio, pois, mesmo em uma observação atenta, crítica e reflexiva, o professor terá que, em algum momento, fazer juízo da situação, o que demanda algum conhecimento prático do exercício docente. Portanto, como afirma Nóvoa (2017), é necessário ser um professor pesquisador na busca da manutenção e melhora da própria prática.
- (ii) O momento em que os alunos têm a oportunidade de explorar o instrumento musical em todas as suas possibilidades faz com que eles percebam detalhes que muitas vezes não são assimilados por meio de uma aula expositiva, ou seja, uma explicação. Ao manusear

o instrumento e verificar seu formato, sentir como ele responde ao sopro, à sua postura e a acomodação dos dedos nos furos, permite que o aluno encontre respostas na prática. Como afirma Barbosa (1999), a flauta doce atenderá aos anseios do aprendiz quando manuseada e soprada, nada acontecerá antes disso.

- (iii) Ao manusear o instrumento próximo a um colega, como acontece naturalmente numa aula em grupo, os alunos tendem a intervir neste momento interativo entre o aprendiz e o seu instrumento, o que, por sua vez, funciona com os que encontram mais dificuldade (VYGOTSKY, 2007).
- (iv) Ao chegarem a alguma conclusão durante seu período de interação com o instrumento e, em alguns casos, também com os colegas, os alunos de seis anos, como sustenta Piaget (1978), estão em um estágio em que tem o adulto como alguém superior e portanto mostram essa necessidade de confirmação do professor sobre seu aprendizado.
- (v) Partindo de um processo de aprendizagem prévio baseado em técnica, repetição e interação com o instrumento (SUZUKI, 1983; BRITO, 2003), contextualização, apreciação e prática (BARBOSA, 1995), os alunos seguem para uma atividade criativa, onde podem exercer ativamente sobre o material assimilado até então. O processo de criação nesta pesquisa se mostrou um eficaz aliado no fortalecimento da postura autônoma dos alunos, em sua participação ativa e na satisfação de criar, como afirmam Swawick (2003) e Fonterrada (2008). A atividade de composição não trouxe apenas material sonoro à tona, mas a participação, o interesse e o engajamento em busca de um resultado como uma conquista pessoal.
- (vi) Por fim, desenhar sobre a própria produção trouxe elementos importantes para a reflexão sobre como o aluno aprende e sobre como avalia seu processo próprio de aprendizagem, evidenciando o quão importante é reconhecer as diferentes possibilidades de expressão no universo da arte.

4.3.1 O que fazer quando o aluno tem dificuldade de aprender a técnica?

Ocorreram, durante o trabalho, diversas situações que resultaram em maneiras eficientes de intervenção, capazes de melhorar a assimilação das atividades pelos alunos. Os alunos que mostraram maior dificuldade de aprendizado da técnica não devem ser cobrados de acompanhar a maioria, até porque, entre a maioria, ainda houve diferenças de estágios de aprendizagem.

É preciso, no entanto, que o aluno com maior dificuldade também passe pelas etapas de aprendizagem sem que ignore qualquer uma delas. Para que sua aprendizagem seja eficaz é preciso, mais uma vez, um olhar e uma escuta atenta do professor quanto aos procedimentos que se mostrem melhor para a aprendizagem do aluno.

O aprendizado de um aluno com dificuldade, por levar mais tempo, talvez precise de algumas alternativas criativas capazes de conduzir o aluno por um caminho mais intrigante e inspirador no processo de construção do conhecimento, o que nesta pesquisa apresentou-se pelo caminho da criação, quando os alunos puderam improvisar com base em seu conhecimento no intuito de compor.

A dificuldade de aprendizagem, no entanto, nem sempre se mostrou relacionada a uma dificuldade pessoal. Uma importante característica do ambiente, a poluição sonora, muitas vezes dificultou a compreensão do som que se buscava no aprendizado da flauta doce. Um ambiente cercado de muitos sons originários de fontes diversas, não só sobrepusera o volume sonoro do instrumento, como o próprio instrumento, em grande número dentro da sala de aula, acabou por gerar um volume sonoro intenso, o que dificultou, muitas vezes, a compreensão do próprio som.

