



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA CASTRO TEIXEIRA

**“EU ACHO QUE É PRAS CRIANÇAS PENSAREM NO TALENTO QUE ELAS
TÊM”: o fazer musical na perspectiva de crianças participantes do Projeto Sementes
Musicais em Santarém, Pará.**

SANTARÉM - PA
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA CASTRO TEIXEIRA

“EU ACHO QUE É PRAS CRIANÇAS PENSAREM NO TALENTO QUE ELAS TÊM”: o fazer musical na perspectiva de crianças participantes do Projeto Sementes Musicais em Santarém, Pará.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do título de mestre no Mestrado em Educação.
Orientadora: Professora Dra. Iani Dias Lauer Leite.

SANTARÉM - PA
2018



Universidade Federal do Oeste do Pará
 Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
 Instituto de Ciências da Educação
 Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação
 Mestrado Acadêmico em Educação
Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico



Aos dezessete dias do mês de dezembro do ano de 2018, às 8:00 horas na sala 14 da Universidade do Estado do Pará, Campus Santarém, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos (as) professores(as) Drs (as). **Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite** (orientadora e presidente), **Profa. Dra. Patrícia Martins Pederiva** (membro externo), **Profa. Dra. Nathalya Carvalho Avelino** (membro externo), **Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho** (membro externo), e a **Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa** (membro interno), a fim de arguirem o mestrando **Raimundo Nonato Aguiar Oliveira**, com a dissertação intitulada **“A MÚSICA NO DESVELAMENTO DO UNIVERSO INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS DE PROFESSORES DAS UNIDADES E ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTARÉM, PARÁ”**. Aberta a sessão pela presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

- Aprovado, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.
- Reprovado

Recomendações da Banca:

Sem sugestões da banca

Santarém, 17 de dezembro de 2018.

Iani Dias Lauer Leite

Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite – Orientadora/ Presidente/ Ufopa.

Patrícia M. Pederiva

Profa. Dra. Patrícia Martins Pederiva – Membro Externo/ UnB

Nathalya de Carvalho Avelino

Profa. Dra. Nathalya Carvalho Avelino – Membro Externo / IESP

José Ruy Henderson Filho

Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho - Membro Externo / UEPA

Sinara Almeida da Costa

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa – Membro Interno/ Ufopa

**Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA Catalogação de
Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon**

Teixeira, Priscila Castro.

"Eu acho que é pras crianças pensarem no talento que elas têm":
o fazer musical na perspectiva de crianças participantes do
Projeto Sementes Musicais em Santarém, Pará / Priscila Castro
Teixeira. - Santarém, 2020.

160f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.
Orientador: Dra. Iani Dias Lauer Leite.

1. Educação Musical. 2. Criança. 3. Fazer musical. 4. Espaço Não
Formal de Ensino. I. Leite, Iani Dias Lauer, orient. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 372.87

Ao seu Cândido e Dona Carmitinha, meus avós, pela infância encantadora e valores humanos a mim repassados. Dona Nilza (minha mãe) por toda dedicação e pela ressignificação da palavra amor e a minha filha Ayana, que ainda nem chegou e já preenche toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Realizar esta pesquisa significou trilhar percursos que só puderam ser percorridos contando com o apoio, amizade, solidariedade, comprometimento e amor de muitas pessoas. Todos os momentos foram marcados pela força de estar junto para construir algo, de maneira coletiva e colaborativa. Foi uma experiência transformadora para mim, certamente não sou mais a mesma, nem no que tange a formação científica e, principalmente, humana. Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo nesse período tão importante em minha vida pessoal e acadêmica. Em especial, a minha gratidão:

A Deus, por ser meu alicerce em todo o percurso peregrinado até aqui, certamente este foi o caminho mais difícil que já percorri, foram muitas perdas familiares, de amigos, perdas que doem e não cicatrizarão, no entanto que me fizeram mais forte e mais humana.

À minha orientadora professora Iani Lauer Leite, por ser este ser humano incrível e por ter me dado a mão amiga quando eu quis esmorecer, nos momentos em que os caminhos acadêmicos nos pediam resultados quantitativos e prazos, ela me ensinou mais um sentido de compreensão e de uma educação humanizadora. Obrigada por confiar no meu potencial, por exigir sempre o melhor, pelas inúmeras refacções de textos que me fizeram madurecer enquanto acadêmica. Nunca esquecerei a acolhida generosa, as palavras doces e fortes e sempre me lembrarei da sua luta por uma infância feliz e significativa, sempre será um grande exemplo de mulher e educadora para mim.

Ao amado Projeto Sementes Musicais, que hoje é uma realidade que leva a sério o slogan que carrega: Música, afeto e transformação social. Grata sempre serei pelas contribuições e pela possibilidade de juntos sonharmos com uma educação musical democrática e inclusiva. Sem o projeto, nem teria feito o mestrado, sonhar com uma infância realmente feliz para as crianças participantes do projeto foi a mola incentivadora para dar passos mais largos. Aos pais, professores e alunos dessa instituição o meu eterno amor e agradecimento por terem aberto as portas para a realização dessa pesquisa. O Sementes já me levou a lugares inimagináveis, sei que muitos frutos ainda colheremos.

À Comunidade de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em nome dos Padres Genilson Lopes e Adilson Almeida, grandes incentivadores do Projeto Sementes Musicais, pela parceria e luta pelos interesses coletivos

As queridas Raquel Corrêa, Bianca Meirelles, e Cristiane Torres pela generosidade e companheirismo a mim demonstrados durante a construção deste trabalho, assim como por

terem sido meus braços e pernas durante os dias em que eu não pude estar presente no Sementes Musicais devido a construção desta pesquisa e durante minha gravidez.

A Pamela Pires pelo socorro e generosidade nos momentos de desespero.

A todos os professores e colegas do PGGE com os quais estudei, troquei ideias e convivi durante o tempo dessa pesquisa.

A toda minha família por ser meu alicerce, minha inspiração e força nesses estudos, por me fazerem sempre acreditar na força de transformação da educação e da cultura. Obrigada pelo apoio, compreensão nas ausências e incentivo constantes em meus projetos de profissão e de vida.

Ao meu amor Raphael Ribeiro, por ser o abraço mais amigo que já encontrei na vida, por ser meu maior incentivador e por sempre acreditar no meu potencial. Já passamos momentos de dor, perdas e de muito choro, mas nestes dois anos e meio de pesquisa, pude conhecer um homem que ama me ver feliz e realizada. Tivemos também muitos momentos felizes, meu diploma de mestre virá junto ao maior presente e alegria de nossas vidas: seremos papais e nosso amor será ressignificado novamente, talvez agora com a força que jamais imaginávamos, nossa Ayana está chegando.

Aos meus amigos que nesta caminhada me incentivaram e sempre deram força para que esta conquista logo chegasse, muito obrigada e perdão pela ausência e distanciamento.

Ao grupo de estudos Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida na Amazônia pelas descobertas e pelo companheirismo na construção deste trabalho.

Aos professores Patrícia Lima Pederiva, Sinara Almeida, Nathalya Avelino e Ruy Henderson, por aceitarem compor a banca examinadora e dessa forma, contribuir para a conclusão dessa pesquisa.

E A CAPES/CNPQ pela Bolsa que financiou por um ano esta pesquisa e foi indispensável para a realização deste trabalho final.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho apresenta o fazer musical em um espaço não-formal de ensino na cidade de Santarém-Pará, na Amazônia, centrando-se no pressuposto teórico de que a criança é um ser ativo no próprio processo desenvolvimental e de aprendizagem. Esse estudo tem como objetivo geral: analisar o fazer musical em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, a partir do olhar das crianças participantes. E objetivos específicos: desvelar quais as percepções dos participantes sobre o projeto; descrever as atividades realizadas pelas crianças, na perspectiva delas; averiguar como as crianças identificam o professor de música e seu fazer musical; identificar as percepções das crianças sobre fatores que facilitam e dificultam o aprendizado de música, no contexto do fazer musical no Projeto Sementes Musicais. A pesquisa é qualitativa, na forma de estudo de caso. Participaram 20 crianças na faixa etária de 08 a 12 anos de idade, alunos da turma de flauta doce, bateria, violão e teclado. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: observações informais e roteiro de grupo focal. Os dados oriundos do grupo focal foram analisados utilizando-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados indicaram que: a) o projeto é visto como um local para aprender música e habilidades sociais. b) As atividades realizadas refletem esses aprendizados de conteúdo e de habilidades sociais. c) Os professores devem ter um conjunto de características pessoais e práticas pedagógicas favoráveis ao aprendizado. d) Os elementos facilitadores e dificultadores do aprendizado foram avaliados em relação a três elementos: ambiente, professores e as próprias crianças. Em se tratando das crianças, estas se perceberam como agentes em seu próprio processo de aprendizagem, descrevendo situações nas quais seus comportamentos facilitavam ou dificultavam o aprender. Destaca-se o papel ativo dos participantes no fazer musical, sendo o projeto social, um espaço que propicia as condições para o exercício do protagonismo infantil. Os resultados indicam ainda a necessidade de outros estudos, em especial, na região Norte do Brasil, pois tais pesquisas contribuem no campo teórico sobre a música e a educação em espaços não-formais de ensino e no campo metodológico, soma aos estudos que tem a criança como sujeito e foco da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Criança. Fazer musical. Espaços não-formais de ensino.

ABSTRACT

This study presents the music teaching and learning activity through a socio-political contextual lens called the *mackin music* in a non-formal teaching space in the city of Santarém-Pará, in the Amazon region, focusing on the theoretical assumption that the child is an active being in its developmental and learning process. As the main objective, this study seeks: to analyze the *mackin music* in a project of socio-cultural inclusion through music, from the perspective of the children who participate in the project. As specific objectives, we defined: unveil the participants' perceptions about the project; describe the activities performed by the children, from its perspective; find out how the children identify the music teacher and his the *mackin music* ; to identify children's perceptions of factors that facilitate and hinder the learning of music, in the context of the *mackin music* in the Musical Seeds Project. The research is qualitative, in the form of a case study: Twenty children aged 8 to 12 years participated in the Research. These children were enrolled in the flute, drums, guitar and keyboard classes. The instruments used for data collection were: informal observations and focus group script. The data from the focus group were analyzed using the Collective Subject Discourse technique. The results indicated that: a) the project is seen as a place to learn music and social skills. b) The activities carried out in the project reflect these learning of content and social skills. c) Teachers must have a set of personal characteristics and pedagogical practices favorable to learning. d) The elements that facilitate and hinder learning were evaluated about three elements: environment, teachers and the children. About the children, they perceived themselves as agents in their learning process, describing situations in which their behavior facilitated or hindered learning. The active role of participants in the *mackin music* stands out through a space that provides the conditions for the exercise of child protagonism. The results also indicate the need for further studies, especially in the Northern region of Brazil to contribute to the theoretical field on music and education in non-formal teaching spaces and in the methodological field of the studies that have the child as the subject and focus of the research.

KEYWORDS: Musical education. Child. Making music. Human development. Non-formal teaching spaces.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Produção científica conforme palavras chave no período de 2000 a 2016	60
Tabela 2: Distribuição das teses sobre práticas pedagógicas em educação musical e ensino de música para crianças, segundo títulos, instituição e ano de publicação.....	61
Tabela 3: Distribuição das dissertações sobre Práticas pedagógicas em educação musical e ensino de música para crianças, segundo títulos, instituição e anos de publicação.....	61
Tabela 4: Distribuição dos artigos sobre Educação Musical, Práticas pedagógicas em educação musical e ensino de música para crianças, segundo base de dados, título, periódico e anos de publicação.....	62
Tabela 5: Etapas da coleta de dados após teste piloto.....	95
Tabela 6: Parte do IAD I, de uma das crianças de 12 anos.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das ideias centrais – Como você entrou no Projeto Sementes Musicais?.....	108
Quadro 2 - Síntese das ideias centrais – Quando vocês entraram aqui, vocês já tocavam algum instrumento? E qual estudam agora?	108
Quadro 3 - Síntese das ideias centrais – O que é o projeto sementes musicais?	111
Quadro 4 - Síntese das ideias centrais – O que vocês fazem no sementes?	115
Quadro 5 - Síntese das ideias centrais – O que vocês aprendem no sementes?	119
Quadro 6 - Síntese das ideias centrais – Como um professor de música deve ser?	122
Quadro 7 - Síntese das ideias centrais – O que um professor de música deve fazer?	128
Quadro 8 - Síntese das ideias centrais – Contem uma aula que gostaram muito.....	132
Quadro 9 - Síntese das ideias centrais – Contem uma aula que não gostaram muito.....	137
Quadro 10 - Síntese das ideias centrais – Vocês aprendem melhor música quando?	140
Quadro 11 - Síntese das ideias centrais – Vocês têm dificuldade de aprender música quando?	145

LISTA DE SIGLAS

ABEM - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
ANPPOM - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
APEM - REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO MUSICAL
CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
EML – ESCOLA DE MÚSICA LEVITAS
EPA - ESCOLA MUNICIPAL PORTO ALEGRE
FECILCAM – FACULDADE ESTADUAL DE CIEÊNCIA E LETRAS DE CAMPO MOURÃO
FRARC/PEVA - ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL FRANCISCA DO ROSÁRIO CARVALHO / PROJETO ESPERANÇA E VIDA NA AMAZÔNIA
INSTITUTO CR - CENTRO DE MÚSICA DA AMAZÔNIA
IBS - INSTITUTO DE APOIO AO MEIO AMBIENTE E A VIDA BOM SAMARITANO
IESPES – INSTITUTO ESPERANÇA DE ENSINO SUPERIOR
LDB – LEIS DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MPB – MÚSICA POPULAR BRASILEIRA
ONGS - ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS
OPUS - REVISTA ELETRÔNICA DA ANPPOM
RAF –INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR
RCNEI - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
RS – RIO GRANDE DO SUL
SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
SCIELO - SCIENTÍFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE
TEDE – SISTEMA DE PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA DE TESES E DISSERTAÇÕES
UDEMADES – UNIÃO DE MÚSICOS DA ASSEMBLÉIA DE DEUS
UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
UEPA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UFOPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

UNISAL – CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

5ª URE - 5ª UNIDADE REGIONAL ESTADUAL DE ENSINO

LISTA DE IMAGENS

Imagem I- Projeto Vozes	77
Imagem II – O primeiro Recital a gente nunca esquece	79
Imagem III- O Segundo Recital, 2014.	79
Imagem IV- Recital de 2015, já era denominado Sementes Musicais	80
Imagem V - Recital 2016 “Cante a sua Aldeia e Cantará o mundo”, no Teatro Victória.....	80
Imagem VI- O tão sonhado DVD, as sementes multiplicaram.....	81
Imagem VII: Como tudo começou.....	81
Imagem VIII – Até na cozinha da Paróquia estuda-se música.....	82
Imagem – IX Primeira turma de Flauta doce	82
Imagem X- Ao lado da Paróquia na rua também se estuda música.....	83
Imagem XI - O coro Sementes Musicais	83
Imagem XII - Mais sementes chegam ao projeto anualmente	84
Imagem XIII- Professores e equipe técnica na Semana de Formação Pedagógica de 2018.....	84
Imagem XIV- Ensino coletivo de violão.....	85
Imagem XV - Ensino coletivo de bateria.....	85
Imagem XVII- Aula de cênica com o grupo de Teatro da Igreja da Assembleia de Deus do Bairro.....	86
Imagem XVIII- A comunidade é a maior parceira do Projeto.	86
Imagem XIX - Aulas no corredor da Paróquia	87
Imagem XX - Aulas no corredor da Paróquia.....	88
Imagem XI- aulas dentro da igreja.....	88
Imagem XXII - Aulas em frente da igreja.....	88
Imagens XXIII - Aulas no barracão paroquial.....	89

Imagem XXIV- As sementinhas mais novas do Projeto, turma de Musicalização infantil	90
Imagem XXV - Turma de Jazz, também incorporada ao projeto em 2018.....	90
Imagem XXVI - I Seminário de Educação musical e práticas educativas de Santarém que aconteceu na UEPA	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO.....	24
21	Educação formal não formal e informal: algumas definições	24
22	Educação musical em projetos sociais	31
23	O Educador Musical no contexto não formal	36
24	Cenário da educação musical em Santarém.....	39
2.4.1	Instituto Maestro Wilson Fonseca	41
2.4.2	Academia de Música da Filarmônica de Santarém	42
2.4.3	Japson Modern.....	43
2.4.4	Instituto CR	44
2.4.5	Escola de Artes	45
2.4.6	Escola de Música Levitas	46
25	Mapeamento de Projetos de Educação Musical em Espaços não Formais de Ensino em Santarém.....	47
2.5.1	Projeto Esperança e Vida na Amazônia.....	47
2.5.2	Projeto Musicaliza Bebê.....	48
2.5.3	Projeto Musicando.....	48
2.5.4	Projeto Sementes Musicais	48
3	O FAZER MUSICAL E O ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS.....	50
31	O fazer musical para crianças	50
32	Crianças e Músicas	54
33	Musicalização e Educação Musical na Infância.....	56
34	Estado da arte de estudos de campo sobre práticas educativas e pedagógicas com crianças em educação musical.....	58
4	CAMINHO METODOLÓGICO	73
41	Pesquisas com crianças: aspectos éticos e metodológicos.....	73
4.2	Tipo de Pesquisa	74
43	Como as sementes nasceram: locus onde ocorreu a pesquisa	74

4.3.1	Os espaços do projeto: onde as sementes musicais crescem	78
4.3.2	Estrutura Organizativa do projeto.....	80
4.3.3	Como acontecem as aulas e o fazer musical no Projeto Sementes Musicais.....	84
44	Participantes	90
4.4.1	Critérios de exclusão e inclusão	90
4.4.2	Instrumentos de pesquisa	91
45	Coleta de dados	91
4.5.1	Pré-teste do roteiro de grupo focal	91
4.5.2	Justificativa para uso da técnica de grupo focal	91
46	Aplicação dos Instrumentos.....	92
47	Análise de dados: a análise do discurso do sujeito coletivo.....	94
48	Cada criança tem seu tempo e sua forma de responder: peculiaridades de cada grupo focal realizado no sementes musicais.....	97
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	99
51	A ENTRADA E A TRAJETÓRIA NO PROJETO	100
5.1.1	Eu não tocava nada antes do projeto, nem na escola, agora eu toco bateria.....	105
5.1.2	O que o projeto sementes musicais representa para as crianças do projeto.....	108
5.1.3	Os fazeres no projeto sementes musicais a partir do olhar infantil”	111
5.1.4	Os aprendizados no projeto na visão das crianças participantes.....	114
5.1.5	Relatos de como deve ser um professor de música a partir do olhar da criança.....	119
5.1.6	O que deve fazer um professor em sala, segundo os participantes do projeto.....	122
5.1.7	A descrição de aulas marcantes para as crianças	126
5.1.8	Relatos de aulas que os alunos não gostaram de participar no projeto.....	130
5.1.9	“Eu aprendo melhor música quando...”	133
5.1.10	Eu tenho dificuldade de aprender música quando	137
52	Compreendendo os resultados tomados conjuntamente.....	141
53	Um pouco sobre a pesquisadora e suas impressões.....	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	147
	ANEXOS.....	155

ANEXO I	156
ANEXO II	157
ANEXO III	159

1 INTRODUÇÃO

São diversas as dificuldades enfrentadas pela área de educação musical no contexto educacional brasileiro e no território amazônico, essa problemática é ainda mais abrangente. Dentre os principais desafios, destacam-se como os de maior importância, a falta de políticas públicas, no que se refere ao ensino de música nas escolas de ensino regular e a desvalorização da educação musical como área de conhecimento integrante na infância. Na contramão desta lamentável realidade, caminha a preocupação com o ensino de música, que no Brasil tem gerado discussões teóricas importantes para o maior reconhecimento da comunidade científica sobre a área, pois é notório que mesmo tendo crescido muito, acadêmica e socialmente nos últimos anos, ela ainda está no estágio inicial, no que tange à sua inserção efetiva nos programas de políticas públicas.

Nacionalmente, no contexto escolar, a educação musical é uma área de conhecimento relativamente nova e pouco presente. Somados a isso, os trabalhos pedagógico-musicais em grande parte estão voltados à aprendizagem dos conteúdos da música e não da introdução dos alunos às experiências com a música. Além do mais, nas escolas em geral há poucos materiais disponíveis, carga horária reduzida e turmas com muito mais alunos do que o adequado.

Por conta disso, é necessária a reflexão quanto à democratização e ampliação do acesso à arte e do surgimento de novas fontes de saber voltadas ao ensino de música fora dos contextos formais. Com o aparecimento dos mais diversos espaços para o ensino de música, como projetos que fazem parte do terceiro setor, tem se configurado o cenário de ensino não formal, onde a ênfase é no papel social que a música exerce, oferecendo aos alunos inseridos nestes contextos a oportunidade de buscar mais dignidade, autodisciplina e um melhor convívio em sociedade.

A tese de doutorado de Kleber (2006) despertou o interesse em conhecer outras realidades e as práticas musicais não formais de crianças e adolescentes. Na pesquisa desta autora, que aborda as práticas musicais em Organizações Não-Governamentais (ONGS) e considera estes espaços como *lócus* de novas formas de conhecimento, Kleber dá relevância a dois aspectos: como as ONGS se constituíram como locais legítimos para o ensino e aprendizagem musical e como se instaura o processo pedagógico-musical nestes ambientes de práticas musicais. Ela interpretou que a compreensão das articulações socioculturais é de caráter eminentemente interativo e coletivo, a performance emergiu como condutora do ensino e aprendizagem musical e os projetos sociais selecionados no estudo apresentaram-se como significativa alternativa para trabalhos socioeducativos-musicais. Este estudo foi fundamental

para eu querer entender o aspecto sociocultural da educação musical, compreendido como fenômeno social.

Na Amazônia, como em outras realidades, a música se apresenta com um papel de eixo condutor em políticas de inclusão social tem ocupado um espaço de destaque nos projetos que buscam, primordialmente, o resgate da dignidade e do pleno exercício da cidadania de crianças, adolescentes e adultos que de alguma forma estejam excluídos do convívio social ou em situação de risco esquecidos pelo estado e até mesmo pela sociedade. Estudos específicos apontam o impacto no processo de recuperação da identidade e da autoestima dos envolvidos nos projetos de inclusão que utilizam a música como eixo condutor (OLIVEIRA, 2006).

A partir da definição da questão da pesquisa, foi realizada uma revisão dos trabalhos da área de educação musical que contemplam essas vivências realizadas em outros ambientes não-formais. Desta maneira, esta pesquisa tem a fundamentação teórica concentrada nos estudos sobre o fazer musical em espaços não-formais de ensino e em estudos que destacam o desenvolvimento cognitivo, humano e a inclusão sociocultural por meio da música. Destacam-se autores como Arantes (2011), Almeida (2012), Araújo (2009), Santos (2004), Sousa (2004), Grossi (2003), Gadotti (2005), Queiroz (2004), Menezes (2010), Libâneo (1999, 2000), Oliveira (2000), Arroyo (2000, 2001, 2003), Queiroz (2007), Araújo (2009), Santos (2006), Kleber (2003, 2006), Brécia (2002), Green (2008), Gainza (1988), Ilari (2002, 2003, 2009), Pederiva (2005, 2009), Martinez (2013, 2018), Joly (2003), Souza (2004), Penna (2007, 2013).

Esses autores ressaltam em suas obras alguns aspectos importantes para entender a relevância desses contextos de ensino, nas quais abordam a música na contemporaneidade e discorrem sobre a educação musical adequada aos valores particulares de um contexto musical, humano e social, além de enfatizarem como os educadores musicais precisam refletir sobre o processo de ensino de música nestes contextos, abordando aspectos relevantes sob essas diferentes e inovadoras perspectivas. Ademais, pôde-se perceber o interesse desses trabalhos em conhecer o ensino e aprendizagem não somente restritos ao ambiente escolar, mas também ao que acontece fora dele.

Diante desta realidade, evidenciam-se neste estudo, as vivências musicais de um Projeto sociomusical, buscando compreender o ensino de música neste contexto e investigando as práticas cotidianas, a partir do olhar do sujeito para o qual o projeto foi criado: a criança. Este estudo assinala a necessidade de se entender essas vivências considerando o olhar do aluno, elemento este que nesta pesquisa compreende-se como fundamental para a construção de um processo de ensino significativo.

A visão desses novos territórios educacionais musicais veio ao encontro de um desejo da autora desse trabalho. As experiências vividas no decorrer de toda a trajetória alimentaram, ao longo dos anos, o sonho de desenvolver um projeto que usasse a música como instrumento de desenvolvimento humano e de inclusão social. Partindo deste princípio, há 05 anos, por iniciativa própria, a autora propôs a presidente da associação de moradores do bairro da Liberdade e ao Pároco da Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, a instalação de um projeto social para proporcionar a crianças e adolescentes um espaço em que pudessem desenvolver plenamente suas potencialidades, como indivíduos e como membros integrantes de uma comunidade. A iniciativa nasceu com foco na música para participantes que não tinham acesso à educação musical e nem condição de ingressar em uma escola de música mais centralizada na cidade de Santarém-Pará.

As particularidades culturais das diferentes regiões do Estado do Pará e da cidade de Santarém, onde o Projeto acontece, podem influenciar na identidade musical dos participantes do projeto em questão. E é neste caldeirão cultural que se desenvolvem as atividades da iniciativa, que permite o acesso de crianças e jovens ao mundo da música, sem desrespeitar, no entanto, sua identidade cultural local. Este projeto mudou os rumos da vida pessoal da autora dessa dissertação e esta, certamente, foi a maior motivação desta pesquisa.

Assim, a elaboração do presente estudo partiu do questionamento em querer compreender a perspectiva das crianças participantes sobre o projeto e as vivências musicais ali compartilhadas. Para responder às indagações emergentes da problemática em questão, foram traçados os seguintes objetivos para este estudo. Objetivo Geral: analisar o fazer musical em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, a partir do olhar das crianças participantes. E objetivos específicos: desvelar quais as percepções dos participantes sobre o projeto; 1. Descrever as atividades realizadas pelas crianças, na perspectiva delas; 2. Averiguar como as crianças identificam o professor de música e seu fazer musical; 3. Identificar as percepções das crianças sobre fatores que facilitam e dificultam o aprendizado de música, no contexto do fazer musical no projeto Sementes Musicais.

A estrutura do texto desta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, trata-se da fundamentação teórica, intitulada: educação musical nos ambientes formal, não formal e informal. Nele, mostram-se os contextos onde a educação musical se insere no Brasil, caracterizando as terminologias utilizadas para definir os diversos ambientes como formal, não-formal e informal. Tornou-se relevante neste tópico a reflexão sobre o significado das terminologias “formal”, “não formal” e “informal”, pois em estudos em que se leva em consideração o ensino e aprendizagem de música, muitos outros termos poderiam se revelar,

tais como extraescolares, assistemático e não explícito, e após a leitura e reflexão sobre muitos autores da área da educação foi possível encontrar algumas definições e esclarecimentos desses conceitos. Discutem-se quais as intenções do ensino musical nos contextos não formais e a atuação do educador musical nesses ambientes, além de contextualizar o ensino de música na cidade de Santarém, que auxiliará no entendimento da realidade das práticas em educação musical nesse município.

No segundo capítulo intitulado: O Fazer Musical e o Ensino de Música para Crianças apresentam-se os aportes teóricos sobre as práticas educativas em Educação Musical. Nele discutem-se teóricos que falam de ensino de música para crianças, bem como são apresentados o estado da arte e a discussão sobre estudos de campo que abordam as práticas educativas com crianças em educação musical no Brasil e em outros países.

No terceiro capítulo, destinado ao caminho metodológico, descreve-se como foi realizada a pesquisa, bem como são mostrados os instrumentos de coleta de dados e a forma como foram analisados estes dados.

E finalmente, no capítulo voltado para a descrição dos resultados das falas das crianças, deu-se visibilidade aos pontos que fazem parte da construção do fazer musical no projeto sociomusical, destacando a parte empírica deste trabalho, elucidando a análise dos dados coletados ao longo da investigação. Destaca-se nas análises e discussões os teóricos que alinham a música, a educação e a relação com as crianças, pelo viés humanizador.

Nas considerações finais são apresentadas as limitações da pesquisa, as contribuições, aplicabilidade e possibilidades de pesquisas futuras.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

Nesta seção, será realizado um histórico da educação musical no Brasil, bem como serão apresentados alguns conceitos e panorama sobre a realidade da educação musical no país. Em seguida, será realizada discussão sobre as conceituações de espaços formais, não-formais e informais de ensino com o objetivo de especificar as diferenças dessas nomenclaturas e enfatizar qual termo será utilizado neste estudo. Na sequência, é realizado um levantamento dos espaços não formais de ensino de música em Santarém, cidade da pesquisa, finalizando-se com a apresentação do projeto sociocultural onde ocorrerá a pesquisa.

2.1 Educação Formal não Formal e Informal: Algumas Definições

No ensaio intitulado “Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil”, Souza (2014) fala sobre essa perspectiva, que leva a considerar que a história da educação musical no Brasil não é uma, mas são várias histórias. Segundo a autora, há uma pluralidade de olhares que podem constituir histórias da educação musical, inventariando possíveis temas para futuras investigações colaborativas.

Um aspecto a considerar é a discussão sobre possíveis origens: onde começa a educação musical no Brasil? No estado do Amazonas, os primeiros registros mencionados sobre o ensino de Música são do século XVII. Na Bahia, a vinda dos jesuítas para o primeiro Governo Geral, em 1549, assinala o início. No Rio de Janeiro, os primórdios são localizados no período colonial, no período de catequização dos nativos indígenas pelos jesuítas. E em Roraima, as notícias mais antigas estão nas expedições e viagens. Alguns autores vão correlacionar esse início com os ciclos econômicos e culturais como o ciclo da borracha, no Amazonas, ou o ciclo da mineração e a presença de um movimento artístico-musical, em Goiás, no século XVIII (SOUZA, 2014, p.03).

Na área de educação musical os espaços nos quais as pessoas se formam musicalmente são diversos: nos espetáculos, nas ruas, nas escolas, nas orquestras, em projetos sociais, em grupos vocais e instrumentais, e muitos outros. Assim, a percepção para os chamados espaços formais, informais ou não-formais da educação musical está ampliada. Sobre isso Sousa (2014), enfatiza que por conta desta complexidade, fica muito difícil mapear práticas educativo-musicais que podem ser efêmeras, fluidas, contingenciais.

Para ela, no Brasil ainda se tem pouca experiência com a pesquisa em história da educação musical, logo, torna-se compreensível que vários autores façam uma leitura da história da educação musical pelo viés da musicologia, etnomusicologia, sociologia da música

ou mesmo da educação e história. Isto é, a história da educação musical é vista por meio de outras histórias como a da educação, da própria história, ao se considerar as informações contidas em trabalhos tidos como referências nessas áreas. Logo, o que se precisa é que a área da educação musical no Brasil investigue mais sua própria história com teorias e metodologias próprias, que lhe permitam analisar suas fontes primárias.

Dentre as várias histórias da educação musical no Brasil podemos localizar: a história das instituições; a história de movimentos pedagógico-musicais, como a história do canto orfeônico no Brasil; a história dos cursos superiores de música no Brasil; a história do ensino de música e sua institucionalização na escola; a história do ensino de música a partir das orquestras e coros; a história da educação musical analisada por meio dos chamados espaços informais; a história do ensino de música a partir das associações de classe, incluindo a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; ou, ainda, a história da educação musical a partir dos livros didáticos (SOUSA, 2014, p. 06).

Sobre isso, Carvalho (2005) corrobora ao classificar a história da educação musical no Brasil em quatro períodos. No primeiro período considera que a educação se dá por iniciativa dos músicos, religiosos ou não, a quem a preocupação era a formação de outros futuros músicos. No segundo momento, se evidencia o ensino de artes e ofício nas áreas de regência e canto, este momento era desenvolvido pelos jesuítas na fixação de conservatório como lugar único de ensino de música dicotomizado da escola regular. O terceiro período foi marcado pelo movimento em prol do canto orfeônico, que apresentava perspectiva diferenciada da anterior, pois o projeto se dava dentro da escola pública, com a meta de juntar o público à música. O último momento inicia-se com a promulgação da Lei 5692/1971, Lei de Diretrizes de base da Educação Nacional (LDB), em que a educação artística passa a incluir a educação musical no currículo escolar.

O certo é que apesar do crescimento da música no Brasil nos últimos anos, com a criação e surgimento de associações como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), por exemplo, e a Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Música (ANPPOM), o término oficial da educação artística e a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de música, a realidade educacional musical no Brasil ainda caminha a passos lentos. Oliveira (2000) destaca que ainda persistem algumas questões, como a falta de relacionamento e de conhecimento sobre os processos e produtos que aconteceram nos mais diversos contextos socioculturais e a falta de valorização e inserção do ensino de música na escola. Logo, devido a esta ausência no ensino formal, espaços diversificados para o ensino de música têm surgido nos últimos anos e discussões em torno deste tema têm sido levantadas na

tentativa de compreender esses múltiplos espaços e “contextos sociais de atuação para o educador musical” (GROSSI, 2003, p. 87).

Para Araújo (2009), a pluralidade de ocorrências musicais e suas manifestações se multiplicam por diversas partes do país, surgindo desde em grandes salas de concerto até em manifestações espontâneas da cultura brasileira, abarcando a variedade cultural existente no país de dimensões continentais e composição étnica resultante de uma miscigenação na qual o produto final é a cultura brasileira.

Nesse ponto, é salutar iniciar a discussão quanto à definição dos termos educação musical formal, não formal (não escolar) e informal, pois há divergência quanto à compreensão de tais termos na literatura que trata da Educação Musical. Para realizar essa discussão conceitual, recorre-se a autores da Educação, como Gadotti (2005), Arantes (2011), Libâneo (1999, 2000), Jacobucci (2008), Anelo e Souza (2012) e autores que tratam especificamente da Educação Musical, como Oliveira (2000), Arroyo (2000, 2001, 2003), Queiroz (2007) e Santos (2001), Araújo (2009), Santos (2006) Kleber (2003, 2004), Menezes (2009), Brécia (2002), Green (2008).

Inicia-se o suporte teórico deste ponto trazendo concepções da área de educação que auxiliarão na compreensão destes conceitos. Sobre educação não formal, Gadotti afirma que:

Ela é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de ‘educação informal’ (GADOTTI, 2005, p. 02).

Este autor destaca que nos ambientes de ensino, a própria escola pode ser um espaço não formal, e outros espaços como igrejas, centros comunitários, sindicatos, Organizações Não Governamentais (ONGs), centros comunitários e até mesmo canteiros de construção podem fazer parte dos múltiplos espaços de atuação frequente desta modalidade de ensino.

Para este autor, Educação formal, não formal e informal são três conceitos vizinhos, mas que são diferentes em suas peculiaridades. A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias - escolas e universidades - onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. A educação não formal, portanto, processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições

que organizam eventos de diversas ordens, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito de ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável.

Finalmente, a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais.

Sobre essa discussão, é importante reportar-se a Libâneo (1999, p.78), quando ele afirma que “o elemento diferenciador entre as três formas de educação é o seu grau de intencionalidade” e por isso, agrupa como educação intencional, a educação formal e a não-formal, e considera como educação não intencional a educação informal. Para ele a educação pode ter duas dimensões: a educação não intencional, chamada de informal ou paralela, e a educação intencional, que é estendida para a educação formal e não-formal. O termo “educação informal” o autor considera mais adequado para indicar uma modalidade de educação que resulta do “clima” onde os indivíduos vivem, em que faz parte tudo o que está imbuído na vida grupal e individual.

Na concepção de Libâneo (1999), a educação formal é estruturada e organizada, planejada intencionalmente e é constituída pelas escolas de educação básica, escolas especializadas; já a educação não formal tem caráter de intencionalidade, mas com baixo grau de estruturação, abrangendo os projetos sociais, associações comunitárias, igrejas, hospitais entre outros. Para ele, a educação informal por sua vez tem uma forma peculiar de atuar, pois o processo de aprendizagem pode ocorrer de forma não intencional e não institucionalizada, ela pode ocorrer através da aquisição de conhecimentos, hábitos, valores e modos de agir. Libâneo agrupa como educação intencional, a educação formal e a não formal, e considera como educação não intencional a educação informal.

Sobre isso, Jacobicci (2008), em seu trabalho “Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica”, que objetiva discutir os espaços não-formais de Educação e propor uma definição para espaço formal e espaço não-formal, afirma que apesar da definição de que espaço formal de Educação é a escola, o espaço em si não remete à fundamentação teórica e características metodológicas que embasam um determinado tipo de ensino. Para ela, o espaço formal diz respeito apenas a um local onde a Educação ali realizada é formalizada, garantida por Lei e organizada de acordo com uma padronização nacional, sendo o espaço formal de Educação um espaço escolar; logo é possível inferir que espaço não-formal é qualquer espaço diferente da escola onde pode ocorrer uma ação educativa.

A autora discorre ainda, que embora pareça simples, essa definição é difícil porque há infinitos lugares não-escolares e que é complexo definir se qualquer lugar é espaço não-formal de Educação, se há espaços não-formais e informais de Educação, e principalmente, definir cada um desses espaços. Da mesma forma que a discussão sobre “as conceituações de Educação formal, Educação não-formal e Educação informal está em aberto, a definição para espaço não-formal também está e que muito provavelmente, na medida em que os pesquisadores forem chegando a um consenso sobre essas questões, os conceitos poderão ser definidos, divulgados e utilizados de forma correta” (JACOBICCI, 2008, p. 02).

No trabalho de Jacobicci (2008), duas categorias são sugeridas pela autora, nomeadas por ela de locais, que são instituições e locais que não são instituições. Na categoria instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços.

De forma geral, pode-se dizer que os espaços formais de educação, nesta concepção, referem-se a instituições educacionais, enquanto que os espaços não-formais relacionam-se com instituições cuja função básica não é a educação formal e com lugares não-institucionalizados.

Segundo Anelo e Souza (2012), na educação não formal, os espaços educativos são localizados em territórios que acompanham a vida dos grupos e indivíduos, em locais informais e fora das escolas. A participação é optativa, acontece a partir das preferências e gostos dos sujeitos. O modo de educar é voltado para os interesses e necessidades dos participantes. A educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente, em espaços e ações coletiva cotidianas.

Para essas autoras, a educação não-formal fundamenta-se no critério de solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva do grupo. Assim, os conhecimentos são produzidos considerando os modos de agir em grupo, o resgate do sentimento de autovalorização, a percepção da vida e suas adversidades, o aprendizado e a compreensão do mundo no contexto em que vivem. “Diferente da Educação Formal, que tem objetivos relativos ao ensino e aprendizagem, de

conteúdos sistematizados, normatizados por lei, busca formar indivíduos ativos, desenvolver habilidades e competências cidadãs“ (ANELO & SOUSA, 2012, p. 03).

Referente a isso Wille (2005), no trabalho intitulado “Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes”, em consonância com os conceitos de Libâneo sobre educação, define as modalidades de educação intencional nos seguintes termos: educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. Para esta autora, a educação não formal seria conceituada mediante aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas.

O que se entende que não é uma questão de apenas identificar a prática educativa com suas manifestações institucionalizadas, nem tampouco menosprezar a escola, para essa autora, é fundamental que se aborde questões que sejam relativas à articulação entre as modalidades da educação.

Reforçando este debate, Souza (2001), no campo da educação musical, afirma que os processos de musicalização não se restringem apenas ao âmbito de instituições destinadas especificamente ao ensino de música, mas envolvem contextos sociais mais amplos, afinal, a música normalmente está presente em diversas manifestações de cultura popular, envolvendo seus participantes no fazer musical. Queiroz (2007) classifica essas três nomenclaturas no âmbito da educação musical, da seguinte maneira:

- Espaços formais, constituídos pelas escolas de educação básica, escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país;
- Espaços não formais, que abrange ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música, etc;
- Espaços informais, que abarcam manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas, etc.

Quando se fala em formal e informal é primordial que a educação musical atual reflita sobre a construção de novas práticas que possam dar conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade, considerando que as crianças e adolescentes hoje têm contato direto com diversas formas de aprendizado. Arroyo (2000), ao discorrer sobre a nomenclatura “informal”, esclarece que a mesma pode ser vista como “não formal”, sendo considerada algumas vezes como Educação Musical não oficial e outras como

não escolar, sendo esses termos utilizados para referendar o ensino e a aprendizagem de música que podem ocorrer nas situações cotidianas e entre as culturas populares.

O que Arroyo (2000) enfatiza é que devido a essa diversidade, não é possível escolher um termo mais adequado para se identificar uma realidade um tanto complexa, como tem se revelado a educação musical, principalmente, por abranger o ensino e a aprendizagem nos mais diversos contextos atualmente.

Sobre as práticas informais considera-se que as mesmas podem constituir-se em caminhos diferentes para aquisição das habilidades e conhecimentos musicais, confirmando que a educação musical está sempre presente na sociedade. Desta maneira, dentro do amplo universo do ensino da música, e após apresentar os autores mais renomados no que se refere a essa discussão, ficou evidente que ainda se está à procura de denominações ou nomenclaturas que possam dar conta de tantas peculiaridades nas quais estão inseridos os contextos do fazer musical.

Para a consecução desse trabalho, a definição adotada nesta pesquisa foi a de educação não-formal ou não-escolarizada, fundamentada nas ideias de Gonh (2006), que afirma que o método na educação não formal nasce da problematização da vida cotidiana, em que os conteúdos são gerados a partir dos temas que se colocam como necessidade, desafios do grupo, ou seja, os caminhos metodológicos são construídos ou reconstruídos de acordo com os acontecimentos, considerando o ser humano como um todo.

Essa proposta se diferencia de outras propostas educacionais, como por exemplo, a educação social que objetiva, na maioria das vezes, inserir os indivíduos no mercado de trabalho, enfatizando sempre que se considera que a educação não formal pode contribuir muito para a educação formal, mas não pode substituí-la. Neste viés, também relembra Gadotti (2005) que a união da educação não formal com a formal poderá contribuir para uma integração mais estreita entre direitos humanos e educação, pois a complementaridade entre o sistema formal e a oferta de educação não formal, reforça os modos alternativos de aprendizagem. O ensino não formal é uma atividade educacional organizada, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população, pois este ensino considera, por sua vez, todas as práticas que envolvem o aprendizado musical em contextos culturais específicos, que têm em comum o fato de não existir uma forma de pedagogia especializada no ensino musical institucionalizado.

Nesse contexto, a pesquisa em questão abarca o fazer musical de crianças e professores em contexto de educação musical não escolar, especificamente, ambientado em um projeto socioeducativo, por se enquadrar no que se define Queiroz (2007) no item de espaços não

formais, que abrange ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música. Dessa maneira, na sequência, será realizada uma discussão relativa à educação musical em contextos de projetos com propostas educativas e de inclusão social.

2.2 Educação Musical em Projetos Sociais

Os últimos 20 anos foram de grande avanço dos projetos sociais na área da educação musical, pois essas iniciativas tomaram significativas dimensões na sociedade, por buscarem suprir as deficientes iniciativas socioculturais viabilizadas pelos governantes. Esses projetos, muitas vezes ligados a ONGs e outras instituições do terceiro setor, focam um ensino da música contextualizado com o universo sociocultural, tanto dos alunos quanto dos múltiplos espaços em que acontecem (SANTOS, 2007).

As práticas musicais propostas contemplam um número significativo de pessoas que, não tendo acesso ao ensino musical formal, encontram nesses projetos a possibilidade de conhecer, fazer e praticar música. Kleber (2003, 2003a, 2006) fala da importância das ONGs enquanto um campo emergente e significativo para uma educação musical inclusiva, que agregada a dimensões mais amplas são capazes de promover a transformação social. Segundo essa autora, os projetos propostos por essas organizações extrapolam os limites formais de ensino, e, portanto, são realizados em diferentes espaços, dentro das próprias comunidades, criando assim uma forte aproximação entre a realidade de seu público e a prática educativa.

Salustino (2013) apresenta um panorama sobre como o ensino não formal de música foi ganhando forma no Brasil. O autor relata que a Lei 11.769/08 tornou obrigatório o ensino de música nas escolas, mas que muito antes dessa lei, o ensino da música já era trabalhado em diversos espaços, que vão além dos ambientes formais e especializados em educação musical.

Segundo Oliveira (2003, p. 95) o “terceiro setor e demais espaços alternativos” constituem um mercado de trabalho que está em franco desenvolvimento também para a educação musical, que não está alheia às mudanças sociais e econômicas. Almeida (2005, p. 50) destaca o terceiro setor e os projetos sociais como “um campo emergente e significativo para a realização de um trabalho em educação musical, que se alinha ao discurso que invoca a inclusão social”, e conforme observa Kleber (2006, p. 20) o terceiro setor, os projetos sociais e as ONGs como espaços de atuação com “significativa oferta de práticas musicais ligadas ao trabalho com jovens adolescentes em situação de exclusão ou risco social”.

Para Brécia (2002), dois pontos são importantes quando se fala em relação ao objetivo da música em projetos de inclusão social: Um é quando a música assume um caráter de formação de personalidade, o qual pode levar o aprendiz a integrar à sociedade, e quando se torna estímulo das habilidades cognitivas. Sendo assim, nesses ambientes educacionais, o objetivo transcende o crescimento musical, instrumental, tecnicista, pois trabalha as habilidades sociais e cognitivas do indivíduo e a formação do caráter e da cidadania, além de ampliar e reforçar as atividades socioeducativas.

O resultado dessa modalidade de ensino tem sido evidenciada em relatos de pesquisa, como destaca Santos (2006), que realizou um estudo intitulado “Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música”, cujo objetivo foi discorrer sobre o impacto da música em indivíduos que participaram de projetos sociais, mais precisamente do projeto social “Musicalizar é Viver”. Neste estudo, foram utilizados fundamentalmente os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica; observação participante, contemplando registros fotográficos e em vídeo; aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

A análise dos dados dessa pesquisa chegou aos seguintes resultados em âmbito educativo-musical, estético e social: Quanto ao desenvolvimento educativo-musical, foi possível concluir, a partir da perspectiva dos alunos e de seus pais que todos os indivíduos investigados apresentaram avanços após seu ingresso no projeto. Assim, foi constatado que entre as diferenciadas possibilidades de desenvolvimento musical, os aspectos que mais evoluíram nos alunos foram: habilidade técnica instrumental/ vocal; conhecimento teórico e leitura musical; acuidade auditiva; conhecimento sobre instrumentos e estilos musicais.

A satisfação dos alunos com o projeto foi outro fator considerado relevante: 100% dos entrevistados relataram estar satisfeitos, afirmando que suas expectativas foram satisfatoriamente atendidas. Sobre as atividades que mais gostam no projeto, houve uma significativa proporção de respostas voltadas aos aspectos relacionados à execução instrumental/vocal, durante os ensaios ou apresentações. Entre a população entrevistada 68.1% apresentou afirmativa nessa direção.

No tocante à frequência de estudo dos alunos em casa, todos declararam estudar, no entanto, 50% dos entrevistados evidenciaram que estudam apenas “às vezes”, 31.8% “todos os dias” e 18.1% “mais de duas vezes por semana”. Sobre a assiduidade nas aulas do projeto, 40.9% dos entrevistados disseram não faltar às aulas para não perder conteúdo, não atrasar sua aprendizagem ou mesmo não desfaltar o grupo, 36.3% afirmaram faltar apenas quando é extremamente necessário. As demais respostas correspondentes a 22,5% dos alunos indicaram

que faltam muito, por indisposição ou priorizar outras atividades. Assim, ficou evidente que a maioria dos estudantes não faltam às aulas, para não interromper seu desenvolvimento e aprendizagem musical.

Com relação ao desenvolvimento da concepção estética, os resultados desse estudo evidenciaram que a maioria dos estudantes passou a conhecer grupos instrumentais e instrumentos musicais até então desconhecidos, o que favoreceu a ampliação e diversificação da concepção estética e musical dos estudantes envolvidos no projeto. Nesse sentido, 63,6% dos alunos afirmaram que conheceram diferenciados instrumentos e grupos musicais após ingresso no projeto.

O trabalho intitulado “O que é, o que é? Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças”, de Martinez e Pederiva (2013), pesquisou uma experiência de educação musical com crianças do projeto social Batucar desenvolvido em uma região administrativa do Distrito Federal, com o intuito de investigar quais seriam os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Os instrumentos metodológicos foram a observação e o grupo focal, sendo que este último, foi denominado nesta investigação de “prosa musical” e ouviu-se nesta pesquisa crianças de 6 e 7 anos de idade que participam do projeto social.

A análise dos dados desse trabalho apontou alguns importantes encaminhamentos para as práticas educativas em música com crianças, tais como: observaram que no Instituto Batucar, as pessoas, sejam elas crianças, adolescentes ou jovens, se reúnem para compartilhar de um mesmo interesse – a atividade musical. Observaram também que no projeto as atividades são organizadas de forma a provocar na criança a necessidade de superação, da descoberta, o que a impulsiona a desenvolver-se na atividade musical. Na “prosa musical” estabelecida com os participantes da pesquisa, percebeu-se que as atividades realizadas no Instituto Batucar pautam-se em brincadeiras diversas.

Menezes (2009), ao abordar o processo pedagógico musical no projeto Sambalelê, da ONG Corpo Cidadão, ligada ao Grupo Corpo Companhia de Dança, de Belo Horizonte, observou que 15 jovens se reuniam, uma ou duas vezes por semana, para vivenciar e aprender música fazendo música. Detectou-se que a maioria deles não possuía instrumentos musicais em casa, por serem de origem de comunidades carentes, mas frequentavam as oficinas, levando a vontade de fazer música e os conhecimentos prévios que possuíam, como a participação em algum grupo musical na igreja, com amigos, na família, ou simplesmente porque gostavam de música. Este estudo concluiu que, ressaltadas as características de cada oficina e educador, esse processo de aprendizado mostrou-se efetivo e democrático, proporcionando aos jovens, de

forma prática, além do primeiro contato com diversos elementos da linguagem musical, a troca de experiências, afetos, comportamentos culturais, valores como respeito, colaboração, responsabilidade, bens simbólicos inerentes ao caráter social das músicas e práticas musicais.

Neste âmbito, cabe detalhar a pesquisa de Kleber (2006) que foi a grande motivadora desta pesquisa. No estudo dessa autora foram focalizados dois projetos sociais: o Villa-Lobinhos, no Rio de Janeiro, e a Associação Meninos do Morumbi, em São Paulo, em que a autora destaca nesses projetos, os processos pedagógicos musicais, que são baseados no aprendizado coletivo e que podem contribuir para, além do aprendizado da linguagem musical, na transformação dos grupos e indivíduos. Destaca ainda o trabalho das ONGs, a condução do processo pedagógico musical por meio do fazer musical ou “musicando”. Com o verbo no gerúndio, o termo favorece a ideia de música como ação, envolvendo não somente os *performers*, mas o público e todas as pessoas presentes.

Na Pesquisa de Kleber (2006), a abordagem metodológica enfatiza o paradigma qualitativo, buscando respaldo no estudo de caso múltiplo e na etnometodologia. Assim, neste estudo, o processo pedagógico-musical nas ONGs foi interpretado como possibilidade de produção de novas formas de conhecimento musical nas suas diversas dimensões: institucional, histórica, sociocultural e de ensino e aprendizagem musical. O processo pedagógico-musical mostrou-se permeado pela noção de coletividade e pertencimento ligado às ONGs em questão. A análise e interpretação dos vários aspectos levantados por esse estudo apontam para a compreensão das práticas musicais enquanto articulações socioculturais de caráter eminentemente coletivo e interativo.

O estudo de Feichas (2008), que destaca o projeto *Connect*, da *Guidhall School of Music and Drama*, na Inglaterra, em que se trabalha com criação musical coletiva em contextos de aprendizagem informal é também um exemplo de fazer musical em ambientes não escolares, pois um dos objetivos desse projeto é formar “líderes musicais em diversos contextos sociais” e o trabalho em grupo como referência.

Feichas (2008) destaca que esse projeto possui uma abordagem pedagógica que enfatiza que a energia criativa, ligada ao aprendizado participativo, é vivenciada ao invés de ser ensinada. Sendo assim, o líder cria um espaço no qual os músicos se tornam totalmente engajados no espírito da música. Os grupos variam no tamanho, na habilidade técnica e na experiência musical. Os líderes musicais incorporam qualquer instrumento que os alunos trazem e nenhum tipo de notação musical é usada. Neste trabalho, os *workshops* de criação tiveram como objetivo quebrar as barreiras entre gêneros, disciplinas, especialistas e não especialistas.

Na pesquisa de Arantes (2011), a Educação Musical como agente transformador também é enfatizada, em seu trabalho intitulado “Tem gente ali que estuda música para a vida!

Um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia”. O objetivo da pesquisa foi conhecer como as práticas musicais vivenciadas por jovens do projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (Uberlândia –MG) incidem sobre a constituição de sua condição juvenil. Esse estudo foi situado entre as investigações acerca da temática “Juventudes” e, especificamente, da interação entre “Jovens e músicas”, inserindo-se no campo acadêmico da educação musical, em sua abordagem sociocultural.

Os dados analisados na pesquisa mostraram que no projeto, os jovens têm experiências que marcam sua vivência, repercutindo em seu relacionamento com instâncias como a familiar, a escolar e o trabalho. Os resultados apontaram que quanto às práticas musicais, os jovens focalizados no estudo atribuíam diferentes significados, como os de ordem social, cultural, cognitiva e corporal. Além disso, relataram que por meio de seu fazer musical no projeto, tinham a oportunidade de pertencer a um grupo, construir conhecimentos, exercitar potencialidades e ter percepção da autoimagem positiva. “A relação dos jovens com as práticas musicais interferia, assim, em seus relacionamentos familiares, inclusive na forma como eram vistos por seus entes próximos; em suas expectativas profissionais e em seu envolvimento com o mundo do trabalho” (ARANTES, 2011, p. 233).

Os resultados dessa pesquisa concluem, portanto, que por meio do fazer musical, sobretudo daquele observado nos limites dessa organização, os jovens adquiriam competências musicais e sociais que incidiam, de alguma maneira, na constituição de seus relacionamentos com as instituições socializadoras tradicionais. Vale considerar, que as situações de aprendizagem musical a que esses atores estiveram sujeitos compreendiam muito mais que o domínio de habilidades técnico instrumentais e a apropriação de uma determinada cultura musical. Elas abrangiam sentimentos, impasses, relações familiares, escolares e profissionais, a formação de identidades e de projetos de vida.

O estudo de Ribeiro (2012) é acerca do acesso de jovens à música como resultado de uma experiência profissional no projeto “Música no Munim: musicalizando crianças e jovens”, desenvolvido a partir de 2009 na cidade de Morros, Estado do Maranhão. Nesta pesquisa, os sujeitos investigados consistiram em 22 (vinte e dois) alunos, com faixa etária de 8 (oito) a 16 (dezesseis) anos de idade, todos integrantes dos grupos de música formados pelo projeto “Música no Munim: musicalizando crianças e jovens” A metodologia utilizada pelo autor foi a observação das crianças e jovens dos grupos de flauta doce, violão e cavaquinho durante as atividades e aplicação de questionário. Segundo o autor, o desdobramento do

instrumento da pesquisa se fez de extrema importância para a constatação do papel da música como instrumento de inclusão social dos jovens envolvidos no programa, além de sua eficácia como recurso voltado à formação e à humanização das crianças, dos jovens, e, indiretamente, da família e sociedade.

O que se percebe em comum com estes exemplos citados sobre o ensino de música em contexto não formais de ensino, é que todas associam a formação musical à formação humana, uma vez que os processos educativos implicam desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, culturais e profissionais e não mais somente tecnicistas.

A seguir insere-se o tópico que discorre especificamente sobre o educador musical no contexto não-formal, por acreditar-se que ainda que o foco desta pesquisa não seja o educador especificamente e sim o olhar da criança (do sujeito que recebe as práticas educativas), compreende-se como necessária uma abordagem sobre o professor que também é fundamental para compreender a construção do processo de ensino e aprendizagem. Entende-se neste trabalho por educador musical o docente que tem a tarefa de respeitar o passado e o futuro, mas que transforma o presente propondo começos musicais.

2.3 O Educador Musical no Contexto Não Formal

Nesta nova realidade da educação musical, o educador que ali atua tem no seu dia-a-dia muitos desafios. Para Kater (2004, p.46), o professor precisa demonstrar cuidado, dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal, “o que significa dizer conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, determinação, auto-observação, etc”, consciente da situação de referência que representa. Para este autor, estes desafios destacam ainda mais o privilegio que é atuar neste contexto. Segundo ele, o educador “poderá participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã” (KATER, 2004, p. 46). Arroyo (2006), afirma que a educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica, ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade.

Desta maneira, o campo de atuação da educação musical não mais direcionado apenas à aquisição técnica e a etnomusicologia (que estuda a música em determinado contexto), tem produzido um diálogo importante para a ampliação do entendimento em relação às práticas musicais.

Logo esta nova configuração de educação musical exige do educador uma postura diferenciada. Sendo assim, para atuar em ambientes não-formais é necessário que o professor aprenda a lidar com diversas possibilidades dentro do universo da educação musical, pois são muitos alunos, muitas realidades individuais, outra estrutura de trabalho.

A respeito das práticas musicais é a diversidade de área de atuação favorável ao profissional de música como: aulas particulares e aulas em grupo, disciplinas e projetos de extensão, oficinas em projetos sociais, dentre outros, que exigem dos professores a necessidade de adaptação a diferentes situações e contextos educacionais (MORAIS, 2009, p. 27).

Segundo Fialho (2014), na perspectiva contemporânea, a formação do professor está estreitamente relacionada com sua atuação. Sendo assim, à medida que surgem demandas profissionais, há um movimento de busca e produção de conhecimento que instrumentaliza a ação docente. Desta maneira, ter experiências é primordial para a formação e amadurecimento da prática docente, isto é, para formar-se professor de música para projetos sociais, por exemplo, é necessário ser realmente um professor de música de projetos sociais.

Neste sentido, é primordial que o educador nestes ambientes planeje suas aulas sob a ótica dos educandos e não mais pelos limites apenas de seu próprio olhar. Sobre este novo comportamento e novo ambiente para se educar musicalmente, é preciso mudanças nas esferas de formação do novo educador musical, algumas mudanças precisam acontecer nos cursos de Licenciatura em Música. Sobre isso Morais (2009) afirma que ainda que as estruturas curriculares da área tentem abranger o máximo de orientações e experiências possíveis para a formação do profissional de música, ainda existem muitas deficiências nesse âmbito, repercutindo em despreparo dos profissionais no mercado de trabalho.

Sobre as inadequações dos cursos de licenciatura em Música, Grossi (2003) destaca que os profissionais necessitam aprender a gerenciar sua profissão, como qualquer outra, isto é, segundo a autora, esses profissionais devem buscar qualificação em novas áreas de atuação profissional, afinal, a educação musical vive uma nova realidade, e não se pode negar o crescimento do terceiro setor, que cresce a cada dia e busca profissionais abertos para novas propostas pedagógicas, o educador deve, portanto, também ser empreendedor em sua área de atuação.

Sobre isso, segundo Fialho (2014), é fato que os cursos de Licenciatura e os cursos de formação em nosso País não atingem de maneira satisfatória a formação docente, de maneira que estes novos profissionais possam atuar em outros espaços, como os projetos sociais, por exemplo. Sendo assim o que se percebe é que a formação de professores de música para atuar em projetos sociais precisa ser embasada em uma prática docente realmente efetiva e eficaz,

afinal, estas iniciativas, geralmente acontecem em contextos múltiplos, com personagens diversos e singulares no que se referem as suas histórias de vida. Sobre isso, Kleber (2016) reflete que neste contexto de ensino aprendizagem é primordial que o educador se dispa de qualquer entrave, sejam eles preconceitos culturais, musicais ou sociais, além é claro de rever e refletir sobre os seus conhecimentos de cultura popular e o conhecimento que lhes foi transmitido na academia.

O educador musical deve assumir um posicionamento crítico e reflexivo no sentido de intervenção social. Por isso, é importante que o mesmo tenha consciência do seu papel na sociedade e de que tipo de ser humano/cidadão pretende formar, afinal, um dos principais objetivos dos projetos sociais de música é a formação humana.

A educação musical em projetos sociais se diferencia das demais por conta de seus métodos de interação e intervenção, pois privilegia o estudo de caso, o trabalho em grupo e o trabalho comunitário e coletivo. Além do mais, neste contexto, a pedagogia musical deve considerar os personagens desse processo, sem neutralizar as possibilidades de uma verdadeira transformação social.

No ensino coletivo a responsabilidade pela aula parece ser mais compartilhada, dado que o professor precisa preparar a aula levando em consideração as individualidades de seus alunos e propor estratégias que possam valorizar e explorar as potencialidades individuais e coletivas. Sendo assim, Fialho (2014, p. 134) afirma, que:

O ensino coletivo demanda do professor uma clareza de objetivos e requer dele o desenvolvimento do bom senso para que as fragilidades individuais dos alunos não sejam expostas, uma vez que as diferenças se manifestam por si mesmas. O aprender a dar aula coletiva exige abertura por parte do professor em formação, que comumente tem somente as experiências e o modelo da aula individual.

Enfatiza-se ainda que em um projeto, no que se refere ao alcance das metas, é fundamental a importância do apoio institucional e o patrocínio de setores públicos e/ou privados para o êxito dos resultados previstos, sobretudo no nível de estrutura e funcionamento, no que tange ao nível de processo (o qual se considera mais relevante), cabe ao educador o papel mais decisivo para o sucesso da proposta em sua verdadeira essência.

Pode-se dizer então que as ações realizadas pelos profissionais da música em contextos de projetos sociais têm contribuído para tornar o ensino da música mais democrático e mais acessível às populações excluídas, apesar das dificuldades em vencer as barreiras impostas pela formação acadêmica que ainda teimam em não se comprometer em preparar os profissionais de música no campo das práticas sociais. Pois, como enfatizam Freitas e Weiland (2014), é necessário de maneira imediata que a formação docente atenda especialmente duas categorias,

tais como: que o estudante saiba fazer uma leitura de mundo, e que também se forme como profissional que tenha responsabilidade na produção e construção do conhecimento na ciência.

A partir dessas considerações, são mapeados, no tópico seguinte, os projetos de educação musical em espaços não formais de ensino que ocorrem em Santarém, local escolhido para esse estudo.

2.4 Cenário da Educação Musical em Santarém

Santarém é uma cidade que muitos compositores retratam em suas canções: sua beleza, costumes, cultura. Diversos são os artistas que descrevem em suas canções sobre o amor a esse lugar, bem como seu modo de viver e o sentimento de pertencimento a terra santarena. Dentre eles, alguns ganharam destaque nacional e internacional, tais como: Wilson Fonseca, Ruy Barata e Sebastião Tapajós. A presença da música entrelaçada à cidade, contudo, é mais antiga.

A diocese de Santarém guarda em seu arquivo importantes registros documentais que datam do século XVII, a partir da chegada de Felipe Bettendorf e sua comitiva jesuíta, acerca das primeiras impressões dessa musicalidade. Os Tupaiú, povos que aqui habitavam no momento do contato europeu, utilizavam a dança e o canto durante a celebração de seus rituais sagrados. É provável que essa musicalidade inata dos nativos, ao interagir com a didática da catequização jesuíta, que incluía em seu método pedagógico-musical ensinamento às crianças e jovens nativos de canto e prática instrumental, possivelmente seja o epicentro de toda essa vocação musical da Pérola do Tapajós (OLIVEIRA e LAUER, 2017, p.06).

Segundo Fonseca (1998), o grupo “mulato” é considerado uma das primeiras formações musicais de Santarém. De acordo com este autor, tal grupo executava algumas performances musicais que se assemelhavam as marchas e músicas de danças de autores franceses e italianos, na qual o violão era o instrumento protagonista desta formação. Nesse período, o aprendizado musical não se dava pela música escrita ou impressa, era mediado através dos amigos, em que um repassava o que já sabia para os demais.

No início do século XX, surge a “Filarmônica Santarena”, permanecendo atuante por mais de uma década na cidade de Santarém. Nessa época, mudou-se para Santarém, José Agostinho da Fonseca, professor de música, pianista e compositor que morava em Belém do Pará; o mesmo organizou vários conjuntos musicais, entre os quais estão a Banda 7 de Dezembro, as orquestras Sustenidos e Bemóis, Tapajós, Assembleia Jazz Band e o Euterpe – Jazz – este, o de mais longa duração (FONSECA, 1998).

A partir daí Santarém, inicia uma longa história com a cultura erudita europeia. Nesse contexto, para Aguiar (2017), alguns artistas e compositores locais merecem grande destaque,

tais como os mais antigos: Wilson Fonseca, Expedito Toscano de Vasconcelos, Mimi Paixão, Pedro dos Santos, Felisbello Sussuarana, Paulo Rodrigues do Santos, além do mais merecem também destaque artistas mais contemporâneos, como: Sebastião Tapajós, Beto Paixão, Maria Lídia, Octacílio Amaral, etc.

Desde 1999, Santarém possui um campus da Universidade do Estado do Pará, que oferta o curso de Licenciatura em Música, bem como muitas outras escolas especializadas no ensino de música, e ainda projetos e ações sociais que oferecem a oportunidade do aprendizado musical.

Desta maneira, consideram-se relevantes estudos que analisem os espaços nos quais a educação musical acontece e as distintas perspectivas que configuram esses universos, sobretudo em uma cidade, onde muitos espaços estão sendo criados a cada dia para se fazer educação musical, na qual diversas instituições não governamentais têm, com diferentes propósitos e objetivos, proporcionado uma representativa expansão dos contextos que desenvolvem essas práticas na Amazônia, onde são diversas as iniciativas que ajudam no crescimento e na disseminação da Educação Musical.

No artigo de Aguiar e Lauer (2017), intitulado “Cenários da Educação Musical em Santarém, Pará, a partir da obrigatoriedade do Ensino de Música da Educação Básica” são discutidos as tensões e os conflitos provocados pela legislação educacional quanto à garantia da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, prescrita nas leis 11.769/2008 e 13.278/2016, que alteraram a LDB 9394/96, e como esse cenário tem afetado a Educação Musical no âmbito da cidade de Santarém, Pará. Além disso, apresenta-se um panorama sobre o fazer musical voltado ao ensino formal nas escolas de educação básica do município, que revela:

Conforme dados fornecidos em 2016 pela 5ª Unidade Regional Estadual de Ensino (5ª URE), que há na zona urbana de Santarém 32 estabelecimentos estaduais de educação com ensino fundamental e médio, nos quais todos possuem a disciplina Arte em sua grade curricular. O quantitativo de 60 professores preenche a carga horária disponível nessas 32 escolas (OLIVEIRA e LAUER, 2017, p. 12).

Neste estudo, os autores apresentam uma tabela que demonstra que nessas 32 unidades de ensino estaduais da zona urbana de Santarém a disciplina Artes é atendida por 60 professores, sendo que destes, 38 são graduados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa; 21 são graduados em Arte (a 5ª URE não informou quais as habilitações desses profissionais) e 01 professor é licenciado em Sociologia/Filosofia. Este fato mostra que a realidade, principalmente, no que se refere ao contexto formal de educação musical nas escolas, ainda está muito distante do ideal, sobretudo, por que os professores atuantes na disciplina, em sua

maioria, não são os com a titulação de licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música e nem os Licenciados Plenos em Música da Universidade Estadual do Pará, Campus Santarém.

No que tange a Educação Musical das escolas especializadas de música, pode-se discorrer sobre algumas iniciativas, tais como: Instituto Maestro Wilson Fonseca, Escola de Música Moderna, Escola de Artes Emy Bermeguy, Instituto CR (Centro de Artes da Amazônia), Academia de Música da Filarmônica, Escola de Música Levitas.

A primeira escola de música que se tem notícia na cidade de Santarém é a antiga Escola de Música Maestro Wilson Fonseca, hoje intitulada Instituto Maestro Wilson Fonseca, escola que foi fundada em 02 de agosto de 1993. Por ela ter sido a primeira, inicia-se a descrição das escolas especializadas de música por ela. Abaixo seguem os textos institucionais cedidos pelas escolas mapeadas neste trabalho.

2.4.1 Instituto Maestro Wilson Fonseca

O Instituto Maestro Wilson Fonseca é a escola de música mais tradicional de Santarém. Desde 2003, funciona na antiga Casa da Cultura Historiador João Santos, hoje denominada Felisbelo Sussuarana, em Santarém PA, atendendo crianças, jovens e adultos com os Cursos de Música, Dança e Teatro. Faz parte da história de Santarém, onde é reconhecida como um dos Patrimônios Culturais e de Utilidade Pública Municipal (lei nº 15.939, de 21/03/1997) e como de Utilidade Pública Estadual (lei nº 8.017, de 27/06/2014). Atua objetivando a qualidade total, cujos resultados positivos favorecem os mais diversos segmentos da sociedade, auxiliando na formação da cidadania com ocupação e oportunidades sadias e profissionalizantes de reconhecimento público.

O instituto vem formando profissionais na interpretação vocal e instrumental, bem como professores de música e regentes de bandas e corais, tendo atuado em diversas programações de distintos espaços como em escolas, praças, teatros (Belém, São Paulo), faculdades, salas de espetáculo (Belém, Salvador), inaugurações, participando de eventos diversos. Neste sentido, a experiência, seriedade e qualidade com que desenvolve seus trabalhos na área da música deram a segurança para a criação de cursos de dança e teatro que funcionam desde o ano de 2010.

O Coral e Banda Sinfônica Maestro Wilson Fonseca que se originaram da Banda Maestro Wilson Fonseca, que foi lançada a público em 21 de junho de 1995 têm sido requisitados tanto na cidade de Santarém, como nas diversas cidades da região e em outros lugares Brasil afora.

O Instituto Maestro Wilson Fonseca instalou em agosto de 2014 os cursos de violino, viola, violoncelo e contrabaixo, em parceria com a Fundação Carlos Gomes e está estruturando sua Orquestra Sinfônica.

2.4.2 Academia de Música da Filarmônica de Santarém

A Academia de Música da Filarmônica de Santarém é também uma das instituições musicais mais tradicionais da cidade. Atualmente, a escola dispõe dos cursos de musicalização para bebês, musicalização infantil, musicalização jovem, flauta transversal, clarinete, fagote, saxofone, trompete, trombone, trompa, percussão, violino, viola, violoncelo e contrabaixo. A escola tem uma estrutura física de duas salas de aula, 1 sala de ensaio, 3 salas de estudo e 1 sala de reuniões.

A escola ainda não dispõe de um espaço próprio para a formação de músicos para atuar em suas atividades. Com o apoio da diretoria da Filarmônica, foram abertas as inscrições e em fevereiro de 2011 as atividades iniciaram partindo da musicalização tendo em seu corpo docente músicos da Filarmônica atuando voluntariamente.

Inicialmente a instituição recebeu a denominação de Escola de Música Professor Wilde Fonseca e no mesmo ano fez seu recital de lançamento na Casa da Cultura de Santarém, onde os alunos da primeira turma de musicalização tocaram em conjunto com a Filarmônica Municipal Professor José Agostinho. Ainda em 2011, a escola expandiu-se, passando a oferecer cursos de prática instrumental voltados para a formação de instrumentistas de sopro e percussão culminando com a criação de uma banda de música denominada “Nova Filarmônica de Santarém”, na qual os alunos formados puderam experimentar a prática instrumental em conjunto, abordando um repertório variado em apresentações públicas e concertos didáticos.

Em agosto de 2012, iniciaram-se as atividades dos cursos de cordas sinfônicas que foram implantados pioneiramente em Santarém. Em outubro de 2013, os alunos formados por estes cursos deram origem à Orquestra Filarmônica de Santarém, primeira orquestra sinfônica do município, que fez sua primeira apresentação pública na Câmara Municipal de Santarém por ocasião da Sessão Especial alusiva aos 50 anos da Filarmônica Municipal Professor José Agostinho.

Desde a sua criação até junho de 2015, a então Escola de Música Professor Wilde Fonseca contava com uma estrutura física básica compartilhada pela Filarmônica Municipal Professor José Agostinho. A direção e o corpo docente da Escola eram todos voluntários e a filarmônica sedia uma ajuda de custo para apoio às atividades dos cursos e grupos pertencentes à escola.

A partir de 2015, a escola assumiu como foco principal a formação de músicos para a Filarmônica Municipal Professor José Agostinho e para a Orquestra Filarmônica de Santarém, passando a denominar-se Academia de Música da Filarmônica de Santarém. A Filarmônica Municipal Professor José Agostinho passou por um período de mudanças estruturais e a nova direção da instituição junto ao poder público municipal alcançou importantes melhorias para a academia, tais como: adequação física da nova sede da filarmônica, de modo a disponibilizar 06 salas de aulas e 1 sala de ensaio, todas climatizadas. Além de conseguir que todos os docentes da Academia tivessem renumeração garantida via Secretaria Municipal de Educação.

2.4.3 Japson Modern

A escola de música Japson Modern é de ensino presencial e deu início às atividades em 24 de outubro de 2014, com o eixo educacional: Conhecimento musical, cultural e tecnológico. Os cursos ofertados são: violão, guitarra, contrabaixo elétrico, canto/técnica vocal/coral e teclado, tendo como base a música popular. Atende de 6 a 12 alunos por turma e oferta as vagas das turmas por semestre.

Tem um corpo técnico formado por dois educadores, uma professora de canto, violão e contrabaixo elétrico e um professor de guitarra. A Escola foi criada com o intuito de oferecer a sistematização, complementação de habilidades e conhecimentos musicais, tecnológicos e culturais enfatizando a música popular (Rock, Blues, Country, Funk Rock, Southern Rock e Música Popular Brasileira). Com a proposta de ofertar habilidades musicais teórico-práticas em violão, guitarra e canto, contrabaixo e teclado visualizando o desenvolvimento da musicalidade juntamente com a técnica instrumental e vocal, bem como a ampliação e desenvolvimento das atividades em espaços alternativos além da unidade de ensino.

Além de proporcionar aos alunos a aprendizagem, a escola possibilita utilização e manipulação das ferramentas e acessórios tecnológicos que estão presentes no universo musical, como pedais de efeito, amplificadores, captadores e microfones. Os conteúdos musicais são ministrados no período de dois anos, estruturados em quatro semestres, sendo o currículo organizado em disciplinas teórico-práticas. A instituição desenvolve atividades para o crescimento cultural e social do aluno, através da prática em conjunto, visão sobre música e sociedade, buscando sempre a inserção musical.

As aulas são ministradas de forma coletiva, o objetivo geral da escola é desenvolver através das aulas teórico-práticas o ensino da música de forma ampla, tendo como fundamentação metodológica os conteúdos voltados para a música popular, bem como as

técnicas, instrumentos, repertório e tecnologias utilizados para a execução e propagação da mesma.

Atualmente, oferta os cursos de guitarra, contrabaixo elétrico, canto/técnica vocal/coral e violão. Os materiais utilizados para a realização e desenvolvimento das aulas têm como base métodos americanos de ensino instrumental e vocal, que passaram pelo processo de compilação por seus professores para que o material final se tornasse mais produtivo e dinâmico. As aulas são realizadas em turma, podendo ser ministrada individualmente e/ou coletivamente, considerando aspectos como o instrumento a ser estudado e o nível de cada aluno. Todos os alunos aprendem a ler partitura, tablatura e cifra com seus respectivos instrumentos desde o primeiro dia de aula. As atividades variam desde a leitura e escrita básica até os níveis de leitura de peças mais elaboradas. O público atendido é de crianças, jovens e adultos da cidade de Santarém em geral, que tenham interesse em aprender e vivenciar música.

2.4.4 Instituto CR

O Instituto CR foi fundado em 2008, com a missão de promover o desenvolvimento humano, através de ações nas áreas econômicas, social e ambiental. Baseado em valores como voluntariado, ética, transparência e valorização do ser humano, o Instituto CR tem como objetivo envolver os colaboradores do Grupo CR (rede de supermercados e outras), clientes e a comunidade em ações sociais que promovam a melhoria da qualidade de vida.

Desde sua fundação, já foram desenvolvidos diversos projetos nas áreas econômicas, social e ambiental, como o pequeno produtor, grande empreendedor, a coleta de óleo de cozinha usado, as sacolas retornáveis.

Em 2014, o Instituto CR ampliou seus horizontes abrangendo a área musical, particularmente a educação musical com a criação do Centro de Artes da Amazônia, sem fins lucrativos, que tem por missão promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação. Sendo assim, foi criado o Instituto CR – Centro de Música da Amazônia, que inicialmente teve como objetivo principal oferecer aulas de música para os filhos dos funcionários do CR Supermercados.