A dificuldade de compreender o próprio som no início do aprendizado de um instrumento é uma característica existente mesmo em ambientes favoráveis, como sustenta Schafer (2011), ao dizer que, com a revolução industrial e o aumento da quantidade de sons num mesmo ambiente, nossa referência passa a ser mais visual do que auditiva. Portanto, ao mesmo tempo que se faz necessário uma escuta focada para selecionar o som que se quer ouvir, também há a dificuldade de saber exatamente qual é o som que se procura ouvir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se com esta pesquisa, no tocante ao trabalho com a flauta doce e quanto às suas dimensões técnicas e de composição nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que as formas de atuação pedagógica do professor de Arte na contribuição do desenvolvimento da criatividade e do exercício da autonomia intelectual passa por diferentes processos.

No que diz respeito às etapas de aprendizagem, verificou-se que para uma metodologia ativa musical e pedagógica eficiente, é necessário compreender não apenas o papel do professor como mediador e pesquisador de sua prática, mas também do aluno como protagonista, reproduzidor e pensador deste processo na construção de um conhecimento significativo em música.

Por um lado, o da apreciação musical, o aprendizado deve ser internalizado e construído de maneira lúdica, ativa, como propõe Jaques-Dalcroze (1917), com as propostas de sentir música e não apenas ouvir. Pelo lado técnico da flauta doce, como propõe Suzuki (1983), é preciso aprender como se aprende o idioma nativo, ouvindo, repetindo vez e outra entre erros e acertos numa relação de descoberta do instrumento e da sonoridade como sustenta (BRITO, 2003, 2019), até que o aprendizado se consolide, mas não apenas de forma técnica, também dentro de um contexto social, na relação com os outros que aprendem, que ensinam e que ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

A pesquisa-ação intervenção se mostrou um caminho de pesquisa importante para o processo de reflexão sobre a prática e a partir dela, em relação ao ensino de música. A sequência de atividades, pensada em abranger ações, metodologicamente ativas e baseadas em atividades gradativas de aprendizagem, demonstrou ser positiva. Os resultados apresentaram que as intervenções do professor e dos próprios alunos, realizadas simultaneamente, proporcionaram a vivência da criatividade. Os alunos puderam reorganizar seus conhecimentos para compor uma melodia com o auxílio da flauta para execução, o que se mostrou eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

A intervenção mostrou-se necessária e indispensável na condução do processo de ensino e aprendizagem, quando exercida na intenção de auxiliar a superação de algum obstáculo nesse processo. As intervenções realizadas, tanto pelo professor como pelos próprios alunos, mostraram a possibilidade de uma aula ativa, em que as crianças são protagonistas, reproduzidores

e pensadores do processo assim como o professor, um mediador que compreende o conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar e não ignora o conhecimento dos alunos, mas está atento a compreender a maneira do aluno aprender.

Percebe-se a necessidade de compreender as diferentes formas de ensinar e aprender, presentes no processo de aprendizagem. Não há espaço para rigidez; o conhecimento é construído em um movimento misto de direções que se cruzam, se encontram e desencontram, na aquisição de habilidades e competências formando uma espécie de trama, onde o conjunto final pode mostrar um resultado maior e mais consistente do que apenas uma linha reta.

Estar atento à produção sonora, é servir como um espelho para os alunos, auxiliando-os no exercício de apreciação do próprio som e dos outros com uma escuta ativa que o permita compreender e fazer uso da clariaudiência, termo presente em Schafer (2011, p. 363) que significa exatamente “a capacidade de ouvir claramente”. A experimentação dos sons e as combinações que foram geradas durante a pesquisa permitiram aos alunos e ao professor a apreciação do inédito, do subjetivo externalizado e representado tanto sonoramente numa combinação e reflexão de sons e silêncio, pois como sustenta Brito (2019, p. 910), uma escuta atenta “envolve, também, conectar-se com o silêncio, em suas muitas formas e possibilidades.”, quanto graficamente por meio de imagens figurativas e abstratas.

A apreciação percorre todo o processo de aprendizagem musical, mesmo antes do primeiro contato com o instrumento, neste caso a flauta doce, até o momento em que as improvisações se transformam em um feito do conhecimento, das habilidades adquiridas e das competências que levam a criança a fazer sua própria música, de forma ainda que ela possa repetir, mas como sustenta Brito (2019, p.199) “repetir diferente”, num movimento de constante reinvenção.

O momento criativo envolvendo a composição, em detrimento aos métodos tradicionais que supervalorizam a execução técnica, mostrou-se como uma importante contribuição no exercício da autonomia intelectual das crianças, levando-as ao fruir próprio da arte, além de permitir que a técnica fosse assimilada, gerando os resultados sonoros que a criatividade buscou.