A procura por parte da sociedade santarena foi tão grande, que o Instituto teve que aumentar o número e vagas. Inicialmente, foram ofertadas 90 vagas, distribuídas nos cursos de: musicalização Infantil I e II, educação musical especial, guitarra, piano, trompete, canto, saxofone, gaita, violão, piano, bateria. As aulas de música iniciaram no dia 01 de abril de 2014,

e após três meses, o Instituto CR teve que mudar de prédio e de nome, passando a chamar: Instituto CR – Centro de Artes da Amazônia, para que assim pudesse ampliar o número de vagas e alunos.

Novos cursos foram implementados, como: percussão, música para bebês, flauta transversal, trompete e trombone. Atualmente, o instituto conta com um quadro de 14 Professores, em sua maioria formados no Curso de Licenciatura Plena em Música, 1 secretária, 1 auxiliar de secretaria e 1 funcionária de serviços gerais.

O Instituto CR já realizou vários recitais, promoveu diversos cursos de capacitação, realizou muitas apresentações musicais pela cidade e serve de campo de pesquisa para várias instituições de Santarém. Atualmente o instituto conta com quatro (4) grandes projetos: a Orquestra Infanto-Juvenil, com crianças de 7 a 14 anos, Orquestra de Xilofones, Orquestra de Violões e a Muiraquimbó Orquestra.

Atualmente, o Instituto CR conta com 320 alunos distribuídos em 14 cursos: musicalização para bebês, musicalização Infantil I e II, educação musical especial, guitarra, piano, trompete, trombone, percussão, canto, saxofone, flauta transversal, violão, piano, bateria. O Instituto também possui um auditório com capacidade para 300 pessoas, com equipamentos de sonorização e iluminação adequados para a demanda de recitais, shows e oficinas.

2.4.5 Escola de Artes

A Prefeitura de Santarém inaugurou no dia 20 de junho de 2014, a Escola de Artes Professor Emir Hermes Bemerguy, localizada na Rua Hortência, com Alameda 3, no bairro Jardim Santarém. O espaço foi criado inicialmente para promover e incentivar habilidades e talentos dos alunos da rede pública municipal de ensino, estimulando o gosto pelas atividades culturais e integrando a educação às linguagens da música, dança, artes cênicas e artes plásticas.

A escolha do nome Emir Bemerguy, foi a forma encontrada pela Prefeitura de Santarém de prestar justa homenagem a um santareno que contribuiu fortemente para o engrandecimento da cultura no município. Outro homenageado foi o advogado Tito José Viana da Silva, que dá o nome ao auditório da instituição. Tito, assim como Emir, foi um ilustre santareno que ajudou na disseminação das manifestações culturais do município, como o carnaval e o folclore.

A família de Emir doou livros que fazem parte da vasta obra do poeta e escritor para a biblioteca da escola que leva o seu nome. A Escola conta com três anexos: um moderno auditório para apresentações, salas para música (flauta doce, violão, musicalização infantil,

canto coral), dança (jazz, ballet, sapateado, danças urbanas), artes plásticas e teatro. Atualmente este educandário possui 1.848 alunos.

2.4.6 Escola de Música Levitas

A Escola de Música Levitas foi fundada em 2002 pelo Presbítero Elias Marinho. É uma instituição de ensino da música cristã, que vem se aprimorando, quanto a sua proposta educacional apresentando métodos de ensino mais eficazes, visando sempre o bom desempenho musical de seu público alvo, que são os alunos, oriundos da igreja Assembleia de Deus, nas modalidades de musicalização infantil, juvenil e adulto.

A partir do ano de 2016, a Escola de Música Levitas, em parceria com sua instituição mantenedora, o IBS (Instituto Bom Samaritano) da Igreja Evangélica Assembleia de Deus em Santarém, passou a contar com um novo espaço, localizado na Travessa Moraes Sarmento. A EML conta com um corpo docente qualificado, salas climatizadas e dotadas de recursos exclusivos para a realização de suas atividades musicais.

A escola tem como visão ser referência legitimada como educação musical cristã e como missão, educar, produzir, disseminar o saber musical como ferramenta para semear o evangelho, de inclusão e transformação sociocultural cristã, com o compromisso de difundir o evangelho de Cristo, por meio da música, além de formar cidadãos éticos, com princípios musicais cristãos, e ajudar a atingir sensibilidade musical, permitindo uma seleção consciente do melhor estilo musical para atender as necessidades de todos, de maneira que possam expressar a fé em Cristo, através da música. O corpo docente da escola é formado por 16 educadores, nas modalidades violão, teclado, bateria e percussão, técnica vocal, musicalização infantil, musicalização I e II, acordeom, violino, clarinete e saxofone, flauta transversal, trompete, trompa, clarinete, violoncelo e baixo acústico. A instituição conta com um diretor da escola, coordenador educacional e orientador musical.

A estrutura divide-se em: uma recepção, uma administração, uma sala de instrumentos, um auditório, quatro salas de aulas e um banheiro. A Escola de Música Levitas é mantida pelo IBS – Instituto de Apoio ao Meio Ambiente e a Vida Bom Samaritano e Igreja Evangélica Assembleia de Deus, respectivamente situados à Travessa Moraes Sarmento, 473 altos, Bairro Santa Clara e Avenida Mendonça Furtado, Nº 1638, Bairro Santa Clara, Santarém – PA. Sendo supervisionada pela UDEMADES Departamento de Música da referida Igreja.

Quanto aos projetos de cunho social, tem-se o Projeto Esperança e Vida na Amazônia, o projeto Musicaliza Bebê e o Projeto Sementes Musicais, este último projeto será destacado de maneira mais aprofundada neste trabalho mais adiante.

Enfatiza-se que apesar de todas essas manifestações e iniciativas musicais na cidade de Santarém, poucas ainda são as crianças e jovens que tem contato com a educação musical se houver comparação com o número de habitantes.

2.5 Mapeamento de projetos de educação musical em espaços não formais de ensino em santarém

Para destacar a importância desses universos culturais santarenos considerados não-formais, fez-se uma descrição desses espaços de vivência musical. Ressalta-se que em Santarém do Pará existem três (3) espaços não formais de ensino que já foram citados anteriormente nesta seção, que trabalham a educação musical para os mais variados públicos e faixa etária.

2.5.1 Projeto Esperança e Vida na Amazônia

O Projeto Esperança e Vida na Amazônia é uma instituição social sem fins lucrativos, mantida juridicamente pela Associação de Educação Social Francisca do Rosário Carvalho. Desde 2010, trabalha por meio da educação social a inserção cidadã crítico reflexiva de crianças, jovens e adultos moradores da grande área do Santarenzinho e regiões circunvizinhas, e disponibiliza a estes os cursos de musicalização infantil, iniciação instrumental por meio da flauta doce, curso preparatório para banda de música, turma de prática em banda de música, cursos de teclado e violão popular, coral para adultos, dança e karatê, além de auxiliar na distribuição de alimentos às famílias carentes por meio da parceria com o programa Mesa Brasil – SESC.

No ano de 2015, passou a ser reconhecida pelo programa do Governo Federal “Inovação e Criatividade na Educação Básica”, através da chamada pública realizada pelo Ministério da Educação - MEC, tornando-se um dos 178 melhores projetos inovadores do país.

Para essa instituição, as artes há muito tempo estão inseridas em todos os contextos da vida do ser humano, são por natureza as mais sublimes linguagens da alma, visam expressar de maneira geral os sentimentos através de sons, silêncio, movimentos entre outras formas. Ao saber de sua importância como forte aliada na ação pedagógica, o uso delas por meio da educação social traz outros benefícios além de facilitar no processo de ensino-aprendizagem, permite que crianças, jovens e adultos tenham a oportunidade de se encontrar enquanto seres dotados de conhecimento e partícipes importantes de um meio social. Portanto, cabe a FRARC/PEVA, trazer e promover a vivência do universo artístico sintonizando-lhes ao mundo contemporâneo, permitindo-lhes conhecer, respeitar e acolher a diversidade cultural, pois

busca-se a promoção humana e reconhece-lhes enquanto seres fundamentais para uma sociedade mais justa e democrática.

O projeto funciona por meio de doações, ajudas financeiras, parcerias ou qualquer ação que contribua com seus objetivos.

2.5.2 Projeto Musicaliza Bebê

O projeto Musicaliza Bebê funciona desde 2012 na Universidade Federal do Oeste do Pará e objetiva, mediante atividades musicais, auxiliar no desenvolvimento cognitivo, motor, musical e afetivo de crianças de 3 meses a 4,5 anos. As aulas funcionam no campus da Universidade e o projeto é aberto a toda a sociedade santarena. Funciona semanalmente, atendendo, à época da pesquisa, 3 turmas: bebês de 3 meses a 1,5 anos, bebês de 1,6 anos a 3 anos e crianças e 3 a 4,5 anos. Participam da equipe técnica a coordenadora do projeto, uma psicóloga, uma educadora física e alunos dos diversos cursos da UFOPA, da Universidade Estadual e de uma IES particular.

2.5.3 Projeto Musicando

O Projeto Musicando, educação musical, é um espaço de educação Musical não formal, que visa o desenvolvimento afetivo do indivíduo através do ensino com a ludicidade. O projeto funciona em uma clínica de Psicologia. O Musicando começou suas atividades em 2018. Possui os cursos: Ukulele (primeiro projeto a ofertar essa modalidade para crianças pequenas), musicalização para bebês, musicalização infantil e flauta doce.

2.5.4 Projeto Sementes Musicais

O Projeto tem como base a difusão da cultura e o despertar da musicalidade de seus participantes, a partir de instrumentos de cordas e sopro, e a prática de canto coral, visando desenvolver habilidades de crianças e jovens adolescentes, não fazendo diferenciação entre sexo, cor, raça ou crença religiosa.

O intuito do mesmo é criar bases sólidas de expressão musical, tentando assim de forma agradável auxiliar na tentativa de redução da violência social, exclusão cultural e na contribuição da democratização da educação musical na comunidade onde acontece. Esta iniciativa surgiu em 2014, tendo como idealizadora a pesquisadora em questão, que atuava como coordenadora e professora de canto. Começou com oito (8) alunos e apenas um curso, o de canto coral, por ser um curso de baixo custo e que precisa apenas de pessoas dispostas a aprender a cantar.

Atualmente o projeto cresceu, atende mais de cento e vinte (120) alunos e possui treze (13) cursos e um quadro de técnicos docentes composto por 15 profissionais. Sobre esta iniciativa irá se discorrer de maneira mais detalhada no item 3.2.2 do terceiro capítulo de metodologia.

A seguir discute-se o fazer musical na educação musical, bem como se apresenta estado da arte sobre os estudos de educação musical voltados para as crianças, destacando-se as pesquisas que consideradas importantes para a construção das discussões sobre a temática desta pesquisa.

3 O FAZER MUSICAL E O ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS

Apresenta-se nessa seção os aportes teóricos utilizados para embasar a pesquisa no que se refere ao fazer musical em Educação Musical na infância. Nesse sentido, divide-se esta parte do trabalho na discussão sobre o fazer musical para crianças e ao que concerne ao ensino de música na infância. Em seguida, faz-se o estado da arte e discussão sobre estudos de campo que abordam as práticas educativas com crianças em educação musical no Brasil.

3.1 O FAZER MUSICAL PARA CRIANÇAS

Partindo do viés da música como uma atividade educativa e humana, considera-se relevante pensar em caminhos possíveis para uma prática educativa com a música, na qual se criem possibilidades para o desenvolvimento musical da criança e que seja uma prática educativa de atividade musical que não limite a infância. Sendo assim, este trabalho assume a concepção do ensino de música para criança como fazer musical, compreendendo música como uma atividade humana, um fazer social, que possibilita a compreensão e a elaboração das emoções humanas e culturais, que segundo Martinez (2013) é fundamental para que o ser humano tenha consciência do que sente, do que vivencia.

Sobre práticas educativas musicais limitadoras, Pederiva e Tunes (2013) afirmam que muitas vezes a teoria, a notação musical não faz sentido para a pessoa que participa desse processo. Isto é, quando o processo de aprendizagem parte sempre da teoria musical, do reconhecimento das notas, impõem-se regras e esquemas rigorosos para o aluno e esta técnica pode ditar a expressão musical. Esse processo por vezes exclui aqueles que não se enquadram nessa prática musical, é como se fossem eliminadas as possibilidades humanas de desenvolver as habilidades musicais, artísticas. Pederiva e Tunes (2013, p. 153) afirmam ainda que “sem a vivência autêntica e profunda da própria musicalidade haverá somente uma acumulação imitativa, robótica, amorfa, inerte e morta da experiência musical”. Martinez (2013) corrobora em relação a essa possibilidade, pois para ela é necessário que cada ser humano vivencie sua própria musicalidade, para se perceber um ser musical, capaz de realizar tal atividade.

Para Souza (2004), não se pode negar a relação da música com elementos socioculturais, desta forma, sabe-se que muitos educadores tem se dedicado a realizar uma prática musical embasada na ação social e humana, que busque efetivamente alcançar tanto a formação humana, quanto a formação social. Sobre isso, Kater (2004) afirma que em se tratando

da educação musical, sua tarefa é desenvolver tanto a musicalidade quanto aprimorar a formação cidadã por meio da música.

Iari (2003) aponta que uma das funções sociais e humanas da música, principalmente em se tratando de crianças, é a afetividade e socialização. Kater (2004) afirma que a educação musical é uma possibilidade prazerosa e eficaz de desenvolvimento individual e de socialização na infância. Também Brito (2003) corrobora com estas afirmações ao compreender que nos processos de musicalização, desenvolvem-se aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade. Fonterrada (2008) compreende a música além do âmbito social, enfatizando que a música influencia diretamente nas questões pessoais e subjetivas, tais como: juízo de valores e consciência de si. Sendo assim, esta autora compreende que “a criança percebe a música dentro de si, e aprende a reconhecer o estado da própria voz, aguça suas faculdades próprias conceptivas, contribuindo para a consolidação de sua identidade” (FONTERRADA, 2008, p. 273).

No que se refere a este aspecto, Del Ben e Hentschke (2002) acreditam que a música, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, que se apresenta como outra função, aspecto este que no fazer musical encontra uma possibilidade de realização, isto é, é no fazer musical que se rompem com estruturas e relações voltadas as técnicas tão presentes ainda na atuação do educador musical.

O fazer musical está atrelado a valores sociais como a noção de responsabilidade e vivência coletiva. Sendo assim, para Corusse e Joly (2014), quando a atividade musical compreende as ações sociais, ela irá inserir o aluno numa participação ativa no coletivo, de maneira a desenvolver no indivíduo uma consciência de seu papel e significância. Outra função atrelada a música é sua capacidade de promoção da expressão. Gainza (1988), afirma que toda atividade musical é uma atividade de projeção, isto é, é uma ação que o indivíduo faz e mediante a qual se mostra, sendo assim, todo fazer musical implica em uma manifestação subjetiva daquele que a realiza, sempre parte de uma particularidade, é como uma expressão que libera sentimentos, das sensações, de ideias reveladas ou não reveladas no discurso de quem utiliza a música como um desabafo de suas emoções.

É certo que se a música influencia na expressão e nas relações de construção da subjetividade, certamente ela tem relação com o desenvolvimento da sensibilidade e da noção estética. Sobre esta função, Couto e Santos (2009) afirmam que através do fazer musical pode-se também construir tanto conceitos objetivos dos elementos musicais quanto subjetivos em relação à interpretação que se dá aos mesmos. De maneira geral, Corusse e Joly (2014) consideram que a prática musical, tem influência social e estética, pois constitui-se como um

forte elemento na formação e estabilização da cultura, que gera uma conscientização cultural para se compreender o mundo.

Outras funções acentuadas pelos autores citados neste tópico, referem-se: a capacidade de simbolizar, incentivo à capacidade de análise e realização de julgamentos, noção de ordenação, desenvolvimento da autonomia, regulação do humor, formação de valores, auxílio na formação da rotina das aulas, funções estas que também se relacionam com elementos sociais e humanos.

Neste cenário, Penna (2006, p. 38) chama atenção para a necessidade da coerência para se desenvolver as funções sociais da música, para que não se corra o risco de cair em uma “visão redentora da arte e da música”, pois para ela somente a presença da música já seria efetiva em seus objetivos sociais. Por isso, é essencial um trabalho de educação musical intencional e organizado, o qual consiga envolver os alunos e ser significativo também para eles. Devem-se traçar claramente os objetivos e métodos no processo educativo para o bom desenvolvimento musical, por isso Gainza (1997) afirma que os elementos devem ser sempre o principal foco, para que assim se promova uma relação do aluno direta com a música.

Swanwick reflete sobre a necessidade de compreender este percurso que, independente dos objetivos e do caminho a ser trilhado, a música faz-se significativa a todos, pois participa da realidade de cada um. Segundo este autor, “Todos são musicais. Um objetivo básico da educação musical é o desenvolvimento de uma apreciação rica e ampla, quer o aluno se torne um músico profissional, um amador talentoso ou um membro sensível de plateias” (SWANWICK, 1993, p. 29).

Gainza (1997) afirma que a música é o norte, a raiz, sobre a qual se desenvolvem suas outras funções. Isto é, se a mesma for negligenciada, certamente serão descontextualizados os benefícios que se originam a partir dela. Dessa forma, Gainza, assim como Penna (2006), afirma que ainda que a música tenha todas as funções elencadas anteriormente, ela deve ser, imprescindivelmente, o centro das aulas de educação musical, tudo deve partir de sua essência. Em outras palavras, para ambas as autoras os objetivos sociais e humanos devem ser gerados a partir e não no lugar das vivências musicais, isto é, demais propriedades serão desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem propriamente musical.

Pederiva e Tunes (2013, p. 82) refletem sobre este fazer musical, que abarca muito além da elaboração do som, do trabalho com o material sonoro e formal da música, para elas essa atividade se torna arte verdadeiramente importante quando trabalha com os sentimentos, emoções.

A arte é uma atividade humana que possui uma função – é um equilibrador do homem com o meio. Ela contribui para a consciência da pessoa na cultura. Nenhuma outra atividade consegue trazer a consciência das emoções. Por isso, a arte é necessária. Essa consciência é algo que se conquista em meio às atividades humanas (MARTINEZ, 2013, p.71).

Pederiva (2018) afirma que a Educação Musical deve ser entendida como a atividade em que música e educação formam uma unidade em processos intencionalmente organizados para o desenvolvimento humano. Para esta autora, esse desenvolvimento ultrapassa o domínio de técnicas por si mesmas, envolvendo outras questões, tais como: consciência de si, do mundo, e de si no mundo, das relações sociais, históricas e culturalmente constituídas ao longo do tempo.

Dessa maneira, a música enquanto atividade educativa cria condições de possibilidades para a existência de seres humanos livres e comprometidos com a vida. Para Pederiva (2018), uma educação musical voltada para a liberdade pressupõe processos educativos em que as possibilidades humanas sejam reconhecidas como princípio educativo. Esta autora reflete, sobretudo, sobre o reconhecimento que todos são seres sociais, afetos intelectivos. Por isso, a urgência em pensar uma educação musical mais humana, mais ética, na qual todas as expressões e criações possam ser respeitadas como expressões de humanidades e principalmente que esta atividade seja introduzida na vida da criança desde seu início.

Como atividade humana que é, e, por sua importância no desenvolvimento humano frente à dimensão emocional, artística, na relação com o mundo sonoro, com as músicas nas culturas, deve ser vivenciada como atividade educativa desde a infância, por meio de uma educação musical que possibilite a vivência plena da musicalidade. (PEDERIVA, 2018, p. 04)

Martinez (2017) reflete sobre esse contato desde a infância com a música, pois para esta autora as crianças apropriam-se dessa atividade humana, o que as capacitam a compreender e interpretar seu mundo circundante, assim como as ajuda a desenvolver a sua musicalidade em meio às experiências as quais vivenciou durante sua vida.

Ademais, ressalta-se a necessidade das vivências educativas estético- musicais em que a vida se faça presente de modo autêntico. Para Pederiva (2018), a forma, experiências musicais individuais, sociais, históricas e culturais, assumem um lugar de grande importância, pois não se pode educar musicalmente somente na dimensão intelectual. Em outras palavras, cada experiência vivida na cultura e suas produções musicais estão impregnadas de sentidos e de significados, por isso a relevância de se aprender e se desenvolver musicalmente por meio de trocas coletivas e colaborativas.

Diante destas reflexões, considera-se fundamental que sejam buscados outros ambientes educativos e outras formas de práticas educativas de atividade musical com crianças, voltando o olhar para além da escola, do espaço formal de ensino, como no caso desta pesquisa, para um projeto social, observando principalmente se essa outra estrutura e concepção de fazer musical permitem apontar outros princípios de uma prática educativa de atividade musical com crianças.

3.2 Crianças e Músicas

A música está em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante nos desenvolvimentos motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos (MARTINS, 2004). Segundo Brésica (2003, p.25), “a música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam”. Portanto, é um elemento constante na cultura humana.

Presente em diversas atividades da vida humana, a música se apresenta também de muitas formas no contexto da educação infantil. Pode-se ver isso nas diversas situações da vida de uma criança, como nos momentos de chegada na escola, hora do lanche, nas comemorações escolares como danças, nas recreações, nas brincadeiras de rua, nas igrejas, aniversários em família e com amigos, e festividades em geral. Neste contexto, a música ao longo de toda sua história atende aos mais diversos objetivos, sendo muitas vezes suporte para atender vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.

Além disso, a música também possibilita a interação infantil com o mundo adulto, como nos momentos em família ou outras ocasiões como ao ver televisão, ouvir rádio, situações estas que rodeiam o dia a dia das crianças, que ajudam a formar um repertório inicial ao universo sonoro das crianças. Toda essa vivência e contato da criança com este novo mundo possibilitam a familiarização da mesma com a música. Em relação a isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) explica que:

“O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem” (BRASIL, 1998. p.51).

No livro “Imaginação e Criação na infância” de Vigotski (2009, p. 23), discorre sobre a importância das experiências da criança na infância, quando se deseja criar bases sólidas para a imaginação e criação. Para ele “quanto mais a criança viu, ouviu ou vivenciou, mais ela sabe

e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Nesse sentido, são importantes as práticas educativas e pedagógicas que compreendam que a imaginação e criação dependem da diversidade de experiências na infância, pois quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

Segundo este autor, por conta dessa experiência anterior que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela ainda pequena quantidade de experiência na infância. Afinal, a imaginação depende da experiência, e a experiência da criança cresce gradativamente, por isso que não é possível essa comparação a do adulto.

Se há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VIGOTSKI, 2009, p. 09).

Para Vigotski (2009), uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é “da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação pra o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança”. Sendo assim, identificam-se nas crianças os processos de criação que surgem por meio de suas brincadeiras.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo, a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe, a criança, que na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplo da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009, p. 09).

De maneira geral, a relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Segundo Vigotski seria um milagre se a imaginação se inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não as experiências anteriores, “somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência”.

Segundo Penna (2008, p. 21) “devido a música ser [...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós”.

Sabe-se que a música proporciona a vivência da linguagem musical como os meios de representação, tão comuns na infância. A partir dela, a criança interage com o meio ambiente, incluindo os sons, as canções e outras manifestações, além de ser um meio para aptidão criativa e lúdica, que é parte integrante da infância.

Beyer (1988) e Ilari (2003) mostram a importância da música já no primeiro ano de vida, pois segundo essas autoras, nessa fase a criança está em período de grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical. Sendo assim, a música, devido a suas características intrínsecas, colabora para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, bem como favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, musicais e aquelas relacionadas aos aspectos emocionais, isto é, a música é um meio de expressão de ideias e de sentimentos, por isso desde muito cedo, a música adquire grande importância na vida de uma criança. Além de sensações que ela provoca com a experiência musical são também desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

3.3 Musicalização e Educação Musical na Infância

Partindo desse viés, em que se acredita que a musicalização das crianças é construída a partir de seu convívio existencial, Martins (2004) diz ser necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para as crianças. Seguindo esta linha de raciocínio, o autor afirma que a musicalização pode proporcionar e influenciar na formação do desenvolvimento futuro desses seres humanos.

Para Brécia (2003), a musicalização é, sobretudo, um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Sendo assim, neste trabalho consideram-se os conceitos de musicalização e ensino de música como complementares, sendo a musicalização parte da Educação musical na Infância à luz de Gainza (1988) e Penna (2010), em que o primeiro considera que o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical e a segunda afirma que musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo

possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo.

O que se observa nesses dois conceitos, é que a criança a partir da familiarização com a música conseguirá compreender melhor as músicas que a rodeiam, para então os que ouvirem possam assim fazer sentido em sua existência, por isso compreende-se que ambas as nomenclaturas complementam-se, a musicalização está incluída na educação musical.

Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos. Assim, partindo de uma mobilização primária – movimento como sinônimo de vida, de crescimento – tender-se-á a promover respostas diversas – e não apenas de índole musical e sonora –, posto que nisso consiste a função educativa da música. Mais tarde, tratar-se-á de incentivar o interesse de modo que desemboque naturalmente na apreciação, no gosto e no conhecimento da música e das estruturas inerentes a ela, mantendo a todo momento a maior espontaneidade na apresentação de experiências e materiais musicais (GAINZA, 1998, p.101).

Kebach divide as fases de musicalização em três estágios. Segundo ele, o primeiro período é o da exploração, que é quando o conhecimento musical é apropriado a partir do contato com os sons do corpo e do mundo. Esse estágio corresponde à faixa de zero aos dois anos, em média, e um destaque é a possibilidade de, a partir da exploração, a criança pequena repeti-los, variá-los, de forma a construir música de forma criativa. O segundo período citado por ele é o da expressão, que se refere aos dois a quatro anos de idade, quando “a criança começa a fazer as primeiras representações mentais das ações, não havendo ainda reversibilidade do pensamento, compensações e nem conservação de formas que garantam uma organização de algo referente à produção sonora” (KEBACH, 2013, p.22).

O último período destacado pelo autor é o da construção, correspondente dos sete e aos doze anos, considerado já fora da educação infantil. A diferença é o perfil crítico mais evidente, além de uma maior exploração da criatividade musical. Kebach destaca que se deve compreender os dois primeiros períodos, proporcionando assim “um ambiente acolhedor e prazeroso para as práticas musicais das crianças pequenas, para que ali elas possam expressar todo seu potencial criativo, principalmente na primeira fase da infância” (KEBACH, 2013, p.23-24).

Loureiro (2003) ressalta que a musicalização pode transformar as crianças que tem contato, em indivíduos que usam sons musicais, formando indivíduos que apreciem música, façam música, e que se expandem por meio dela, também coloca que para várias áreas ela tem muita ajuda no desenvolvimento e aperfeiçoamento da socialização, alfabetização, inteligência,

capacidade inventiva, expressividade, coordenação motora e tato fino, percepção sonora, percepção espacial, raciocínio lógico, matemático e estético.

No que se refere à educação musical, destaca-se que ela tem como objetivo central educar pela música, pois ela consegue englobar vários aspectos do desenvolvimento humano, e mais, promover na criança a capacidade de se sentir dentro de um contexto de muitas, infinitas possibilidades de encontrar felicidade através da música (LOUREIRO, 2003).

Swanwick, em seu livro “Ensinando Música Musicalmente”, oferece propostas para a educação musical, pois o mesmo acreditava que a música é um discurso impregnado de metáfora, identificando três formas nas quais a música funciona metaforicamente, em que: transformamos sons em melodias, gestos; transformamos essas melodias, esses gestos, em texturas; transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas. A partir disso, o autor propõe três princípios de ação para contribuir para o processo de educação musical: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e a fluência no início e no final.

Para cada princípio, Swanwick apresenta propostas de trabalho, incluindo análises de atividades. De maneira geral, este autor promove a reflexão sobre a importância da música no desenvolvimento das crianças e reflexões pertinentes sobre a prática musical. Para ele, é preciso considerar o discurso musical que o aluno já traz de suas próprias vivências, considerando crucial que as crianças tenham um ambiente estimulante onde possam experimentar com confiança e liberdade instrumentos e objetos, bem como suas próprias vozes. Em suma, a educação musical deve preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula.

Compreende-se, portanto, que código musical é apreendido pela vivência, pela familiarização, pelo contato cotidiano como já dito anteriormente. Logo, para entender música, não basta escutar, é preciso dispor de instrumentos de percepção que permitam ao indivíduo decodificar a obra, entendê-la e aprendê-la, ainda que de maneira inconsciente por meios das vivências, das experiências sensoriais.

3.4 Estado da Arte de Estudos de Campo sobre Práticas Educativas e Pedagógicas com Crianças em Educação Musical

Nesta subseção, buscou-se conhecer as produções científicas já existentes no campo de investigação desta pesquisa. Buscou-se aqui coletar, organizar e analisar a maior

quantidade possível de artigos, dissertações e teses sobre práticas educativas em educação musical na infância.

O estado da arte foi realizado a partir de análise de literatura disponível em sites e periódicos relacionados às áreas de educação infantil, desenvolvimento, práticas educativas em música e educação musical. Primeiramente, foi definido o site *Scielo (Scientific Electronic Library Online - <http://www.scielo.br>)* para realizar a pesquisa dos artigos.

Além destas fontes já citadas, por meio das palavras chave localizaram-se também trabalhos em revistas tais como: Educação & Sociedade; Educar em Revista; Revista Música, RECRE@RTE, APEM (Revista Portuguesa de Educação Musical), e nos periódicos da Revista da ABEM, tais como: OPUS - Revista Eletrônica da ANPPOM (Associação Nacional De Pesquisa e Pós Graduação Em Música), Música e Cultura, Música e Linguagem, Revista Vórtex, Claves, Música em Contexto, Sonora, Dissertações e teses do Congresso Nacional da ABEM, Anais do Seminário de Música, Ciência e Tecnologia, Revista Música na Educação Básica, Revista Música, Em Pauta, Incantare, Música em Perspectiva, Base de dados Amplificar, TEDE.

Para essa pesquisa, foram definidas e utilizadas as seguintes palavras-chave: música, musicalização, educação infantil, aprendizagem musical, desenvolvimento infantil e educação musical. Foi também definido o período de análise de 2000 a 2017 considerando um espaço de tempo possível de serem encontrados artigos com a temática do estudo.

Os critérios de seleção dos trabalhos foram referentes aos temas relacionados à música, aprendizagem musical e educação infantil. Ao analisar os resultados encontrados, verificou-se que as palavras de acesso escolhidas foram extremamente amplas, dificultando a escolha dos textos. Devido à grande quantidade de dados encontrados, constatou-se nesse momento a necessidade de redefinir a palavra-chave de busca a fim de se localizar especificamente as produções voltadas ao segmento da educação musical e das práticas educativas de educação musical na infância. Os dados encontrados estão na tabela a seguir:

Tabela 1 - Produção científica conforme palavras chave no período de 2000 a 2016

Palavra-chave	Quantidade de produções	Quantidade após seleção inicial
Música; infância; musicalização	30	19
Educação musical; Percepção da criança	18	12
Práticas educativas em música; Educação Infantil	15	7
Ensino aprendizagem; ensino de música; desenvolvimento	25	13
Total	88	51

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

O total de textos encontrados ao final da busca foi de 88. Após a leitura dos resumos, foram descartadas algumas produções que abordavam a educação musical no contexto formal de ensino e que visassem análise tecnicista de ensino e aprendizagem de música, além das que avaliavam o ensino musical para adultos, permanecendo apenas as com foco na educação musical de crianças.

Foram mantidos também os artigos e estudos de avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil no âmbito da educação musical nos mais diversos espaços com foco na formação humana, além de trabalhos que abordavam a educação musical como ferramenta de inclusão sociocultural e as que analisam as vivências em projetos sociais. Terminada esta seleção inicial permaneceram 51 estudos.

Partindo desta seleção, foi feita a leitura dos resumos dos trabalhos para identificar quais tinham maior semelhança com o objeto de estudo desta pesquisa. Sendo assim, ao término dessa triagem, permaneceram 05 (cinco) teses de doutorado, 11 (dez) dissertações de mestrado, e 30 (artigos), sendo estas produções oriundas de pesquisas do endereços eletrônicos citados no início desta subseção. As produções encontram-se listadas nas tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2 - Distribuição das teses sobre práticas pedagógicas em educação musical e ensino de música para crianças, segundo títulos, instituição e ano de publicação.

Títulos	Instituição	Autor	Ano de publicação
Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Luciana Del Bem	2001
Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Maria Cristina de Carvalho Azevedo	2007
A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática a presença da música na educação infantil	Universidade Federal de Minas Gerais	Alícia Maria Almeida Loureiro	2010
A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Magali Oliveira Kleber	2006
Título: Music cognition in infancy: Infants' preferences and long-term memory for complex music	McGill Universit	Beatriz Ilari	2002

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Tabela 3 - Distribuição das dissertações sobre Práticas pedagógicas em educação musical e ensino de música para crianças, segundo títulos, instituição e anos de publicação.

Títulos	Instituição	Autor	Ano de publicação
Teorias Curriculares e suas implicações no Ensino Superior de Música: um estudo de caso	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Magali Oliveira Kleber	2000
A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Luciana Marta Del-Bem	1997
Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos.	Universidade Estadual de Maringá. Maringá.	Cleudet de Assis Scherer	2010.
Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Leila Negrini Dinis	2005
A música é, bem dizê a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul,	Vânia Beatriz Müller	2000
Metodologia da educação musical: fazendo da docência uma arte.	UNISAL.	Ailen Rose Balog de Lima	2010.
Aprendizagem musical no canto coral: interação entre jovens em uma comunidade de prática.	Universidade do Estado de Santa Catarina.	Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade	2011
A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração": perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica.	UDESC	Gabriela Flor Visnadi	2013
O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes.	Universidade Federal da Paraíba	Carolina Chaves Gomes	2011.
Música na educação infantil, além das festas comemorativas.	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sonia Regina Loureiro	2009.
Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Maristela de Oliveira Mosca	2009.
Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos.	Universidade de Brasília, Brasília	Rosa Barros Tossini	2014

Fonte: dados da pesquisa, 2017.

Tabela 4 - Distribuição dos artigos sobre Educação Musical, Práticas pedagógicas em educação musical e ensino de música para crianças, segundo base de dados, título, periódico e anos de publicação.

Base de Dados	Título	Periódico	Autor	Ano
Repositório UNB	Prática educativa de atividade realizada com criança	Repositório UNB	Martinez e Pederiva	2013
EM PAUTA	Mundos musicais locais e educação musical	Música em Perspectiva	Arroyo	2002
Revista da ABEM	O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais	Educação Musical e educação infantil	Maria Betânia Parizzi	2006
Revista ABEM	A Memória Musical Infantil: Estudo Exploratório sobre Audição de Sequência de Timbres Por Crianças De 4 A 12 Anos	Música em Contexto	Larissa Padula Ribeiro da Fonseca, Diana Santiago	2014
Revista da ABEM	O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: o estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola de música do Bom Menino.	Música em Contexto	Tayane da Cruz Trajano	2012
Revista da ABEM	Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo	Revista Música na Educação Básica	Maura Penna	2013
Revista da ABEM	Música na inclusão: Instrumento de formação humana e musical	Música e Cultura	Scarlat Suiti	2016
SCIELO	Educação musical na contemporaneidade.	Anais do II Seminário Nacional De Pesquisa Em Música Da UFG	Margarete Arroyo	2001
Revista da ABEM	A educação musical na prática coral em projetos sociais: As relações observadas no Coro Juvenil Cidadão do Amanhã	Música em Perspectiva	Dhemy Fernando Vieira Brito	2017
Revista da ABEM	Educação Musical nos Ambientes Não Formais: um olhar sob o Centro de Apoio à Criança.	Incantare	José Joelson da Costa Salustino	2013
ABEM	A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a Educação Musical.	Anais do Seminário de Música, Ciência E Tecnologia	Beatriz Ilari	2003
RECRE@RTE	A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.	Instituto Catarinense de Pós-Graduação.	Wagner Almirão	2005

SCIELO	A música e o desenvolvimento da criança	Revista UFG	Monique Andries Nogueira	2004
REVISTA DA ABEM	Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida.	Anais do Seminário De Música, Ciência E Tecnologia	Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon	2002
REVISTA DA ABEM	Educação musical e corpo: Uma pesquisa-ação envolvendo apreciação musical e práticas pedagógicas ativas	Em Pauta	Ranielly Boff Scheffer	2017
REVISTA DA ABEM	Musicalização para bebês na UFPEL: um relato de experiência	Anais da ABEM	Wile, Alvez, Medina, Neiverd, Camargo, Lang	2015
SCIELO	“Um olhar diferenciado na abordagem da Educação Musical: relato de experiência com uma criança Autista”.	Pesquisa em Música	Ester Salvador	2013
SCIELO	Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita.	Vozes dos Vales da UFVJM	José Rafael Madureira	2012
Revista da ABEM	Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008.	Música em perspectiva	Luciana Del Bem	2008
Scielo	Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música.	Música Hoje	Leda Mafiolete	2010
Scielo	Música e Desenvolvimento Infantil: reflexões sobre a Formação do Professor.	FECILCAM	Cleudet de Assis Scherer	2012
Scielo	Educação Musical: Contribuições Para o Desenvolvimento do Pensamento Infantil	Música Hoje	Cleudet de Assis Scherer	2013
Revista da ABEM	Qual Currículo? Pensando espaços e possibilidades	Em pauta	Magali Kleber	2003
Revista da ABEM	O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social	Anais da ABEM	Carlos Kater	2004
Revista da ABEM	Melhoria de vida' ou 'fazendo a vida vibrar': o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical	Anais da ABEM	Regina Márcia Simão Santos	2004
Revista da ABEM	Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical	Anais da ABEM	Maura Penna	2005
Revista da ABEM	Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes	Anais da ABEM	Regiana Blank Wille	2005
Revista da ABEM	Resenha: Três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação musical infantil	Anais da ABEM	Ilari, Levek e Broock	2004

Revista da ABEM	Pesquisa e formação em educação musical	Anais da ABEM	Jusamara Souza	2003
Revista da ABEM	Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música	Anais da ABEM	Luciana Del Bem	2003
Revista da ABEM	Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical	Anais da ABEM	Jusamara Souza	2014

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ao final do levantamento das produções, notou-se que as produções em ensino de música começaram a crescer a partir dos anos de 2003, constatou-se que anterior a este ano é pequeno o número de pesquisas em educação musical na infância. Outro aspecto que se observou, foi a abrangência dos estudos que focam na educação musical na infância, porém notou-se também que é muito maior o número de publicações que falam dela de maneira generalista e ainda são insuficientes as produções que observam o ensino de música para crianças sob o viés subjetivo da criança. Ademais, analisa-se que o protagonismo das crianças nas pesquisas de educação musical apesar de ter nas últimas décadas obtido mais destaque, os estudos dos mesmos ainda caminham a passos lentos, diante da grandeza deste objeto de estudo. Abaixo, destacam-se os estudos que foram considerados mais relevantes para essa pesquisa.