Ademais as pesquisas que envolvem os processos pedagógicos, investigação de práticas, técnicas e teorias de ensino e aprendizagem, a LDB (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1998), e a BNCC (BRASIL, 2018) oferecem a oportunidade de enfatizar na sociedade a importância da música na escola e na formação integral do ser humano e é preciso discutir sobre isso, pois,

como afirma Fonterrada (2008, p. 105), sobre a presença da música no currículo, “essa presença só pode ser advogada por quem a valoriza”.

A música mostrará seu lugar ao passo que as pessoas compreendam sua importância como disciplina e elemento fundamental na formação integral do ser humano, como elemento de estudo, de investigação, como ferramenta potencial de estímulo criativo e libertador, e não apenas como produto de consumo para recreação e entretenimento.

É preciso discutir sobre música e sua profissão, na sociedade. Levar a música às rodas de conversa formais e informais na intenção de aproximá-la da sociedade podem permitir diálogos que promovam o reconhecimento de seu valor. Sobre isso, Reimer (1970, p. 3) afirma que “o impacto que ela tem na sociedade depende, em grande escala, da qualidade do entendimento da profissão e do que ela pode oferecer de valor para a sociedade”.

Esta pesquisa sustenta a importância da atuação do professor como pesquisador de suas próprias práticas em um exercício atento da profissão que compreenda a flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem, em que o conhecimento não é construído sempre de uma única forma, mas de diversas formas e em momentos diferentes durante esse processo.

Este estudo levantou ainda outras questões que não puderam ser respondidas neste trabalho e que instigam temas pertinentes no tocante: (i) ao uso dos métodos ativos com outros instrumentos musicais e voz; (ii) ao critério de escolha do instrumento musicalizador e/ou voz; (iii) ao tempo de hora/aula disponível para o trabalho com música na escola; (iv) à atuação do professor polivalente em Arte, entre escolha, necessidade e oportunidade; (v) ao ambiente e suas implicações na qualidade da aula; (vi) à paisagem sonora e suas interferências na aula de música; e (vii) à postura do professor de música diante os desafios da profissão, para citar alguns.

O Mestrado em Desenvolvimento Humano, de onde nasce esta dissertação, representou até aqui não apenas um trajeto de construção da pesquisa, mas um processo de aprendizagem do que é ser professor pesquisador. Os caminhos pelos quais passei como mestrando não foram simples. A vontade de continuar contribuindo com o desenvolvimento humano, por meio da educação pela arte e a inquietação de necessidade de melhora em minhas práticas no ensino formal e informal, encontraram na pesquisa, um caminho real.

Há muitos anos, quando a dúvida entre a ciência dura da música e a educação dividiam meus pensamentos, após um bacharelado em música e uma especialização em composição, ainda me sentia incompleto, mas continuei minha jornada até compreender meu papel na música e em outras áreas da arte, como o teatro, onde eu sempre estive envolvido, e tracei então uma

nova meta. Entrei para o curso de Pedagogia, com a expectativa de compreender mais sobre a profissão docente. Neste período, o mestrado já fazia parte dos meus planos. Na época, eu pensava unicamente em participar de um programa de educação e, mais uma vez, fui surpreendido por minhas escolhas. Prestes a concluir a licenciatura em Pedagogia e em busca de um programa de pós-graduação me deparei com o mestrado interdisciplinar em Desenvolvimento Humano (MDH). Certo de que minha formação não havia, até então, sido linear e meus interesses sempre amplos, em diferentes áreas de conhecimento, o programa do MDH me pareceu surpreendente, e é: no entendimento de que ouvir, conviver, ensinar e aprender com profissionais de diferentes áreas era o caminho que alimentaria minha ânsia de compreender mais, sobre contribuir com o próximo, com o desenvolvimento humano.

O mestrado interdisciplinar me levou, logo na primeira aula, a um exercício em grupo onde estavam presentes um historiador e professor de religião, uma farmacêutica, um advogado e um psicólogo, com objetivo de responder a pergunta: “O que é desenvolvimento humano?” Neste momento, foi possível compreender a essência do mestrado, que nos mostrou rapidamente a variedade de definições e contribuições para com que cada área compreende o ser humano, o ser bio-psico-socio-emocional e religioso. Me impressionei ao ouvir a compreensão sobre o desenvolvimento humano vinda de tantas direções diferentes. Pois bem, não haveria como compreender melhor o caminho por onde eu pisava a partir daquele momento.