Na tese de doutorado de Kleber (2006), com o título “A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”, a autora aborda as práticas musicais em organizações não governamentais, tomadas atualmente como *lócus* de produção de novas formas de conhecimento. Para isso, o campo empírico desta pesquisa constitui-se de duas ONGs: Associações Meninos do Morumbi da cidade de São Paulo e Projeto Villalobinhos, da cidade do Rio de Janeiro. O estudo buscou compreender como se configuram esses espaços de educação musical, focalizando dois aspectos, o primeiro deles é como as ONGS se constituíram e se instituíram como espaços legitimados para ensino e aprendizagens musicais e o segundo, como é que se instaura o processo pedagógico-musical nesses espaços de práticas musicais.

O objeto dessa pesquisa insere-se no campo sociocultural da educação musical, compreendido como fenômeno social. A metodologia da pesquisa é de paradigma qualitativo, buscando respaldo no estudo de caso múltiplo e na etnometodologia, entendendo as práticas musicais como uma construção sociocultural e o processo pedagógico-musical como um fato social total. Os participantes da pesquisa foram os alunos formados em 2004 e os dois grupos instrumentais de Choro e MPB. As entrevistas foram de caráter aberto. A análise e interpretação dos vários aspectos levantados nesse estudo apontaram para a compreensão das práticas

musicais enquanto articulações socioculturais de caráter eminentemente coletivo e interativo.

Duas vertentes ficam evidentes nos depoimentos dos alunos nesta pesquisa: a aprendizagem musical já estava presente na vida dos alunos antes de participarem do PVL, determinada pelo contexto social no qual os jovens se inserem, quer seja em projetos sociais, cursos em igrejas ou centros culturais; e, os Encontros de Jovens Instrumentistas se constituíram em um significativo referencial na trajetória do aprendizado musical e na escolha de estudar música. Todos os alunos entrevistados citaram o Projeto como uma especial oportunidade para o seu desenvolvimento musical. Neste trabalho, são muitas as histórias que revelaram uma gama de experiências e contextos em que as ONGs estudadas adquiriram um significado para além do ensino e aprendizagem musical, tornaram-se representações sociais como a família, a amizade, o lazer e a profissão. São referências que contribuem para a construção da identidade desses jovens.

Os depoimentos dos alunos revelaram também trajetórias que têm pontos em comum, como o fato de todos serem oriundos de projetos sociais que possuíam o fazer musical como uma das atividades desenvolvidas e serem jovens que não teriam condições de pagar por um ensino musical particular. Segundo Kleber (2006), a construção do pertencimento aparece como um eixo na dinâmica das atividades musicais dos projetos. Embora a proposta pedagógico-musical acentuasse a formação de instrumentistas, com aulas individuais, os processos coletivos ligados à prática musical prevaleceram sobre os processos individuais.

O aspecto lúdico foi outro traço que apareceu na prática coletiva de ensino e aprendizagem musical sendo vista como um momento dialógico entre professor e alunos, alunos e alunos, isso fez com que eles tivessem na prática musical o elo que construía suas relações intersubjetivas, valores e a identidade pessoal e coletiva, delineando também a identidade do Projeto. Ainda, amizade emergiu como um fator significativo e muito citado pelos alunos no que concerne às formas de se estabelecer as relações sociais em que a afetividade se mostra em primeiro plano.

A relação dos alunos com os professores nos projetos surgiu como um fator bastante positivo para o desenvolvimento musical deles e também como um relacionamento que reflete várias faces de um processo interpessoal. A família apareceu nos depoimentos dos entrevistados, como a representação de um núcleo social imantado da capacidade de proteger, de encaminhar, de estimular o desenvolvimento da criança e do jovem.

E por fim, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem musical, este estudo o analisou imerso no contexto complexo das interações sociais presentes no cotidiano dos atores sociais. Assim, o caráter interativo dos circuitos que os alunos frequentavam, estilos de lazer,

aulas, ensaios, apresentações, foram considerados aspectos importantes e integrantes na condução de suas experiências de formação musical. Os depoimentos e a observação permitiram construir asserções de como eles se veem no papel de alunos e como viam seus professores.

A dissertação de mestrado de Maristela de Oliveira Mosca (2009), intitulada “Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese, para uma Educação Musical humanescente”, objetivou identificar, interpretar e descrever os processos ludopoiéticos, que se revelavam na educação musical, a qual nomeou de humanescentes. Os registros desta investigação foram pautados nas vivências musicalizadoras de crianças da educação infantil e ensino fundamental, dos anos de 2007, 2008 e 2009, sendo selecionados 20 participantes, da Escola Viva, localizada na área central da cidade de Natal.

A metodologia se deu a partir dos princípios da pesquisa-ação e do desenvolvimento sistêmico, procurando fazer uma releitura do contexto investigado com as categorias estruturantes da ludopoiese, caracterizada por Mosca (2009) como: autotelia, autoterritorialidade, autoconectividade, autofruição e autovalia. Foi utilizada nesta pesquisa, a observação participante, além disso, utilizou-se a projeção ao se interpretar o vivido em forma de desenhos, pequenos poemas, cartas ou cenários produzidos pelos alunos. Mosca (2009) iniciou nesta pesquisa uma ciranda, que se construiu pelas mãos da autora e de seus alunos, nas canções e interlocuções de *Orff-Schuwerk* e com estudos da corporeidade.

Na análise dos dados, observou-se que a música nascia dos grupos a partir das perturbações ocorridas nos acoplamentos, pois a aprendizagem não ocorre como condição ao ser que se coloca neste ambiente, mas pelo viver/conviver. Para ela, neste viver/conviver priorizaram-se os processos pedagógicos como as etapas envolvidas na educação: construir caminhos, elaborar trilhas, percorrer percursos. Neste contexto, os participantes da pesquisa vivenciaram dois procedimentos fundamentais: pesquisar e elaborar, pois enquanto se dança, canta, joga e brinca-se de fazer música, pesquisa-se movimentos, a história, a técnica, os signos e conceitos musicais (MOSCA, 2009).

Em suma, observou-se que a consciência de si, do outro e do entorno ficou clara na narrativa dos participantes. Outro aspecto destacado pela pesquisadora foi a importância de brincar nas aulas de música e como o grupo percebe tal importância. Neste contexto, o significado do brincar deixa de ser uma palavra estereotipada, que no imaginário popular dá sentido a coisas sem importância, coisas de crianças, ou mesmo coisas que não devemos fazer na escola. Para Mosca, participar brincando é entrar no jogo de fazer música.

Schünemann e Maffioletti (2011) desenvolveram o trabalho intitulado “Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música”, que teve por objetivo compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças, criando-se um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das aulas. A investigação ocorreu no ambiente da sala de aula, onde o pesquisador se inseriu como observador de todas as ações e relações que ocorriam. Foram observados 23 encontros de musicalização com crianças de 0 a 4 anos, no período de outubro a dezembro de 2009. As observações foram registradas com descrições do contexto geral da aula, sinopse da história trabalhada e atividades musicais realizadas.

Nos resultados desta pesquisa foram descritos os episódios que identificavam momentos importantes, nos quais, a música e a história infantil mobilizaram o interesse e engajamento da criança. Para elas, a forma de contar a história, o olhar da professora e sua entonação vocal, as surpresas, as imagens e os instrumentos musicais fizeram parte do contexto que promovia o engajamento das crianças durante as aulas. Esses momentos foram compreendidos como a expressão dos interesses das crianças, através dos quais foi possível identificar a existência de um eixo pedagógico que articulava música e história infantil nas aulas de música. São eles: a aproximação; a exploração de timbres, ritmos e sons onomatopéicos; a interação entre professor, acompanhante e crianças; a antecipação e repetição da história; o elemento-surpresa; o contexto da atividade - fechamento da história com uma canção; e a história partindo da criança.

Martinez e Pederiva (2013) investigaram os princípios norteadores de uma prática educativa de música com crianças que participavam do projeto social de educação musical chamado “Batucar”, em uma região administrativa do Distrito Federal. O instrumento metodológico utilizado nesta pesquisa foi a observação e conversas que receberam o nome de “prosa musical”. A observação ocorreu em diferentes momentos no projeto social (planejamento das atividades, práticas educativas de percussão corporal e, também, de instrumentos musicais). Segundo as autoras, a “prosa musical” ocorreu com os educadores musicais e com as próprias crianças. Tanto a observação como a “prosa musical” focou na escuta da criança, pois esta se dá não apenas em ouvir a sua voz, mas, além disso, na relação da criança com seus pares e os adultos, em suas brincadeiras e na expressão de sua musicalidade

Neste trabalho, evidenciou-se que é o interesse da criança que faz com que as mesmas participem das atividades, pois mesmo com muitas dificuldades as crianças tentavam participar das atividades propostas no projeto, bem como se alegravam quando percebiam que conseguiram avançar em algum objetivo no desenvolvimento musical. Ao transcreverem

algumas falas das crianças, as autoras perceberam que havia uma superação dos participantes ao avançarem no desenvolvimento da música.

Outro fator importante apontado por Martinez e Pederiva (2013) foi o aspecto de provocar na criança o sentimento de superação, da descoberta, o que para elas ajuda muito no desenvolvimento das atividades musicais. As autoras durante as escutas dos educadores e das crianças, bem como nas observações das atividades, perceberam que no projeto “Batucar”, as atividades conseguiram se distanciar das imposições do tecnicismo, pois a prática educativa neste contexto permitia uma vivência musical voltada para a própria atividade e experimentação, bem como a exploração e descoberta de novas vivências.

Outro exemplo de prática educativa é o trabalho de Fonseca e Santiago (2014) “Memória musical infantil: estudo exploratório sobre audição de sequência de timbres por crianças de 4 a 12 anos”, que tinha como objetivo verificar a amplitude de memória de trabalho para sequência de diferentes timbres, de 36 crianças, soteropolitanas, musicalizadas e não musicalizadas, e suas respectivas familiaridades e preferências em relação a instrumentos de pequena percussão. As crianças participantes tinham idade entre 4 e 12 anos. A análise dos dados revelou que a maioria das crianças, independente da faixa etária, recordou-se dos oito itens ouvidos. Ao contrapor esse resultado com os de estudos que verificaram a amplitude de memória para itens verbais, isso pode sugerir que esta, para itens musicais, pode apresentar maior capacidade. As crianças musicalizadas apresentaram um melhor índice de familiaridade com todos os instrumentos, contudo muitas das crianças não musicalizadas apresentaram familiaridade com o pandeiro, com o triângulo e com o caxixi, provavelmente devido ao contexto cultural da cidade de Salvador.

De maneira geral, Fonseca e Santiago (2014) concluíram que para as crianças musicalizadas, que tem contato com a música, com os instrumentos e o processo do fazer musical, há uma possibilidade maior de o indivíduo ampliar sua percepção e seus horizontes, de maneira a receber novas informações, tanto sonoras quanto visuais, de forma aberta, consciente e livre de preconceitos e pré-julgamentos. As autoras destacam que essa evidência não faz juízo de valor generalizante e que a questão se aplica a cada contexto de modo singular.

Tossini (2014), em “Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos”, aborda a improvisação na educação musical, com um foco na aprendizagem instrumental, utilizando a clarineta como objeto de estudo. O objetivo principal do trabalho foi compreender como uma turma de crianças de um projeto de extensão universitária construía sua própria aprendizagem na clarineta utilizando a

improvisação como ponto de partida para o desenvolvimento técnico e de outras habilidades musicais.

Esta pesquisa adotou como procedimento técnico o estudo de caso empregando como instrumentos para a coleta de dados o diário de campo, entrevistas individuais gravadas, produção de textos escritos pelos sujeitos e sessões de grupo focal. A técnica escolhida para interpretação e tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, por meio da qual foram delimitadas três categorias de análise: (1) Solo: o que a criança entende como solo, (2) Percepção: como a criança se sente ao executar os solos e (3) Compreensão: como a criança considera a improvisação na sua aprendizagem da clarineta.

Os resultados revelaram que suportes para improvisação são acessíveis em qualquer nível de aprendizagem e em variados contextos, seja em aulas individuais ou atividades coletivas. As análises evidenciaram um grande potencial das crianças ao demonstrarem conhecimentos sobre o sistema tonal, tais como tonalidade, harmonia, afinação e escalas. De maneira geral, observou-se, que quando as crianças utilizavam a improvisação para criar um discurso musical próprio, que apresentava tanto elementos idiomáticos quanto de improvisação livre, elas atribuíam significado aos conteúdos adquiridos, sendo capazes de reorganizá-los e reaplicá-los.

Por fim, a autora constatou que existe forte relação entre aprendizagem da clarineta e sentimentos de satisfação, vergonha e consciência da própria performance; os alunos relataram as dificuldades técnicas como um fator inibidor na hora de executar os solos. Essa preocupação, revelada nas redações, também relacionava suas improvisações com outros fatores além dos musicais. As crianças, ao executarem um solo, o fazem pensando em quem as escuta, o que expressa uma necessidade de reconhecimento do outro, de ter suas ideias validadas e apreciadas por outras pessoas. Não obstante, expressaram também uma indispensável satisfação pessoal quando verbalizaram o que sentiam quando tocavam um solo.

Outra pesquisa interessante encontrada na construção deste estado da arte é de Visnad (2013), intitulada “A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica”. Neste trabalho, a autora pretendeu investigar como as crianças compreendiam a composição no contexto da educação musical na escola básica. Para responder a essa questão, a autora buscou compreender a perspectiva das crianças sobre o que é composição; por que as pessoas compõem música; quais os valores atribuídos à atividade de compor; e como elas explicam o processo de composição.

Para isso, foi realizado um estudo de caso com as crianças de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental que não frequentavam aulas de música. Através de encontros semanais

por um período de três meses, as crianças elaboraram composições musicais, organizando-se livremente na formação de grupos de trabalho, na escolha de parcerias e na seleção dos instrumentos musicais disponibilizados. Os dados foram coletados por meio de observação participante, registros em vídeo de todo o processo e entrevistas semiestruturadas com as crianças. Ao longo dos doze encontros propostos pela pesquisa, relatou-se que foram compostas sempre em grupo 16 músicas, que segundo a autora tinham sonoridade e letra parecidas com o que se ouve constantemente na mídia de massa, alguma lembravam canções infantis comumente ouvidas, outras até traziam pequenas citações de canções também conhecidas, além das paródias que foram recriadas com mudanças rítmicas e na letra de velhas canções.

Os resultados mostraram que as crianças entendem a atividade de composição musical de maneira abrangente, realizando paródias, composições, arranjos e improvisações. Segundo as crianças entrevistadas pela autora, suas músicas são constituídas de letra, mensagem, ritmo, rima, amizade, voz, instrumentos, expressão, pontuação, refrão, vontade e coreografia. Elas atribuíam grande valor à mensagem transmitida nas letras de suas músicas, sendo que a composição só fazia sentido quando realizada com amigos e apresentada a outras pessoas.

Na pesquisa de mestrado de Vânia Beatriz Müller (2000), “A música é, bem dizê, a vida da gente”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA, investigou as formas como crianças e adolescentes em situação de rua se relacionavam com a música, e os sentidos que atribuíam à ela. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal citada no título da obra, localizada em Porto Alegre, RS, e cuja particularidade é proporcionar educação às crianças e adolescentes que vivem nas ruas. A metodologia do Estudo de Caso, através de uma abordagem socioeducacional, possibilitou a interpretação das relações sociais estabelecidas na comunidade escolar, as quais se revelaram contempladas nas formas como os alunos se relacionavam com música e nos sentidos que ela tinha para eles.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: a observação participante; a observação livre; o registro de caderno de campo; entrevistas individuais semiestruturadas; análise de documentos; fotografias e gravações de áudio e vídeo. Foram entrevistados, individualmente, onze (11) alunos, escolhidos para tal porque mostravam ter maior contato com a música dentro do espaço escolar.

Os resultados obtidos nessa análise revelaram que as atividades musicais nos tempos-espços da EPA podiam surgir nos mais variados momentos, sem um motivo explícito, pois os alunos demonstravam ter uma receptividade muito grande para com a música e disposição permanente para tocar algum instrumento e dançar. Entendeu-se também que a música parecia revelar a dimensão deste grande grupo quando proporcionava uma conexão entre as crianças e

adolescentes de lugares diferentes e nas ocasiões em que se juntavam, quando cantavam, dançavam e tocavam com as latas e baldes que utilizavam para lavar os carros que cuidavam em suas realidades. Ficou evidente que a música estava presente, também, nos locais de "trabalho", enquanto "cuidavam" de carros, atividade exercida pela maioria das crianças e adolescentes "da ponte" e que frequentam a EPA e que foram entrevistadas nesta pesquisa.

Muller (2000) destaca que as relações pessoais entre os alunos e as relações entre os alunos e a escola pareciam gerar os sentidos. Os resultados demonstraram que as crianças e adolescentes em situação de rua tinham no vínculo com a escola e, mais precisamente, nas relações pessoais com determinados professores e com seus iguais, razões bem concretas para fazer de suas práticas musicais nos tempos-espços da EPA, uma celebração; seja tocando os instrumentos de percussão, ouvindo rádio com os colegas ou participando de uma roda de rap. Em suma, na EPA, a música parecia não só servir para a celebração dos vínculos ali existentes, mas também para revelá-los, no sentido de "trazer à tona" as relações sociais, fazendo-as visíveis em momentos que envolviam a música.

As atividades com música na EPA, em geral envolvendo os adultos, as crianças e os adolescentes, os alunos, os professores e os funcionários em momentos de um dia corriqueiro de aula ou em uma comemoração aberta ao público, revelavam que ali a música assumia um "caráter comunitário" e, principalmente, era uma possibilidade de inclusão, a música parecia propiciar uma variedade de situações em que era possível realizar o desejo de ser aceito. Segundo a autora, quando os alunos tinham oportunidade de estar e fazer música com pessoas que não se encontravam em situação de rua como eles, ficavam eufóricos. É quando transparecia mais nitidamente a sensação de inclusão que os alunos estavam tendo. De maneira geral, a música como uma possibilidade de inclusão tem efeitos diretos em aspectos da identidade das crianças e adolescentes em situação de rua, pois vivenciar a música estando em contato com pessoas "do lado de cá" se configura em uma circunstância potencialmente identitária.

Por fim, o estado da arte em educação musical na infância demonstrou que a mudança do olhar do educador e dos pesquisadores tem sido evidentes nas pesquisas focadas no ensino de música, o protagonismo dado a criança como objeto de estudo tem sido privilegiado. Além do mais, as pesquisas apontam para a importância do suporte para empreendimentos criativos, como a improvisação, a composição, a expressividade, a performance espontânea do aluno. Bem como, os resultados sinalizam para a necessidade de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor que privilegie as ideias das crianças e a oferta de oportunidades para expressividade livre e significativa das mesmas. Percebe-se também a urgência em analisar de que maneira as

crianças, em diferentes contextos, refletem e discutem suas experiências musicais e como isso contribui para as formas como experimentam música, por isso, a importância de dar voz às crianças, pois este aspecto pode ajudar a traçar novos rumos pedagógicos no que se refere à aprendizagem e vivências do mundo dos sons.

Ao se estudar as vivências musicais destacadas neste capítulo compreendeu-se que há a necessidade de mais estudos sobre o movimento das crianças nas interações musicais, pois as contribuições levantadas pelos resultados observados nessas pesquisas apontam para a urgência da reflexão das práticas e do fazer musical, bem como demonstram o quão significativo é para as crianças, no sentido de contribuir precocemente no processo de aprendizagem e formação musical.

As considerações anteriormente colocadas servirão como base para análise dos dados investigados nesta pesquisa. A seguir apresenta-se o processo de estruturação da metodologia adotada.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo é dedicado ao percurso metodológico que guiou a feitura dessa dissertação. Inicialmente, realiza-se uma breve discussão sobre o que envolve a pesquisa com crianças. Na sequência, apresenta-se a natureza e o tipo de pesquisa. Em seguida, discorre-se sobre o contexto da pesquisa, como foi a inserção em campo e traça-se um breve perfil dos participantes. Por fim, relatam-se os procedimentos de coleta e análise de dados.

4.1 Pesquisas com Crianças: aspectos éticos e metodológicos

Ter crianças como sujeitos de pesquisa não é algo simples. Demartine (2011) observa que o entrevistado precisa estabelecer certo grau de relacionamento com respeito e intimidade, caso contrário, não conseguirá as respostas que propõe. Sobre as respostas, este pesquisador considera a perspectiva de alguns autores, citando Martins (1991), Montenegro (1996) e Korminsky (1999), e afirma que o silêncio também é uma fala, uma resposta. Butlher (1996), diz que o conhecimento sobre criança é o que os adultos sabem, não o que as crianças têm a dizer. Sobre esta perspectiva, Martins (1993) afirma que as crianças são as maiores portadoras de crítica social. Já Rizinni (2002), sobre isso, defende a participação e o protagonismo das crianças na elaboração e execução de programas de ação social. Sobre esse aspecto, Iturra (1996), contribui ao dizer que os adultos não valorizam o que as crianças sentem e que cada sociedade é multicultural.

Iturra (1996) ainda define epistemologia infantil como o conhecimento ativo e criador da criança, o que ela sabe do mundo em que vive, dos que a rodeiam e de si mesma. Esta é uma definição nova na antropologia sobre a infância, que estimula um interessante debate sobre a origem e a construção do desenvolvimento infantil. O que se compreende destes conceitos é que as crianças continuam a ocupar um lugar marginal nas ciências sociais, ainda não ocupam o lugar de protagonista que lhe cabe.

Florestan Fernandes (1944-1947) entendia a criança como participante ativo da vida social. Em outras palavras, as crianças não só herdavam uma posição, mas também atuam, criando relações, sendo atores sociais, autônomas, produtoras de cultura, de arte. A pesquisa com crianças precisa sair do patamar de apenas falar sobre elas, mas também com elas, de maneira conjunta, sobre o olhar infantil.

O que se pretende é não considerar as crianças como seres inativos, manipuláveis, mas se permitir conhecer como as mesmas constroem normas e valores no contexto onde vivem ou

se relacionam. O desafio maior é fazer emergir as crianças de sua invisibilidade, mostrá-las tal como elas são sem intermediários neste processo. Esta análise da experiência das crianças é uma possibilidade metodológica e teórica de fazer com que estes indivíduos falem e auxiliem a ciência a compreender como se dá o processo de construção do sentido social, na construção de normas, valores e culturas.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa obedeceu as diretrizes e normas regulamentadoras quanto aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos: autonomia, não maleficência, benevolência e justiça. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento, conforme modelo que consta nos anexos.

4.2 Tipo de Pesquisa

Para realizar este trabalho, escolheu-se a pesquisa qualitativa, visto que, de acordo com Vieira-Abrahão (2006), a mesma é mais contextualizada e realizada no âmbito natural dos participantes. Segundo a autora, nesse tipo de pesquisa, o foco está no processo, ou seja, ela se baseia em casos particulares para achar uma proposição real e observa a atuação dos participantes sobre o contexto em que estão situados.

Ainda, a pesquisa em questão caracteriza-se como um estudo de caso, pois se trata de um estudo bem particular e realizado em um contexto específico, não oferecendo margem para generalizações. Van Lier (2005) argumenta que essa particularidade do estudo de caso pode promover novas considerações sobre um mesmo problema, ou até mesmo servir como informação para estudos comparativos, mesmo que haja contradições entre os estudos comparativos, já que as divergências podem promover dados importantes para novas pesquisas em um campo de estudo.

4.3 Como as Sementes Nasceram: locus onde ocorreu a pesquisa

O Projeto Sementes Musicais, acontece desde 2013, no espaço cedido na Paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, quando iniciou ainda era intitulado Projeto Vozes e tinha parceria com o SEST SENAT- Santarém.

Imagem 1 - Projeto Vozes



Fonte Arquivo do Projeto, 2013.

Em 2014, passou a se chamar Projeto Sementes Musicais, no qual o nome é uma metáfora, que faz menção a origem ou primeiro passo de plantar música para que colher frutos musicais em uma comunidade, é como cuidar do amanhã daquele contexto comunitário. O nome foi uma ideia de um dos colaboradores, que passou por uma consulta dos pais, alunos e professores e a ideia foi aprovada, neste ano o projeto era financiado pela Associação dos Jesuítas na Amazônia.

A iniciativa tem como base a educação musical, a partir do ensino de instrumentos de cordas e sopro, e a prática de canto coral, visando despertar a musicalidade e desenvolver habilidades artísticas de crianças e jovens adolescentes, não fazendo diferenciação entre sexo, cor, raça ou crença religiosa. Além disso, o projeto tenta de forma agradável auxiliar na tentativa de redução da violência social, exclusão cultural e na contribuição da democratização da educação musical na comunidade onde acontece.

O projeto atende predominantemente crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na faixa etária de 04 a 18 anos, oferecendo aulas de violão, teclado, flauta doce, flauta transversal, canto-coral, percussão, clarinete, musicalização infantil, bateria, baixo, guitarra, jazz, danças urbanas, para o nível básico e intermediário.

A criança ao ingressar no projeto, escolhe qual instrumento deseja aprender, podendo alterar sua opção no momento que considerar pertinente, com exceção das aulas de canto-coral que corresponde a uma exigência a todos os participantes, por que o coral é a contrapartida do projeto para com a Paróquia. O projeto é aberto a toda a comunidade, os professores monitores

são acadêmicos do Curso de Música da UEPA e estudantes do curso de Pedagogia da UFOPA e são todos voluntários. Não há cobrança de mensalidade e os interessados podem se inscrever no começo de cada semestre.

Além disso, o Projeto inicialmente só tinha parceria com a Paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Diocese de Santarém e Associação de Moradores dos Bairros Mapiri e Liberdade. Atualmente, o projeto tem também parceria Institucional com o Programa de Pesquisa Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida da UFOPA, Curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA, Liga de Psicologia Social do IESPES.

Desde a implantação do Sementes musicais, já foram realizados cinco recitais no fim de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017, os três primeiros foram realizados na Paróquia e os demais já para a comunidade em geral em lugares públicos. Além disso, 03 alunos, com desempenho considerado bom auxiliam os monitores nas aulas. Em adição, duas alunas da primeira turma são hoje professoras titulares no projeto. Desde a sua implantação, mais de 300 jovens já participaram das atividades desenvolvidas por ele.

Imagem 2 – O primeiro Recital a gente nunca esquece



Fonte: arquivo do Projeto, 2013.

Imagem 3 - O Segundo Recital, 2014



Fonte: arquivo do projeto.

Imagem 4 - Recital de 2015, já era denominado Sementes Musicais



Fonte: arquivo do projeto.

Imagem 5 - Recital 2016 “Cante a sua Aldeia e Cantará o mundo”, no Teatro Victória.



Fonte: arquivo do projeto.

Imagem 6 - “DVD Sons da Floresta”, recital Premiado pela Fundação Cultural do Pará no Prêmio SEIVA 2017.



Fonte: arquivo do Projeto.

4.3.1 Os espaços do projeto: onde as sementes musicais crescem

No início do projeto, as aulas eram ministradas no barracão ao lado da igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, onde aproximadamente 08 crianças faziam aulas de canto coral. Existia apenas uma educadora, que é a pesquisadora dessa dissertação e uma sala apenas da paróquia era utilizada.

Imagem 7 - Como tudo começou, primeira turma do projeto.



Fonte: arquivo do projeto.

No primeiro semestre de 2015, já haviam 40 alunos distribuídos entre os grupos de modalidades de novos instrumentos abrangidos pelo projeto, neste ano além de flauta doce e canto coral, já tinham sido incluídos ao projeto o curso de violão e teclado e mais espaços da paróquia passaram a ser utilizados.

Imagem 8 – Até na cozinha da Paróquia estuda-se música



Fonte: Arquivo do Projeto.

Imagem 9 - Primeira turma de Flauta doce



Fonte: arquivo do projeto

Imagem 10 - Ao lado da Paróquia na rua também se estuda música



. Fonte: Arquivo do Projeto.

4.3.2 Estrutura Organizativa do projeto

Até o ano de 2016, trabalhava-se a partir de memorização e observação, não havendo partituras ou material didático, atualmente o projeto possui um Projeto Político Pedagógico.

As sementes multiplicaram-se e em 2018 o projeto possui 120 alunos distribuídos entre os cursos de instrumentos e as aulas além do barracão, acontecem em novas salas cedidas pela paróquia, bem como a iniciativa está em pleno processo jurídico para tornar-se o Instituto Sementes Musicais.

Imagem 11 - O coro Sementes Musicais



Fonte: Margarida Dias, 2018.

Imagem 12 - Mais sementes chegam ao projeto anualmente



Fonte: Margarida Dias, 2018.

O Corpo docente é constituído por 15 professores, uma coordenação administrativa, uma coordenação pedagógica, um projetista cultural, assessoria de comunicação e de imprensa.

Imagem 13 - Professores na Formação Pedagógica de 2018



Fonte: Arquivo do Projeto.

O projeto é desenvolvido a partir do ensino coletivo de vários instrumentos, de forma a garantir uma adequação dos instrumentos e atividades à faixa etária de 04 a 18 anos. São desenvolvidas atividades, que além de garantir a ludicidade, possibilitam a descoberta e estímulo de talentos e socialização dos mesmos. Frequentemente o projeto recebe oficinas de parceiros da sociedade em geral e acadêmicos de instituições acadêmicas parceiras.

Imagem 14 - Ensino coletivo de violão.



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 15 - Ensino coletivo de bateria.



Fonte: arquivo do projeto.

O espaço do Projeto é essencialmente de trocas cooperativas, pois tem o propósito de melhorar a qualidade de vida das pessoas, buscando compreender de que modo os processos de musicalização coletiva podem contribuir para o desenvolvimento musical, das relações interpessoais e inclusão social dos agentes envolvidos nestes ambientes.

Imagem 16 - O foco está no aprendizado coletivo



Fonte: arquivo do Projeto.

Assim, no projeto Sementes Musicais, acredita-se que quanto mais experiência as crianças puderem vivenciar em seus ambientes educativos, mais elas terão condições de possibilidades de desenvolvimento, bem como se considera que a efetiva participação das crianças é essencial para qualquer processo educativo. De forma geral, procura-se desenvolver uma educação musical voltada o despertar da musicalidade dos participantes, por meio de suas raízes histórico-culturais e, por meio de atividades que criem condições de possibilidades para esse desenvolvimento.

Imagem 17- Oficina do grupo de Teatro da Igreja da Assembleia de Deus do Bairro



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 18- A comunidade é a maior parceira do Projeto



Fonte: arquivo do projeto.

O projeto Sementes Musicais funciona por meio de doações, ajudas financeiras, contribuição da comunidade, parcerias ou qualquer ação que contribua com os objetivos do projeto.

4.3.3 Como acontecem as aulas e o fazer musical no Projeto Sementes Musicais

As aulas acontecem aos sábados e nas quintas-feiras e duram em média duas horas, nas quais são desenvolvidos os estudos práticos e teóricos. O repertório adotado é voltado a música popular e é bastante variado, executando-se músicas dos mais diversos estilos, com destaque para canções regionais, canções do folclore Infantil, MPB, natalinas e músicas religiosas.

A metodologia do projeto se dá a partir do ensino coletivo de música, as aulas no Projeto buscam desenvolver os conhecimentos por meio da articulação constante entre as formas de compreender os fenômenos musicais associados ao contexto social dos alunos, a partir de atividades práticas e teóricas em formatos de oficinas e aulas expositivas, buscando contemplar de forma integrada a musicalização, o desenvolvimento humano e a integração sociocultural.

O processo educativo deve possibilitar a interação social entre os sujeitos envolvidos e o próprio conhecimento, de modo que haja a promoção da autonomia e participação ativa do aluno. Nesse sentido, faz-se necessário um planejamento e avaliação pedagógica, conduzindo a ação educativa de maneira intencional e sistemática.

No contexto do projeto Sementes Musicais, as aulas ocorrem em espaços improvisados, onde os locais não são pensados a priori para aulas de música. Contudo, o planejamento pedagógico, atribui uma rotina e organização do ambiente em paralelo com as atividades da paróquia Perpétuo Socorro. Corredor, barracão, salas de reunião e catequese, salão paroquial e calçada tornam-se salas para as aulas de músicas. É certo contudo, que o projeto ainda não proporciona uma estrutura física adequada.

Imagem 19 - Aulas no corredor da Paróquia



Fonte: arquivo do projeto.

Imagem 20 - Aulas no corredor da Paróquia



Fonte: arquivo do projeto.

Imagem 21 - aulas dentro da igreja



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 22 - Aulas em frente da igreja



Foto, arquivo pessoal.

Imagens 23 - Aulas no barracão paroquial



Fonte: arquivo do projeto.

Imagem 24 - As sementinhas mais jovens do Projeto, turma de Musicalização Infantil



Fonte: arquivo da pessoal, 2018.

Imagem 25 - Turma de Jazz, também incorporada ao projeto em 2018



Fonte: Margarida Dias.

Os professores trabalham em caráter de voluntariado e possuem experiência e domínio nos respectivos instrumentos que ensinam, alguns já são formados em Licenciatura em Música, outros ainda estão na graduação de música e pedagogia. O planejamento docente, considera o calendário anual do projeto, perfil de alunos e as condições do espaço, bem como, a quantidade de instrumentos em relação a demanda de alunos. O acervo de recursos, conta com violão, flauta doce, bateria, teclado, quadro branco, pincel, estantes, colchonetes, instrumentos de

musicalização infantil e partituras, alguns desses instrumentos foram adquiridos via editais culturais, outros por doação de pais ou moradores da comunidade.

Uma das maiores conquistas do projeto foi a realização do I Seminário de Educação musical e práticas educativas de Santarém e teve como tema “Diferentes caminhos da Educação Musical e suas propostas de ensino-aprendizagem”, o evento foi um marco para a Educação Musical no Município, pois fomentou e ampliou as discussões sobre os caminhos da educação musical e as possibilidades de atuação dos profissionais nesta área em nível local, reunindo na UEPA de Santarém mais de 150 participantes.

Imagem 26 - I Seminário de Educação musical e práticas educativas de Santarém que aconteceu na UEPA em 2017.



Fonte: arquivo da autora.

Quanto ao calendário/planejamento anual, os alunos realizam apresentações culturais pela cidade e em algumas atividades da paróquia. Ressaltando que, a participação das crianças nas apresentações é voluntária, com autorização dos responsáveis, e a preparação para recitais e afins, estas apresentações não ocupam papel central das pretensões didáticas do projeto, destacando a formação técnica do instrumento e a formação humana como centro do processo educativo.

O perfil dos alunos influencia na dinâmica e planejamento didático, uma vez que, faixas etárias distintas, níveis de domínio do instrumento, personalidade e contexto sociocultural do aluno demandam metodologias diversas, sensibilidade e flexibilidade pelo docente.

As limitações estruturais e financeiras do projeto requerem a colaboração da comunidade, responsáveis dos alunos, professores e parceiros. A demanda de alunos é superior ao quantitativo de instrumentos, sendo necessário o compartilhamento destes durante as aulas,

e em alguns casos, os alunos levam os instrumentos para estudar em casa e os que têm melhor condição financeira adquirem seus próprios equipamentos musicais. Os alunos são avaliados por intermédio do grau de envolvimento, em pequena escala pela frequência e progresso em habilidades técnicas, é, pois, uma avaliação formativa e diagnóstica.

Em linhas gerais, os professores promovem um ensino dialogado com as possibilidades do ambiente e do aluno, as aulas giram em torno da formação humana e técnica, enquanto que, o acervo musical do projeto abarca as preferências musicais dos educandos e as singularidades regionais artísticas.

4.4 Participantes

O total de participantes da pesquisa foram vinte (20) crianças, com idades entre 08 a 12 anos, com média de 8,43 anos e desvio padrão de 0,51. Quanto ao sexo, participaram 09 meninos e 11 meninas. Estes alunos compunham as turmas de teclado, violão, bateria, flauta doce, crianças estas com mais de um ano já participando do projeto e outras que são alunas da iniciativa desde quando começou em 2014.

Cada grupo focal foi dividido em 05 crianças de cada instrumento, somente o grupo de flauta doce foi composto por 06 crianças. O grupo focal foi feito por turmas para que se pudesse ter uma visão global das práticas pedagógicas deste contexto de educação musical.

Ressalta-se que no decorrer do estudo, considerou-se necessário codificar os respectivos alunos entrevistados. Feita a autorização, todas as falas aqui descritas aparecerão com as codificações. Quanto aos outros participantes, aparecerão denominados sempre como professores (identificados apenas pelos cursos que ministram).

4.4.1 Critérios de exclusão e inclusão

Participaram do estudo crianças com mais de um ano participando do projeto e outras que são alunas da iniciativa deste quando começou em 2014 e que tinham entre 08 e 12 anos.

Foram excluídos do estudo, alunos que não se encaixavam na faixa etária escolhida para essa análise, determinada na faixa etária de 08 a 12 anos, alunos que tinham menos de um ano participando do projeto e alunos que no dia da coleta de dados do grupo focal não foram para a entrevista.

4.4.2 Instrumentos de pesquisa

Para se chegar aos objetivos deste estudo foi criado um roteiro de grupo focal, que abarcou questões relativas à compreensão que as crianças têm do projeto, informações quanto à entrada no projeto, o tipo de instrumento que estudaram ao entrar e no momento da pesquisa, as concepções sobre como um professor de música deve ser e sua atuação, as percepções sobre as atividades que mais gostaram e menos gostaram e as percepções sobre o que facilita e o que dificulta aprender música. Também foram realizadas perguntas de natureza sociodemográfica, com questões relativas a gênero e idade.

4.5 Coleta de Dados

4.5.1 Pré-teste do roteiro de grupo focal

Como mencionado antes, a pesquisadora desse estudo pertence ao lócus no qual a pesquisa ocorre. Sendo assim, os procedimentos prévios necessários referiram-se à testagem dos instrumentos de investigação, uma vez que os pesquisados já conheciam a pesquisadora.