As leituras e descobertas, a atenção à etimologia das palavras, às várias interpretações de conceitos que eu via como únicos, permitem-me agora fazer parte de muitas outras vertentes do desenvolvimento humano. Agora, como um iniciante na pesquisa, renovo meu entendimento sobre desenvolvimento humano, educação e interdisciplinaridade. Compreendo a importância e a necessidade da pesquisa como uma fração indispensável na manutenção da qualidade de vida.

Por fim, os resultados apresentados por esta pesquisa, sobre a atuação do professor e das crianças durante as etapas de aprendizagem, incluindo os momentos criativos, trazem elementos importantes para o pensar sobre a interdisciplinaridade em Arte. Observou-se por meio das múltiplas linguagens da Arte, das quais a música é uma delas, as diferentes formas de representação da compreensão sobre os processos de aprendizagem, sobre o papel protagonista do aluno neste processo, sobre a função mediadora e pesquisadora do professor, e sobre a relação interdisciplinar professor-aluno.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola *et al.* **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014 p.

ABBAGNANO, Nicola *et al.* **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1014 p.

AGUILAR, PATRICIA MICHELINI. **A flauta doce no Brasil: da chegada dos jesuítas à década de 1970**. 2017. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-31102017-151628/pt-br.php>. Acesso em: 19/07/2020.

ALMEIDA NETO, Enercílio de. **A arte como veículo de expressividade e autorreflexividade em alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2016. Dissertação (Programa Strictu Sensu em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 64, p. 89-101, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00089.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

AMARAL, André Ricardo. Uma proposta de educação musical coletiva utilizando a flauta doce. **Anais do SIMPOM**. Rio de Janeiro, n.5, p. 836-848, maio. 2018. Disponível em < <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7807/6746> > . Acesso em 02/01/2020.

AQUINO, Julio Groppa. Coord. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2 ed. Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 59-64, 30 abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>. Acesso em: 08/06/2020

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1999.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP/Redefor, 2011, p. 57-112.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. VIGOTSKI E PSICOLOGIA DA ARTE: HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 39, n. 107, p.31-44, jan. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019213310>. Acesso em: 28/06/2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e actualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROSO, Magali Maria Araújo. A tessitura de um espetáculo: a interdisciplinaridade no processo de criação artística. 2017. **Sistemas, cibernética e informática**. Disponível em: [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/risici/pdfs/CB092RZ17.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/risici/pdfs/CB092RZ17.pdf). Acesso em: 08 dez. 2019.

BENASSI, Claudio Alves. Flauta doce soprano: técnica, criação e educação de Garcia (2006): uma releitura crítica. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Ano III, N. I, jan.- jun., 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/viewFile/2993/2096>. Acesso em: 28/06/2020.

BEINEKE, Viviane. O Ensino de Flauta Doce na Educação Fundamental. In: Hentschke, Liane; Del Ben, Luciana. (Org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 83-100.

BORGES, Renato. **Ensino de Música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9138>. Acesso em: 28/06/2020

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 13 Jan. 2020.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia (Ed.). **População estimada: panorama**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama> . Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev. 2018

BRISOLA, Elisa Maria Andrade. VIEIRA MARCONDES, Nilsen Aparecida. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>. Acesso em: 21/07/2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**. Editora Peirópolis. 2019. Edição do Kindle.

BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes; DE SOUZA, Mariana Aranha ; DA CUNHA, Virginia Mara Próspero . O WORLD CAFÉ COMO UMA POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR DE APRENDIZAGEM ATIVA. **CIET:EnPED**, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/850>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CARPENA, Lucia Becker. A presença da flauta doce e da flauta transversa na orquestra do Teatro do Mercado dos Gansos (Theater am Gänsemarkt), em Hamburgo, à luz das óperas de Reinhard Keiser (1674-1739). **Revista Vórtex**, [S.l.], v. 6, n. 3, dez. 2018. ISSN 2317-9937. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2633>. Acesso em: 08 Jun. 2020.

CASTRO, Tereza. **Cada dedo cada som**. Tereza Castro; Ilustrações Sílvia Amélia. Belo Horizonte: Mega Consulting, 2004.

COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol.2. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, p. 45-59, 2004.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 49-61, setembro de 2010. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo4.pdf. Acesso em: 28/06/2020

DA SILVA FILHO, Elísio José. **Sem título**: como levar a arte a sério. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Bahia, p. 150, 2018. Disponível em: https://www.fueb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/11/Elisio-Silva_Dissertacao_FACED-UFBA_2018_web.pdf Acesso em: 18/07/2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez Editora. 2008.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; CRÓ, Maria Lurdes; LOPES, Isabel Poço - **Ferramentas da mente**: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância. Coimbra: [s.n.], 2014.

FIGUEIREDO, Queila Garcia Moreno Sanches. **Ensino de música na escola**: contribuições para a desenvolvimento integral do ser humano. 2017. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Uninove, São Paulo, 2017.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **Ciranda de Sons**: práticas criativas em educação musical. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. 267 p. (978-85-68334-60-7). Disponível em:
file:///C:/Users/windows/Desktop/Backup/Desktop/MDH/Orienta%C3%A7%C3%A3o/Pesquisa%20em%20m%C3%BAlica/FONTEERRADA.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De Tramas e Fios**: um ensaio sobre música e educação. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. **Turma da Música**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.

FRANCISCO, Gustavo de. Diferenças entre flautas de resina e flautas de madeira. 2014. Disponível em: <https://quintaessencia.com.br/en/artigo/diferenca-flauta-resina-madeira/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**: Revista da faculdade de educação da USP, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 28/06/2020.

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FUSARI, M. R. e FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução de Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Abril. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21/07/2018.

GROSSMANN, C. M. V. A flauta doce historicamente informada. **ouvirOUver**, v. 7, n. 2, 22 ago. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/23407>. Acesso em: 09/09/2019.

GUIMARÃES, Leila. **Políticas Públicas Educacionais: Prática Musical na Escola Pública Paulista**. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado de Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95152>. Acesso em: 18/07/2020.

HALLAM, Susan. Musicality (Cap. 5). In: McPHERSON, GARY E. (Org.). **The Child as Musician: A handbook of musical development**. Nova York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.

HAUWE, Walter Van. **The modern recorder player**. Vol 1. London: Schott music LTD. 1984.

INTERVENÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/intervencao/>. Acesso em: 09/06/2020.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **La Rythmique II**. Lausanne: Jobin & Cie, 1917.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **Notes Bariolées**. Genève/Paris: Jeheber, 1948.

JAPAN Style Originator. 2008. Son., P&B. Legendado. Disponível em: <www.netflix.com>. Acesso em: 07 jul. 2018.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p. 75-83, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/218>. Acesso em: 08 dez. 2019.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Introdução à estética e à composição musical contemporânea**. ZAGONEL, Bernadete (org). 2ª Ed. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1987.

KENSKY, Vani Moreira. Sobre o conceito da memória. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Papirus, 2001.

KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 75-83, mar. 2010. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed23/revista23_texto9.pdf. Acesso em 19/07/2020.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978. 268 p. Tradução de: Anna Maria Barros De Vechi e Maria Silvia Mourão Neto.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACHADO, Maria Inês Lucas. O Piano Complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade. **Per Musi: Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, v. 27, p. 115-131, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n27/n27a11.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

MAHEIRIE, Kátia. BARRETO, Fábio Ramos. “Vamos brincar de compor?” Experiências com criação na educação musical formal. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 111-123, jan.-abr., 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333487400_VAMOS_BRINCAR_DE_COMPOR_EXPERIENCIAS_COM_CRIACAO_NA_EDUCACAO_MUSICAL_FORMAL. Acesso em: 19/07/2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MÖNKEMEYER, Helmut. **Método para tocar la flauta dulce soprano: o la flauta dulce tenor**. 2064. ed. Celle: Edición Moéck, 1966.

NICOLÁS, Ana María Botella; VALERO, José Rafael Adell. La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corp/oral. **Vivatacademia: revista de comunicación**, València, v. 142, p.109-123, 15 mar. 2018. Disponível em: <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1062>. Acesso em: 08 dez. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

PEREIRA, Ivan Nunes. **A importância da música na formação do indivíduo: uma reflexão sobre os obstáculos da difusão da educação musical no espaço escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1023/1/IvanNunes.pdf>. Acesso em: 18/07/2020

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. 136 p. Tradução de: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, jan/abr 2009. p. 7-22. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 19/07/2020.

MATOS, Ricardo Hage de. **O Sentido da Práxis no Ensino e Pesquisa em Artes Visuais: uma investigação interdisciplinar**. 2003. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003. Disponível em: http://www4.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/Ricardo_Hage.pdf. Acesso em: 19/07/2020.