Assim foi realizado teste piloto com crianças de 06 a 09 anos de idade. O pré-teste foi realizado com 04 crianças do coral do projeto sementes musicais, por inferir que se estas crianças compreendessem os instrumentos para coleta de dados, não haveria maiores dificuldades com as crianças maiores das turmas em que seriam coletados os dados. Aplicou-se o Roteiro de Grupo Focal, no dia 15 de março de 2018 numa quinta-feira. Percebeu-se que as perguntas eram eficazes e compreendidas pelas crianças, que, apesar de tímidas, entenderam a proposta dos instrumentos e participaram sem riscos ou complicações.

Após a realização do teste-piloto e do exame de qualificação foram realizadas alterações no Roteiro de Grupo focal para melhor fruição da coleta nos próximos passos. Eram 14 perguntas, que foram reduzidas para 11 questões, pois apesar de as questões terem sido facilmente compreendidas e as crianças tenham-se mostrado participativas, a variável tempo é importante quando se trata de crianças. Sendo assim, as questões foram reduzidas e adaptadas sem comprometer o objetivo proposto por esse instrumento.

4.5.2 Justificativa para uso da técnica de grupo focal

O roteiro de perguntas é utilizado na condução de discussão entre os participantes de um grupo, com objetivo de assegurar o foco da temática a ser pesquisada. Preserva-se a interação entre o grupo e o respeito à fala do outro. Nesta pesquisa, o registro do roteiro ocorreu

por meio de filmagens devido o cuidado em identificar quem era o autor das falas e mesmo para não deixar de registrar respostas gestuais, pois isso facilita a compreensão do contexto das falas durante as análises.

O roteiro foi composto por 11 perguntas abertas, com foco nas vivências musicais da criança e nas práticas pedagógicas do projeto sementes musicais observadas e experienciadas por elas.

Nesta pesquisa, optou-se pela escolha do grupo focal com crianças por estar de acordo com os paradigmas interpretativo e descritivo. De acordo com Gondin (2002), esta técnica pode ser aplicada com um número de 4 a 10 pessoas, guiada de maneira informal por um moderador, participante que tem função de manter o foco das discussões, sem perguntar diretamente a cada como em uma entrevista, e sim assegurar a sinergia do grupo, permitindo aprofundamento do tema e fluidez na discussão. As discussões podem ser gravadas, desde que com a devida autorização dos participantes e/ou responsáveis.

Segundo Gaskell (2002), a técnica favorece a compreensão das relações entre os sujeitos e a situação. Tal técnica tem como objetivo principal identificar percepções, ideias e concepções dos participantes sobre determinado assunto. Desta maneira, optou-se também por esta técnica a fim de identificar quais as atividades das crianças, seus hábitos, fazeres, além do que sentem, o que pensam sobre a temática escolhida para análise nesta pesquisa.

Gondin (2002) descreve que no momento inicial da coleta as regras devem ser esclarecidas para melhor andamento do roteiro, sendo elas:

- Um participante fala por vez;
- Evitar discussões paralelas;
- Nenhum participante deve dominar a conversa;
- Todas as opiniões devem ser respeitadas, bem como o tempo individual do participante.

4.6 Aplicação dos Instrumentos

Em se tratando da realização da coleta de dados propriamente, definiu-se pela aplicação dos procedimentos por uma equipe participante do grupo de pesquisa à qual essa dissertação é vinculada. O grupo foi treinado previamente para a coleta, conhecendo os instrumentos e a técnica de coleta. Optou-se por essa medida para evitar algum tipo de viés ocasionado pela relação da pesquisadora enquanto coordenadora do projeto, com as crianças participantes.

A coleta de dados iniciou na primeira quinzena do mês de março de 2018. O primeiro passo foi solicitar o consentimento das crianças para a pesquisa. Diante do consentimento dessas, os pais que aceitaram que seus filhos participassem foram procurados para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e para entender um pouco mais sobre a pesquisa. Em seguida, foi marcado o dia da coleta e comunicado aos alunos que participam do grupo de pesquisa.

A coleta ocorreu na mesma semana, no dia 17 de março em um único sábado, durante todo dia. A seguir, o detalhamento da aplicação dos instrumentos com as crianças e os pais, iniciando com tabela demonstrando o período e atividades realizadas na coleta de dados.

Tabela 5 - Etapas da coleta de dados após teste piloto.

Data	Atividades
13 de março de 2018	- Consentimento dos pais.
14 de março de 2018	- Preenchimento da Folha de Dados sociodemográficos pelos pais.
14 de março de 2018	- Preenchimento da Folha de Dados sociodemográficos aos pais.
15 de março de 2018	- Aplicação pré-teste
17 de março de 2018	- Aplicação do Roteiro de Grupo Focal

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No dia agendado para a aplicação do roteiro com as crianças das turmas de teclado, bateria, violão e flauta doce, dia 17 de março de 2018, a pesquisadora recebeu os integrantes do grupo de pesquisa da UFOPA que iam fazer a coleta dos dados, ajudou-os a preparar as salas para as entrevistas e também organizou os alunos participantes, sendo este processo realizado nos períodos manhã e tarde. A coleta iniciou às 09 horas de manhã e às 14 horas à tarde, acontecendo em salas da paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Os grupos focais foram gravados em áudio e vídeo.

O roteiro iniciou com as entrevistadoras apresentando-se e explicando a proposta para esse dia, informou-se aos participantes também que os mesmos poderiam assistir o resultado da filmagem ao término do grupo, se assim desejassem.

O tempo de duração do roteiro de grupo focal em cada turma foi de aproximadamente 15 minutos, com exceção da turma de flauta doce, que por opção das entrevistadoras, foram comentando a cada resposta dada pelas crianças daquele grupo. As crianças responderam a todas as perguntas, algumas falaram bastante, outras bem mais tímidas respondiam somente sim ou não, ou de maneira mais curta. As crianças foram orientadas em cada grupo a respeitar a fala das demais e não interromper, até que quem estivesse falando tivesse concluído sua fala.

As questões foram compreendidas sem dificuldades, mesmo aquelas em que no treinamento feito no projeto de pesquisa para este roteiro de grupo focal foram consideradas difíceis e que talvez as crianças pudessem se confundir, como a questão do que o professor deve fazer e de como ele deve ser, ao contrário do pensado, nem no teste piloto e nem no dia da entrevista ficou confuso, as crianças sabiam exatamente a diferença entre o verbo ser e fazer.

Surgiram narrativas que não estavam ligadas as perguntas feitas, mas como faziam parte da rotina do projeto, as descrições ou os fatos contados por elas não prejudicaram a coleta: tudo que estava sendo relatado pelas crianças foi usado para compreensão do objeto de estudo, que busca compreender o fazer musical daquele espaço a partir do olhar das crianças participantes.

De modo geral, o roteiro de grupo focal foi instrumento fundamental para conhecer a dinâmica do projeto e a visão do aluno sobre ele e sobre o que se faz e aprende ali, as críticas, os elogios deixavam claro a relação individual de cada um com a iniciativa social. Um ponto interessante que chamou atenção foi o modo como as crianças participaram, na maior parte do tempo ficavam atentas e curiosas, querendo falar, complementando a fala do outro, ajudando quando alguém não conseguia terminar a fala, espontâneas e colaborativas.

Para incentivar a fala de algumas crianças que por algum motivo falavam baixinho e bem pouco, as entrevistadoras utilizaram como estratégia o direcionamento das questões a elas, como por exemplo: “Maria me diga como você acha que um professor de música deve ser” e em seguida direcionava o questionamento aos demais, o que resultou em algumas respostas, o silêncio da criança era respeitado. Tendo as perguntas sido respondidas, o roteiro foi encerrado e os pesquisadores agradeceram a participação das crianças.

4.7 Análise de Dados: a análise do discurso do sujeito coletivo

Os dados oriundos dos grupos focais foram analisados mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

A configuração do DSC inclui figuras metodológicas que são: Expressões – chave (ECH): Trechos, pedaços ou transcrições integrais que devem ser sublinhadas, coloridas, pois integram as ideias centrais. É a matéria prima para construção do DSC.

Ideias centrais (IC): Descrição sintética, fiel e precisa do sentido de cada um dos discursos e de cada conjunto de ECH. Não é uma interpretação, e sim a descrição direta do sentido dos depoimentos ou descrição indireta do tema do depoimento, neste último caso é necessário apontar as ICs que correspondem a cada tema.

Ancoragem (AC): É a figura metodológica proveniente de algumas ECH. Inspirada na teoria da representação social trata-se da manifestação linguística de uma teoria, ideologia ou crença. Possui qualidade genérica, sendo esta sua principal característica.

A partir dos dados coletados, gravados e transcritos, é possível iniciar a tabulação de dados, que deve seguir ordem rigorosa:

- Primeiro passo: São analisadas isoladamente a questão de todos os sujeitos entrevistados, por exemplo, primeiro todas as respostas da questão 1, posteriormente, todas as respostas da questão 2. É criada uma tabela com 3 colunas. Sendo expressões-chave/ ideias centrais/ ancoragem. Na primeira coluna —Expressões-chave devem constar integralmente os resultados deste primeiro passo.

- Segundo passo: Consiste em identificar e sublinhar nas respostas as ideias centrais e a ancoragem, marcando com recursos gráficos diferentes, de acordo com o que cada expressão representa, por exemplo, ideias centrais sublinhadas e as ancoragens em itálico.

- Terceiro passo: Copiar as ideias centrais e as ancoragens para as colunas correspondentes, identificando, quando houver mais de uma, 1ª ideia, 2ª ideia.

É importante ressaltar que a ideia central e a ancoragem possuem as mesmas expressões-chave, de modo que a ancoragem em itálico e sublinhado deve ser assim apresentada quando indicar que pertence tanto à ideia central quanto à ancoragem. A diferença consiste em que a ideia central remete ao sentido mais direto da expressão e a ancoragem representa uma teoria, ideologia ou crença subjacente (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005).

- Quarto passo: É o agrupamento das ideias centrais e ancoragens, de acordo com o mesmo sentido, equivalentes ou complementares. Organizandolas, por exemplo, com letras A, B, C, etc. em todas as colunas e linhas da tabela.

- Quinto passo: Denominar com uma ideia ou ancoragem que expresse todas as ideias centrais e ancoragens de um grupo, Grupo A, por exemplo, e sua denominação que a caracterize como um todo.

- Sexto passo: Construir o DSC, utilizando o Instrumento de Análise de Discurso 2 – IAD 2. Para cada agrupamento identificado é construído um DSC. A primeira etapa é copiar para a coluna expressões-chave do IAD2 todas as expressões-chave do mesmo agrupamento. A segunda etapa é a construção propriamente dita do DSC. É preciso estabelecer um esquema para as expressões-chave, por exemplo, começo, meio e fim ou mais geral para o menos geral e mais particular.

Para a coesão do discurso é necessário incluir conectivos durante a análise, como por exemplo: assim, então, logo, enfim. Eliminar particularidades relacionadas a sexo, idade, doenças.

Também é preciso eliminar as repetições de ideias, mas não quando expressas de modos, palavras ou expressões distintas, ainda que semelhantes. No DSC todo o material das expressões-chave é utilizado (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005).

A apresentação dos resultados pode ser realizada de diferentes modos, Lefèvre e Lefèvre (2005), afirmam que quando houver mais de um DSC por questão, construir um quadro-síntese com as ideias centrais desta pergunta. Após o quadro síntese, apresentar a ideia central e o DSC correspondente. O DSC não deve ser escrito com aspas, indicando citação, indica-se ficar em itálico para indicar a fala do depoimento coletivo. Os entrevistados, segundo eles, também podem ser apontados, com termos como S1, S2 ou outro modo, desde que sejam os que contribuíram para a construção do determinado DSC.

Terminada a exposição dos quadros-síntese, correspondente a todas as questões trabalhadas, pode-se comentar descritivamente os dados obtidos em cada questão, semelhante aos comentários de tabelas em uma pesquisa quantitativa.

Diante destas peculiaridades da pesquisa com crianças e da técnica de análise do DCS ao Grupo focal, a apresentação dos resultados seguirá de acordo com o que as crianças verbalizaram, considerando os gestos, o contexto e a dinâmica que se desenvolveu durante a sessão do roteiro de cada turma entrevistada e de cada mediador do grupo.

Para a análise das falas das crianças foram adotados os seguintes passos, após a transcrição literal das sessões realizadas com os grupos:

- Primeiro passo: seguiram-se os procedimentos da técnica, criando a tabela com 03 colunas: ECH/ IC/ DSC, nessa ordem, na primeira foram colocadas todas as respostas das crianças para cada pergunta, individualmente.

Tabela 6: Parte do IAD I, de uma das crianças de 12 anos.

Expressão chave	Ideia central	DSC
V1: <u>a gente canta, a gente toca.</u>		

Fonte: A autora, 2018.

- Segundo passo: identificação das ideias centrais e possíveis ancoragens. As ideias centrais foram identificadas com o recurso gráfico sublinhado e possíveis ancoragens em negrito.
- Terceiro passo: para cada ideia central criou-se uma temática que representava a essência da resposta da criança.
- Quarto passo: agrupamento das ideias centrais, de acordo com as temáticas equivalentes, identificadas com as letras A, B, C.

- Quinto passo: Criou-se a denominação, um título para cada grupo, identificado no passo anterior, com objetivo de representar todas as ideias equivalentes. Nessa etapa, criou-se outra tabela com 3 colunas: ECH/IC/DSC. Assim, o discurso foi elaborado, a partir das expressões-chaves, sendo que a ordem do discurso considerou a coesão e a coerência entre as falas das crianças, evitou-se o uso de conectivos, pois se entende como importante descrever as peculiaridades do modo de falar de cada criança, o que resultou em um DSC aproximado ao modo particular de falar e narrar de cada criança entrevistada.

4.8 CADA CRIANÇA TEM SEU TEMPO E SUA FORMA DE RESPONDER: PECULIARIDADES DE CADA GRUPO FOCAL REALIZADO NO SEMENTES MUSICAIS

Os grupos focais foram divididos por instrumentos e cada um apresentou as suas características. No primeiro grupo, que foi o grupo dos alunos de teclado, as questões correram de maneira tranquila, as facilitadoras não tiveram dificuldades, apenas uma criança respondia timidamente ou de maneira monossilábica, as demais verbalizavam bastante. Após os agradecimentos das facilitadoras, uma criança ainda disse “tá bom, tia. Às vezes a gente sabe a resposta, mas não sabe como explicar” (P17, 09 anos, feminino, 2 anos no projeto).

No grupo de bateria, todos falavam bem, verbalizam sem nenhuma dificuldade ou timidez. No encerramento da entrevista, o facilitador fez uma recapitulação de todas as perguntas, questionou se alguém tinha mais alguma coisa a acrescentar, todos disseram que não e o grupo foi encerrado sem nenhum contratempo.

No grupo de violão, as crianças falavam menos, algumas respondiam timidamente, apesar de neste grupo a faixa etária ser maior que nos outros grupos, percebeu-se que as crianças eram bem tímidas. Após os esclarecimentos o grupo focal foi encerrado.

No grupo de flauta doce, as crianças relataram diferentes dificuldades, algumas coletivas, a maioria bem individual, como as que relataram terem dificuldade de tocar seu instrumento por terem as mãos muito pequenas. Neste grupo, a principal característica é que a maioria dos alunos que tocam este instrumento está no projeto há mais de três anos e alguns desde o começo do projeto. Como eles queriam contar sobre a trajetória e mudanças do projeto, este foi o grupo em que a entrevista foi mais longa, os alunos falavam muito e respondiam muito além do que se perguntava.

De maneira geral, todos os grupos as entrevistas ocorreram sem nenhuma interrupção e com muitos relatos importantes pra a análise desta pesquisa, das 20 crianças, apenas 04 respondiam de maneira muito tímida e discreta.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentou-se no capítulo anterior o caminho metodológico que se buscou traçar nessa pesquisa e, nesse capítulo estão a descrição e o detalhamento do percurso realizado na análise dos resultados com uma discussão que coloca em diálogo as várias vozes que compõem o processo educacional do contexto pesquisado, com foco na voz da criança, em diálogo sempre com os teóricos que foram trazidos nos capítulos anteriores.

Quando se parte do pressuposto de que a musicalização das crianças é construída a partir das suas experiências ao longo das etapas de desenvolvimento, Martins (2004) afirma ser fundamental analisar que tipo de contribuição o trabalho de musicalização traz para o desenvolvimento.

Busca-se a partir da descrição dos resultados na fala das crianças, dar visibilidade aos pontos que fazem parte dessa construção. As vozes que irão ser destacadas nas análises e discussões a seguir convergem e dialogam com os teóricos que alinham a música, a educação e a relação com as crianças, pelo viés humanizador, que não separa sentimento e racionalidade, mas que revela uma provocação juntamente com a reflexão, sobre nossos potenciais que assim como nossas capacidades criativas são subestimados ou ocultados quase sempre.

As análises foram feitas considerando a questão dessa pesquisa “compreender o fazer musical em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, a partir do olhar das crianças participantes”, sinalizando se os objetivos foram alcançados ou não, sinalizando como e de que forma. Buscou-se compreender outros meios de olhar e perceber as crianças e suas práticas, aqui sociais e musicais, suscitando caminhos que possam colaborar na pesquisa de educação musical, caminhos que não utilizem aportes reducionistas ou mecanicistas que somente racionalizam e desconsideram as subjetividades e características próprias da infância.

Ressalta-se sempre, que a educação não formal, bem como essa pesquisa, não tem como intuito desmerecer o papel fundamental da educação formal, reconhece-se também o seu lugar na formação humana. As práticas pedagógicas e todas as nuances que formam a experiência de aprendizagem se lançam por caminhos em que todas conversam, mas cada uma tem seu território próprio de pensamento, o que não cabe é tomar instrumentais específicos de uma na compreensão de outra.

Tendo ainda observado os pontos visitados até o momento, adentra-se ao ponto em que a atenção está voltada às experiências relatadas pelas crianças protagonistas desta pesquisa, pois se compreende neste trabalho que a diversidade de experiências vivenciadas na infância influencia diretamente no desenvolvimento da criança.

Neste momento refletir-se-á sobre o fazer musical e as vivências musicais, a partir dos relatos das crianças participantes da pesquisa. Para Franco (2015), o fazer musical como processo de trabalho e determinada por fatores externos pode ser materializada na aula, no contexto escolar, bem como em processos formativos, pedagógicos e políticos desenvolvidos em instituições educacionais, em organizações sociais e movimentos sociais. De maneira geral, essa prática é focada na formação humana, tem um planejamento prévio e é vinculada a algum projeto político de sociedade.

Portanto, o olhar da criança e os elementos do contexto educacional e de desenvolvimento que circundam esse grupo são os guias da lógica da apresentação dos resultados e da discussão tecidas nesta última sessão deste estudo. Ressalta-se que a pesquisa em questão se apoia na premissa de que a criança, ao longo de sua vida e experiências, é capaz de ser protagonista de sua história, pois além de observar, ela participa e compreende muito bem a realidade que a cerca.

A análise dos resultados se deu a partir dos grupos focais e realizou-se conforme a técnica do DSC. Os contextos em que as respostas surgiram também foram respeitados, pois em muitos momentos as falas entre os sujeitos complementaram-se, aspecto fundamental para a organização e compreensão dos discursos.

5.1 A entrada e a trajetória no projeto

Para a análise das questões, que dizem respeito à entrada dos alunos no projeto, sobre os instrumentos que tocavam quando entraram e quais tocam agora, optou-se por não utilizar todos os passos da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo na íntegra, uma vez que se compreendeu que cada participante construiu seu caminho a partir de suas escolhas e das oportunidades e vivências que teve. Nesse sentido, foram construídas apenas as ideias centrais, no intuito de averiguar a trajetória do aluno no projeto, bem como sua visão sobre a iniciativa, assim foi possível comparar as falas, observar os detalhes narrados por cada um no que se refere a história do projeto, os modos de ver e de representar o contexto onde vivem e estudam.

A partir disso, os discursos foram mantidos de maneira individual, para externar as particularidades de cada um e não sendo, portanto, construído o Discurso do Sujeito Coletivo para essas duas questões. No quadro a seguir é possível ver as ideias centrais que indicam as trajetórias seguidas pelos participantes sobre como foi a entrada dos participantes na iniciativa. Foram geradas 06 ideias centrais, a partir das similaridades de discurso encontradas, ressaltando que apenas 12 dos participantes sabiam como tinham entrado no projeto, 08 participantes não

responderam a essa pergunta, pois segundo eles não sabiam ou não lembravam como tinham chegado até o projeto.

5.1.1 “Eu vim por que tinha um amigo no projeto...”

Quadro 1 - Síntese das ideias centrais – Como você entrou no Projeto Sementes Musicais?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Tinha amigo no projeto	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P13,12a, masculino, 02 anos no projeto
B	Convite na igreja	P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto
C	Família teve conhecimento do projeto	P6, 10a, feminino, 02 anos no projeto P7, 12a, feminino, 02 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto
D	Interesse pessoal	P14,12a, masculino, 02 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto
E	Família conhece a coordenadora do projeto	P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto P16, 10a, masculino, 02 anos no projeto
F	Incentivo do avô	P9 11a, feminino, 05 anos no projeto

Fonte: elaboração da autora (2018).

As crianças foram perguntadas sobre “como entraram no projeto”, com o objetivo de se traçar a entrada e trajetória delas no projeto.

A ideia central **A. Tinha amigo no projeto**, agrega a participação de três crianças:

Eu entrei faz um dois anos, eu tinha um amigo né, que tocava bateria aqui, quando eu cheguei tinha só cinco, ele me chamou pra tocar bateria, eu vim com ele, só que eu não sabia, era só nós cinco, ai começou vir mais gente pro instrumento. Hoje a turma é grande. (p1, 12 anos, masculino, 4 anos no projeto).

O meu amigo participava, e ai eu tinha vontade de tocar bateria ou guitarra, ai meu pai não queria q eu tocasse guitarra, porque é uma coisa mais masculina, ai ele queria, porque assim eu já escuto rock, se eu tocasse guitarra (risos) , ai eu entrei pra bateria, mesmo assim ele não gosta muito, sabe como é bateria também é coisa de homem. Entrei em 2015. (p5, 12 anos, feminino, 02 anos no projeto).

Bom, eu entrei, ela (mãe) viu aqui que o projeto era bacana, ai eu gostei também e pedi pra ela me botar, ela me botou, na verdade não foi ela que veio, foi meu colega o Danilo, que não veio hoje porque ele estava doente. Ele me botou, ai tinha uma vaga pra mim, eu achei bacana e participei de tudo do projeto, só não participei do dias das mães, porque houve um negócio lá em casa, ai não deu, ai eu achei muito legal vir. (p2, masculino, 10 anos, 02 anos no projeto).

Outra forma de ingresso dos alunos no projeto relatada por eles é a divulgação realizada nos eventos comunitários e na Paróquia, que é a ideia central **B. Convite na igreja**. Observa-se esta característica no relato de P8 (10 anos, feminino, 2 anos no projeto), quando afirma “a tia Priscila perguntou assim na igreja, quem queria participar, ela falou que o projeto

era bem legal, e a mamãe veio me matricular”. Outro relato corrobora com esta descrição sobre como ficaram sabendo da existência do projeto:

Bom, o projeto era bem na frente de casa e eu não sabia por bastante anos, um certo dia eu queria tocar violino, e não tinha aqui, e ai a minha mãe , não sei o que ela fez lá na igreja, pra saber que teria um projeto, olha tem um projeto ai, parece que é de música ai na igreja, ai ela foi na paróquia, perguntou pra tia Priscila, quais que tinha, além de violino eu queria teclado, ai ela disse q tinha teclado, ai eu quis. (p7, feminino, 12 anos, 2 anos no projeto).

Os relatos enfatizam que souberam do projeto por meio da paróquia ou nas missas ou na secretaria que é onde se repassam informações sobre o projeto para a comunidade. Estes relatos revelam a importância das parcerias entre projetos sociais e instituições que servem à comunidade, como as igrejas.

Esse tipo de parceria também foi encontrado no trabalho de Martinez (2013), no qual ela pesquisou o grupo “Batucadeiros” que existe desde 2001, na região administrativa do Distrito Federal, grupo este que nasceu de uma ação social da Igreja Presbiteriana de Brasília, em que a igreja convidou o músico Ricardo Amorim para realizar as aulas de prática de conjunto e o convite para se participar desta iniciativa tinha como maior ponte essa igreja da comunidade. Como era uma proposta que partiu da iniciativa da Igreja Presbiteriana de Brasília, no início, nos Batucadeiros pensou-se em limitar o atendimento aos adolescentes e jovens que frequentavam a igreja, para assim, formar futuros músicos que pudessem realizar as atividades musicais desenvolvidas por tal instituição. No entanto, pessoas que não tinham vínculo com a igreja passaram a buscar esse espaço para a prática musical e diante de tal demanda, houve uma abertura do espaço para qualquer pessoa que desejasse participar.

Assim como acontece no “Batucadeiros” descrito acima, no projeto Sementes Musicais, todo o trabalho é em conjunto do projeto com a paróquia e a associação de moradores, é para que a comunidade, não só a católica, como todos os moradores do bairro onde ela está localizada e dos demais bairros circundantes, fiquem sabendo das atividades, bem como funcionam as aulas e como fazem para participar. Sobre isso, o relato de P9, de 11 anos de idade, que tem 05 anos no projeto, que diz “eu entrei, com incentivo do meu vô, é porque a gente sempre tá aqui na comunidade, ai quando criou o projeto, ele, no primeiro dia, no começo, ele já me inscreveu, ai foi ele mesmo” também enfatiza este fator.

Na ideia central **C. Família teve conhecimento do projeto**, duas crianças disseram ter entrado juntas, pois eram irmãs e a mãe ficou sabendo do projeto e as matriculou. Outra criança afirmou “minha mãe ficou sabendo por uma professora da UFOPA que dava aula pra

minha Irmã. Aí ela falou com a tia Priscila e eu entrei”. Nesta pergunta, o que ficou claro é que o projeto tem divulgação em diversas esferas na comunidade, na paróquia e instituições próximas a instituição, os informantes ficam sabendo ou pela mídia ou por outras pessoas que conhecem o projeto e o divulgam.

Na ideia central **D. Interesse pessoal**, o relato abaixo como o interesse pessoal é uma grande motivação aos que procuram o projeto:

Bom, eu sabia do projeto, via que o projeto era bacana, ai eu gostei também e pedi pra minha mãe me botar, ela me botou, na verdade não foi ela que veio, foi meu colega o Danilo, que não veio hoje porque ele estava doente. Ele me botou, ai tinha uma vaga pra mim, eu achei bacana e participei de tudo do projeto, só não participei do dia das mães, porque houve um negócio lá em casa, ai não deu, ai eu achei muito legal vir (P5, feminino, 11 anos, 01 ano no projeto).

No relato acima se observa que o interesse e a vontade dos alunos em aprender música são relatados pelo participante, foram eles que quiseram ir até o projeto, foram os mesmos que buscaram informações de como chegar até as aulas. Sobre isso Vigotski (2010) fala da importância de levar-se em consideração o interesse da criança na prática educativa, pois para ele quando o interesse não parte da criança, a atividade pode se tornar mecanizada ou não fazer sentido para o aluno, isto é, isso pode vir a ser prejudicial no desenvolvimento pessoal e no caso das aulas de música, no seu desenvolvimento musical. Para este autor, é o interesse que impulsiona a criança, que gera nela a vontade de participar das atividades, a vontade, nestes casos, torna-se prazerosa e ainda que ela enfrente dificuldades, ela permanece no grupo e tenta realizar as atividades propostas.

O interesse em aprender música dos participantes, pode ser observado no relato do aluno p14, de 12 anos de idade, que já participa do projeto há três anos, ao descrever a motivação de se inscrever no projeto e corrobora com Vigotski (2010) ao afirmar que quando a iniciativa é protagonizada pela criança a atividade pode realmente se tornar significativa:

Esse violão eu tinha lá me casa e ficava olhando pra ele o dia todo, e ficava pensando como é que aprende a tocar a violão, eu ficava tentando lá em casa. Até que eu trouxe aqui e o violão tava empenado, mas eu ficava tocando do mesmo jeito. Ai eu tinha vontade de aprender mesmo, e fiquei sabendo que aqui na igreja tava tendo, ai eu pedi pra minha mãe, ai ela ia falar com a Priscila, ai depois que ela falou eu vim.

Na ideia central **E. Família conhece a coordenadora do projeto**, duas alunas relatam que entraram no projeto por que seus responsáveis conheciam a coordenadora da iniciativa:

Entre no projeto porque minha mãe trabalhava junto com a Priscila. Ai eu entrei. (P16, feminino, 11 anos, 02 anos no projeto).

Meu pai conhece a Priscila, que falou pra ele, e ele decidiu me colocar no projeto (P10, 12 anos, feminino, 05 anos no projeto).

Esses depoimentos retratam a família como um importante elo entre os alunos e as iniciativas sociais. Sobre isso Kleber (2006) afirma que a família é um elemento motivador para o estudo de música e reforça a asserção de que a presença de estruturas socioeducativas, que fazem parte do contexto de moradia dos grupos sociais contribuintes para o acesso a bens culturais, que sejam de fato democratizados.

Uma participante (P9, 11 anos, feminino, 05 anos no projeto), afirmou que “nós estamos desde o começo do projeto, quando era bem pequeno. Agora tem clarinete, flauta, violão, teclado, bateria, percussão, tem a alfabetização, musicalização na verdade”. Outra criança relatou que o pai conhece a coordenadora da igreja e “ele decidiu me colocar no projeto. E no início tinha pouca gente, bem pouquinho mesmo, tinha poucos instrumentos, poucos professores, só tinha aula de violão, teclado e flauta” (P10, 12 anos, feminino, 05 anos no projeto). Esses depoimentos retratam a particularidade de cada percurso no projeto, cada criança relata como vivenciou cada processo e transformação do projeto.

Na ideia central **F. Incentivo do avô**, apenas uma aluna relatou que entrou no projeto por que recebeu incentivo de seu avô, que também conhecia o projeto pela paróquia onde o projeto acontece.

Entrei, com incentivo do meu vô, é porque a gente sempre tá aqui na comunidade, aí quando criou o projeto, ele, no primeiro dia, no começo, ele já me inscreveu, aí foi ele mesmo (P9, feminino, 11 anos, 05 anos no projeto).

A vivência com música e o incentivo para essa vivência no âmbito familiar seria, talvez, um primeiro passo importante na abertura para a escuta musical das crianças. Sobre isso Joly e Severino (2016, p.19) corroboram, afirmando que “é preciso pensar a educação musical como parte integrante dos processos educativos que acompanham as crianças desde a primeira infância”. Isto é, a música precisa fazer parte do cotidiano familiar, em que adultos e crianças possam se comunicar e se encantar mutuamente com as vivências e os momentos musicais.

São premissas humanizadoras que promovem bases para uma compreensão mais abrangente da vida, pois são nessas práticas sociais e familiares que os indivíduos geram o conhecimento sobre si, do outro, do mundo. Além disso, Salustino (2013) afirma que um projeto social leva em consideração os aspectos sociais e musicais, e aumenta o poder de reinserção social oferecendo ferramentas que possibilitem a integração dos indivíduos no meio social, assim gerando expectativas positivas das famílias que se beneficiam com tais projetos.

Ao se observar o projeto, percebeu-se que as pessoas ali têm o mesmo interesse: vivenciar a música. Sobre isso Pederiva e Martinez (2013, 2013, p.105) afirmam que “não são leis, decretos ou documentos, não são espaços e tempos determinados pela instituição, não são

rotinas e conteúdos pré-estabelecidos por um currículo que determinam, verdadeiramente, uma prática educativa”, como acontece na maioria das vezes no contexto escolar, segundo estas autoras o que realmente faz configurar uma prática educativa é o interesse em comum que reúne essas pessoas e que contribui para que se desenvolvam na atividade musical proposta, sem este interesse é difícil que esta prática faça sentido e que possa realmente ter significado para quem participa dela.

Desta maneira, o interesse, é o que faz pessoas se reunirem para buscar se desenvolver musicalmente, talvez se não houvesse esse desejo pessoal em aprender e a vivenciar música, o projeto não teria tantos participantes, independente de outras características, o que vai consolidar a participação dos alunos em um projeto é o interesse de cada um.

5.1.2 Eu não tocava nada antes do projeto, nem na escola, agora eu toco bateria

Esse item buscou identificar a experiência prévia das crianças participantes, com instrumentos musicais. A síntese dos resultados está no quadro 02.

Quadro 02 - Síntese das ideias centrais – Quando vocês entraram aqui, vocês já tocavam algum instrumento? E qual estudam agora?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Não tocava instrumento antes do projeto	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P2, 10a, masculino, 03 anos no projeto P3, 10a, masculino, 03 anos no projeto P4, 9a, feminino, 02 anos no projeto P5 12a, feminino, 02 anos no projeto P6, 10a, feminino, 02 anos no projeto P7, 12a, feminino, 02 anos no projeto P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto P9 11a, feminino, 05 anos no projeto P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto P16, 9a, masculino, 03 anos no projeto P18, 11a, feminino, 01 ano e meio no projeto
B	Tocava flauta antes de entrar no projeto	P4, 9a, feminino, 2 anos no projeto
C	Tocava violão	P14, 12a, masculino, 02 anos no projeto
D	Cantavam antes de entrar no projeto	P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto
E	Tocava xilofone antes de entrar no projeto/teclado	P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto
F	Pessoas trocaram de instrumento	P3, 10a, masculino, 3 anos no projeto P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto P9 11a, feminino, 05 anos no projeto P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto P16, 9a, masculino, 03 anos no projeto

G	Não trocaram de instrumento	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P02, 10a, masculino, 3 anos no projeto P4, 9a, feminino, 2 anos no projeto P5 12a, feminino, 02 anos no projeto
---	-----------------------------	---

Fonte: elaboração da autora (2018).

Os resultados dessa pergunta foram surpreendentes. Das 20 crianças entrevistadas, 15 crianças afirmaram que antes do projeto não tocavam nenhum instrumento; 05 das crianças já tocavam ou tinham tido experiências com instrumentos antes do projeto. Quanto à troca de instrumento; 07 trocaram de instrumento durante sua trajetória no projeto; 13 não trocaram de instrumento, pois sempre foi um sonho tocar o instrumento escolhido e por isso não desejavam fazer a troca. Hoje as 20 crianças tocam os seguintes instrumentos: 5 de flauta, 5 de violão, 2 de clarinete, 4 de teclado, 4 de bateria.

O que se notou nesta questão, é que a maioria das crianças não tocava nenhum instrumento antes do projeto, uma parte delas experienciou vários instrumentos, por não se identificarem com o instrumento que escolheram logo que iniciaram os estudos no projeto e por isso trocaram de turma e de instrumento, até escolherem e gostarem do instrumento atual. No entanto, uma grande parte entrou determinada a fazer um instrumento no projeto e até hoje estuda o mesmo instrumento, pois deseja aprender e se aperfeiçoar ainda mais no instrumento que toca.

Quando perguntados se quando entraram no projeto já tocavam algum instrumento e quais instrumentos tocavam, a ideia central **A. Não tocava instrumento antes do projeto**, deixa claro que a maioria dos alunos afirmou nunca ter tocado nenhum outro instrumento:

Não, não. Eu não tocava nada, nem na escola. Eu toco bateria sempre (P1, 12 anos, 4 anos no projeto).

Eu sempre estudei teclado aqui no projeto. Eu faço teclado e de manhã eu venho pra dança (P6, 11 anos, 2 anos no Projeto).

Eu não sabia tocar nada, eu comecei a tocar agora mesmo violão (P14, 12 anos, 02 anos no projeto).

Nas ideias centrais: **B. Tocava flauta antes de entrar no projeto; C. Tocava violão; D. Cantavam antes de entrar no projeto; E. Tocava xilofone antes de entrar no projeto/teclado**, apenas um aluno em cada uma dessas ideias centrais relatou já tocar um instrumento ou cantar antes de entrar no projeto, apenas 05 alunos tiveram iniciação musical antes de entrar no projeto, foi portanto, sua primeira experiência com educação musical.

Na ideia central **F. Trocaram de instrumento**, em que as crianças relatam que no projeto elas têm acesso a vários instrumentos e que podiam depois de experienciar alguns deles,

escolher o instrumento que mais se identificavam, além de cantar. Nesta questão os participantes responderam ter trocado de instrumento várias vezes até o atual.

Eu fazia violão, agora faço teclado (P1, 10 anos, masculino 2 anos no projeto).

Eu cantava, antes de tocar bateria, eu tocava teclado e flauta (P4, 10 anos, feminino, 3 anos no projeto).

A ideia central **G. Não trocaram de instrumento**, demonstra que raros são os alunos, que por meio de seus relatos descrevem trocar de instrumento, a maioria fica estudando o mesmo instrumento no projeto, isto é, entram sonhando tocar um instrumento, tentam, se esforçam e quando não alcançam os objetivos desejados, continuam tocando para melhorar seu desempenho. Como é o caso dos relatos abaixo:

Eu entrei na bateria, e permaneci na bateria, por que eu quero aprender mais, e quero ser também uma modelo baterista (P5, 12 anos, feminino 4 anos de projeto).

Eu tocava violão e agora eu toco violão (P11, 10 anos, feminino, 2 anos de projeto).

Eu sempre estudei teclado. Eu faço teclado e de manhã eu venho pra dança (P6, feminino 10 anos, 02 anos no projeto).

O discurso dos alunos é uniforme quando discorrem como o projeto era no começo, quando descrevem a estrutura ou falta dela logo no início da iniciativa, claro que cada um narra à sua maneira como vivenciou estas mudanças no projeto.

Ah, tem uma coisa, quando começou o projeto a gente não começou nos instrumentos, começou no canto, era mais canto mesmo, os instrumentos não tinha. Todos são obrigados a participar do coral, cantar no coral, todas as quintas feiras a gente vem (p9, 11 anos, feminino, 05 anos no projeto).

Porque não tinha pra todo mundo, só depois que a gente foi pra flauta, mas todos participamos do coral (p10, 11 anos, feminino, 05 anos no projeto).

Agora hoje em dia inicia no instrumento (p16, 11 anos, masculino, 03 anos no projeto).

A partir da percepção da entrada e da trajetória das crianças no projeto, na sequência as questões do grupo focal recaíram sobre a percepção que elas têm sobre o que é o projeto, o que se faz e o que se aprende lá. Os resultados quanto a essas questões são narrados na sequência.