MED, Bohumil. **Teoria da música/Bohumil Med**: 4. ed. rev. e amp. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 737 p. Tradução de: Roberto Leal Ferreira.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução de Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Cristina M^a Carvalho. LEITE, Judith Eny Paes. Aulas de percepção com flauta doce: um relato de experiência com arranjos para coletivo de instrumento musical no ceep em música. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 23416-23425, nov. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/windows/Downloads/4373-13162-1-PB.pdf>. Acesso em: 19/07/2020.

NÓVOA, António et al (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

O'KELLY, Eve. **The recorder today**. New York: Cambridge University Press. 1990

OLIVEIRA, M. K. - Vygotsky: **Aprendizado E Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2016.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis, Vozes. 1971

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**. Evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes médicas, v. 1, 1985.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. tradução de Lillian do Valle. 3. Ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROCHA, M. L.; UZIEL, A. P. Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2008. p. 532-556.

SALVADOR, C. M. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores**: da teoria à prática. Canoas/RS: ULBRA, 2006.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. **A Construção do Musical como Prática Artística Interdisciplinar na Educação Musical**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Musical, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <https://repositorio.rio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9138/1/Dissertacao%20Amelia%20Santa%20Rosa.pdf>. Acesso em 19/07/2020.

SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século xx**: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar. 2019. Tese (Doutorado) - Curso de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade em sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2006.

SCHAFER, M. R. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991. Tradução de Maria Trench Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Unesp, 2011. 377 p. (85-7139-353-2). Tradução de Marisa Trench Fonterrada.

SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia**. Tradução de: Marden Maluf. São Paulo: Unesp, 2001. 579 p.

SERRANO-GARCIA, I., & COLLAZO, W. R. **Contribuciones portorriqueñas a la psicología social-comunitaria**. Rio Piedras: Editorial de La Universidad de Puerto Rico. 1992.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 13 jan. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SHULMAN, Lee. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Chile, n. 99, p. 195-224, jun. 2005.

SHULMAN, Lee. Paradigmas y programas de investigación em el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In. WITTRICK, M. C. (Ed). **La investigación de la enseñanza I**. ediciones Paidós, Barcelona- Buenos Aires- México, 1989. Disponível em: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Shulman_Unidad_1.pdf. Acesso em: 19/07/2020.

SILVA, Fernanda Azevedo. **É possível definir arte?:** as abordagens de Witz e Danto ao projeto definitivo. 2019. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9677>. Acesso em: 19/07/2020.

STORI, Regina. A Flauta Doce no Ensino Superior: Um Relato de Experiência. In: **I Simpósio Acadêmico de Flauta Doce**, Curitiba, 2008. Relato de Experiência, Anais do Simpósio Acadêmico de Flauta Doce da Embap. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=99>. Acesso em: 19/07/2020.

SUZUKI, Shinichi. **Educados con Amor:** el método clásico de la educación del talento. [s.i]: Alfred Publishing, 1983. Tradução de: Lluiz Fernández Carbonell e Elen Gil López. ISBN 0-58951-403-3. Edição do Kindle.

SUZUKI, Shinichi. Suzuki Recorder School, Volume 1, Soprano Recorder, Recorder Part. Alfred Publishing Co., Inc. USA, 1997.

.

SWANWICK, Keith. Keith Swanwick fala sobre ensino de música nas escolas. [entrevista cedida a] Ana Gonzaga. **Nova Escola**, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1017/keithswanwick-fala-sobre-o-ensino-de-musica-nas-escolas>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SWANWICK, Keith e TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v.3, n.3, 1986.

SWANWICK, Keith. **A Bases for Music Education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical. Em: **Anais do II Encontro Anual da ABEM**. Porto Alegre, 1993. p. 19-32.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo, Editora Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Nilza Carla. **Lecionar música nas escolas estaduais de São Paulo:** Desafios frente ao currículo de Arte. 2015. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestões e Práticas

Educacionais, Uninove, São Paulo, 2015. Disponível em:
<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1161/2/Nilza%20Carla%20Teixeira.pdf>.
Acesso em: 19/07/2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
Acesso em: 19 abr. 2020

VIEIRA, M. S. . A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 13, p. 177-185, maio/ago. 2014. ISSN: 2358-1425.
Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3266/2885>. Acesso em: 19 dez. 2019.

VYGOTSKY, LS. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica / Liev Semionovich Vigotski**; trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.19

WEILAND, Renate; SASSE, Angela; WEICHSELBAUM, Anete. **Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano**. Curitiba: De Artes, UFPR, 2008.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 49-57, set. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/windows/Downloads/280-978-1-PB.pdf>. Acesso em: 19/07/2020.

WERNER, Aline Seligson. **As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156912/001017851.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19/07/2020.

YARED, Ivone. **Prática educativa interdisciplinar: limites e possibilidades na reverberação de um sonho**. Tese (Doutorado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 257. 2009. Disponível em:
<https://tede.pucsp.br/handle/handle/10161>. Acesso em: 19/07/2020.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ERRO E AUTONOMIA: A construção do conhecimento na percepção do aluno

Pesquisador: WAGNER MITSUO SASSAKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97365418.6.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.975.238

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa no âmbito do mestrado acadêmico em Desenvolvimento Humano, tem como objetivo investigar o processo de erro e autonomia na construção do conhecimento na percepção do aluno. A pesquisa em si tem como recorte o primeiro ano do ensino fundamental I de uma escola particular em uma cidade da região metropolitana do Vale do Paraíba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os resultados advindos do uso da autonomia do aluno diante de uma situação encarada como erro no processo de construção do conhecimento

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendências atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.975.238

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 19/10/2018, e no uso das competências definidas na Resolução 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1165910.pdf	10/10/2018 22:01:46		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodopesquisador.pdf	10/10/2018 21:59:44	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetowagnersassaki.docx	10/10/2018 21:56:35	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	10/10/2018 21:53:42	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
Outros	termodeautorizacaodeusodeimagem.pdf	10/10/2018 21:47:40	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/10/2018 21:43:09	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	10/08/2018 06:56:05	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	09/08/2018 09:05:03	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
Outros	oficiounitau.pdf	05/08/2018 11:18:14	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	16/07/2018 16:12:39	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Scanner_20180713.pdf	16/07/2018 16:09:36	WAGNER MITSUO SASSAKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.975.238

TAUBATE, 22 de Outubro de 2018

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

APENDICE I

ROTEIRO PARA AS ATIVIDADES DE PESQUISA-AÇÃO

Sequência de 10 atividades realizadas nas aulas de Música e nas aulas de Arte com o uso da flauta doce e desenho em papel sulfite.

Para a aplicação das atividades de número 1 ao 8, referente ao aprendizado das notas musicais, serão adotados os seguintes procedimentos:

1. O professor ensinará a posição das notas
2. O professor verificará a posição do pé da flauta para melhor ergonomia do dedo mínimo, no caso de a peça ser removível.

Atividade 1: Nota Dó grave e Ré grave

Os alunos serão posicionados de frente para as câmeras, sentados, serão orientados quanto à digitação e maneira de soprar as notas Dó e Ré sucessivamente e alternadamente. Primeiramente o professor mostrará aos alunos como tocar as notas e depois instruirá para que iniciando a atividade pela nota Dó devem tocar na sequência a nota Ré e em seguida tocar alternadamente entre Dó e Ré verificando sempre o resultado sonoro. O professor orientará os alunos a posicionarem as mãos corretamente no instrumento colocando a mão esquerda na parte de cima da flauta, mais próximo à cabeça do instrumento, fechando o furo do polegar encontrado na parte anterior do instrumento mais três dedos na parte posterior, indicador, médio e anelar. Com a mão direita os alunos deveram fechar os próximos quatro furos restantes até que todos os orifícios estejam tampados. O professor deverá verificar a posição do pé da flauta caso o instrumento do aluno possua esta peça, já que como visto no capítulo XX os furos tem ergonomia que favorece a digitação os alunos receberão ainda a instrução de que o dedo mínimo da mão esquerda não fecha nenhum furo, ele deverá ficar levantado.

O professor orientará os alunos a efetuar um sopro com força parecida ao de soprar bolhinhas de sabão para que seja possível emitir o som da nota Dó e Ré. Os alunos serão ainda instruídos de que a cada nota Dó ou Ré deverão emitir o ar para dentro da flauta como se estivessem falando a sílaba TU.

Para a nota Dó o professor mostrará que todos os furos da flauta deverão estar tampados enquanto que para a emissão da nota Ré, o dedo mínimo da mão direita deverá ser levantado liberando o furo correspondente, o furo duplo do pé da flauta.

Atividade 2: Nota Mi grave e Sol

Descrever como acontecerá a atividade. (Imagine que a atividade ainda não aconteceu. Descreva como ela deveria acontecer).

Após a execução das notas Dó e Ré graves, os alunos serão orientados a emitir as próximas duas notas, Mi grave e Sol. Para que os alunos possam emitir a nota Mi grave o professor mostrará que basta levantar o dedo anelar e liberar o furo correspondente para que a nota Mi grave soe e na sequência para a emissão da nota SOL, os alunos deverão levantar dois dedos da mão direita, o dedo médio e o dedo indicador. O professor deverá ainda dizer aos alunos neste momento de liberação dos dedos médio e indicador da mão direita que, o polegar direito permanece no lugar, a parte inferior e anterior da flauta com a finalidade de manter a estabilidade do instrumento e estar pronto para retornar às notas já feitas a qualquer momento. A pronúncia da articulação da sílaba TU deverá ser lembrada sempre a cada atividade.

Atividade 3: Nota Lá e Dó agudo

Descrever como acontecerá a atividade. (Imagine que a atividade ainda não aconteceu. Descreva como ela deveria acontecer).

Após a execução das notas MI grave e SOL, os alunos deverão executar as notas LÁ e DÓ agudo. O professor orientará os alunos a levantarem o dedo anelar da mão esquerda liberando o furo correspondente e mantendo os polegares no lugar, tanto o esquerdo tampando um furo quanto o direito sustentando o instrumento. Deverá também lembrar os alunos da pronúncia da sílaba TU na execução das notas.

Atividade 4: Escala pentatônica de Dó maior (Dó, Ré, Mi, Sol, Lá).

Os alunos deverão tocar a sequência de notas aprendidas até o momento iniciando pela nota Dó grave e chegando até o Dó agudo atentando-se para o posicionamento correto dos dedos sobre os furos da flauta e sobre a pronúncia da sílaba TU.

O professor deverá instruí-los a tocar a escala de forma ascendente e descendente, ou seja, subindo do Dó grave para o agudo e descendo do Dó agudo para o Dó grave.

Atividade 5: Compor uma sequência melódica baseada na escala pentatônica aprendida, com notas de um tempo de duração.

Os alunos devem registrar em papel a sequência de notas que serão criadas por eles (o que?) com notação musical alternativa (como?), ou seja, não será preciso que os alunos façam

partituras tradicionais de música, mas sim que registrem da forma como conseguem entender a sequência de notas que será criada por eles. sem restrição de duração. As notas musicais permitidas para esta atividade serão as notas que compõe a escala pentatônica de Dó maior, portanto, as notas DÓ, RÉ, MI, SOL E LÁ. Na composição de uma melodia o aluno poderá reorganizar as notas como bem entender assim como utilizar de alturas diferentes como o Dó grave ou agudo.

Atividade 6: Treino da melodia e compartilhamento com os colegas.

O aluno deverá compartilhar com um colega de sala sua composição com a intenção de promover o estudo de sua própria música e um diálogo acerca do que foi criado possibilitando assim que o aluno compositor fale de sua criação.

Atividade 7: Apresentação da melodia

Quando o aluno já tiver criado e compartilhado com os colegas ele poderá se posicionar em frente à câmera para que fique registrado sua criação.

Os alunos serão convidados a apresentar e não obrigados.

Atividade 8: Ensinar a melodia a um colega ou grupo interessado

Logo que aluno esteja seguro de sua composição ele será convidado pelo professor a ensinar um colega ou um grupo que tenha se interessado pela sua melodia.

Atividade 9: Desenho representando uma das melodias criadas durante as atividades da pesquisa

Após as atividades práticas de música que serão realizadas para o aprendizado da digitação das notas da escala pentatônica de Dó maior e a prática de composição, os alunos serão orientados a desenhar da forma como quiserem, um desenho que para eles represente uma das melodias criadas durante as atividades de pesquisa.

Atividade 10: Desenho baseado na metáfora de caminho, mostrando como foram percebidas as sequencias de atividade durante a pesquisa

Nesta atividade baseada na metáfora do caminho, os alunos serão convidados a representar na forma de um desenho seu entendimento sobre o caminho pelo qual passou até o fim das atividades de pesquisas. Os alunos ouvirão do professor comentários acerca de como

foi o caminho que eles fizeram para chegar até o fim destas atividades? Foi um caminho tranquilo, sem muitos obstáculos ou curvas, ou foi um caminho difícil de fazer, como muitos obstáculos? Dito isto os alunos deverão desenhar da forma que entenderem.

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO (QUESTÃO PÓS- ATIVIDADE)

Dados Gerais

Número correspondente ao

aluno: _____

Sala: _____

Idade: _____

1. Marque como você se sentiu ao fazer a atividade de hoje?