5.1.3 O que o Projeto Sementes musicais representa para as crianças do projeto

Para a questão “O que é o projeto Sementes Musicais” foram produzidas 08 ideias centrais, que geraram discursos. O quadro abaixo sintetiza esses resultados, fornecendo um primeiro olhar das ideias dos participantes sobre essa pergunta.

Quadro 3 - Síntese das ideias centrais - O que é o projeto sementes musicais?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Forma de sair da rua	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto
B	Forma de ajudar o outro.	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P3, 10a, masculino, 3 anos no projeto P4, 9a, feminino, 2 anos no projeto
C	Expressar sentimentos	P1; 12a, masculino, 04 anos no projeto P5, 11a, feminino, 02 anos no projeto
D	Aprender música para ajudar a família.	P2, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto
E	Projeto para aprender música e se divertir.	P3; 10a, masculino, 3 anos no projeto P6, 10a, feminino, 02 anos no projeto P7, 12a, feminino, 03 anos no projeto
F	É uma coisa que aprende a cantar e a tocar instrumento.	P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto
G	Um incentivo, Uma inspiração.	P9; 11a, feminino, 05 anos no projeto P10, 10a, feminino, 05 anos no projeto
H	Projeto que acolhe crianças	P11, 10a, feminino, 03 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto

Fonte: Elaboração própria (2018).

A ideia central **A. Uma forma de sair da rua**, foi elaborada por uma criança, foi elaborada pelo participante (P1, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto), este participante foi o único a mencionar o projeto desta maneira, como uma iniciativa socioeducativa que representa uma possibilidade de retirar crianças carentes da rua e da vulnerabilidade. O DSC elaborado segue: “É uma forma da gente sair da rua” (P1, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto).

Esse discurso revela a proximidade do participante da vulnerabilidade social, que muitas vezes além da pobreza expõe a criança ao mundo do crime. Sobre isso Kleber (2006) fala que a oportunidade de participar de um projeto social contribui para a mudança de ângulo da trajetória na infância. A música surge então, neste contexto, como uma alternativa à violência, ao mundo das drogas, a exclusão sociocultural; é, portanto, uma possibilidade de formar jovens com identidade e que encontrem alternativas que não sejam a da marginalidade e da criminalidade.

A ideia central **B. Uma forma de ajudar o outro**, foi expressada por um participante que também foi o único a relacionar o projeto ao ato de solidariedade, como se no projeto ele aprendesse a pensar no outro, no coletivo, no sentido de colaboração. Por se tratar de uma característica comportamental de empatia, de característica humana colaborativa, foi reunida

em uma ideia central, que resultou no DSC: De ajudar, de ensinar as pessoas a tocar um instrumento (P01, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto).

Neste discurso, observa-se a relação com o outro que se dá de forma colaborativa, uma ação é compreendida como um auxílio para o desenvolvimento e faz parte de um processo, essa ação colaborativa pode acontecer de muitas maneiras, tais como: com outra criança que pode trazer contribuições, compartilhar experiências e assim, ajudar a impulsionar o desenvolvimento. Para Martinez e Pederiva (2013), essa ação colaborativa não é garantia de desenvolvimento, mas criam-se condições de possibilidades para que ele ocorra.

Sendo assim, a atividade musical é característica da convivência e da partilha humana em grupos, criando assim condições e possibilidades de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação, por isso o fazer grupal é característica principal da atividade musical e reflete as regras desse grupo e seus modos de organização (PEDERIVA E TUNES, 2013).

De maneira geral, o fazer musical grupal instiga essas ações colaborativas em que um aprende e ensina com o outro, esse aspecto cria um contexto de troca de experiências e de conhecimentos. Ademais, a prática educativa se dá de maneira igual, na qual todos têm responsabilidades em colaborar para o desenvolvimento musical e humano do outro. Sobre isso, Martinez e Pederiva (2013) corroboram ao afirmar que as crianças iniciam o processo de atividade musical e já são provocadas a compartilhar, isto é, elas são desafiadas a exercerem a prática da colaboração, da troca, podendo assim de alguma maneira ajudar os outros, possibilitando que nesta ação todos os que participam dela possam aprender e tenham oportunidade de se desenvolverem individualmente e em conjunto.

A Ideia central **C. Expressar sentimentos**, foi elaborada por duas crianças, sendo uma menina e um menino, que falam do projeto já vinculado a música no sentido de poder ali falar o que sentem, como percebem o mundo, as relações construídas por eles. Ao elaborar o discurso, obteve-se: “É um modo também da gente expressar nossos sentimentos” (P1, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto; P5 12 anos, feminino, 02 anos no projeto).

Pensar numa prática educativa que contribua nesse sentido de liberdade para criação e expressão de sentimentos e emoções é importante, é necessário que perceba as possibilidades de desenvolvimento musical da criança enquanto ser cultural e que disponibilize um ambiente propício para esse desenvolvimento de suas expressões artísticas.

“Precisamos de uma educação musical que nos humanize por meio das relações com o mundo e com as pessoas. Os sons da natureza, dos ambientes, dos objetos, as sonoridades do outro, percebidos pela escuta sensível. Uma educação musical onde o fazer, o criar, o pensar musicais respeitem a diversidade cultural de nosso povo e de nossas crianças” (Diálogo onírico com Freire, à beira mar (RAMALHO, 2016, p. 21).

Pederiva e Tunes (2013, p. 174) corroboram com este viés da música como elemento estético e de expressividade, pois afirmam que a educação musical “deve ser uma educação estética criadora e que proporcione a cada um, com base na igualdade, na vontade, na liberdade, na ética, na imaginação, na criação em autêntica e plena convivência, a condição de possibilidades de expressão de sua musicalidade nos mais diversos modos de tratamento artístico dado à música na história da humanidade”.

De maneira geral, todos podem aprender música e se expressar através dela, desde que todos possam ter acesso e se assim o desejarem, vivenciando a música, sentindo, apropriando-se dela de forma particular e autêntica, compreendendo-se como um ser musical, capaz de realizar tal atividade estética e humanizadora. A ideia central **D. Aprender música para ajudar a família**, foi elaborada por um participante, que fez referência à oportunidade de poder aprender uma profissão para ajudar futuramente sua família. Este participante tem 10 anos e seu relato é forte, por mostrar o quanto uma criança com apenas pouca idade já sente, por questões sociais e financeiras, todo um peso de uma responsabilidade que não era para ainda recair sobre si. Uma criança com 10 deveria apenas pensar em ser criança, mas percebeu-se na forma como foi verbalizada por ele que o projeto era uma possibilidade de futuramente ter um retorno financeiro, pois ele pensava em ser baterista profissional e, sobretudo, para ajudar sua família e também outras pessoas que precisassem. O DSC elaborado segue:

Aprender a tocar bateria, ensinar, pra ajudar as pessoas minha família quando eu tiver um dinheiro. (P2, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto).

A ideia central **E. Aprender música e se divertir**, foi elaborada por três participantes, meninas, que falam do projeto como uma iniciativa importante para democratizar a educação musical a crianças que não tem condição e que proporciona uma vivência também com outras crianças que não estão em situação de vulnerabilidade, assim como relatam ser ali um espaço democrático, com crianças de várias idades, onde se divertem e aprendem música de maneira dinâmica.

Observou-se que além da diversidade de idades, existe a diversidade de experiências, o aspecto que representa uma riqueza de aprendizado, por meio da troca e do compartilhamento de conhecimentos. Sendo assim, o DSC elaborado tornou-se:

Um modo da gente se divertir, também é um projeto social que engloba, crianças e pessoas de várias idades que a gente acaba se divertindo e aprendendo música. O projeto foi criado não só pras crianças que não tem condição, mas pra todas, não só pra aprender música, mas também pra se divertir (P3, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto; P6, 10 anos, feminino, 02 anos no projeto; P7, 12 anos, feminino, 03 anos no projeto).

A Ideia central **F. É uma coisa que aprende a cantar e a tocar instrumento**, foi elaborada por um participante, que verbalizou pouco, no entanto, deixou claro que viu a projeto como um lugar onde ele aprende a tocar e tem com contato com um instrumento musical. O DSC segue:

É uma coisa que a gente aprende a cantar e a tocar instrumento (P8, 10 anos, feminino, 2 anos no projeto).

A ideia central **G. Um incentivo, uma inspiração**, foi elaborada por duas participantes, meninas, que citam o projeto onde se inspiram ou são incentivadas a terem um futuro promissor, a estudarem, de alguma forma entendem o projeto como uma possibilidade de terem outras oportunidades. Sendo assim, o DSC elaborado ficou da seguinte forma:

Ele é um incentivo. É a nossa inspiração, pra gente ser alguém no futuro (P9, 11 anos, feminino, 5 anos; P10, 12 anos, feminino, 5 anos).

A ideia central **F. Projeto de música, que acolhe crianças**, foi elaborada por duas meninas, a primeira de 10 anos fala do projeto de maneira generalista, só diz que ele é um projeto de música, de maneira genérica, e a segunda participante que tem 11 anos e já verbaliza com mais maturidade, analisa o projeto de maneira crítica, em que observa as funções sociais da iniciativa ao relacioná-la a um espaço de oportunidade as crianças que não tem condições financeiras e sociais, assim como fala também do projeto como um lugar em que se incentiva o protagonismo infantil e se cuida da autoestima dos alunos. Desta forma o DSC ficou:

É um projeto de música. Tipo, eu acho que é um projeto que acolhe crianças que não tem, quer dizer, de fazer uma aula de música, aqui a mensalidade é muito baixa, tem pessoas que não tem todo esse dinheiro assim pra fazer aula de músicas em outros locais. Então eu acho que é **pra crianças pensarem no talento que elas têm**. (P11, feminino, 10 anos, 3 anos no projeto; P12, 11 anos, feminino, 2 anos no projeto, grifo nosso).

Os resultados apresentaram diferentes compreensões para cada participante, no entanto apresentam alguns pontos em comum, tais como: um espaço de oportunidade para a formação humana, um lugar onde aprendem e se divertem e se sentem acolhidos.

5.1.4. Os Fazeres no Projeto Sementes Musicais a partir do Olhar Infantil²²

Para a pergunta relativa ao que as crianças fazem no projeto, diversas respostas surgiram, trazendo a compreensão de que o “fazer” está para além do aspecto musical, incluindo o aprendizado de várias formas de arte, de diversão e de educação de maneira mais ampla. A síntese das ideias centrais geradas é apresentada no quadro 4.

Quadro 4 - Síntese das ideias centrais – O que vocês fazem no sementes?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Canta, dança e toca	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P2, 10a, masculino, 03 anos no projeto
B	Aprende a ter educação	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto
C	Se diverte, faz gincana	P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto P7, 12a, feminino, 02 anos no projeto P6, 120a, feminino, 02 anos no projeto
D	Aprende a se apresentar em público	P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto
E	A gente aqui faz shows	P14, 11a, masculino, 03 anos no projeto
F	Aprende a tocar violão, a cantar, a afinar a voz.	P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto

Fonte: elaboração da autora (2018).

A ideia central **A. Canta, dança e toca**, foi elaborada por três crianças, sendo elas, uma menina e um menino, que descreveram em suas falas o fazer musical e as vivências do Projeto Sementes musicais. O DSC elaborado dessa ideia central foi:

A gente canta, a gente toca, A gente dança. Aprende várias músicas, faz coral, canta, dança e toca. A gente tipo entra, faz uma experiência e não gosta, ai fala com a tia Priscila (P1, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto; P2, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto; P5 12 anos, feminino, 02 anos no projeto; P14, 12 anos, masculino, 02 anos no projeto).

Sobre essa diversidade de experiências descritas acima, os relatos desvelam os percursos musicais e artísticos no projeto, bem como descrevem seus sentimentos e expressões em cada um dos momentos vivenciados ali.

A ideia central **B. Aprende a ter educação**, foi elaborada por um participante, que descreveu um projeto como um espaço onde ele aprende a ser mais educado, onde tem direcionamentos educacionais, pautados no respeito ao outro, ao coletivo. O DSC desta questão ficou da seguinte maneira: “A gente aprende a ter mais educação” (P1, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto).

Sobre isso Gainza (1988) afirma que é fundamentalmente importante que em todos os países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para poder resgatar uma vez mais a música e colocá-la a serviço da educação, ou seja, do desenvolvimento integral do homem.

A ideia central **C. Se diverte, faz gincana**, foi elaborada por três participantes, meninas, que falam do projeto como um espaço em que aprendem a tocar um instrumento, porém que não é somente isso, elas também se divertem, onde gostam de estar por também se sentirem bem, por encontrarem outros amigos. O DSC desta questão segue:

A gente se diverte. Além da gente se divertir, a gente também aprende a tocar o instrumento. Faz gincana, as vezes a tia Pri faz gincana (P5 12 anos, feminino, 02 anos

no projeto; P6, 10 anos, feminino, 02 anos no projeto; P7, 12 anos, feminino, 02 anos no projeto; P12, 11anos, feminino, 02 anos no projeto).

O discurso coletivo acima demonstra o quanto o estudo da música, enquanto modalidade artística convida à participação, a consolidação da autoconfiança, desenvolve a concentração, a disciplina e contribui com a autoestima. Sobre isso Gainza (1988, p. 95) contribui ao afirmar que “educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar”. Os relatos demonstram que no ambiente do projeto, além das aulas de música ou nas aulas de música, muito mais que se aprender a tocar, compartilha-se de momentos, vivencias prazerosas e que proporcionam momentos alegres a quem participa. Observa-se que os participantes analisam o projeto com um lugar que encontram uma dinâmica que vai além do ensino de música, em que gostam de participar por que ali também aprendem a conviver com o outro, a dialogar com o outro, a ajudar o outro, assim como brincar.

Ideia central **D. Aprende a se apresentar em público**, foi elaborada por duas participantes, que estão no projeto desde quando começou e que relatam em seus depoimentos como amadureceram musicalmente e artisticamente. As crianças que elaboraram esse discurso falam de como no projeto aprendem a lidar com o público, a se expressar para outras pessoas, descrevem a sensação de se apresentarem para públicos menores e outros bem maiores, além de narrarem o crescimento do projeto, que começou com pequenas apresentações e hoje já chegou ao patamar de grande público e gravação de DVD. Com uma narração que mais parece contar a história do projeto atrelado a história delas no projeto, o DSC desta questão segue:

Aqui além de estudar, agente se apresenta também, aprende a se apresentar em público, nossos eventos era só aqui na igreja, quando foi pra um lugar maior, foi bem emocionante. A gente aqui faz shows, tipo era tudo muito pequeno, ai um ano a gente foi pro teatro vitória e ano passado fomos pra casa de cultura, que é um lugar grandão, e você sabia que tinha até gente em pé pra ver a gente. A gente ficou bem feliz, e também nervosos (P9, 11 anos, feminino, 05 anos no projeto; P10, 12 anos, feminino, 05 anos no projeto).

Observou-se nesta questão que as visões também surgem de maneira subjetiva para cada aluno, porém são uníssonas em disserem que no projeto cantam, dançam e tocam, outros afirmam que ali aprendem a ter educação, se divertem também, fazem gincana e alguns relatam aprender a se apresentar em público. Nesta questão, todos os que responderam tinha mais de dois anos no projeto e seus relatos contavam um pouco da história do Sementes Musicais.

Ideia central **E. Ah a gente aqui faz shows**, foi elaborada por um participante, que relatou sua experiencia ao longo de todo o projeto, pois ele já participa da iniciativa desde o início dela, em 2013, em seu discurso é descrito o crescimento do projeto no que se refere a

como ele ganhou forma e como hoje em seus recitais já se tem a participação de muito mais pessoas e como ele se sente a cada momento vivido ali, quais sentimentos são despertados a cada apresentação. É mais um relato que parece descrever cada passo percorrido pelo projeto, o DSC desta questão segue:

Ah a gente aqui faz shows tipo era tudo muito pequeno, aí um ano a gente foi pro Teatro vitória e ano passado fomos pra casa de cultura, que é um lugar grandão, e você sabia que tinha até gente em pé pra ver a gente. A gente ficou bem feliz, e também nervosos (P14, 11 anos, masculino, 2 anos no projeto).

A Ideia central **F. Aprende a tocar violão, a cantar, a afinar a voz**, foi elaborada por um participante, que fala de uma característica mais técnica, musical e artística, que demonstra que já tem uma concepção sobre elementos musicais, tais como a afinação e a estética perante o público, fazendo inclusive referências com programas televisivos, em que observam que algumas pessoas não se saem bem em suas apresentações e desagradam o público ali presente ou que assiste pela TV. O DSC elaborado ficou da seguinte maneira:

Aprende a tocar violão, a gente aprende a cantar, a afinar a voz e sem afinação, ninguém, por exemplo se eu for fazer um show e sem afinação ninguém vai gostar igual no programa do ratinho, é 10 ou 1000, ai tudo desafinado não dá” (P15, 11 anos, masculino, 03 anos no projeto).

Os resultados apresentaram diferentes formas dos participantes em vivenciar e observar o fazer musical, descrevendo à sua maneira como cada ação ali apresentada marca individualmente cada aluno.

5.1.5 Os aprendizados no projeto na visão das crianças participantes

O quadro abaixo sintetiza as ideias encontradas para a pergunta “O que vocês aprendem no sementes?” foram encontradas ideias que, ao mesmo modo que as respostas à questão anterior, transcendem o aprendizado musical, ampliando-se para o âmbito social e relacional, havendo indicativos ainda, de fazer suscitar reflexão sobre perspectivas de futuro.

Quadro 5 - Síntese das ideias centrais – O que vocês aprendem no sementes?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	A respeitar os outros	P1,12a, masculino, 04anos no projeto P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto
B	A fazer a diferença	P18, 11a, feminino, 01 ano e meio no projeto
C	Aprende a tocar um instrumento	P1,12a, masculino, 04anos no projeto P7,12a, feminino, 02anos no projeto P13, 12a, masculino, 02 anos no projeto P14,12a, masculino, 02 anos no projeto

		P15, 11 ^a , masculino, 03 anos no projeto
D	Socialização	P1,12a, masculino, 04anos no projeto P2,10a, masculino, 03 anos no projeto
E	Ser alguém na vida, ajudar a família.	P19,10a, masculino, 01 e meio no projeto
F	Aprende música, aprende a cantar	P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto P16, 9a, masculino, 03 anos no projeto
G	Aprende ser feliz, aprende se divertir	P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto
H	aprende a ser simpática	P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto
I	Faz novas amizades	P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto
J	Aprende a se controlar.	P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto
L	a gente brinca. Aprende.	P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto

Fonte: elaboração da autora (2018).

A ideia central **A. A respeitar os outros**, foi elaborada por 05 participantes, que descrevem que no projeto além de aprendem a tocar e dançar, ali tem um ensino voltado à formação humana. O DSC desta questão segue:

A respeitar, a tocar, a dançar. A gente aprende a respeitar e a tocar. O respeito com outros, a respeitar os outros, respeitar o próximo. Porque tipo assim, por causa desse projeto eu comecei a frequentar a igreja, aprendi a respeitar as pessoas, respeitar elas. O respeito com outros, a respeitar os outros, respeitar o próximo (P1, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto; P5 12 anos, feminino, 02 anos no projeto; P6, 10 anos, feminino, 02 anos no projeto; P7, 12 anos, feminino, 02 anos no projeto; P10, 12 anos, feminino, 05 anos no projeto).

Neste discurso, observa-se que projeto traz o aprendizado pautado nos valores humanos ajustados sempre ao respeito ao próximo, neste contexto a música além dos aspectos do desenvolvimento humano, pode ser considerada também um agente facilitador do processo educacional e da formação social.

Esses aspectos extrínsecos à atividade musical relatados acima, são decorrentes de uma vivencia musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e a afetividade. Tais aspectos são reforçados na ideia central abaixo, que também destaca o senso de coletividade e de transformação social da música.

A ideia central **B. A fazer a diferença**, foi elaborada por um participante, que narra aprender no projeto a fazer a diferença no mundo, descrevendo os valores coletivos que são incentivados no Sementes Musicais. O DSC desta ideia central ficou “Fazer a diferença” (P1, 12 anos, masculino, 4 anos no projeto).

Ideia central **C. Aprende a tocar um instrumento**, foi elaborada por 05 crianças, que descrevem que no Sementes musicais aprendem a tocar um instrumento. O DSC desta questão ficou da seguinte forma:

O instrumento. Aprendo a tocar, a tocar um instrumento. Aprendo aula de violão, tipo só o violão eu aprendo (P1, 12 anos, masculino, 4 anos de projeto; P2, 10 anos, masculino, 3 anos; P18, 11 anos, feminino, 1 ano e meio no projeto; P14, 12 anos, masculino, 2 anos no projeto; P15, 12 anos, masculino, 3 anos no projeto).

A Ideia central **D. Socialização**, foi elaborada por dois alunos, que descreveram a dinâmica do projeto, que atende crianças e adolescentes de diversas idades e incentiva a convivência em grupo, pois além do ensino coletivo de música, faz muitas atividades que incentivam a integração das turmas e dos participantes.

A viver em grupo, conviver com as pessoas, a ensinar outra pessoa a tocar (P1, 12 Anos, masculino, 4 anos no projeto; P2, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto).

Resultados como este, são encontrados no trabalho de Mosca (2009), no qual os registros desta investigação foram pautados nas vivências musicalizadoras de crianças da educação infantil e ensino fundamental, dos anos de 2007, 2008 e 2009, sendo selecionados 20 participantes, da Escola Viva, localizada na área central da cidade de Natal. Mosca (2009) destacou em seu trabalho a relevância da música na formação do ser, além de compartilhar neste estudo uma educação musical que valoriza a atitude lúdica, a socialização, a vivência e a alegria em fazer música.

Na análise dos dados da referida pesquisa, observou-se que a música nasce dos grupos, pois a aprendizagem não ocorre como condição ao ser que se coloca neste ambiente, mas pelo viver/conviver, em que se constroem caminhos, elaboram-se trilhas, percorrem-se trajetos. Neste estudo revelou-se que mais importante que as condições da linguagem musical, a técnica instrumental ou vocal é o processo do aprender com o outro, do vivenciar, do conviver. Sobre esse aspecto, Martinez e Pederiva (2013, p.131) colaboram, ao afirmarem que:

O “alvo é o processo, é a própria atividade musical, é a vivência, é o encontro do grupo, é a celebração diante da atividade realizada, é o compartilhado das experiências. Isso é o importante. São momentos que ninguém vê, mas que cada pessoa vivencia e toma pra si como essencial.

Cruvinel (2005) em uma abordagem sobre ensino coletivo de música corrobora com o discurso das autoras acima, ao falar que é possível perceber que, a coletividade ao permitir a interação entre os educandos por intermédio da convivência, não só favorece a socialização, como também colabora para motivação e fortalecimento de um ambiente lúdico e prazeroso.

A Ideia central **E. Ser alguém na vida, ajudar a família**, foi elaborada por um aluno, que descreve que no projeto aprender a ser alguém na vida e também relata querer ajudar a

família. Talvez a vulnerabilidade social que este aluno esteja exposto o faça ver a música como uma ferramenta, possibilidade de mudança de vida. O DSC formado desta fala ficou desta forma:

A gente aprende várias coisas boas, pra gente ser no futuro uma pessoa melhor, e mais responsável, pra ajudar nossa família (P3, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto).

Esse discurso permite compreender o contexto educativo musical do projeto em questão, no qual a prática coletiva e o acesso a diferenciadas formações formam o procedimento condutor do trabalho desenvolvido naquele espaço, assim como o foco na socialização e integração do ser, são pautadas na formação humana.

A Ideia central **F. Aprende música, aprende a cantar**, foi elaborada por três participantes, que descrevem o fazer musical do Sementes Musicais, em que aprendem os códigos musicais, são incentivadas a pensar que são capazes de cantar, de ter um bom desempenho. O DSC elaborado desta questão segue:

Aula de música, a cantar, aprende as notas. Fiquei muito feliz por que aqui eu aprendi a cantar, eu não sabia que eu cantava, foi bem legal. (P5, 12 anos, feminino, 02 anos no projeto; P9, 11 anos, feminino, 05 anos no projeto; P8, 10 anos, feminino, 02 anos no projeto; P16, 9 anos, masculino, 03 anos no projeto).

As falas acima em que os participantes descrevem como no projeto descobriram habilidades, que não sabiam que tinham e que com estímulo passaram a explorá-las, corroboram com os resultados da pesquisa de Martinez e Pederiva (2013), que enfatiza a prática educativa de atividade realizada com criança que participam do projeto social de educação musical “Batucar”, as autoras destacam neste estudo o aspecto de provocar na criança o sentimento de superação, da descoberta.

Para elas, essa característica é fundamental para que se o protagonismo das crianças seja instigado, importante que a cada nova atividade surjam novos gestos, novas sonoridades, novas combinações, sem imposição, para que a criança se descubra, explore as possibilidades e construa as suas próprias musicalidades. Nesta pesquisa, constataram que no projeto “Batucar”, o fazer musical neste contexto permite uma vivência musical voltada para a experimentação, bem como na exploração e na descoberta de novas vivências.

A Ideia central **G. Aprende ser feliz, aprende se divertir**, foi elaborado por uma criança que fala de sentimentos positivos de maneira muito subjetiva, que está ligado ao bem viver, a ideia coletiva de felicidade, de aprender a se divertir em grupo, com o outro e consigo. Segundo ela, no projeto aprendem a ser feliz no fazer musical e na convivência com os amigos

que fazem ali. O DSC elaborado desta ICs é: A se divertir. A ser feliz (P5, 12 anos, feminino, 2 anos no projeto).

A Ideia central **H. Aprende a ser simpática**, foi elaborada por uma participante que relata aprender ali a ser simpática, no sentido de ser incentivada a sorrir, que na vida precisa-se de bom humor para que tudo ocorra de maneira mais leve, em que possa tratar todos de maneira educada e respeitosa. O DSC desta questão ficou desta maneira: A ser uma pessoa mais simpática (P5, 12 anos, feminino, 2 anos no projeto).

Ideia central **I. Faz novas amizades**, foi elaborada por uma aluna, veterana, que participa do projeto há 4 anos e que relata ser ali um espaço em que se cultiva muitas amizades e que aprende na convivência o respeito com o outro. A sala de aula e os outros espaços do projeto promovem o exercício da cidadania, com o exercício cotidiano da participação, da vivência e da convivência. O DSC ficou:

O respeito com outros, faz novas amizades, gente nova, entrou muita gente, novos instrumentos, novas pessoas, faz amigos (P10, 12 anos, feminino, 3 anos no projeto).

A Ideia central **J. Aprende a se controlar**, foi elaborado por uma aluna, veterana, que descreve com hoje lida com o nervosismo nos eventos, que quando começou tinha bastantes dificuldades, mas atualmente os recitais e eventos na comunidade já são comuns pra ela, devido fazerem sempre isso, é como se agora ela soubesse como controlar suas emoções ou direcioná-las para outros aspectos, como a performance musical, por exemplo. O DSC desta ICs ficou desta forma:

Aprende a se controlar, a gente fica muito nervoso nos recitais, mas depois que toca vai passando (P10, 12 anos, feminino, 3 anos no projeto).

A Ideia central **L. A gente brinca. Aprende**, foi elaborada por uma aluna que também já participa do projeto há 04 anos e o descreve com muita propriedade por já ter vivido ali todas as fases. Para ela, no projeto ela além de aprender, também brinca, também pode ser ali, criança. O DSC ficou: a gente brinca. Aprende (P9 11anos, feminino, 05 anos no projeto).

Para o questionamento sobre o que aprendem no Sementes Musicais, observou-se que as respostas ainda que ditas com palavras diferentes convergem em seus significados sociais, alguns dizem aprender no projeto a respeitar os outros, a fazer a diferença, aprendem a tocar um instrumento e a se socializar, a ser “alguém” na vida, ajudar a família, outros afirmam que aprendem música, aprendem a cantar, bem como afirmam também aprender a ser feliz, a fazer novas amizades, se divertir , a se controlar e a brincar.

Partindo desse viés, em que se acredita que a musicalização das crianças é construída a partir de seu convívio existencial, alguns autores como Martins (2004) dizem ser necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para as crianças seguindo esta linha de raciocínio, pois segundo ele, a musicalização pode proporcionar e influenciar na formação do desenvolvimento futuro desses seres humanos.

A seguir descrevem-se os relatos das crianças sobre o que pensam que deve ser e agir um professor de música, em que destacam suas percepções e concepções sobre a prática dos educadores do projeto.

5.1. 6 Relatos de como deve ser um professor de música a partir do olhar da criança

Essa questão trouxe à tona como os participantes pensam que deve ser um professor de música. Observam-se menos ideias relacionadas à técnica de ensino do instrumento e mais questões relacionais envolvidas. A síntese dos resultados encontra-se no quadro a seguir.

Quadro 6 - Síntese das ideias centrais – Como um professor de música deve ser?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Prática pedagógica	P1,12a, masculino, 04anos no projeto P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto
B	Ralhar	P3, 10a, masculino, 03 anos no projeto.
C	Deve Respeitar o aluno.	P3, 10a, masculino, 03 anos no projeto. P11, 10a, feminino, 03 anos no projeto P4, 9a, feminino, 02 anos no projeto
D	Ensinar a tocar um instrumento	P4, 9a, feminino, 02 anos no projeto P7,12a, feminino, 02 anos no projeto P2, 10a, feminino, 03 anos no projeto
E	Paciente, atencioso, compreensivo. Ser engraçado. Legal, divertido. Sério também. Responsável. Educado. Amigo	P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto P09, 11a, feminino, 05 anos no projeto P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto P16, 11a, feminino, 02 anos no projeto
F	Ensinar a ser educado com os outros	P7,12a, feminino, 02 anos no projeto
G	Não deve ser ignorante	P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto

Fonte: elaboração da autora (2018).

A ideia central **A. Prática pedagógica** foi elaborada por três participantes, que descreveram um professor de música interativo, brincalhão e que deveria ensinar bem, notou-se pela descrição dos alunos que um professor de música deve equilibrar entre ser divertido, sério e ser um educador responsável e que também tivesse uma boa metodologia.

Interativo, ensinar bem. Não pode dar uma aula chata, que não chame muito atenção, tem que fazer umas brincadeiras. Dar bastante informação (P1,12 anos, masculino, 4 anos; P12, 11 anos, feminino, 2 anos de projeto).

Para lecionar em projetos sociais, o professor de música, mais especificamente, “precisa ter consciência de quem são seus alunos e qual o papel que a música ocupa na vida, pois nesses projetos a proposta pedagógico musical é construída com base no conhecimento que se tem a respeito dos alunos” (FIALHO, 2014, p.129). Por isso, a necessidade de o educador entender quem são os alunos, o que sabem sobre a música, qual a relação deles com ela, e o que buscam musicalmente.

Sendo assim, o professor de projetos sociais precisa, durante sua formação, experienciar o ser professor em um projeto social, esta experiência precisa ser feita para que se conheça a realidade com todas as suas características, por isso este autor destaca a importância dos estágios nos cursos de licenciatura, que além dos espaços formais, precisam prever inclusive as práticas educativas em espaços como ONGs, Projetos sociais, OSCIPs (organizações da sociedade civil de interesse público) e muitos outros.

Aliado a essa consciência da responsabilidade educacional que lhe cabe, para Cruvinel (2005), o educador deve sempre adequar-se ao contexto em que seus alunos estão inseridos, por isso é relevante que o professor conheça a realidade em que atuará e principalmente saiba lidar com suas peculiaridades.

A ideia central **B. Ralhar**, este participante descreveu que um professor de música deve ter domínio de turma e que deve chamar atenção dos alunos. O DSC elaborado ficou: Ralhar também quando a gente merece (P3, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto). Esterelato revela que além de ensinar, para essa criança ter um professor exercer uma espécie de liderança em sala de aula é fundamental.

A Isc: **C. Deve Respeitar o aluno**, foi elaborado por três alunos que descrevem que um professor de música além de querer ser respeitado, deve antes disso, respeitar os alunos, dialogar, construir uma relação de afeto com os alunos. O DSC elaborado segue:

Respeitar o aluno. Ele deve falar direito com a gente. Respeitar os alunos (P3, 10 anos, masculino, 3 anos; P11, 10 anos, feminino, 3 anos; P12, 11 anos, masculino, 2 anos).

A ideia central **D. Ensinar a tocar um instrumento**, foi elaborada por três participantes que relacionam o questionamento a prática docente de ensinar música, de ensinar a tocar um instrumento.

Precisa ensinar a tocar bateria. Ensinar a tocar um instrumento. Ele ensina o instrumento. (P4, 9anos, feminino, 2 anos no projeto; P2, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto; P1, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto).

A ideia central **E. Paciente, atencioso, compreensivo. Ser engraçado. Legal, divertido. SériO também. Responsável. Educado. Amigo**, foi elaborada a partir das falas de sete participantes, que afirmam que o professor deve ser alguém do bem, deve ter postura, e relacionam como ele deve ser a questões comportamentais, humanas. O DSC elaborado segue:

Paciente, atencioso. Tem que ser paciente, legal, Compreensivo. Ser engraçado. Ser engraçado com os menores. Legal, divertido. SériO também. Tem que levar a sério, mas não pegar muito pesado. Alegre e sério. Responsável, educado. Amigo. (P5, 12 anos, feminino, 2 anos no projeto; P12, 11 anos, feminino, 2 anos no projeto; P10; 12 anos, feminino, 5 anos no projeto; P9, 11 anos, feminino, 5 anos no projeto; P11, 10 anos, feminino, 3 anos no projeto; P8, 10 anos, feminino, 3 anos no projeto; P16, 10 anos, masculino, 3 anos).

Sobre os aspectos relatados acima referentes a como deve ser o professor no contexto não-formal, Kater (2004), afirma que o professor precisa demonstrar cuidado, dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal, “o que significa dizer conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, determinação, auto-observação, etc”, consciente da situação de referência que representa. Isto é, são muitos os desafios, pois o educador “poderá participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã” (KATER, 2004, p. 46). Arroyo (2006) corrobora com esta reflexão, pois entende a educação musical para muito além da técnica, compreende o fazer musical como uma prática recriadora de significados que dará sentido a realidade do aluno e do professor.

Em suma, é fundamental que se entenda que para atuar em projeto social o educador precisará de uma concepção filosófica, de uma postura política, além da coragem para agir motivado, pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade, isto é, “este contexto requer um enfoque humanizado da educação musical, um papel formador global, formação humana e integradora, a promoção de processos e socialização” (SANTOS, 2004, p. 60).

A Ideia central **F. Ensinar a ser educado com os outros**, foi elaborada por uma participante, que relata que o professor de música deve ensinar o aluno a ser educado com os outros, isto é, o professor deve ser um colaborador na formação humana de seus alunos. O DSC ficou elaborado da seguinte forma: Ensinar a ser educado com os outros (P7, 12 anos, feminino, 2 anos de projeto).

A Ideia central **G. Não deve ser ignorante**, foi elaborada por uma participante, veterana, que participa há 04 anos do projeto e que relatou que não gostava de professores que brigavam demais ou que não tratavam seus alunos bem. De maneira geral, o professor deve ser

carinhoso, respeitoso e não deve destratar aluno nenhum. O DSC ficou: Não deve ser ignorante (P1, 12 anos, masculino, 4 anos de projeto).

As respostas para essa questão estão ligadas aos aspectos comportamentais e de postura em sala de aula do educador, relacionando as práticas pedagógicas, em que o professor além de paciente, atencioso, amigo, sério, divertido, também deve ser um bom professor, didático, ter domínio do conteúdo.

O discurso coletivo construído de cada ideia central dessa questão remete a uma reflexão sobre qual concepção teórica pode permitir aos professores construir ferramentas que os auxiliem na formação de um olhar inclusivo, diferenciado e humano dos projetos sociais. Souza (2014) discorre sobre a relevância de se pensar em uma educação musical que proporcione aos alunos boas experiências com música, além de valorizar a aprendizagem em conjunto e oferecer vivências e desafios adequados ao contexto em que estejam inseridos professor e aluno.

Uma vez que o trabalho pedagógico-musical em projetos sociais é preponderantemente coletivo, outros conceitos-chave da educação geral também deverão ser tomados em consideração, como, por exemplo, a gestão de conflitos, dificuldades do trabalho coletivo e, ainda, a aprendizagem colaborativa, em que colegas buscam se ajudar uns aos outros e não concorrer uns com os outros. Nesse caso o próprio conceito de aprendizagem deve ser ampliado, incluindo não apenas habilidades cognitivas, mas também habilidades de comunicação – como a comunicação intercultural (SOUZA, 1996, p. 46).

No entanto, ressalta-se que é importante aprender a observar práticas pequenas – minúsculas, invisíveis – que possam contribuir para o engajamento musical dos alunos. Além disso, oferecer ao educando oportunidades de fazer diferentes experiências musicais, levando-o a incorporar a música como um fenômeno multidimensional e significativo em suas vidas.

Ademais, pensar na didática musical em projetos sociais significa levar em conta os fatores que contribuem para a inclusão dos alunos no grupo, tais como metodologias, conteúdos, repertório e ambiente, pois embora que estas propostas não sejam padronizadas, elas devem garantir igualdade, acessibilidade, envolvimento e processos de aprendizagem musical que incluam o outro e a comunidade (SOUZA, 2014).

5.1.7 O que deve fazer um professor em sala, segundo os participantes do projeto

Esse tópico versou sobre o que deve fazer um professor de música nos projetos sociais, partindo da visão individual e coletiva das crianças, que descrevem à sua maneira o que o educador deve fazer nas aulas de música.

Quadro 7 - Síntese das ideias centrais – O que um professor de música deve fazer?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Ensinar	P2, 10a, masculino, 03 anos no projeto P11, 10a, feminino, 03 anos no projeto P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto
B	Ensinar música	P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto
C	Saber tocar um instrumento	P7, 12a, feminino, 02 anos no projeto
D	Ensinar devagar	P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto P16, 11a, feminino, 02 anos no projeto
E	Aprender coisas novas do instrumento	P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto

Fonte: elaboração da autora (2018).

Ideia central **A. Ensinar** foi elaborada por três participantes que relacionaram o professor a sua prática docente de ensinar, de facilitador, mediador do processo de ensino e aprendizagem. O DSC elaborado segue:

Ensinar, deve ensinar. Ensinar pra gente. (P2, 10 anos. P11, 10 anos. P8, 10 anos).

A ideia central **B. Ensinar música**, foi elaborada por duas crianças que relacionam professor ao fazer musical, as práticas de educação musical em sala de aula. De maneira geral, nesta ideia central o professor deve despertar a musicalidade de seus alunos, possibilitando a eles o convívio e diálogo com o mundo dos sonhos. O DSC ficou elaborado da seguinte forma:

Ensinar música, a conviver com os sons. Ensinar a gente a como ser afinado, a ser concentrado. Ensinar, deve ajudar as crianças que tão tendo dificuldade, ensinar os instrumentos (P5, 12 anos, feminino, 2 anos; P9, 11 anos, feminino, 5 anos).

É perceptível que ao estar em contato com o ambiente sonoro no contexto em que a criança pequena está inserida, ela também está partilhando das “paisagens sonoras” de sua época, de seu local de existência, e é a partir dessa vivência que a criança vai construindo o seu repertório musical, daí a importância do educador nesta iniciação no processo da educação musical. Winn (1975, p.32) diz que:

(...) A iniciação musical deve ter como objetivo estimular na criança a capacidade de percepção, sensibilidade, imaginação, criação bem como age como uma recreação educativa, socializando, disciplinando e desenvolvendo a sua atenção.

Costa e Mello (2017) discorrem que no processo educativo a palavra-chave para elas deve ser a colaboração, em que diversas experiências podem ser vivenciadas partindo sempre do princípio colaborativo, em que todos são participantes do processo de ensino e aprendizagem. O educador neste cenário deve ser organizador do ambiente educativo e abrir mão do poder professoral, no entanto não deve abrir mão da intencionalidade educativa.

Organizamos o ambiente educativo quando proporcionamos vivências às crianças, quando estabelecemos uma relação de acolhimento, de escuta, de envolvimento de todas as crianças na organização da vida na escola- do espaço, do tempo, das

atividades- e quando estendemos esta relação de acolhimento e escuta para a relação com as famílias (COSTA & MELLO, 2017, p.18).

De maneira geral, as autoras acreditam que a criança deve ser o sujeito que protagoniza a sua aprendizagem e desenvolvimento, por isso deve estar envolvido por inteiro nas experiências que vivencia na infância, tudo isso, num processo dinâmico em que os educadores apresentam o mundo da cultura, e no caso do educador musical, o mundo dos sons, de maneira a dar possibilidade de vivências e novos conhecimentos para os educandos.

A ideia central **C. Saber tocar um instrumento**, foi elaborada por uma criança que também relacionou a prática docente ao fazer musical, as práticas de educação musical em sala de aula, ao ensinar música e ao domínio de um instrumento. O DSC segue: Saber tocar um instrumento (P7, 12 anos, feminino, 2 anos no projeto).

A característica acima citada é discutida na pesquisa de Bréscia (2002), que afirma que ainda que o primeiro objetivo da música em projetos de inclusão social tenha um caráter de formação de personalidade, levando o aprendiz a se integrar à sociedade, não se deve esquecer do ensino dos signos sonoros propriamente ditos, pois ainda que o ensino nestes contextos transcendam o crescimento musical, a aprendizagem instrumental não deve ser deixada de lado. Logo, o educador musical de projetos sociais deve dominar o instrumento que ensina, pois o mesmo precisa trabalhar além das habilidades, a formação do caráter e da cidadania do aluno, precisa apresentar com propriedade o mundo dos sons aos seus alunos, afinal, como a aula é de música, não se pode deixar de falar do objeto de estudo da aula: a música.

Santos (2006) corrobora com este discurso ao destacar em sua pesquisa que a educação musical não formal deve estabelecer uma relação direta entre o homem, a sociedade e a cultura. Por isso a necessidade de uma educação musical abrangente, no entanto, o aprendizado de música precisa destacar os conteúdos musicais nas aulas nos projetos.

A ideia central **D. Ensinar devagar**, foi elaborada por duas crianças, que descrevem que um educador deve ser mediador no processo de ensino e aprendizagem, que necessita observar individualmente cada aluno, respeitando o tempo e especificidades de cada um, sabendo que cada aluno aprende a sua maneira e em seu tempo. O DSC elaborado está a seguir:

“Deve ajudar, melhorar aquilo que não tá bom pro aluno. Ensinar parte por parte. Ensinar a gente sempre devagar” (P9, 11 anos, feminino, 5 anos no projeto; P16, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto).

Costa & Mello (2017) afirmam que:

Para acontecer nosso desenvolvimento depende das experiências por nós vividas no seio da sociedade e com a cultura acumulada constituída pelos objetos materiais (como ferramentas, as casas e os livros) e os objetos não materiais (como as peças de teatro , as músicas, a danças e a literatura), pelos hábitos e costumes, pela ciência

e pelas técnicas, pela língua, pelas formas de pensar, enfim, por toda a criação humana (COSTA & MELLO, 2017, p. 14).

As autoras corroboram com a teoria histórica cultural do desenvolvimento humano, que vê a criança como um ser capaz de criar laços e estabelecer relações com o social desde os primeiros momentos de sua vida, as autoras entendem que muito mais que estabelecer estas relações, a criança é capaz de atribuir juízo de valor ao que vive, é capaz de aprender.

Sendo assim, compreende-se que o educador deve se atentar a estas características individuais de aprendizagem e de relações sociais que a criança apresenta no contexto da sala de aula, pois para Costa & Mello (2017), dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural o processo de aprender envolve um triplo protagonismo em que a criança, a cultura e os professores, ocupam o papel principal. Segundo estas autoras, os educadores podem apresentar possibilidades às crianças, pois depois de conhecer a realidade e as características de seus alunos, devem pensar em uma forma de atrair a atenção das crianças, estimulando nestes seres humanos necessidades novas de conhecimento e de uso dos objetos da cultura, por isso o professor deve ser um organizador do ambiente educativo.

A ideia central **E. Aprender coisas novas do instrumento**, foi elaborada por um participante que descreveu que o professor deve sempre aprender novidades para ensinar aos alunos, pois isso torna a aula mais leve, dinâmica e interessante. O DSC formado segue:

Deve sempre aprender mais coisas sobre o instrumento, coisas novas, pra poder ele ensinar pra gente (P15, 11 anos, masculino, 3 anos no projeto).

Como a infância é período em que as crianças estão conhecendo e desvendando o mundo onde vivem é importante que se apresentem experiências novas a elas a cada aula, a cada vivência, em que as mesmas possam descobrir novas sensações, talentos, sentimentos. Sobre isso, Pederiva (2018), afirma que se faz necessário pensar uma educação musical mais humana e mais ética, em que todas as expressões e criações possam ser respeitadas como expressões de humanidades. Por isso, a autora destaca a importância da emancipação no processo educativo, que segundo ela é fundamental para se reconhecer o humano que há em si, reconhecendo o humano que há no outro por meio de suas expressões e criações musicais.

As respostas para a pergunta “o que um professor de música deve fazer?” de maneira geral discorrem sobre a importância do educador musical ser um profissional que intervenha nas dificuldades individuais e coletivas, executando atividades pedagógicas que visam a promoção e a integração de pessoas, humanizando-as tanto pela perspectiva da música quando pela formação plenamente de um musicista. De maneira geral, o educador musical deve

dialogar com a educação e a prática musical em suas vivências, especialmente, por que a forma como ele irá introduzir o aluno no mundo dos sons é importante e significativa.

5.1. 8 A descrição de aulas marcantes para as crianças

Quadro 8 - Síntese das ideias centrais – Uma aula que gostaram muito

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Aula do coral	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P11, 10a, feminino, 03 anos no projeto P14, 12a, masculino, 01 e 6 meses no projeto P4, 9a, feminino, 02 anos no projeto P3,10a, masculino, 03 anos no projeto
B	Aula com um instrumento	P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto P13, 12a, masculino, 02 anos no projeto
C	As aulas legais foi todas as que a gente aprendeu	P05, 12a, feminino, 02 anos no projeto
D	As que a gente aprende uma música nova	P12, 11a, feminino, 02 anos no projeto
E	Aula de dança	P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto
F	No dia que eu aprendi a me admirar muito	P7, 12a, feminino, 02 anos no projeto
G	Quando o professor tocou uma música pra gente.	P6, 10a, feminino, 02 anos no projeto
H	Aula da professora de flauta	P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto
I	Aula do professor flauta	P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto

Fonte: elaboração da autora (2018).

A ideia central **A: aula do coral** foi elaborada por cinco participantes que falaram da aula de canto coral, ministrada pelo professor João Carlos como a aula que mais gostaram. O DSC elaborado segue:

De canto. Aula de canto do coral. Foi bem legal. Aprender cantar com o professor João. (P2, 12 anos, masculino, 3 anos de projeto; P11, 10 anos, feminino, 3 anos de projeto; P14, 12 anos, masculino, 2 anos de projeto; P9, 11 anos, feminino, 5 anos de projeto; P3, 10 anos, masculino, 3 anos de projeto).

No discurso acima, os alunos relatam a aula de canto, que é ministrada as quintas-feiras, como uma aula que vem em suas lembranças quando o assunto é uma aula que gostaram muito. Um detalhe importante a ser ressaltado é que aula de canto no Sementes musicais é o único item obrigatório, isso quer dizer, que os alunos, de todos os instrumentos, devem se encontrar as quintas. A justificativa da coordenação é que esta regra é uma contrapartida a igreja que cede o espaço onde a instituição atua, logo, o aluno do Sementes Musicais escolhe um instrumento que gostaria de tocar, mas é recomendado sempre que frequente o coral.

No discurso acima, observa-se que as aulas de canto ainda que sejam “obrigatórias”, os alunos também gostam de participar e que ela está sendo significativa para eles e isso remete a Vigotski (2010) que discorre sobre a relevância de se observar o interesse da criança na prática

educativa, segundo ele, quando não parte do interesse, a atividade torna-se mecanizada e sem sentido para a criança.

A ideia central **B. Aula com um instrumento** foi elaborada por três participantes, masculinos, que consideram as aulas que mais gostam são aquelas em que eles têm contato com o instrumento, em que podem estudar as técnicas dos mesmos e podem também praticá-los. O DSC formado ficou da seguinte forma:

Aula de violão. Bateria. Aula do professor Auricélio, ele me ensinou a tocar muitas coisas (P3, 10 anos, masculino, 3 anos de projeto; P1, 12 anos, masculino, 4 anos de projeto; P5, 12 anos, feminino, 2 anos de projeto).

Este discurso revela o interesse do aluno no fazer musical propriamente dito, na prática instrumental, em que eles podem se familiarizar com instrumentos, criar, tocar, compor, ensaiar. A aula que gostam é aquela em que podem usar o instrumento, experimentar sons, aprender músicas novas, se relacionar com os outros alunos etc.

Sobre este discurso, reporta-se ao estudo de Kleber (2006), em que os dados revelaram que os rituais coletivos como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros informais mostraram-se nos relatos colhidos pela autora, como momentos de síntese das relações e das vivências proporcionadas pela música nos contextos não-formais. O lazer, o aprender a tocar “naquele lugar”, cuidar dos instrumentos, realizar uma produção musical, os encontros com os amigos fazem parte do contexto do processo pedagógico-musical dos alunos e constituem uma parte que os alunos consideram muito importante, indispensável para que mantenham-se interessados em participar do projeto sociomusical.

Sendo assim, tanto nos relatos da pesquisa de Kleber (2006), como nas narrativas dos alunos do Projeto Sementes Musicais, observa-se a descrição da experiência musical como um fator importante no processo do fazer musical. Em ambos os relatos, observa-se que os processos, de maneira geral, não fragmentavam a estrutura musical, pelo contrário, compreendem a experiência em grupo, em que experimentando os ritmos, timbres, sonoridades na sua completude, protagonizam seu próprio desenvolvimento musical e humano.

A ideia central **C. As aulas legais foi todas as que a gente aprendeu**, foi elaborada por uma aluna que considera as aulas que mais gosta todas em que ela obteve algum aprendizado ou resultado. Ademais, o que se compreendeu desta fala é que a aprendizagem engloba várias questões e condições básicas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a de interagir com os diferentes contextos são algumas delas. Por isso, os educadores devem despertar motivos para a aprendizagem, tornar as aulas interessantes, trabalhar conteúdos relevantes para que possam ser compartilhados em outros espaços. Para tanto, é necessário entender quem são os alunos, seus sonhos, aspirações e, assim,

conseguir planejar atividades em que eles se sintam motivados a participarem das aulas e não somente isso, construir um aprendizado contínuo. O DSC formado segue: as aulas legais foi todas as que a gente aprendeu (P5, 12 anos, feminino, 2 anos de projeto).

A ideia central **D. As que a gente aprende uma música nova**, foi formulada por uma participante que descreve que sua aula preferida é quando ela tem oportunidade de aprender algo novo, no caso da música, quando ela pode aprender na aula uma nova música. O DSC elaborado segue:

As aulas que eu mais gosto, são as aulas que a agente aprende uma música nova (P14, 12 anos, masculino, 2 anos de projeto).

A ideia central **E. Aula de dança**, que foi elaborada por uma criança que participa da aula de teclado e tem oportunidade de fazer a aula de dança que o projeto oferece como complemento para expressão artística e de palco, descreve sua aula preferida como sendo a aula de dança, isto é, o projeto é de música, no entanto a aula que ela mais gostou é a aula de dança. O DSC formado foi: Aula de dança (P8, 10 anos, feminino, 2 anos de projeto).

A ideia central **F. No dia que eu aprendi a me admirar muito**, foi elaborada por uma aluna que descreve sua aula preferida como a aula em que ela passou a se admirar por notar que podia tocar um instrumento, em que ela se ouviu a primeira vez e gostou do que ouviu. Entendendo, portanto, que todo ser humano nasce com potencial para a aprendizagem, todos podem adquirir novos saberes, desenvolver novas competências, assim como estimular sua autoestima e criatividade. O DSC formado ficou da seguinte maneira: no dia que eu aprendi a me admirar muito, a tocar a primeira música (P7, 12 anos, feminino, 2 anos de projeto).

Para Pederiva e Martinez (2013) quando a prática educativa se organiza e se estrutura com base no interesse da criança, as dificuldades que surgem não provocam constrangimento ou desistência do processo, ao contrário disso, instigam a criança a continuar e superar os desafios que surgem e que impulsionam o desenvolvimento musical e humano.

Uma criança não é um ser terminado, mas um organismo em desenvolvimento e, portanto, seu comportamento vai se formando sob a influência da ação sistemática do ambiente e também com relação a vários ciclos ou períodos de evolução do próprio organismo infantil, que por sua vez determinam a relação do ser humano com o meio (VIGOTISKI, 2003, p. 197).

A Ideia central **G. Quando o professor tocou uma música pra gente**, foi elaborada por uma aluna que descreve sua aula mais marcante como a aula em que pode ouvir seu professor de canto tocar, em que teve um momento de apreciação musical. O DSC formado ficou: Quando o professor tocou uma música pra gente, foi numa das aulas no final do ano, que o professor tocou uma música pra gente (P6, 11 anos, feminino, 2 anos de projeto).

Nota-se que a criança relata um momento de apreciação musical que o professor de música proporcionou, que o educador criou ali uma relação mais íntima e compartilhamento de experiências, de sonoridade, tornando-se um momento marcante para quem o ouvia.

Essa relação mais aproximada descrita acima é também encontrada na pesquisa de Schünemann e Maffioletti (2011), que teve o intuito de compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças, criando-se um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das aulas.

Neste estudo, os resultados descreveram episódios que identificam momentos em que a música e a história infantil mobilizaram o interesse e engajamento da criança na aula. Segundo este estudo, é a forma como se cria a relação com os alunos que estimula o engajamento do aluno na aula, a forma de contar uma história, de cantar uma música, o olhar da professora e sua entonação vocal, as imagens e os instrumentos musicais que chamam a atenção das crianças durante as aulas. Schünemann e Maffioletti descrevem que são estas vivências e a forma como o educador e educando se relacionam que irão despertar o interesse das crianças nas aulas de musicalização.

A ideia central **H. Aula da professora de flauta**, foi elaborada por duas crianças, que participam do projeto há 04 anos e que por longo tempo tiveram aulas de flauta doce com a mesma professora. Elas relatam que a aula que mais gostaram ou aulas que mais gostavam era de uma professora que foi colaboradora do projeto por 02 anos; para as crianças as aulas eram inesquecíveis por serem dinâmicas e por elas terem construindo uma relação muito boa com a educadora. O DSC elaborado segue:

A maioria dos dias é muito bom, mas eu gostava muito da minha primeira professora de flauta, a nossa professora de flauta tinha sempre uma aula diferenciada, a gente não só tocava o instrumento, mas aprendia outras coisas, tipo brincadeira com os copos, era bem legal (P10, 12 anos, feminino, 2 anos de projeto. P9, 11 anos, feminino, 5 anos de projeto).

A ideia central **I. Aula do professor flauta**, foi elaborada por uma aluna, que de maneira subjetiva descreve como sua aula preferida a aula ministrada por outro professor, que foi colaborador no Projeto nos anos de 2015 e 2016. Para esta aluna, a maneira de se relacionar com os alunos e a metodologia daquele professor a marcaram positivamente. O DSC elaborado a seguir:

Gostava da aula do tio Junior da flauta também, porque ele era carinhoso e sempre tirava brincadeira com a gente (P9, 11 anos, feminino, 5 anos de projeto).

As ideias centrais H e I destacam como a forma de dar a aula, como a metodologia escolhida para a prática educativa foi importante para se tornar marcante para os alunos.

Quando foi pedido que contassem sobre uma aula que gostaram, os alunos falam de um educador em específico e reforçam que achavam todas as aulas quando ministradas por ele e por ela interessantes.

As respostas para esta pergunta surgiram de maneira muito subjetiva, ainda que os alunos gostassem do mesmo professor, cada um tinha seu motivo pessoal por esta preferência do educador ou pela aula dele. Neste relato, quando um falou do que lhe marcou, que chamou mais atenção ou que teve um significado especial para si.

5.1. 9 Relatos de aulas que os alunos não gostaram de participar no projeto

Neste tópico, os alunos revelam as aulas que não gostaram ou que de alguma forma não agradaram a eles, cada aluno discorreu sobre seu ponto de vista aulas que marcaram de forma negativa a sua trajetória no projeto.

Quadro 9 - Síntese das ideias centrais – Aula que não gostaram muito

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Quando não tem aula	P1,12a, masculino, 04 anos no projeto P2,10a, masculino, 03 anos no projeto P14,12a, masculino, 02 anos no projeto P11, 10a, feminino, 02 anos no projeto
B	Nenhuma	P13, 12a, masculino, 02anos no projeto
C	Aula de canto	P6, 10a, feminino, 02anos no projeto P8,12a,10a, feminino,02anos no projeto
D	Primeira aula	P7, 12a, feminino, 02anos no projeto
E	É falta de ética falar o nome de professor	P9, 11a, feminino, 05anos no projeto P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto
F	A que a leva muito ralho	P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto

Fonte: elaboração da autora (2018).

Para essa pergunta as ideias centrais elaboradas foram: **A**: Quando não tem aula. **B**: Nenhuma. **C**: Aula de canto. **D**: Primeira aula. **E**: É falta de ética falar o nome de professor. **F**: A que a leva muito ralho.

A ideia central **A. Quando não tem aula**, foi elaborada por 4 crianças que convergem em concordar que a aula que eles não gostam mesmo é aquela que por algum motivo deixa de acontecer. O DSC formado segue:

Eu só não gosto quando não tem, quando não tem aula e a aula que o professor faltou. O dia que achei chato foi o dia que choveu e a gente não teve aula, eu queria (P1, 12 anos, masculino, 4 anos de projeto; P2, 10 anos, masculino, 3 anos de projeto; P14, 12, masculino, 2 anos de projeto; P11, 10 anos, feminino, 3 anos de projeto).

Uma das crianças que construíram o discurso acima afirmou que não gostou da “aula que o professor faltou, o professor Neto faltou na aula, e agente ficou aqui esperando, esperando, esperando, e ele não veio e agente foi embora, ele pediu desculpa noutro sábado”. Outra criança relatou que “o dia que achei chato foi o dia que choveu e a gente não teve aula, eu queria”. Esse aspecto relatado pela criança sobre a chuva, cabe ser ressaltado, pois devido

o projeto acontecer em espaços improvisados, e a maioria é espaço aberto, quando chove as aulas são canceladas por conta que não há cobertura em todos os espaços, assim como as ruas dos bairros são precárias, alagam, e a maioria não tem como chegar pois vão ao Projeto andando e não tem carro. Devido a este problema e a falta de estrutura, a coordenação em reunião com os pais combinou que em dias de chuvas muito fortes as aulas seriam canceladas para conforto e segurança de todos.

A ideia central **B. Nenhuma**, corrobora com a resposta anterior, pois foi elaborada por um aluno que relata não ter nenhuma aula que ele não tenha gostado. De maneira monossilábica o aluno responde nenhum, e não relatou nenhuma aula ministrada que não tenha gostado no projeto, a exceção é quando não tem aula, quando por algum motivo a aula não foi realizada. O DSC formado foi: Nenhuma (P13, 12 anos, masculino, 2 anos de projeto). Dois pontos podem ser levantados nesta fala do aluno, que ainda que seja monossilábica, traz aspectos importantes. O primeiro deles é que o projeto, por não ter patrocinadores e nem ajuda governamental, a instituição conta com o auxílio e colaboração de voluntários, que muitas vezes por questões financeiras e problemas com transporte tenham que faltar algum dia na aula. Outro ponto é que as aulas no Sementes Musicais acontecem uma vez na semana para cada instrumento, logo o aluno que fica esperando uma semana para ir ao projeto para a aula de música, não vai gostar de que neste único dia em que ele espera não tenha aula. Há neste contexto, uma frustração pessoal. Ressalta-se também, que na maioria das vezes em que um professor falta, as aulas são repostas, com raras exceções.

A Ideia central **C. Aula de canto**, foi elaborada por duas crianças, que estão há um ano e meio no projeto e que descrevem a aula de canto como a aula em que não gostaram de participar, ambas são alunas de teclado, mas como no projeto todos têm que cantar no coral, elas relatam participar da atividade, no entanto não gostam, vão por que é uma regra do projeto. O DSC então se tornou: de canto (P6, 10 anos, feminino, 02 anos no projeto; P8, 10 anos, feminino, 02 anos no projeto).

Deve-se também ressaltar aqui, que no primeiro semestre de 2018, essa regra foi revista em reunião com pais, coordenação e professores e as aulas de coral continuam as quintas, no entanto não são mais obrigatórias. A mudança foi a partir destes relatos dos alunos que se sentiam obrigados a ir e também pelas dificuldades de muitos alunos que não podiam ir às aulas a noite. Portanto, o projeto continua tendo um coro infantil, mas agora sendo composto apenas com as crianças que estejam interessadas nas aulas.

A ideia central **D. Primeira aula**, foi elaborada por uma aluna que relatou que não gostou da sua primeira aula no projeto, em que de alguma forma não se sentiu bem, nem no

espaço do projeto, nem com as pessoas que ali estavam, como se pode observar no DSC a seguir: Minha primeira aula aqui, foi mais ou menos, não foi muito legal (P7, 12 anos, feminino, 02 anos no projeto).

A ideia central **E. É falta de ética falar o nome de professor**, foi elaborada por uma aluna que relata não ter gostado de uma aula, por ser chata, mas que a mesma não se sentia a vontade para falar o nome do professor, por ser falta de ética falar isso. O DSC formulado está a seguir: É falta de ética falar o nome do professor. Mas eu já superei essa aula chata (P9, 11 anos, feminino, 5 anos de projeto). Neste discurso, observa-se que a criança que já tem uma concepção formada sobre ética e os valores humanos. A participante entende o quanto não é interessante falar o nome de alguém que por algum motivo ela não gostou da aula, além disso, a criança ainda que tenha passado esta experiência ruim, transformou esta vivência em uma superação, em que ela já superou e que hoje não mais gosta de falar do assunto.

A ideia central **F. A que a leva muito rallo**¹ foi elaborada por uma aluno, que relata não gostar das aulas em quem o professor chama muito atenção da turma, ou grita, ou se estressa. O DSC desta ICS ficou da seguinte maneira: a que a gente leva muito rallo (P15, 11 anos, masculino, 03 anos no projeto).

Para Gonçalves (2017), o professor neste contexto tem uma função específica de organizador do espaço social, transpondo para a educação musical, ele é um organizador do espaço musical e isso acarreta promover condições de possibilidades para a educação do desenvolvimento da musicalidade levando-se em consideração a unidade afeto intelectual dos indivíduos, suas experiências simultaneamente individuais, culturais (alheias), históricas, suas imaginações musicais. Desta maneira, o professor pode organizar o espaço musical para auxiliar na construção dessas imaginações musicais, lidando com emoções estéticas e compreendendo o mecanismo psicológico que elas envolvem.

Vigotski (1999) discorre que “ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação”, logo o educador, ainda que não possa ensinar a alguém o ato criador da arte, ele pode criar pontes e possibilidades para este fator acontecer. Corroborando com este discurso, Pederiva & Tunes (2013) afirmam, que não há predisposição natural para a música, para elas o “que existe é um comportamento cultural de base biológica que pode ser desenvolvido por meio de processos educativos intencionalmente voltados para esse fim”.

¹ “Ralhar” é um termo muito usado na região amazônica, que pode ser sinônimo de repreender, “chamar atenção”.

As aulas descritas como aulas em que os alunos não gostaram também são relatos subjetivos, que convergem em alguns momentos, mas cada um relatou algo que não gostou, que não o fez se sentir bem, assim como descreveu alguma marca negativa sob o professor ou sob o projeto.

5.1. 10 “Eu aprendo melhor música quando...”

Essa questão tratou sobre as percepções que os participantes têm sobre quando aprendem música melhor. Nas respostas, observam-se aspectos intrínsecos (Id A, Id C, por exemplo) e aspectos extrínsecos (Id. E e Id. I).

Quadro 10 - Síntese das ideias centrais – Vocês aprendem melhor música quando?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Quando a gente tá concentrado	P1,12a, 04 anos no projeto, masculino P17, 10a, 02 anos no projeto, masculino P16, 11a, 02 anos no projeto, feminino
B	Quando canto e estudo a música.	P20, 12a, 03 anos no projeto, masculino
C	No dia que a gente tá de bom humor, com vontade de aprender	P5,12a, 04 anos no projeto, feminino P8, 10a, 02 anos no projeto, feminino P9, 11a, 05 anos no projeto, feminino P7, 12a, 02 anos no projeto, feminino
D	Quando a tia Priscila tá ensinando	P6, 10a, 02 anos no projeto, feminino
E	Quando não tem barulho, quando está silencioso	P9, 11a, 05 anos no projeto, feminino P7, 12a, 02 anos no projeto, feminino
F	Quando fico brincando sozinha no teclado	P6, 10a, 02 anos no projeto, feminino
G	Quando cresce ouvindo música.	P10, 12a, 05 anos no projeto, feminino
H	Quando escuto coisa nova e me apaixono	P9, 11a, 05 anos no projeto, feminino
I	Quando o professor ensina espontaneamente	P12, 11a, 02 anos no projeto, feminino

Fonte: elaboração da autora (2018).

A ideia central **A. Quando a gente tá concentrado**, foi elaborada por três participantes, sendo eles uma menina e dois meninos, que relatam que aprendem melhor música quando estão concentrados, são relatos que descrevem dificuldades individuais em aprender, caso não estejam um nível de concentração considerados por eles ideal. O DSC formado ficou: “Quando a gente tá concentrado. Quando a gente se concentra” (P1,12 anos, 04 anos no projeto, masculino; P17, 10 anos, 02 anos no projeto, masculino; P16, 11 anos, 02 anos no projeto, feminino). Bréscia (2003) fala da importância da concentração, atenção, autodisciplina para que o aprendizado da música além de encantador, flua de maneira significativa.

Compreende-se, então que o código musical é apreendido pela vivência, pela familiarização, pelo contato cotidiano como já dito anteriormente. Logo, para entender música, não basta escutar, é preciso concentra-se para apreciá-la, analisá-la, compreendê-la, é preciso, portanto, dispor de instrumentos de percepção que permitam ao indivíduo decodificar a obra,

entendê-la e aprendê-la, ainda que de maneira inconsciente por meios das vivências, das experiências sensoriais.

A ideia central **B: Quando canto e estudo a música**, foi elaborada por um participante que relata à sua maneira o seu jeito de aprender melhor música, para ele o aprendizado flui de maneira mais leve quando ele estuda antes de aprender a música em sua execução prática. O DSC formado segue: Quando eu canto, quando eu toco. Quando eu estudo a música pra tocar a música (P1, 12 anos, masculino, 04 anos no projeto).

A Ideia central **C. No dia que a gente tá de bom humor, com vontade de aprender**, elaborada por uma aluna, que relata não aprender música bem quando está de mal humor, para ela bom humor e a vontade de aprender influenciam diretamente no aprendizado. O DSC elaborado ficou da seguinte maneira:

No dia que a gente tá de bom humor, que a gente “teja” com vontade de aprender, por que tipo se vier por obrigação e não por amor a gente não consegue aprender (P5, 12 anos, feminino, 2 anos no projeto).

Em se tratando dos relatos das ideias centrais B e C sobre aprendizagem de música trazida pelas crianças, pode-se fazer a referência ao que discorre Pederiva (2018, p.01) ao afirmar que “a arte de música é ferramenta das emoções, a técnica social dos sentimentos, de seres humanos cujas emoções são constituídas culturalmente. Somos uma relação social conosco mesmo”; esta autora chama atenção para que se pense em uma educação musical mais humana, mais ética, na qual todas as expressões e criações possam ser respeitadas como expressões de humanidades. Segundo ela, quando as emoções são organizadas como arte por seus criadores e, vivenciadas de diferentes formas por quem as vivencia, elas traduzem o campo emocional humano que é “reconhecido”, enquanto vivência artística, pela dimensão dos sentimentos,” reconhecimento da dimensão afetiva na vivência com a arte funciona de modo singular para cada pessoa”.

Pederiva e Tunes (2013), refletem sobre isso, ao discutirem a atividade musical como experiência emocional ligada a estética, experiência, que segundo elas é própria da cultura e somente nela podendo ser experienciada, e todos esse processo está diretamente ligado as nossas emoções. Por isso a importância da criança se sentir bem onde está vivenciando música, para que realmente tenha interesse e vontade em aprender música.

A fala da criança que diz que “tipo se vier por obrigação e não por amor a gente não consegue aprender”, toca em um aspecto importante para ser analisado, pois qualquer emoção musical pode se concretizar em sons que correspondam a essa mesma emoção, logo se o aluno não está com vontade de aprender, até o som que ele fará em seu instrumento receberá influência do sentimento que o faz estar ali, em consonância com o seu ânimo. Vigotski (1999)

compreende a emoção musical como sendo simultaneamente interna (psíquica) e externa (fisiológica). Para este autor o sentimento de infelicidade se manifesta quando vivenciamos esteticamente uma determinada música, sendo que este sentimento musical pode ser expresso ou não em lágrimas, isso irá depender do que se sente internamente, que terá uma correlação fisiológica externa de acordo com cada indivíduo, ou seja, a maneira de sentir e de se expressar é extremamente específica de cada ser humano.

A Ideia central **D. Quando a tia Priscila tá ensinando**, foi formulada por uma aluna, que participa do projeto há 2 anos e gosta de aprender música quando a professora referida ensina, para ela a ideia a aprendizagem é melhor quando a professora específica ministra a aula. O DSC foi o seguinte: Quando a tia Priscila tá ensinando (P8, 10 anos, feminino, 02 anos no projeto).

A Ideia central **E. Quando não tem barulho, quando está silencioso**, foi elaborada por duas alunas, uma veterana e uma mais novata que deixa evidente um grande problema do projeto, a falta de estrutura. Como não há isolamento de som e salas adequadas para cada turma, o silêncio que é precioso para quem estuda e tem dificuldades de concentração nem sempre se faz presente no Sementes musicais. Por isso elas valorizam tanto quando estão em silêncio, o DSC formado ficou: quando tem silêncio. Quando não tem barulho, quando é mais silencioso (P9, 11 anos, feminino, 05 anos no projeto).

A Ideia central **F. Quando fico brincando sozinha no teclado**, foi elaborada por uma aluna que diz aprender melhor música no momento em que não tem intermediário, ela mesma cria a sua conexão com o instrumento, o processo então é autônomo. O DSC formado a partir deste relato é: Quando fico brincando sozinha no teclado (P10, 12 anos, feminino, 05 anos no projeto).

Esta fala remete a Gonçalves (2017), quando discorre sobre a imaginação musical, que para ele tem como base a experiência musical constituída pelo indivíduo e tem como alicerce principal a reprodução musical, em outras palavras, o conteúdo musical da imaginação é a experiência musical anteriormente vivenciada pelo indivíduo de maneira subjetiva. Isto é, quanto mais se experiencia musicalmente o mundo, mais condições se têm de enriquecer a imaginação musical.

A ideia central **G. Quando cresce ouvindo música**, é elaborada por uma aluna que acredita que se aprende melhor quando a música é apresentada para a criança desde cedo. Isto é, o aprendizado é muito mais eficaz quando a criança já tem familiaridade com o mundo dos sons, com a diversidade de sons. O DSC formado é o seguinte:

Música a gente aprende desde pequeno, é mais difícil, tipo, uma família que não escuta música, eu cresci bastante ouvindo música, vários tipos de música, e isso ajuda (P10, 12 anos, feminino, 05 anos no projeto).

Gordon (2008) faz referência sobre isso, para ele a aptidão musical é inata, porém, desde cedo, ela é afetada pela qualidade do meio em que a criança vive, convive. Sendo assim, se a infância for imersa um ambiente musical rico, as possibilidades de que ela chegue a um alto nível de aptidão musical e nele permaneça ao longo da sua vida são bem maiores. A fala da criança reforça isso, pois para ela é muito mais difícil alguém aprender música se desde criança em sua família ela não teve essa oportunidade de conviver com música.

A ideia central **H. Quando escuto coisa nova e me apaixono**, foi elaborada por uma criança que acredita aprender melhor música quando ouve algo novo, quando são apresentados a ela novos sons, formatos, músicas, melodias. Para essa aluna, para aprender melhor ela precisa se apaixonar pelo que ouve, faz, participa. O DSC a partir desta narrativa está descrito a seguir:

Quando a gente escuta uma coisa nova, por exemplo, e me apaixono. E amanhã eu posso ouvir outra música e mudar. Ai, isso é bom, pois todos os dias a gente vai aprendendo coisas novas (P9, 11 anos, feminino, 05 anos no projeto).

Brécia (2003) reflete sobre isso, fala da musicalização como um despertar para o mundo dos sons, além de auxiliar no desenvolvimento do gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação. Para esta autora, a musicalização é, sobretudo, um processo de construção do conhecimento. Para Gainza (1988) e Penna (2010), musicalizar um ser humano é torná-lo um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, desenvolvendo os instrumentos de percepção necessários para que o mesmo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo.

Sendo assim, a criança a partir da familiarização com a música conseguirá compreender melhor as músicas que a rodeiam, isto é, uma vez que se assegure o vínculo com o mundo dos sons, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, é a própria música que abrirá os canais de expressão e comunicação, por isso a criança precisa dessa mobilização primária, para que a função educativa da música comece a fazer sentido em sua vida desde cedo.

A ideia central **I. Quando o professor ensina espontaneamente**, foi elaborada por uma participante que relata aprender melhor quando o educador ao observar que os alunos estão se esforçando ensina de maneira leve e espontânea. O DSC é o seguinte:

Quando o professor ensina espontaneamente, e o professor vê que a gente se esforçou e passa música (P12, 11 anos, feminino, 02 anos no projeto).

Essa troca de experiências musicais entre os participantes retira do professor, qualquer pretensão de domínio da experiência musical do outro ou a detenção exclusiva dos fazeres e realizações musicais. O educador musical deve, portanto, ter a postura de aprender e se desenvolver musicalmente com as experiências musicais advindas de seus alunos e alunas, o processo necessita ser em grupo, construído de maneira coletiva.

Ao responderem quando aprendiam melhor música, muitos relatos apesar de subjetivos são parecidos, por descreverem características em comum quanto a melhor maneira de aprender música, muitos entendem que o estímulo do professor é importante, outros julgam que construir uma relação com o instrumento que tocam também é importante, assim como introduzir a música na infância é fundamental para o desenvolvimento da criança.

5.1.11 Eu tenho dificuldade de aprender música quando...

Nesta questão, os alunos descreveram suas dificuldades no processo de ensino aprendizagem de música, relatando as circunstâncias e/ou momentos em que aprender música se tornou mais difícil.

Quadro 11 - Síntese das ideias centrais – Vocês têm dificuldade de aprender música quando?

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Quando a gente não presta atenção na aula, quando a gente tá na brincadeira, quando a gente tá com má vontade	P3, 10a, masculino, 03 anos no projeto P1, 12a, masculino, 04 anos no projeto
B	Quando o exercício é difícil	P2, 10a, masculino, 03 anos no projeto P5, 12a, feminino, 02 anos no projeto
C	Quando nós sentamos juntas	P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto
D	Dedo pequeno pra alcançar notas	P16, 10a, feminino, 02 anos no projeto P9, 11a, feminino, 05 anos no projeto P7, 12a, feminino, 02 anos no projeto
E	Quando a gente não estuda em casa	P10, 12a, feminino, 05 anos no projeto
F	“vergonha de tocar na frente dos outros alunos”	P15, 11a, masculino, 03 anos no projeto P16, 11a, feminino, 02 anos no projeto
G	Quando a gente não recebe muita atenção	P19, 10a, masculino, 02 anos no projeto
H	Quando tem vergonha de perguntar	P14, 12a, masculino, 02 anos no projeto

Fonte: elaboração da autora (2018).

A Ideia central **A. quando a gente não presta atenção na aula, quando a gente tá na brincadeira, quando a gente tá com má vontade**, foi elaborada por dois participantes que descrevem que tem dificuldades em aprender música quando os mesmos brincam durante a aula ou não levam a sério os estudos. Para eles, para aprender o aluno necessita querer, precisar estar com muita vontade de estudar, nesta questão os participantes revelam que por vezes sua dificuldade em aprender está atrelada a falta de empenho durante a aula. O DSC formado é o seguinte:

Quando a gente tá na brincadeira e não leva a sério. Quando a gente não presta atenção na aula, tá na brincadeira e não leva a sério, quando a gente tá com má vontade. Quando a gente vem pra aula de mau gosto (P3, 10 anos, masculino, 3 anos no projeto; P1, 12 anos, masculino, 4 anos no projeto).

A ideia central **B. Quando o exercício é difícil**, foi elaborada por três alunos de diferentes faixas etárias e turmas, convergindo assim numa dificuldade de muitos alunos em aprender quando o educador faz uma atividade que eles consideram difícil. O DSC formado segue:

Quando a música é difícil. Quando o professor passa exercício difícil. Tipo quando a gente fica só numa nota, vários dias nela, aí quando muda fica mais difícil, não é fácil. Tipo quando a gente fica numa estrofe um tempo e depois pra sair e ir pra outra parte dá uma bugada, sabe? (P2, 10 anos, 3 anos no projeto, masculino; P5, 12 anos, feminino, 2 anos no projeto; P8, 10 anos, feminino, anos no projeto).

Este discurso coletivo acima citado faz referência a prática do professor em sala de aula e revela que a metodologia utilizada pelo educador na aula não se tornou ponte para o aprendizado do aluno, dessa forma para Pederiva (2018, p.04), “educar musicalmente significa organizar intencionalmente, espaços educativos para o desenvolvimento da musicalidade por meio de processos educativos relacionais, afeto-intelectivos, criadores, expressivos, compreensivos e sensíveis e conscientes”.

Para esta autora, uma educação musical organizada e pensada de acordo com o contexto e as dificuldades dos alunos, cria condições de possibilidade para viver espaços educativos de forma mais humana, respeitosa, dialogada. Portanto, neste modo de educação, não deve haver hierarquia, neste processo todos são importantes para o crescimento do outro, o educando que precisa do professor como mediador do processo e o professor que necessita também do aluno para que sua prática seja adaptada a cada realidade vivenciada no processo de ensino e aprendizagem.

A Ideia central **C. Quando nós sentamos juntas**, foi formada por uma aluna da turma de teclado que descreve que sua maior dificuldade em aprender música é quando precisa dividir o seu instrumento com outro aluno, pois no projeto não existem instrumentos para todos os alunos. O DSC formado é: Quando nós sentamos juntas, as duas (P8, 10a, feminino, 02 anos no projeto). Este discurso revela outra deficiência do projeto, a falta de instrumentos para todos os participantes, que por conta disso em muitos casos precisam dividir, e os relatos discorrem como isso pode sim muitas vezes ser mais uma dificuldade no aprendizado deles.

Neste discurso, a discussão perpassa pela necessidade de criatividade do professor, para propor práticas educativas que auxiliem no processo de aprendizagem, ainda que as condições não sejam as ideais como no relato acima, em que o educador não dispõe de uma estrutura adequada para sua aula de música, assim como passa também pela necessidade de

ouvir o aluno, de saber como está se sentindo na aula, quais suas dificuldades, opiniões sobre a aula, isto é, compreender o contexto do aluno, do processo de ensino. Sobre isso, Costa e Mello (2017) afirmam que construir um trabalho com bases vigotskianas, requer saber a educação acontece na vida, em múltiplos espaços em que exista o encontro de pessoas, por meio das relações, em que todas contribuem para o desenvolvimento humano, de forma diferente e ainda que nem todos usufruam da mesma maneira ou intensidade deste processo.

Na escola, nós, professores e professoras, somos esse outro que conhece e apresenta o mundo para as crianças, ainda que não sejamos os únicos, pois entre as próprias crianças vemos se estabelecer essa relação de troca e compartilhamento de conhecimentos quando quem sabe ensina quem ainda não sabe. As próprias crianças, a medida que acumulam vivências, vão se tornando cada vez mais capazes de desvendar situações utilizando-se de conhecimentos anteriores. Para tudo isso acontecer na escola da infância, precisamos organizar as condições educativas com estas perspectivas (COSTA & MELLO, 2017, p.04).

A Ideia central **D. Dedo pequeno pra alcançar notas**, foi formulada por três participantes, que relatam suas dificuldades em estudar o instrumento por terem suas mãos pequenas para o padrão dos instrumentos que escolheram para tocar. O DSC formulado a partir dos relatos que descreve uma dificuldade física é o seguinte:

Quando as notas ficam muito afastadas uma das outras. As vezes dói a mão. Meu dedinho pra tocar violão, como minha Mão é pequenininha, ai eu não consigo alcançar, até pra tocar flauta é difícil, eu tenho dificuldade na flauta (P16, 10 anos, 3 anos no projeto, masculino; P9, 11 anos, feminino, 5 anos no projeto; P5, 12 anos, feminino, 2 anos).

A Ideia central **E. Quando a gente não estuda em casa**, foi formulada por uma aluna, veterana, que descreveu que sua maior dificuldade em aprender música era quando ela deixava de estudar as lições passadas na aula ou também de praticar o seu instrumento em casa. Para esta ICS o DSC formulado segue:

“A gente tem dificuldade quando a gente não estuda muito, nem em casa, e o professor já ensina outra coisa (P10, 12 anos, feminino, 5 anos no projeto).

Esse discurso desvela uma evidência que também dificulta o aprendizado das crianças, a falta de incentivo em suas famílias, muitas das vezes por que a criança não tem instrumento para estudar em casa, ou em outros casos quando os pais ou responsáveis não entendem a música como um elemento importante para o desenvolvimento de seus filhos. Junto a isso, como no relato acima demonstra, está o professor que não compreende este fator e dá andamento a seu planejamento sem enxergar estas dificuldades de seus alunos. Para Martinez (2013), essa forma de encarar a educação se utiliza muita das vezes da avaliação para gerar “diagnósticos” acerca dos possíveis “problemas” que as pessoas podem apresentar no decorrer da prática educativa com a arte e, principalmente, com a música.

Sendo assim, o papel do professor na aprendizagem dessa criança precisa ultrapassar esta concepção de diagnóstico, em sua pesquisa Martinez (2013) aponta com base na concepção histórico-cultural, alguns princípios norteadores para uma prática educativa com a música, que são segundo ela: a criação de condições de possibilidades de apropriação pelas crianças das ferramentas culturais, de ampliação de suas experiências, de sua imaginação, de sua criação, de respeito ao seu desenvolvimento musical e respeito aos seus interesses e que a criança, possa ser compreendida como um ser de possibilidades.

Ideia central **F. Vergonha de tocar na frente dos outros alunos**, foi elaborada por dois alunos de faixa etária bem diferente, que relataram ter dificuldades em aprender, pois tinham vergonha de executar os exercícios na frente dos outros. O desafio maior em aprender o instrumento para eles é o de ter que praticar na frente dos outros alunos, pois no Sementes Musicais as aulas são coletivas. O DSC formado segue: vergonha de tocar na frente dos outros alunos (P1, 11 anos, masculino, 4 anos no projeto; P7, 12 anos, feminino, 2 anos no projeto).

A ideia central **G. Quando a gente não recebe muita atenção** foi elaborada por um aluno da turma de violão que relatou ter dificuldades quando não recebe a atenção devida do educador em sala de aula. Para ele, fica ainda mais difícil se pedir ajuda e não for atendido pelo professor. O DSC formado segue:

Quando a gente não recebe muita atenção né e a gente fica professor, professor, passe uma música aqui, pow eu não sei (P5, 12 anos, 2 anos no projeto, feminino).

Para Martinez (2013) no campo da música, é comum que o trabalho educativo seja realizado partindo do princípio de que o desenvolvimento é o condutor no processo educativo.

Nesse sentido, espera-se primeiro que a criança alcance determinado nível para que *obutchenie* aconteça. Se a criança não alcança tal nível, dificilmente pode avançar. Isso contribui para a descrença em relação às possibilidades da criança, pois atribui o desenvolvimento a processos naturais. Acredita-se no “dom” inato e assim, que algumas pessoas são mais capacitadas para o desenvolvimento musical (MARTINEZ, 2013, p. 94).

A autora discorre que na abordagem histórico-cultural esse processo é invertido. Compreende-se que todos possuem capacidades para tal desenvolvimento se o processo educativo for realizado de forma a contribuir para que isso aconteça. Sendo assim, é fundamental que haja uma ação colaborativa no processo de aprendizagem, tanto em consideração as relações humanas, assim como no que se refere ao acesso às ferramentas culturais necessárias para este processo. Neste cenário, deve criar condições de acesso para a apropriação das ferramentas culturais, considerando, portanto, que todas as crianças possuem inúmeras possibilidades para desenvolver-se musicalmente, desde que durante o processo educativo sejam estimuladas para isso.

A Ideia central **H. Quando tem vergonha de perguntar**, foi elaborada por um aluno que relata ter dificuldades quando ele vê todo mundo aprender e ele não, é como se ele se sentisse menor ou incapaz por isso. O DSC formado segue:

Também tipo quando a gente passa vergonha, que todo mundo aprende, e só uma pessoa que não aprende e a gente fica com vergonha de perguntar (P14, 12 anos, masculino, 2 anos no projeto).

Sobre as três últimas ideias que tratam de depoimento de alunos que enfrentam dificuldade no aprendizado em grupo, Pederiva e Tunes (2013) afirmam que a atividade musical é característica da convivência humana em grupos e, que estes grupos devem criar possibilidades de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além de cooperação e coesão. Logo, o professor notando essas dificuldades deve além de dar uma maior atenção a esta criança pode incentivar as outras crianças a ajudarem o colega que ainda não consegue se expressar.

Para Kater (2004) são esses desafios que revelam como é atuar no contexto não-formal de ensino; neste cenário, o educador pode participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, isto é, o professor deve buscar na vivência atual tecer o futuro do aluno, possibilitando que se tenha uma formação cidadã humanizada pensando justamente no que este indivíduo poderá vir a ser amanhã.

5.2 Compreendendo os resultados tomados conjuntamente

Ao se analisar de maneira conjunta os dados de que sintetizam os discursos coletivos produzidos pelas crianças as perguntas que lhes foram feitas neste trabalho, verificou-se três elos importantes no processo de aprendizagem daquele contexto não formal, que são eles: os professores, o contexto e as crianças.

Quando relataram sobre os professores, as metodologias de trabalho deles, assim como a relação professor/aluno, as crianças destacavam de maneira detalhada as características pessoais e práticas pedagógicas que segundo elas favoreciam o aprendizado e as experiências pessoais e tecnomusicais que tinham durante a aula. Destacaram muito mais que didática, discorreram sobre a influência de seus professores para a formação humana e cidadã de seus alunos.

No que se refere ao contexto onde acontece as aulas, os participantes relataram suas maiores dificuldades e como se relacionavam com o ambiente social e pedagógico que estudavam. As entrevistas deram voz aos anseios das crianças, assim como evidenciaram as

insatisfações das mesmas, pois as necessidades e falhas estruturais do projeto foram destacadas em muitos momentos pelos entrevistados.

De maneira geral, quando se observou as crianças e as suas vozes, notou-se que eram protagonistas do seu próprio aprendizado, e esta certamente foi a mais importante descoberta neste processo, pois foi interessante compreender que assim como tinham autonomia sobre as relações que criaram durante sua história no projeto, as crianças compreendiam sobre o ambiente e contexto social que estavam inseridas, além de observarem atentamente todas as mudanças estruturais e pedagógicas pelas quais a iniciativa passou. As mesmas sabiam do protagonismo que lhes cabia, tanto que revelaram em vários momentos que algumas dificuldades que tinham era fruto da desatenção ou desinteresse delas mesmas, eram, portanto, crianças ativas, que sabiam e refletiam sobre o que faziam e estudavam no projeto. Abaixo, relato um pouco sobre como foi minha experiência no Sementes Musicais.

5.3 Um pouco sobre a pesquisadora e suas impressões

À essa pesquisadora, os dados e todo o processo de pesquisa, certamente não foi das tarefas a mais fácil, afinal, refletir sobre algo, no qual se está inserido há anos e ainda observar as fragilidades e a complexidade do seu trabalho dificultam a observação impessoal.

Minha relação pessoal com o Sementes Musicais começou em 2013. Eu atuava como coordenadora e professora de canto coral, e tinha apenas 08 alunos. Hoje atendemos 120 crianças e adolescentes, temos uma equipe pedagógica composta por 16 pessoas. Como visto, o projeto cresceu consideravelmente em cinco anos de atividade, passou por muitas transformações pedagógicas, estruturais e passou a ter mais impacto social, todas as modificações foram sempre pautadas nos valores humanos e amparadas pelas muitas mãos que dão base ao projeto (paróquia, comunidade, famílias, alunos e parcerias institucionais).

Nos encontros durante esses cinco anos e particularmente nestes últimos três anos em que a troca no projeto passou a ser para muito além da coordenação, sempre conversava com as crianças sobre música e sobre os demais aspectos que permeavam aquele contexto socioeducacional de maneira bem informal, para tentar entender o que ouviam, o que seus pais ouviam, os seus artistas favoritos, e em quais ambientes sonoros estavam inseridas, além de que como era a realidade em sua casa, com as pessoas que convivem, o que fazem quando não estão no projeto, quais as suas relações com o projeto etc.

No início dessa etapa, construí relações que implicaram exercitar o olhar e perceber o outro em sua subjetividade. Essa convivência foi ainda, me fornecendo ferramentas da linguagem necessária para que eu estabelecesse uma comunicação mais próxima entre os alunos, professores e pais. Isso foi possível mediante uma convivência cotidiana permeada pelo compartilhar situações de várias naturezas que não se restringiam ao aspecto do ensino e aprendizagem musical, e ultrapassavam meu olhar como educadora.

Dessa forma, os depoimentos, entrevistas e bate-papos puderam sustentar o processo reflexivo de análise e interpretação de uma experiência compartilhada entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, revelando mais do que trajetórias particulares nas formas de elaborar o mundo próprio porque os atores ao narrarem suas histórias, contaram como foi aprender a tarefa coletiva e compartilhada de construir, testar, manter, alterar, questionar e definir uma ordem sociocultural.

Um diferencial importante durante este processo de imersão no projeto foi o fato de eu ser musicista, isso foi fundamental, pois tínhamos um vocabulário em comum que resultava em bate-papos, que me forneciam pistas importantes sobre as práticas musicais, aspectos da vida pessoal e profissional dos integrantes daquele contexto sociomusical. Isso me permitia participar de sessões de prática instrumental nas aulas, em que eu aprendia com eles e compreendia os processos de ensino e aprendizagem que eles conduziam, assim como as características pessoais e socio-humanas dos participantes.

Ademais, destaco a relevância do conhecimento teórico disponibilizado e viabilizado pela formação acadêmica e a experiência prática para dar suporte ao trabalho que se desenvolve nos projetos sociomusicais, pois para se atuar com compromisso e responsabilidade é necessário conhecimento para além do empírico.

Outro ponto importante, foram as parcerias estabelecidas durante o decorrer do projeto, Paróquia, comunidade, Associação de Moradores, assim como o Projeto Saúde, Ambiente e Qualidade de Vida na Amazônia, da UFOPA, sob a coordenação da Professora Iani Lauer Leite, grupo este que além de me auxiliar no fortalecimento teórico fundamental para a construção desta pesquisa, também foi fundamental durante a coleta de dados deste estudo.

Sem dúvidas, compreender a importância do trabalho coletivo veio desde muito jovem, morei durante minha infância e adolescência em uma comunidade no interior de Santarém. Lá no Carariacá, lugar simples, mas muito rico de valores coletivos, aprendi que para viver em sociedade precisamos sempre um do outro. Foi nos chamados “*puxiruns*”, naquela comunidade às margens do Rio Amazonas, onde compreendi o sentido de união e empatia. Os puxiruns são mutirões comunitários com intuito de construir coletivamente,

por exemplo: construir uma casa para vizinho, fazer plantações e colheitas, pescas coletivas, limpezas de igreja, cemitérios, escolas, salões paroquiais, etc. Desta feita, o Sementes se construiu fruto de puxiruns, repletos de afeto e espírito comunitário.

Construir esta pesquisa me fez exercitar o olhar comprometido com o indivíduo na sua totalidade, para assim entender as situações específicas de cada família participante do projeto, refletindo sobre os questionamentos, críticas, encorajamentos, silêncios prolongados e todos estes elementos transmutavam-se em ações que iam tecendo o cotidiano do Sementes Musicais.

Essas redes são pontes para a construção de um processo de produção coletiva, em que todos se reconhecem como autores, pois envolvem prática e transformação social, implicam em reflexão e ação. E, eu enquanto educadora e mestranda acredito que a extensão na universidade é essencial para dar visibilidade e disseminar conhecimento por meio de uma ponte entre saber científico e as demandas sociais, por isso é plausível que o pensamento crítico formado dentro das universidades, derrube os muros e se envolvam com as dimensões relacionadas às ONGs, projetos, instituições e associações consideradas geradoras de agendas, marcos conceituais e estratégias próprias de investigação, e assim ajudar nas soluções que interferem diretamente na vida das pessoas.

Pesquisas como essa, possibilitam, especialmente, espaço de reflexão, para as crianças, para profissionais e músicos que trabalham com crianças, bem como para o referencial teórico voltado para a música como um instrumento de aprendizagem, que além de notas e cifras, trabalha autoestima, expectativas e sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa é resultante da experiência vivenciada durante os 02 anos e meio de imersão no Projeto Sementes Musicais. Nela buscou-se a partir da descrição do trabalho realizado com as crianças desse projeto, dar visibilidade aos pontos de conexão, que integram a realidade social de todos os envolvidos, o ambiente, as experiências, os saberes desse espaço não formal de ensino, que aparece como uma possibilidade para que crianças, a oportunidade de aprender e conhecer um pouco de música.

Os resultados da pesquisa permitiram compreender o contexto educativo musical do projeto em questão, em que prática coletiva e o acesso a diferenciadas formações instrumentais, estilos e gêneros musicais formam o procedimento condutor para todo o trabalho desenvolvido, assim como o foco na socialização e integração do ser, são pautadas na formação humana, sustentado por atividades de experimentação, criação e apreciação musicais que favorecem a expressão e o desenvolvimento da musicalidade.

Os resultados dessa pesquisa apontam ainda para a necessidade de que a educação musical valorize outras formas de organização da experiência musical, que englobem inúmeros caminhos possíveis para o desenvolvimento da musicalidade do ser humano.

Compreende-se que o objetivo geral de analisar o fazer musical em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, a partir do olhar das crianças participantes foi alcançado, pois se deu destaque às falas e abordagem das crianças que na maioria das vezes são ocultadas nas pesquisas científicas e neste trabalho o olhar infantil deu o tom às análises do objeto de estudo em questão.

Os objetivos específicos desvelaram as percepções dos participantes sobre o projeto; assim como descreveram as atividades realizadas pelas crianças a partir das vivências e perspectivas delas, sem intervenções da pesquisadora. Os resultados apontaram também como as crianças identificam o professor de música e seu fazer musical, além de destacarem as compreensões da prática do professor sob o olhar do aluno. As crianças também relataram sobre fatores que facilitam e dificultam o aprendizado de música naquele contexto não formal de ensino, assim como relataram sobre o contexto do fazer musical no projeto Sementes Musicais a partir do que vivenciam no dia a dia.

No entanto, tendo em vista a abrangência e complexidade do tema abordado, ainda existem diversos aspectos a serem investigados e explorados dentro desse contexto, por esse motivo espera-se que os resultados apresentados neste trabalho contribuam e incentivem novos

estudos científicos, através de diferentes abordagens e enfoques, possibilitando um maior aprofundamento do tema.

Ressalta-se também que os projetos comunitários e sociais, nos quais a música é apresentada como forma de afastar crianças da marginalidade social, como instrumento de valorização da cultura popular, como auxílio na construção de identidade do indivíduo e como possibilidade de melhorar a qualidade de vida da população atendida, assim como evidenciou uma prática educativa focada na valorização do processo, do fazer musical. Evidencia-se que nestes novos espaços da educação musical, o professor que ali atua tem no seu dia a dia muitos desafios. O professor precisa demonstrar cuidado, dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal e também coletivo, consciente da situação de referência que representa.

Registra-se aqui, que o momento mais rico desta pesquisa foi proporcionado pela imersão no contexto da pesquisa. O contato com cada participante, com os pais, com a comunidade, com os professores, o aprendizado com cada um deles, ver a pesquisa se materializando em cada fala apresentada, em cada ensaio registrado, em cada bate-papo, em cada oficina ministrada. Foi nesta construção de relação que se pôde realmente entender o que é a “vivência da musicalidade”.

Esta pesquisa traz contribuições importantes como a reflexão das vivências musicais exercidas no contexto de projetos sociais, em que se compreendeu uma diversidade de modos de se vivenciar a musicalidade, assim como se analisou práticas que priorizam o fazer musical, que traz possibilidades de atividades para o desenvolvimento da musicalidade em detrimento dos códigos musicais, que também são importantes, que neste caso, faziam parte do processo, mas não era a parte principal desse processo.

Entende-se que esta pesquisa possui algumas limitações, como o estudo das vivências musicais em espaços formais de ensino, que assim como as pesquisas no campo não formal, ainda são escassas no contexto Amazônico. Outra questão para futuros estudos é uma análise sobre o real papel do educador e as práticas educativas nestes contextos educacionais, assim como um olhar mais atento para a formação de educadores musicais que atuarão nestes espaços.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.13, p. 49-56, set. 2005. Disponível em: < <http://abemeducacaomusical.com.br>> Acesso em: 16 out. 2017.
- ÁLVARES, Sergio. Vertentes do saber musical. In: ILARI, Beatriz (Org.). **Música, cognição e desenvolvimento humano: aspectos multidisciplinares**. No prelo. 2000.
- ANTUNES, Larissa Rosa. **Música e educação infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília**. 127 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARANTES, Lucielle Farias. **Tem gente ali que estuda para a vida!** Um estudo de caso sobre jovens que musicam no Projeto Social Orquestra Jovem de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.
- ARAÚJO, Anderson Henrique Simões de. **Múltiplos contextos da educação musical: o ensino de música no PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e intenções de trabalho com os saberes dos aprendizes**. 2009. 106 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 5, p. 13 – 20, 2000.
- _____. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes**. 1999. Tese (Doutorado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- _____. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.
- _____. Educação Musical na contemporaneidade. In: **II Seminário Nacional de Pesquisa em Música** da UFG, 2, 2002, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2002b. p. 18-29.
- ÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- AZEVEDO, Joana Christina Brito de. **Coro Cênico: estudo de um processo criador**. 2003. Dissertação (Mestrado em música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **O direito de sonhar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. **Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga; UGARTE, Jerônimo García. **Ser professor e dirigir professores em tempo de mudança**. Tradução de Antônio Efro Feltrin. São Paulo: Paulinas. 2006.
- BEYER, Esther. **Fazer ou entender música? Ideias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 13-31.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p.125-155.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte: 1a à 4a séries. Brasília, 1997.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALLEGARI, Paula Andrade. **A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um projeto social**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Departamento da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CANDÉ, Roland De. **História universal da música**. Tradução de Eduardo Brandão e Marina Appenzel- 1er. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, Mônica Fontanari de. **Pré-escola da música: musicalização infantil**. Curitiba: Martins Fontes, 1997.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Santa Catarina: **Revista Recre@rte** N°3, Junho de 2005.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Revista Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

DASI, Aja Devi et al. Música e movimento na Educação Infantil na perspectiva da inclusão da criança com Síndrome de Down. **III CONEDU**, Terceiro Congresso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

DAUPHIN, Claude. *Rousseau, Schumann and Kodaly: Converging Views on Music Pedagogy*. Departamento de Música, Universidade do Quebec - UQAM (Montreal, Quebec/CANADÁ). **Revista da ABEM**. 2014.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_completa.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016

_____. HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, 2002. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo5.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2013.

- FIALHO, Vania Malagutti. As aprendizagens e práticas musicais no Festival de Música Estudantil de Guarulhos. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32. 2014.
- FONSECA, Larissa Padula Ribeiro Da. SANTIAGO, Diana. A memória musical infantil: estudo exploratório sobre audição de sequência de timbres por crianças de 4 a 12 anos. **Música em Contexto**, Brasília, Nº. 1: 120-139, 2014.
- FONSECA, Wilson. **Meu Baú Mocarongo: Pesquisas, recordações e reflexões sobre a vida e história sociocultural santarena**. VOL. 3, SECULT/SEDUC, Belém, 2006.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.
- _____. **Formal/Informal: um dilema**. In: LIMA, Sonia Albano de (org.). Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1998. p. 54-61.
- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: **Em Pauta**. Porto Alegre: v.13, n.21, 2002. p. 05-41. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/8526/4948>>. Acesso em: 05 mai. 2016.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. **Música e pesquisa: novas abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.
- GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. In: **Institut International Des Droits De L'enfant (IDE)**. Sion (Suisse). 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/zwiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatris A. Cannabrava. 2.ed. São Paulo: Summus, 1988.vol. 31.
- _____. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. **Fundamento, materiales y tecnicas de la educacion musical: ensayos y conferencias: 1967-1974**. Buenos Aires: Ricordi, 1997.
- GIL, Antônio Carlos: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, Lilia Neves. **Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia (Minas Gerais) nas décadas de 1940 a 1960**. Em Pauta, Porto Alegre, v. 18, n. 31, p. 5-29, jul/dez. 2007.
- GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3.ed. rev. e aum. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GREEN, Lucy. *International society for* primeiro. In: **Simpósio de Sociologia da Educação Musical**. 1., 2008. Curso: Música Popular, Aprendizagem Informal e Educação (Professor Lucy Green, Instituto de Educação - Universidade de Londres). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, mar. 2003.

Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_completa.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia, 2001, p. 67-74.

_____. DELBEN, Luciana Marta. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DELBEN, Luciana Marta.(Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003b. p.176-189.

ILARI, Beatriz S. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, n.9, p.7-16, set. 2003.

_____. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, n.7, p.83-90, set. 2002.

_____. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibplex, 2009.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre. 9,7-16, set. 2003. Disponível em <http://www.abemeduca- caomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo1.pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2013.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. 16 ed. São Paulo: Scipione, 1990.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana Marta. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p.113-126.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo6.pdf> Acesso em: 15 jan. 2013.

KEBACH, Patrícia F. C. (org.). **Expressão musical na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. Projetos sociais e a prática da educação musical. In: **Congresso da ANPPOM**, 14. 2004, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ANPPON, 2003, p. 1484- 1595.

_____. **Terceiro setor e projetos sociais em música**. Ponto de Vista, mai. 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcante. **Depoimentos e discursos**. Brasília (DF): Liber livro, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O essencial da didática e o trabalho do professor em busca de novos caminhos.** Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libâneo>. Acesso em: 12 jun. 2018.

LIMA, Maria Helena de. **Educação musical/educação popular: Projeto Música & Cidadania, uma proposta de movimento.** 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MADALOZZO, Tiago. Aproximando a sociologia da infância da educação musical: possibilidades de leitura de atividades musicais com crianças de cinco anos. In: XIII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2017, Curitiba. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação - Educere.** Curitiba: Editora Champagnat, 2017. p. 19156-19166.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo, PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **“Eu fico com a pureza da resposta das crianças”:** a atividade musical na infância. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. **"O que é, o que é?":** princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Dissertação. 2013. (Mestrado Faculdade de Educação) - Universidade de Brasília. Brasília.

_____, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês.** 2017. 307pp. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/311/1/2017>> Acesso em: 3 ago. 2018.

MENEZES, Evandro Carvalho de. **A educação musical na ONG Corpo Cidadão.** 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MOURA, Ieda Camargo. **Musicalizando Criança: Teoria e prática da Educação Musical.** Curitiba: Ibpx, 2011.

MÜLLER, Vânia. **A música é, bem dizê, a vida da gente:** um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V.10, p.53-58, mar. 2004. Disponível em <http://www.abemeducaçao musical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo7.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2013.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, n. 8, p. 93-99, mar. 2003.

_____. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: **Simpósio Paranaense de Educação Musical,** 7., 2000, Londrina. Anais... Londrina, 2000, p. 15-34.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa?** Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Aguiar e LAUER-LEITE, Iani Dias. Cenários da Educação Musical em Santarém-Pará, a partir da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Educação e realidade amazônica.** Volume 2. 2017.

PARIZZI, Maria Bethânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 15, 39-48, set. 2006.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. 207pp. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4430/1/2009_PatriciaLimaMartinsPederiva.pdf>.

Acesso em: 3 ago. 2018.

_____. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. 134 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

_____. TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.

_____. TRISTÃO, Rosana Maria. Música e Cognição. **Ciências & Cognição**; Ano 03. Vol. 09. 2006.

_____. TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba Prismas/Appris, 2013.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.14, p. 35-43, mar. 2006. Acesso em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_artigo4.pdf>. Acesso em 22 de ago. 2013.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revistada ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007a. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf>. Acesso em 01 de jul. 2013.

_____. A formação inicial do professor de música: porque uma licenciatura? In: **Congresso Nacional Da Federação de Arte Educadores do Brasil**, 17., 2007b, Florianópolis. Anais...Florianópolis: UFSC, 2007, p. 1-10. Disponível em <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/mau-ra_penna.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEQUENO, Saulo; BARROS, Daniela. Preconceito e educação estética na educação musical. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (Orgs.). **A escola e a educação estética**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 53-64.

PINTO, Rogério da Silva. **A Música no Processo de Desenvolvimento Infantil**. Rio de Janeiro, 2009.

PRIANTE, Priscila. **As vozes das crianças às margens do Rio Tapará: ser Criança na Comunidade Tapará Grande – SANTARÉM/PA**. UFOPA, 2015.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, nº 10, p. 99-107, 2004.

_____. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (ORGs.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 49-65.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

REQUIÃO, Luciana. **O músico professor, saberes e competências no âmbito das escolas alternativas**: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SANTIAGO, Patrícia Furst. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. **Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, n. 13, 2006. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/num13_cap_04.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016

SANTOS, Carla Pereira dos. Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa E Pós-Graduação em Música (ANPPOM). 2006, Brasília.

SANTOS, Regina. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, mar. 2004.

_____. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia, 2001, p. 41-66.

_____. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, p. 59-64, mar. 2004. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo8.pdf>. Acesso em: 8 de ago.2013.

SCHERER, Cleudet de Assis. **Musicalização e desenvolvimento infantil**: um estudo com crianças de três a cinco anos. 2010.151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2010.

_____. DOMINGUES Analéia. Música e desenvolvimento infantil: reflexões sobre a formação do professor. IN: XII Reunião Científica da Região Sul (ANPEd-Sul), 2012.

SCHROEDER, Silvia Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.

SCHUNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e história infantil: o engajamento da criança do 0 a 4 anos nas aulas de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n. 26, jul/dez, 2011.

SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância** – Evolução do objeto e do olhar. Cadernos de pesquisa, Número 112. Revista *Éducation et Sociétés*. 2001.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

_____. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre. Tomo editorial, 2014.

_____. **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música/UFRGS, 2000.

_____. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.10, p.7-11, mar. 2004. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf. Acesso em 30 de set. 2013.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. **Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo.** In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

SCHUNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e história infantil: o engajamento da criança do 0 a 4 anos nas aulas de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n. 26, jul/dez, 2011.

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. **As teorias que fundamentam a prática da educação infantil e musical.** 2010.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education.** London: Routledge, 1979.

TOSSINI, Rosa Barros. **Aprender improvisando:** o Papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos. Programa de Pós-graduação em Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

TOURINHO, Cristina. **Aprendizado musical do aluno de violão:** articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003. p. 77-85.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 1995.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VISNAD, Gabriela Flor. **A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração:** perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. 2013.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, de Denise. MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 13, p. 39-48, set. 2005.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE GRUPO FOCAL PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

TEMA: AULA DE MÚSICA, O QUE MAIS GOSTO E COMO APRENDO MÚSICA

ORIENTAÇÃO INICIAL:

Reunir o grupo (ou; 2 grupos de 5)

Objetivo geral: Analisar o fazer musical em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, a partir do olhar das crianças participantes.

Objetivos	Detalhamento	Possíveis perguntas
Identificar quais as percepções dos participantes sobre o projeto	Identificar quais as percepções dos participantes sobre o projeto	Vocês podem me explicar o que é esse projeto?
Averiguar as atividades realizadas pela criança, na perspectiva dela	Averiguar as atividades realizadas pela criança, na perspectiva dela	O que vocês fazem aqui?
Identificar a existência de mudanças percebidas a partir da participação da criança no projeto	Identificar a existência de mudanças percebidas a partir da participação da criança no projeto	O que vocês aprendem aqui?
Averiguar as práticas pedagógicas desejáveis e não-desejáveis a partir da perspectiva dos participantes	Identificar as percepções sobre o professor de música	Como vocês acham que um professor de música deve ser?
	Identificar as práticas desejáveis e não desejáveis para a criança	O que um professor de música deve fazer?
Analisar o fazer musical, na visão dos participantes	Identificar as práticas desejáveis e não desejáveis para a criança	Contem sobre uma aula que vocês gostaram muito
	Identificar as práticas desejáveis e não desejáveis para a criança	Contem sobre uma aula que vocês não gostaram
	Identificar as práticas desejáveis e não desejáveis para a criança	Completem a frase: eu aprendo melhor música quando...
	Identificar as práticas consideradas desejáveis para a criança	Completem a frase: eu tenho dificuldades para aprender música quando...

ANEXO II



Nº TCLE: _____

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Deve ser assinado pelos **Responsáveis dos Menores** Matriculados no projeto

PESQUISA: “EU ACHO QUE É PRAS CRIANÇAS PENSAREM NO TALENTO QUE ELAS TEM”: O FAZER MUSICAL NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DO PROJETO SEMENTES MUSICAIS EM SANTARÉM, PARÁ.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A educação musical contemporânea tem centrado seu campo de estudo e suas abordagens em práticas diversificadas, buscando contemplar diferentes espaços, contextos e metodologias. Partindo deste viés, este trabalho apresenta o fazer musical em um espaço não-formal de ensino na cidade de Santarém-Pará, na Amazônia, a partir do olhar das crianças participantes, centrando-se no pressuposto teórico de que a criança é um ser ativo no próprio processo desenvolvimental e de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, esse estudo tem como objetivo geral: analisar o fazer musical em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, a partir do olhar das crianças participantes. E objetivos específicos: desvelar quais as percepções dos participantes sobre o projeto; Descrever as atividades realizadas pelas crianças, na perspectiva delas; Averiguar como as crianças identificam o professor de música e seu fazer musical; Identificar as percepções das crianças sobre fatores que facilitam e dificultam o aprendizado de música, no contexto do fazer musical no projeto Sementes Musicais.

DESTINO DAS INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES:

As informações obtidas com os participantes por meio das técnicas de coleta de dados citadas acima serão utilizadas exclusivamente para a presente pesquisa e serão analisadas em conjunto com os dados de todos os participantes, sendo que ninguém será identificado. O destino dos dados escritos serão o arquivamento pelo pesquisador responsável, após cinco anos de finalizada a pesquisa, os dados escritos serão queimados.

RISCOS, PREVENÇÃO E BENEFÍCIOS PARA O SUJEITO DA PESQUISA:

O risco para os participantes na presente pesquisa diz respeito ao possível constrangimento durante o procedimento de coleta de dados. Para evitar qualquer tipo de situação de risco, o pesquisador responsável terá o cuidado ao identificar pelo nome os participantes que assinarem aos dois termos, assim como a coleta de dados será realizada pelo pesquisador e equipe sob o consentimento do participante, em sala de aula.

Os benefícios esperados para a pesquisa tratam de um maior reconhecimento em matéria do tema de estudo, ao se identificar e descrever o fazer musical em um espaço não- formal de ensino. No entanto, é fato que somente ao final da pesquisa serão extraídas conclusões definitivas com relação aos objetivos deste estudo.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS:

A pesquisadora responsável deste estudo é Priscila Castro Teixeira, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA ligado ao Centro de Formação Interdisciplinar, que pode ser encontrado na Alameda 26, 78, Bairro Aeroporto Velho, telefone: 93 91522803, e-mail: priscilacastrocantora@gmail.com

A orientadora do estudo é a Prof^a Dra. Iani Dias Lauer Leite, telefone 93-991946557 e e-mail:ianilauer@gmail.com, que pode ser encontrada às sextas-feiras, das 10h às 12h, na sala 449 do Campus Amazônia da UFOPA.

DECLARAÇÃO

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre a proposta de pesquisa em questão. Discuti com o pesquisador responsável sobre a participação do menor _____ nesse

estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados. Autorizo que utilizem, divulguem e publiquem, para fins científicos e culturais, os resultados obtidos pela participação de meu filho neste estudo. Ficou claro também que a participação de meu filho não será paga, não terá despesas, poderá desistir a qualquer momento de participar da pesquisa. Se houver danos, poderei legalmente solicitar indenizações.

Sendo assim, autorizo a realização da pesquisa com o menor _____.

_____ A pesquisadora garante que estou recebendo uma cópia deste TCLE. Assino/rubrico todas as páginas deste TCLE, assim como a testemunha e a pesquisadorresponsável.

Santarém, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

ANEXO III



Nº TALE: _____

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Deve ser assinado pelos **Menores** Matriculados no projeto

PESQUISA: “EU ACHO QUE É PRAS CRIANÇAS PENSAREM NO TALENTO QUE ELAS TEM”: O FAZER MUSICAL NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DO PROJETO SEMENTES MÚSICAIS EM SANTARÉM, PARÁ.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“EU ACHO QUE É PRAS CRIANÇAS PENSAREM NO TALENTO QUE ELAS TEM”: O FAZER MUSICAL NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DO PROJETO SEMENTES MÚSICAIS EM SANTARÉM, PARÁ.** . Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber investigar esse estudo tem como objetivo geral: analisar o fazer musical em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, a partir do olhar das crianças participantes. E objetivos específicos: desvelar quais as percepções dos participantes sobre o projeto; Descrever as atividades realizadas pelas crianças, na perspectiva delas; Averiguar como as crianças identificam o professor de música e seu fazer musical; Identificar as percepções das crianças sobre fatores que facilitam e dificultam o aprendizado de música, no contexto do fazer musical no projeto Sementes Musicais. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 08 a 12 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Projeto Sementes Musicais, onde as crianças serão convidadas a uma entrevista em grupo (grupo focal), sob supervisão do pesquisador e sua equipe. O uso do material é considerado seguro, Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone 93991522803 do pesquisador Priscila Castro.

Mas há coisas boas que podem acontecer como a pesquisa trazer outras formas de práticas educativas de atividade musical com crianças, voltando o olhar para além da escola, do espaço formal de ensino. No entanto, é fato que somente ao final da pesquisa serão extraídas conclusões definitivas com relação aos objetivos deste estudo.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas apenas para fim de pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS- INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“EU ACHO QUE É PRAS CRIANÇAS PENSAREM NO TALENTO QUE ELAS TEM”**: **O FAZER MUSICAL NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DO PROJETO SEMENTES MUSICAIS EM SANTARÉM, PARÁ**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Santarém, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Menor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora