

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA – LICENCIATURA

Déborah Cristina Inácio

**Música erudita e crianças pequenas:
possibilidades de interação**

Uberlândia-MG
Novembro de 2017

Déborah Cristina Inácio

**Música erudita e crianças pequenas:
possibilidades de interação**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em cumprimento parcial aos créditos exigidos para a obtenção do grau de licenciada do Curso de Música, do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia. Elaborado sob orientação da prof. Maria Flávia Silveira Barbosa.

Uberlândia-MG
Novembro de 2017

SUMÁRIO

1. Introdução e justificativa.....	4
2. Objetivos	6
2.1 <i>Objetivo geral</i>	6
2.2 <i>Objetivos específicos</i>	7
3. Metodologia	7
4. Fundamentação teórica	8
5. Experiência e impressões	14
5.1 <i>Histórias</i>	15
5.2 <i>O primeiro recital</i>	19
5.3 <i>Os desenhos</i>	21
5.4 <i>O segundo recital</i>	25
5.5 <i>Os desenhos</i>	30
5.6 <i>Impressões</i>	35
6. Considerações finais	36
7. Referências.....	37

1. Introdução e justificativa

Desde muito cedo, com cerca de seis, sete anos de idade, tive vontade de trabalhar com crianças e pensei em ser professora. Enxergava a profissão de forma muito honrosa, com muito respeito. Pensava: essa, com certeza, é uma profissão muito nobre e eu gostaria de nela poder atuar.

Quando a música começou a surgir na minha vida de forma “profissional”, pensei em trabalhar com crianças pequenas¹, mas não sabia exatamente o que, dentre as muitas possibilidades.

Ingressando na Universidade, o instrumento, que antes tanto despertava o meu interesse, passou a ser uma disciplina como outra qualquer, porém tornou-se apenas um dever, uma obrigatoriedade, apenas o cumprimento de um protocolo – carga horária, provas etc. Por algum motivo, não mais havia grande satisfação, grande prazer em tocar. E foi se tornando desmotivador tocar apenas para fazer prova e ser aprovada.

Entretanto, dentro de minha atuação como bolsista PIBID, em apresentações voltadas para os alunos de uma Escola Municipal de Educação Infantil, tocando e cantando para as crianças; vendo o brilho no olhar de cada uma, o sorriso pelo cantar junto quando conheciam a canção, os aplausos etc., tudo volta a ser único e intenso. Daqueles momentos, é que foi nascendo a ideia de tocar para crianças. Não só canções infantis ou folclóricas, mas – por que não? – também músicas eruditas; um repertório considerado pouco ou nada acessível a crianças, principalmente às de escolas públicas.

Nesse sentido, há projetos voltados para a formação de público através de concertos didáticos, mas esses só são realizados, em sua maioria, nos grandes centros, como São Paulo, através dos projetos da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP). A participação das crianças e jovens, nesses projetos, depende ainda do interesse e agendamento das escolas, o que penso ser um problema, pois se diretores e professores da escola não tiverem essa cultura de ir a concertos, não irão atentar-se em proporcionar essa experiência aos alunos.

A música erudita tem sido muito elitizada, ao longo de sua história e ainda se mantém, pois mesmo com o avanço da tecnologia, as pessoas não vão procurar ou buscar

¹“A psicologia vigotskiana não trabalha com a ideia de etapas/idades fixas para o desenvolvimento, já que as principais funções psicológicas só são desenvolvidas a partir das práticas sociais. Assim, cada criança se desenvolve em ritmos diferentes, dependendo da riqueza ou pobreza de suas experiências/vivências/relações estabelecidas com outras pessoas e com a cultura” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 109 – nota de rodapé). Daí porque, neste trabalho, aponto “crianças pequenas” para a faixa etária aproximada de 3 a 5 anos.

algo que não conhecem, e se encontram por conta própria, não compreendem a música. Se eu não compreendo algo, como posso apreciá-lo? Os ingressos dos concertos são de valor alto para a grande maioria, que possui baixa renda e cuja prioridade é a sobrevivência imediata. É preciso considerar também que essa grande maioria não se interessa por ir a concertos; o que, na minha opinião, se deve ao fato não terem acesso a esse gênero musical, mas que, na minha opinião, é direito de todos e todos deveriam poder experimentar, vivenciar.

Em uma pesquisa breve em sites de orquestras brasileiras, pude perceber o quanto são escassos os concertos gratuitos ou a preços acessíveis à maioria da população. A Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto apresenta um concerto por mês, aos sábados, e esse mesmo concerto é reapresentado aos domingos pela Série Juventude Tem Concerto, com entrada gratuita e livre. A Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo tem um programa de concertos matinais gratuitos que acontecem, em geral, a cada três ou quatro concertos pagos. A Orquestra Filarmônica de Minas Gerais promove concertos didáticos gratuitos, mas, de acordo com a agenda de 2017, esses concertos acontecerão somente nos dias 04 e 05 de setembro. A Orquestra Ouro Preto anuncia concertos gratuitos às segundas à noite e aos domingos com preços acessíveis, mas até a data pesquisada (12/04/17) não haviam concertos agendados. Duas séries que atenderiam ao meu questionamento, a Série Orquestra nos Bairros e a Série Concertos Didáticos não apresentam registros na agenda nos últimos dois anos. Por fim, a Orquestra Sinfônica Brasileira que possui programas como Concertos da Juventude, Clássicos Animados e Concertos Especiais não apresenta agenda para 2017 até a data pesquisada. Ainda que existam tais concertos, pergunto-me: quem é o público que a eles tem acesso? Será que as classes populares têm acesso às informações que levariam a esses concertos gratuitos?

No caso específico de Uberlândia, em que não há uma orquestra na cidade, há concertos de diferentes formações como piano solo, duos, trios e raramente há apresentações de orquestra, porém, não há uma regularidade quanto ao tempo que acontecem. Nesses concertos com repertório de música erudita que acontecem na cidade não é permitida a entrada de crianças. Não existe projeto para formação de plateia.

Nos concertos, geralmente, é vetada a entrada de crianças menores de 08, 12 anos² de idade ou mais. Quando a entrada é permitida, sugere-se aos pais que fiquem próximos

² Informação disponível em: <http://www.concertostribanco.com.br/o-projeto:https://www.ingressorapido.com.br/compra/?id=52751#!/tickets;http://www.theatropedro2.com.br/espetaculo.php?id=529&concerto-abertura-de-temporada->.

à porta para facilitar a saída, caso a criança faça barulho. E os concertos para crianças? Como seriam formadas futuras plateias?

Realmente, barulhos e movimentações durante a performance atrapalham e desconcentram. Então, chega-se a um impasse: os espaços de acesso a concertos de música erudita não são apropriados para crianças pequenas e espaços voltados para esse público são praticamente inexistentes. Pergunto-me: por que não criar esse espaço? Seria possível um lugar/ou um momento em que as crianças tenham a oportunidade de aprender a ouvir esse tipo de repertório e como se portar em uma sala de concerto? Qual tipo de abordagem seria importante para promover essa aproximação?

A partir desses questionamentos, formulei minha pergunta de pesquisa: quais procedimentos metodológicos podem ser adotados no trabalho com música erudita para piano, para apreciação por crianças pequenas da Educação Infantil?

Justifico a proposta deste trabalho, então, pela possibilidade de elaborar estratégias metodológicas que rompam com tais limitações, pois acredito que a arte/música enriquece a vida do homem e deve ser acessível a todos em seus mais diferentes gêneros e estilos. O repertório erudito tem sido, ao longo dos tempos, considerado como música de elite, à qual as camadas populares da sociedade não têm fácil acesso, tanto por essa música não estar nas mídias, como por ser uma música de difícil compreensão.

Penso que o estudo proposto poderá trazer uma contribuição significativa para o campo da Educação Musical, uma vez que não se observa muito esse enfoque de busca de aproximação entre o repertório erudito e o universo infantil, através do uso de outras linguagens mais correntes nesse universo. Minha proposta é justamente nesse sentido.

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

- Desenvolver perspectivas metodológicas para o trabalho com apreciação de música erudita para piano junto a crianças pequenas de Educação Básica.

2.2 Objetivos específicos

- Elencar 1 elementos da linguagem musical considerados importantes no processo de apropriação da música erudita para piano, por crianças pequenas;
- Propor 2 formas de aproximação entre certo repertório erudito e as 3 vivências infantis, a partir dos elementos anteriormente referidos;
- Elaborar 4 critérios para escolha do repertório a ser trabalhado em atividades de apreciação musical com crianças pequenas. Os 4 itens fariam parte da estratégia, perspectiva ou procedimentos metodológicos?

3. Metodologia

Para a elaboração deste trabalho, percorri as seguintes etapas:

1. Levantamento e escolha de repertório pianístico do gênero erudito, para atividades de apreciação musical, considerado adequado a crianças pequenas, de acordo com os seguintes critérios:
 - peças curtas;
 - peças que permitam uma interpretação a partir de outras linguagens: brincadeiras, danças, histórias, encenações, desenhos etc.
2. Estudo desse repertório, em aspectos de técnica pianística, análise musical, contexto sócio-histórico da composição e elaboração de formas de aproximação dessas peças ao universo infantil, de acordo com o segundo critério estabelecido acima (etapa 1).
3. Elaboração de histórias diferentes para cada peça.
4. Leitura e análise de textos que discutem a importância da democratização do acesso à arte/música em seus diferentes gêneros e estilos.
5. Escolha da escola e do local do recital.
6. Contato com a escola e definição das datas, horários e meios de transporte.
7. Realização dos dois recitais.
8. Análise das vídeograções dos recitais com o objetivo de observar as reações/respostas das crianças durante a contação das histórias, a execução das peças e a elaboração dos desenhos.
9. Elaboração do texto final.

4. Fundamentação teórica

Buscando respaldo para esta pesquisa, foi feito um estudo bibliográfico que se iniciou com o texto de Demerval Saviani (2000), intitulado “A Educação Musical no contexto da relação entre currículo e sociedade”, por entender que o presente trabalho se insere no âmbito das discussões curriculares da educação musical. Ter clareza acerca do lugar da música no desenvolvimento do indivíduo é fundamental para a elaboração de propostas de ensino de música em escolas regulares. O autor em questão ajuda nesse sentido.

Saviani (2000) inicia explicando o conceito de currículo, que é basicamente *o que se deve fazer para atingir determinado objetivo*. O currículo procura responder a essa pergunta. O autor ainda aponta que entre os especialistas, prevalece a ideia de que “currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola”. Porém, a escola tem atividades curriculares e extracurriculares, e, de acordo com Saviani, podem ocorrer facilmente inversões em que trabalhos secundários ocupam espaço do que é principal. Como exemplo, o autor aponta as diversas datas comemorativas que acontecem na escola como semana do índio, semana santa, dia das mães, folclore, festas juninas, semana da criança etc.

A partir daí, Saviani (2000) “corrige” a definição de currículo para “o conjunto das *atividades nucleares* desenvolvidas pela escola” (p. 2 – grifo no original). Sendo que atividades nucleares são aquelas que propiciam aos alunos a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado ou sistematizado e as atividades secundárias são aquelas propostas pela escola que decorrem do calendário festivo, que são atividades relacionadas ao dia da família, dia do índio, festa junina, dia das crianças, que se transforma em semana da criança etc. Portanto, não basta possuir o saber sistematizado para existir a escola; para o autor, é necessário possibilitar condições de transmissão e assimilação, assim como dosar e sequenciar esse saber para que a criança possa dominar esse conhecimento gradativamente, esse processo é chamado por Saviani de “saber escolar”.

Para o autor, é pela mediação da escola que se dá a passagem do saber espontâneo (adquirido em casa, em sociedade) ao saber sistematizado; da cultura popular à cultura erudita ou à cultura letrada.

Para explicar como se originou o conteúdo fundamental da escola, Saviani (2000) parte do princípio do desenvolvimento histórico do homem e afirma que esse desenvolvimento aconteceu/acontece com a mediação da educação. O homem se apropria

dos meios de produção da vida, se educa e educa as novas gerações. Com a propriedade privada, surge a classe trabalhadora, e essa classe continua, a princípio, a ser educada de maneira assistemática através da experiência de vida em que o centro era o trabalho. É quando se desenvolve um tipo de educação diferenciada para aqueles que vivem do trabalho alheio, para preencherem o tempo livre de forma digna, com uma educação diferenciada, desenvolvida de forma sistemática, reservada a poucos, à elite.

Com a modernidade e junto dela a subordinação das classes trabalhadoras à classe dominante, e a necessidade de participar mais ativamente da vida na cidade, vem a necessidade do conhecimento da cultura letrada e do domínio dessa forma de linguagem para ser cidadão, para ser um trabalhador mais produtivo. A partir de então, a educação escolarizada passa a ser a principal fonte de educação, tornando todas as demais formas, secundárias, informais, extraescolares etc. Com as mudanças de organização da sociedade moderna, surge a necessidade de uma nova forma de estruturação do currículo escolar, pois são as necessidades da sociedade que determinam o conteúdo escolar.

Saviani (2000) aponta, ainda, que educação é promoção do homem, ou seja, tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer o meio em que vive transformando-o, conhecendo melhor a si mesmo. Para isso, é necessária uma educação integral, de caráter desinteressado e que vai além do conhecimento da natureza e da cultura, da apreciação das coisas e das pessoas pelo que são e de se relacionar com elas.

É nesse ponto que o autor põe em destaque a educação musical, afirmando que a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo, para se atingir o “desenvolvimento integral do ser humano”.

A música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (SAVIANI, 2000, p. 4).

Sendo assim, Saviani (2000) deixa claro a importância da música no currículo e que as escolas deveriam incorporar experiências artísticas reais, dando acesso a programações musicais regulares, mas para isso dependeria de uma infraestrutura física, técnica etc, ainda inexistente na escola. O autor coloca a Educação Musical em destaque,

mostrando que a música promove o desenvolvimento integral do homem, e trata da importância do acesso a programações musicais, ao qual relaciono meu trabalho.

Na sequência, apresento o artigo de Maura Penna (1992), “O papel da arte na educação básica”, por se tratar de luta que todo educador musical deve assumir. Em seu texto, a autora (1992) tira o enfoque do papel da arte apenas como desenvolvimento psicológico, com o objetivo de se expressar e ajudar na criatividade, e aponta que o objetivo central da educação escolar é dar acesso ao saber e suas diversas formas de conhecimento, dar acesso à cultura, como patrimônio da humanidade. Porém, nosso sistema de ensino possui um alto grau de exclusão, é seletivo, elitista. Cabe, então, pensar no papel da arte na educação básica como um projeto de democratização no acesso à cultura, à arte.

Pensando a arte para além de uma forma de expressão, de comunicação, a autora aponta que para sua compreensão é necessário entender e dominar o “código”, tratando a arte/música como forma de linguagem; e, assim como as demais formas de linguagens, que mudam de acordo com a cultura, a música também é uma forma de linguagem culturalmente construída pelo homem, diferenciando-se de cultura para cultura, de grupo para grupo.

Penna (1992) explica que para que as pessoas se interessem por algo, é preciso antes compreender, e a capacidade de compreender a arte não se dá espontaneamente ou por um dom inato, mas depende da vivência, da experiência de contato, o que com o tempo e, gradativamente, leva à percepção, pensamento e apreciação, gerados por essa familiarização.

Assim, como foi dito anteriormente que a escola é elitizada, o acesso à arte é, por consequência, socialmente desigual. Diante disso, a autora mostra que a escola poderia atuar para a democratização no acesso à arte, pois o objetivo central da arte na educação básica é ampliar o universo cultural do aluno, desenvolvendo em todos a familiarização com a arte.

Por tais motivos, Penna (1992) defende a arte na educação básica, como matéria, com espaço na carga horária e professores devidamente habilitados. Apesar de saber de todas as dificuldades, Penna afirma que tais problemas não devem ser motivos para desistir “das potencialidades que o ensino da arte apresenta para a inserção mais ampla, plena e participativa do aluno em seu meio sócio-cultural” (1992, p. 17) e que é preciso não fugir do desafio de construir meios e condições “para uma real democratização no acesso ao saber, à cultura e à arte” (1992, p. 17).

Além da busca pela democratização do acesso a arte/música, outro vértice deste trabalho é a apreciação musical, tema sobre o qual discorro a seguir.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998), documento oficial para esse nível da educação básica, aponta a apreciação musical como audição e interação com diversas músicas. Recomenda que a escuta musical deve ser inserida no cotidiano dos bebês e crianças pequenas. Na seleção do repertório, podem ser inseridas peças eruditas, populares, canções infantis e músicas regionais. Ainda de acordo com o RCNEI, a música não deve ser apresentada como um pano de fundo, pois isso contribui para que o silêncio não seja valorizado.

Segundo o RCNEI, as obras para a apreciação musical devem despertar nas crianças a vontade de ouvir e interagir, pois, para elas, a movimentação faz parte do ouvir; em sua maneira peculiar de expressão, as crianças usam o corpo todo. O documento ainda sugere que não se restrinja apenas às canções infantis, pois essas não enriquecem o conhecimento das crianças. Propõe que se amplie esse repertório abrangendo músicas de diferentes gêneros, estilos, épocas, culturas e ritmos regionais, nacionais e internacionais; oferecendo ainda músicas sem texto, pois a partir dessas, as crianças podem perceber, sentir e ouvir, guiando-se através da imaginação, possibilitando sensações diversas que a música sugere e comunica.

Cecília Cavalieri França e Keith Swanwick (2002) apresentam uma perspectiva do fazer musical, fundamentada no modelo C(L)A(S)P³, de Keith Swanwick. Essa nomenclatura que foi traduzida para o português como (T)E(C)LA, tem como abordagem central a composição, apreciação e performance. Considerando o meu tema, neste trabalho, darei enfoque aqui na questão da apreciação.

Segundo os autores, é necessário distinguir entre o ouvir como meio, que é o ouvir monitorando os resultados musicais em outras atividades e ouvir como fim, que é a atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical.

A apreciação é totalmente necessária para um maior envolvimento com a música, pois é a forma de vivência musical da maioria das pessoas, consciente ou inconscientemente, e será como a maioria das pessoas vai ter um maior contato durante suas vidas. É através da apreciação que alcançamos uma maior compreensão da música (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

³ CLASP = Composition, Literary Studies, Appreciation, Skills, Performance. A tradução mais comum, no Brasil é: TECLA = Técnica, Execução, Composição, Literatura, Apreciação.

De acordo com os autores, a prática da apreciação musical deve estimular os alunos a focar materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, conduzindo-os para uma compreensão da combinação desses elementos. Destacam ainda que “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13).

Schroeder e Schroeder (2011) apresentam alguns resultados sobre os processos de apropriação da música por crianças em idade pré-escolar, através de observações no período de um ano, em duas escolas, uma pública e uma privada. Para os autores, “aprender música é se apropriar de uma forma de linguagem, de um modo de se expressar, de se comunicar, de compartilhar sentidos” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 107).

Buscando o que o filósofo russo Mikhail Bakhtin denomina “compreensão ativa”, Schroeder e Schroeder afirmam que o que traz significado musical depende da forma de entendimento do que se ouviu. Tais respostas podem ser expressas de diversas formas, seja através de uma emoção, uma palavra, um desenho, uma brincadeira ou até a criação de uma outra obra musical.

Schroeder e Schroeder apontam que é possível observar o processo de apropriação da linguagem musical com crianças pequenas e que elas não precisam estar, necessariamente, “fazendo música” (tocando um instrumento ou cantando), mas vivenciando-a, seja através da dança, da representação, da imitação, realizando gestos, brincando etc. Os autores se baseiam também no psicólogo russo Lev Vigotski para quem as diversas formas de percepção da criança estão ligadas à motricidade; conforme vai se desenvolvendo, vai se desvinculando do movimento, o que pode explicar tal forma de vivenciar a música por crianças pequenas. Outra explicação para essas reações é que, por volta de três ou quatro anos, a criança inicia a fase chamada de “faz de conta”, em que a música passa a fazer parte de um mundo imaginário, trazendo fantasia e ludicidade para o fazer musical (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 110).

Os mesmos autores, em outro texto que recebe o título “Apropriação da Música por crianças pequenas: Mediação, sentidos musicais e valores estéticos” (2011a), seguindo a mesma perspectiva do texto anterior, buscam em uma primeira etapa investigar como acontecem os processos de apropriação da linguagem musical pelas crianças pequenas e, para isso, realizam observações em duas escolas de educação

infantil, com crianças entre 4 e 5 anos. Sob a perspectiva vigotskiana, em que o desenvolvimento se dá pela mediação da cultura e de outros indivíduos, os autores buscam formas de abordar a música, de percebê-la, de manipulá-la e os modos de ensiná-la.

Os autores trazem a concepção de música como forma de linguagem, sendo um produto cultural e histórico da vida humana, produto esse que permite conhecer o mundo, gerando apropriação da cultura. Quanto à apropriação, consideram como possibilidade de estabelecer uma relação significativa qualquer com a música (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011a), acreditando que há várias formas de apropriação e de se relacionar com a mesma.

Para nortear as observações e análises, os autores estabelecem alguns princípios, destacando como primeiro, o envolvimento das crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos, com quaisquer atividades, que vai ser refletido no corpo e no movimento, seja através de gesto ou voz. Durante as observações, os autores perceberam uma alteração livre das crianças em seus movimentos entre compreensão e invenção, que são expressos também nos desenhos, danças, falas e cantos.

Como segundo princípio, Schroeder e Schroeder apontam a ideia de que as crianças não separam as diversas linguagens artísticas e que a apreciação ou a realização de músicas pode gerar movimentos, desenhos, frases, poemas, em criações ou imitações. Derivando desse princípio, no terceiro, puderam concluir que, como as linguagens estão associadas para a criança, o desenvolvimento musical pode se dar em outros momentos e lugares, fora das atividades musicais, através das relações humanas, sejam afetivas, cognitivas etc.

Schroeder e Schroeder constituem como quarto princípio as diversas formas de considerar a música, que podem variar de acordo com a identificação ou não com a mesma. O contato significativo vai depender da vivência de cada um, das experiências no convívio com outras pessoas, o que torna ainda mais complexo o processo de educação musical.

Como último princípio, apontam que os vínculos que as crianças estabelecem com a música, estão ligados à mediação de outras pessoas, tornando-se dependentes da presença de alguém. Além disso, a qualidade desse vínculo e a maneira de realizar as mediações com a música vão ser determinantes para o processo de apropriação.

Com base nos autores e documentos estudados, busco, neste trabalho, contribuir para a democratização do acesso à arte, à música erudita, como forma de ampliação do

universo cultural das crianças brasileiras. O objetivo é, assim, proporcionar a vivência, o contato com o repertório erudito por crianças que não teriam, geralmente, como conhecê-lo; isso possibilitará uma aproximação com esse gênero musical, até hoje, reservado às elites.

5. Experiência e impressões

Os recitais foram realizados em dois dias para que pudesse atender a todas as crianças do turno da tarde da Escola Municipal de Educação Infantil Santa Mônica (EMEI Santa Mônica); participaram, aproximadamente, 50 crianças em cada um dos dias, mais a equipe da escola – professoras, educadoras, diretora e vice-diretora.

Após escolher as datas – dias 16 e 17 de agosto –, decidi em acordo com a diretora da EMEI Santa Mônica que o primeiro dia seria destinado para as crianças menores, de 3 e 4 anos, e o segundo dia para as crianças de 4 e 5 anos. Os recitais foram realizados na Sala Camargo Guarnieri, no bloco 3M, do Instituto de Artes/ UFU Santa Mônica. Na escolha do local, pesou o meu desejo de que as crianças pudessem ter uma experiência em uma sala de concerto, com um piano de concerto.

Como a minha proposta era de aproximação das crianças ao repertório de música erudita, optei por fazê-la a partir de histórias e, para isso, escolhi peças curtas de diversos compositores, de variados períodos históricos e com diferentes características estilísticas. Assim, realizei uma breve análise das peças e criei uma história para cada uma delas, a fim de familiarizar esse repertório com aspectos do cotidiano das crianças ou do mundo da imaginação e da fantasia infantis.

Para buscar entender como se deu, ou não, essa apropriação foi necessário pensar em um meio que pudesse me dar um retorno ou resposta das crianças, e que fosse viável de realizar com aproximadamente 100 crianças; então, optei por fazer essa aproximação tendo com instrumentos as histórias contadas, elaboradas em parte com a ajuda das crianças, no momento dos recitais e os desenhos. Nesse sentido, ao final de cada recital, as crianças foram convidadas a elaborar desenhos sobre a experiência vivida, as músicas, as histórias, os personagens etc.

O tempo de recital planejado foi de, aproximadamente, 30 a 40 minutos para que as crianças não se cansassem e fosse possível ter um melhor aproveitamento. De fato, o primeiro recital durou em torno de 30 minutos, mais o tempo destinado para o desenho;

enquanto o segundo, por ter tido uma participação bem maior das crianças na criação das histórias, em relação ao primeiro, durou quase 50 minutos, mais o tempo para os desenhos.

Apresentarei, a seguir, alguns trechos dos recitais nos quais foi possível perceber mais efetivamente a participação das crianças, seu interesse e envolvimento com as atividades. As cenas do primeiro recital podem ser conferidas no link: <https://www.youtube.com/watch?v=jfNeKkvPdrg&feature=youtu.be>, de acordo com a minutagem indicada no texto. O recital aconteceu no dia 16 de agosto, e foi destinado às crianças de 3-4 anos. As cenas do segundo recital podem ser conferidas no link: <https://www.youtube.com/watch?v=PaYJPB1Q2Ls&feature=youtu.be>, de acordo com a minutagem indicado no texto. O recital aconteceu no dia 17 de agosto, e foi destinado às crianças de 4-5 anos.

5.1 Histórias

(Introdução – é necessário explicar que as histórias foram criadas apenas para contextualizar as peças e que elas podem sofrer alterações de acordo com as intervenções das crianças?)

Cai, cai, balão

Haviam três crianças brincando em um grande campo com um gramado bem verdinho. Brincavam com balões e diziam uns aos outros que seu balão ia mais longe que o do colega, enquanto o outro dizia que o dele subia mais rápido.

Enquanto brincavam com os balões competindo entre si qual era o maior balão, o mais bonito, o que voava mais alto etc, começou a ventar cada vez mais forte e foi aumentando cada vez mais, levando os balões para longe, muito alto enquanto as crianças corriam atrás deles. Quanto mais as crianças corriam, mais alto os balões subiam. Já não adiantava mais correr, as crianças estavam muito cansadas e os balões estavam muito alto. Foi então que pararam de correr olhando para os balões quase sumindo no céu e começaram a chama-los...

“Cai, cai, balão. Cai, cai, balão, aqui na minha mão.

Não cai não, não cai não, não cai não, cai na rua do sabão...”

Enquanto cantavam para os balões, tristes por terem voado para tão longe, o vento parou de soprar e os balões foram descendo, descendo e descendo, e as crianças começaram a se animar e a ter esperanças de recuperarem seus balões quando de repente bateu um vento forte, e outro ainda mais forte, até que voltou toda a ventania, e dessa vez o vento foi ainda mais forte, levando os balões para o alto muito rápido e as crianças ao verem cantaram para os balões em alta voz:

“Cai, cai, balão. Cai, cai, balão, aqui na minha mão.

Não cai não, não cai não, não cai não, cai na rua do sabão...”

Carneirinho, carneirão

Era uma vez, uma criança muito sapeca, muito agitada e um pouquinho teimosa...

Um dia, já era tarde e a sua mãe estava chamando para ir dormir, como de costume a mãe a chamou e perguntou: Já escovou os dentes? Já vestiu seu pijama?

E quando a começou a chamá-la e ela percebeu que era hora de dormir, começou a correr, de um lado para o outro pela casa, fugindo da mãe para não ir para a cama, porque ela queria brincar mais um pouco antes de dormir, até que a mãe a pegou!

Enquanto a mãe caminhava para o quarto com ela no colo, conversava com a filha explicando que precisava dormir pois no dia seguinte precisava acordar cedo para ir para a escola, que quando a mamãe chamava tinha que obedecer...

Quando chegaram no quarto, a mãe a colocou na cama e enquanto acariciava seu rosto e cabelos cantou para ela:

“Carneirinho, carneirão, neirão, neirão,

Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão, pro chão,

Manda o Rei, nosso senhor, senhor, senhor,

Para todos se deitarem!”

Enquanto a mãe cantava, a criança dormiu, mas como ela era muito agitada, começou a virar de um lado para o outro, assustada, estava tendo pesadelos, até que a mãe colocou a mão nela e contou novamente:

“Carneirinho, carneirão, neirão, neirão,

Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão, pro chão,

Manda o Rei, nosso senhor, senhor, senhor,

Para todos se deitarem! ”

E então ela dormiu tranquilamente a noite toda...

Prelúdio Nº4 – Villani Cortês

Certa vez, João saiu de férias com a família e viajaram para a praia.

Era uma praia calminha, com poucas pessoas, muito brando.

Podia ouvir o som do vento calmo e sereno e das ondas do mar tranquilas...

João montou sua espreguiçadeira na areia, abriu o guarda sol, deitou e fechou os olhos para ouvir os sons que haviam ali, do vento, das ondas do mar, em alguns momentos de alguns pássaros.

Surge um vento soprando mais forte, mas logo vai embora.

Um som diferente surge de longe e vai se aproximando, João percebe a movimentação e abre os olhos para ver o que está acontecendo. Vários golfinhos nadando juntos, pareciam fugir de algo, nadavam apressados, parecia ter algo logo atrás deles.... Eram baleias! Estavam brincando todos juntos.

Depois de se divertirem e rirem muito juntos, foram embora brincar em outro lugar.

E logo em seguida voltou a ser a praia calma e serena de antes, e ouvia-se apenas sons brandos, tranquilos e o João ficou ali, assistiu ao pôr do sol e quando começa a escurecer ele dobra sua espreguiçadeira, recolhe seu guarda sol, junta suas coisas e vai embora...

Op. 19 N. II - Schoenberg

Havia um sapo no meio da floresta, já estava tarde e estava muito escuro e o Sapinho estava preocupado porque havia se perdido da sua mãe.

Ele saiu pulando pela floresta a fora com certo receio, um pouco assustado, não dava para ver muita coisa, então ele passa a dar pulos cuidadosos, bem curtos, até que... Pá! Uma luzinha brilhante piscou para o sapo, uma, duas vezes. Até que a Luzinha disse:

- Olááá Sapinho!!...

Era um Vagalume! Então o sapinho começa a conversar com o Vagalume, triste, contando que está perdido e que precisa encontrar sua mãe.

O Vagalume, para ajudar o Sapinho, chama todos seus amigos e se unem caminhando na frente do Sapinho, iluminando o caminho para ele.

Enquanto andavam pela floresta, algo assusta eles, um barulho estranho vindo de uma árvore, mas quando se aproximam um pouco mais puderam ver que era apenas uma Coruja, e seguiram andando, ainda um pouco assustados.

Pouco depois um novo ruído surge de repente e algo parece cair bem na frente do Sapinho. Assustado, ele sai pulando de um lado para o outro, mesmo sem enxergar nada, até que bate em algo que o fez parar.

Quando ele olha, ainda um pouco atordoado pela pancada, consegue ver que era sua mãe que não parava de chamá-lo e graças a ajuda dos vagalumes ele pôde atravessar a floresta escura e encontrar sua Mãe!

Yayá dançando – Lorenzo Fernandez

Yayá era uma Boneca de pano muito esperta e inteligente!

Certo dia, a Yayá ligou sua caixa de som e colocou uma de suas músicas preferidas para tocar e que a algum tempo ela não escutava.

Então ela foi se embalando com a música, foi se empolgando e começou a dançar. Começou balançando um pouco tímida, testando alguns passos diferentes enquanto curtia a música.

Conforme seguia a música, a Boneca foi se soltando cada vez mais e quanto mais se soltava mais divertido ficava e mais fácil também.

Ela já estava conseguindo dançar bem, estava conseguindo fazer vários passos que ela tinha aprendido na última aula de dança.

Foi se aproximando o fim da música e a Yayá se concentrou para fazer o movimento que para ela era o mais difícil.

Ela se concentrou, respirou fundo e na última nota da música ela conseguiu fazer o Salto triplo sob um pé só!

Yayá Sonhando – Lorenzo Fernandez

A Boneca Yayá, depois de dançar muito, se cansou e foi deitar.

Ela estava tão cansada que logo adormeceu e começou a sonhar...

E com o que será que ela sonhou?...

(Continuar a história a partir das contribuições das crianças)

5.2 O primeiro recital

Carneirinho, carneirão (Cirandas – H. Villa-Lobos)

Inicialmente, apresentei a personagem da história, uma menina sapeca, arteira, muito travessa. Assistindo ao vídeo, pude observar que a cada detalhe da história que fui contando, as crianças suspiravam de espanto (Ver 7'16", 7'21", 9'03" e 9'10"). A seguir, cantei o tema da peça – *Carneirinho, carneirão* – e, nesse momento, apenas um aluno cantou junto comigo e os demais só observaram; assim que terminei de cantar, uma garotinha ao fundo da sala abre a boca em um grande bocejo (8'47"), que suponho tenha que ver com a história contada.

Assim que terminei de contar a história, fui para o piano e toquei a peça. Durante a apresentação, pode-se observar:

- a) uma criança colocando os dedos nos ouvidos, na parte mais agitada da música, sendo imitada por um colega que está logo atrás;
- b) as crianças que estão sentadas na frente, parecem muito atentas (Ver 10'26");
- c) na parte do tema principal, dois meninos que estão à frente começam a conversar (11'00");
- d) quando voltei a tocar a melodia principal pela segunda vez, duas meninas sentadas na mesma cadeira começaram a dançar no ritmo da música, uma segurando o braço da colega, conduzindo-o enquanto balançavam a cabeça (12'10");
- e) segundo alguns relatos dos adultos presentes, ao final do recital, ao ouvir tema principal do *Carneirinho, carneirão*, algumas crianças se espreguiçaram e arrumaram o apoio do braço da cadeira para se debruçarem, como se estivessem indo dormir.

Op. 19 n. 02 (A. Schoenberg)

Para essa peça, criei uma história que se passa em uma floresta, e assim que as crianças viram o slide projetado com uma animação do personagem principal – um sapo – começaram a dizer:

- Um sapinho!
- Um sapo!
- Pulando! (Ver 18'54").

Assistindo ao vídeo, pude observar que, enquanto fui contando a história, uma criança interagiu com uma das professoras que os estavam acompanhando – possivelmente, a professora estava explicando a história para ele (Ver 19’40”).

Seguindo a história, a participação das crianças foi significativa. Muitas disseram conhecer o vagalume – outro personagem da história (Ver 19’50”):

– Quem aqui conhece o vagalume?

– Eeeeeuu!! (várias vozes).

Nessa história, toquei alguns trechos da peça para representar os personagens principais – o sapo e o vagalume – e, também, o que eles foram encontrando pela floresta. Ao dizer que encontraram uma cobra e como foi o encontro, uma criança que estava muito atenta foi arregalando os olhos e abrindo a boca, cada vez mais espantado com a aventura que se desenrolava (Ver 20’20” e 20’45”).

Parece-me que o interesse nessa peça foi grande (Ver 21’30” – criança com as pernas cruzadas, os cotovelos apoiados no joelho e as mãos apoiando a cabeça, prestando muita atenção, quase sem piscar).

Como eu não tinha contado o final da história, quando terminei de tocar, perguntei a eles:

– O que será que aconteceu lá dentro da caverna? Hum?

Uma das crianças disse:

– Um sapo!

– Um sapo. O sapo ouviu um barulho... – respondi e fiquei em silêncio um segundo, fiz um gesto de indagação e disse:

– O sapo não descobriu...

– Eu acho que é um urso! – finalmente, arriscou uma criança, com quem outras concordaram (Ver 22’55”).

Boneca Yayá sonhando (L. Fernandez)

Na última peça do recital, propus que eles criassem a história. Apenas disse que era a história de uma boneca que estava cansada, foi dormir e começou a sonhar. E perguntei:

– Com o que será que ela estava sonhando? Com o que vocês acham que ela estava sonhando? Será que era um sonho tranquilo? Calminho? Como será que era esse sonho?

Pouco depois, uma criança respondeu:

– Ela estava sonhando que era uma boneca de verdade!

Ao finalizar a peça, voltei a perguntar:

– O que será que ela sonhou? Quem me conta?

Algumas crianças tornaram a responder que a boneca havia sonhado que era uma boneca de verdade; outros comentários não foram audíveis.

5.3 Os desenhos

A seguir uma amostra da produção das crianças, após o recital. Nesse momento, procurei interagir com elas, sentando-me ao seu lado e conversando. Alguns dos desenhos indicam claramente a que história se referem, outros, pode-se apenas inferir.

Figura 1 – Sapo na Floresta



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 – Piano na praia



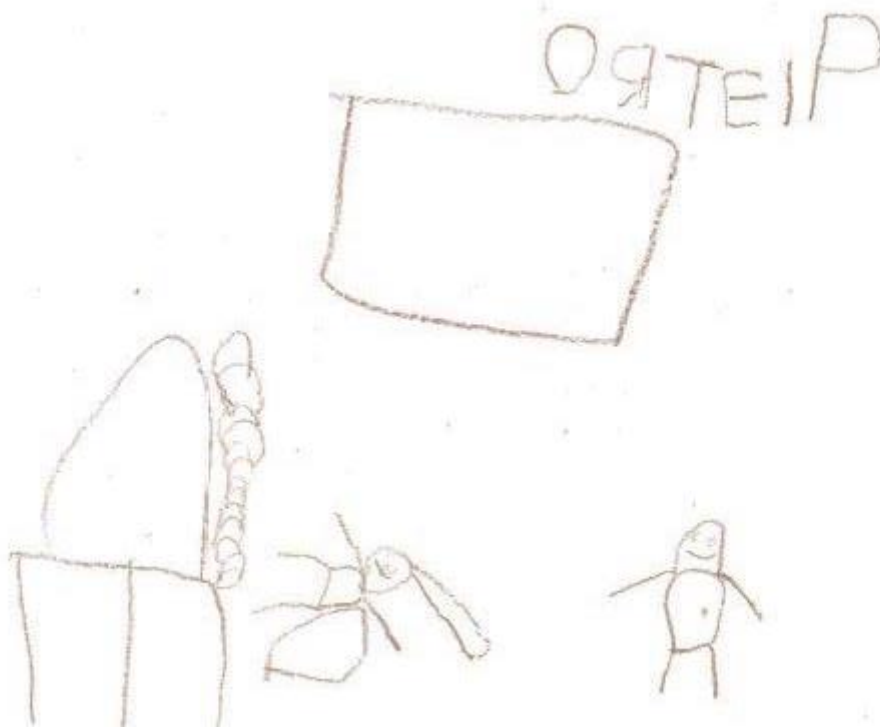
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 – Assistindo ao recital com os amigos



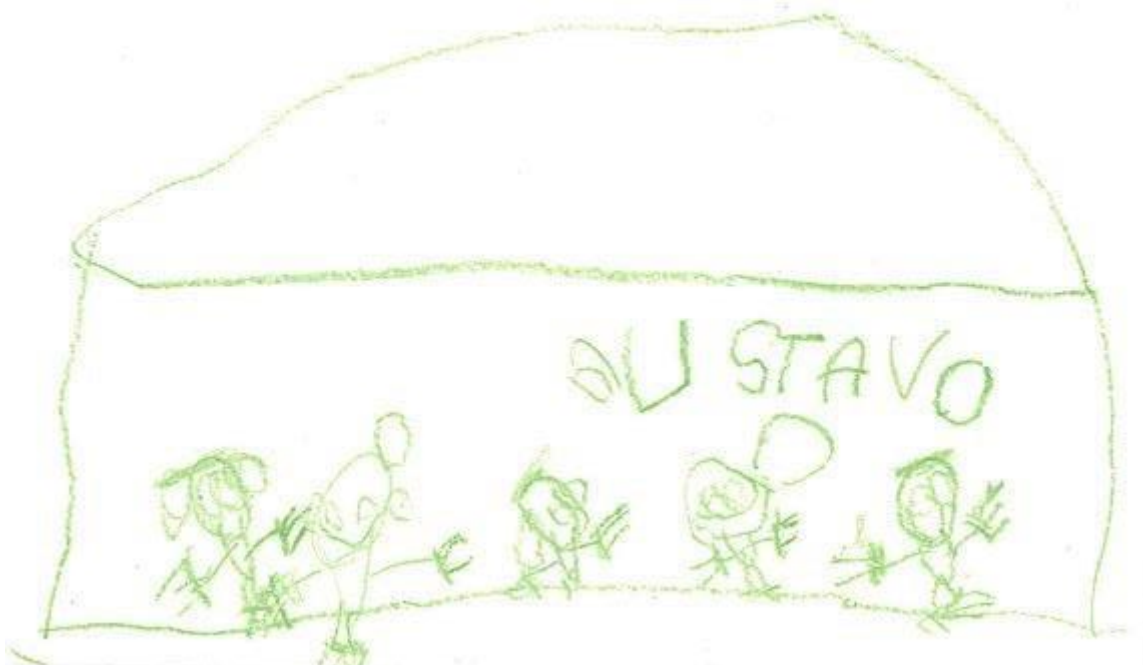
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Assistindo ao recital



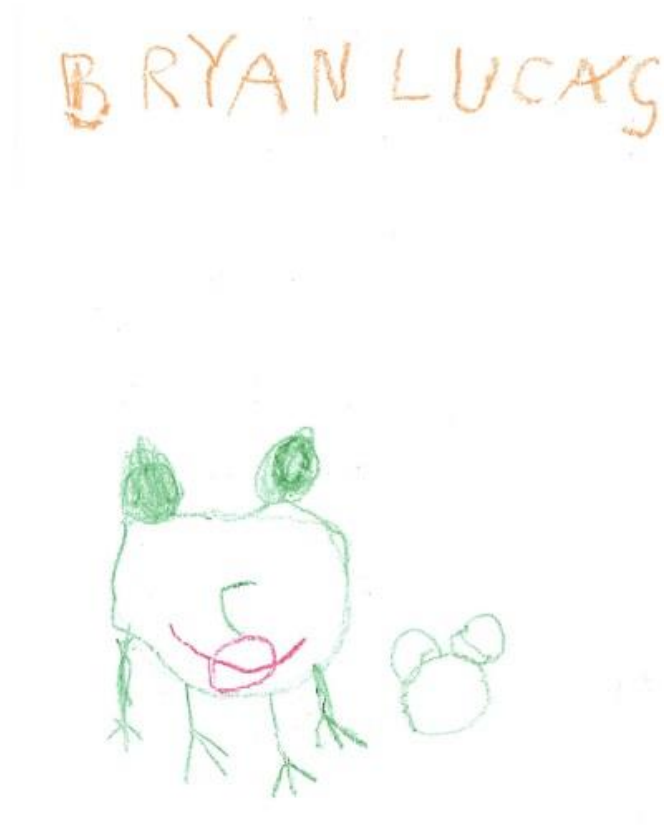
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – A platéia



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – O Sapo e o Vagalume



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 – Golfinhos no Mar



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 – Yayá Sonhando



Fonte: Arquivo pessoal

5.4 O segundo recital

A participação das crianças de 4-5 anos foi bem mais intensa: responderam mais aos questionamentos que foram feitos a respeito das histórias, deram mais sugestões, se movimentaram e refletiram mais. Tudo isso pode ser conferido no segundo vídeo, no link acima. Destaquei alguns episódios interessantes.

Cai, cai, balão (Ciranda – H. Villa-Lobos)

Dei início ao recital dizendo que ouviríamos uma canção chamada *Cai, cai, balão* e perguntando quem a conhecia. Antes de terminar a pergunta, uma criança começou a cantar a melodia do *Cai, cai, balão*, mas sua voz foi encoberta pelas vozes das demais crianças que diziam que conheciam a canção, enquanto levantavam as mãos (Ver 2'00"). Quando eu disse que a canção que apresentaria seria um pouco diferente e gostaria de saber se eles já haviam escutado aquela versão, uma criança começa a cantar e todos os demais seguiram cantando a melodia (Ver 2'33").

Eles fizeram vários comentários, como, por exemplo, que não pode soltar balão, que quem solta balão vai preso etc. No momento em que propus para ouvirem a música, foi possível ouvir:

– Ebaaa! O piano! (Ver 6’22”).

Toquei a peça e, depois de terminada, perguntei às crianças o que havia acontecido com o balão. As respostas foram várias (Ver 8’59”):

– Caiu!

– Caiu na água!

– Caiu no rio!

– Mas queimou a água...

– Nããã!!

Para acudir a essa última colocação, respondi que a água conseguiu se recuperar, pois o balão já estava quase apagado. As reflexões continuaram, alguns sugeriram que era pouquinho fogo, lembraram que a água apaga o fogo, mas, de repente, fui surpreendida por um novo comentário:

– Tia, mas se a água tiver com óleo, aí vai queimar... (Ver 9’34”).

Tentei resolver a questão dizendo que esse era um rio limpinho, sem nada de óleo e que depois retiraram os pedaços do balão, deixando tudo limpinho para não machucar os peixes e as tartarugas que moram lá.

Op. 19 n. 02 (A. Schoenberg)

Iniciei a história, contando que acontecia no meio de uma floresta escura, à noite; ao mesmo tempo, foi projetada a imagem da animação de um sapo pulando, todos voltaram a atenção para a imagem e, antes que eu apresentasse o personagem principal, disseram (Ver 26’46”):

– Um sapinho!

– Um sapo!

Logo em seguida, uma criança perguntou:

– A princesa beijou o sapo? (Ver 27’08”)

Respondi que nessa história não havia princesa que beijava sapo. E prossegui contando a história, dizendo que o sapinho estava perdido no meio da floresta. Nesse ponto, ouve-se pela sala (Ver 27’15”):

– Aahhh!

– Tadinho!

Enquanto eu explicava como o sapo estava andando e pulando pela floresta escura, que dava pulinhos pequenos, pois ele não estava enxergando nada, e cuidava para não cair em nenhum buraco, uma das crianças disse em voz alta:

- Ou na boca de um bicho!
- Ser comida de um bicho! – disse outra criança (Ver 27’40’’).

Fui ao piano para apontar na música, o trecho em que o sapo estava pulando (terças repetidas quase como um ostinato, seguindo até o fim da peça). Logo que toquei as terças, uma criança disse:

- O sapinho pulando! (Ver 28’17’’).

Ainda ao piano, demonstrei o trecho em que aparecia um outro personagem, ao mesmo tempo em que foi projetada a imagem de um vagalume. As crianças começaram a dizer:

- O vagalume! (Ver 28’37’’).

Prossegui com a história e, pouco depois, uma menina se levantou dizendo:

- Tia, esse vagalume é lá do filme da Tiana. É da Tiana e do Sapo! (Ver 28’54’’).

Concordei com ela, dizendo que era porque esse vagalume conversava com sapo.

A seguir, outro comentário:

- O sapo podia comer... – disse uma criança.

Respondi a ele que esse sapo não comia vagalume, que ele era legal (Ver 29’16’’).

Ao apresentar um outro motivo musical (terças em semitons ascendentes) dizendo que representava mais um personagem, as crianças sugeriram (Ver 30’15’’):

- Uma cobra!
- Minhoca!
- Lagartixa!
- Serpente!

Ainda, outra sugestão:

- O Boi Tatá!

Depois de mais alguns comentários, uma outra criança disse, em voz bem alta:

- Boi Tatá não existe!

Outra, então, perguntou:

- Era um coelho?

Para poder seguir com a história, respondi, concordando com a sugestão de uma criança, que era um lagarto. Como se pode conferir pelo vídeo, a participação das

crianças, nessa história foi intensa. À medida que eu ia propondo os personagens e os acontecimentos, elas iam sugerindo, perguntando, refletindo.

Para finalizar a história, propus que o acorde final da peça era um barulho muito estranho que o sapinho ouviu, vindo de dentro de uma caverna. Mal acabei de falar e eles já começaram a bombardear:

- Um urso!
- O Pé Grande!
- O Mickey!
- Uma cobra!
- O Homem das Neves!
- É um leão!
- Um morcego!
- A mãe dele!
- Será que era o Homem das Cavernas? (Ver 32’17”).

Foram muitas sugestões. Depois que toquei a música, perguntei a eles o que havia dentro da caverna (Ver 35’13”). Mais uma vez, as crianças se empolgaram:

- A mãe do sapo!
- Um urso!
- Homem das Neves!
- Um grifo, um grifo! – insistiu um menino.

Sem entender, perguntei do que se tratava e outras crianças responderam:

- É o grilo!

Boneca Yayá sonhando (L. Fernandez)

Também nessa história/música, as crianças participaram intensamente.

Comecei contando o quanto a boneca já havia feito muitas coisas, naquele dia, que estava cansada, que foi dormir e começou a sonhar. Perguntei, então, a elas com o que a boneca estaria sonhando. Logo vieram as respostas (Ver 42’39”):

- Eu sei! Que ela estava no balé!

Para estimular outras respostas, eu disse que ela tinha sonhado “um monte de coisas” e perguntei novamente o que poderia ter sonhado. As crianças responderam:

- Que ela conseguiu fazer outro salto triplo! [Referência à história/música anterior].
- Que ela estava num palco dançando balé!

– Que ela ganhou um troféu de melhor dançarina de balé!

Eu continuei perguntando o que mais a boneca tinha sonhado e, de repente, uma proposta diferente (Ver 43’20’’):

– Que tinha feito um bolo!

Perguntei de que era feito esse bolo e eles responderam:

– Chocolate!

– Chocolate com sorvete!

Uma criança disse que tinha uma bailarina em cima do bolo (Ver 43’40’’); um outro disse que havia uma vela em cima da bailarina.

– E o bolo era de chocolate com cobertura de morango. – disse um menino, balançando os braços (Ver 43’58’’).

– E a cobertura era toda rosa! – completou.

– Tinha um dinossauro em cima do bolo, também. – sugeriu outra criança.

– Aí, o dinossauro ia comer a bailarina!

– E pode ter uma cobra, uma lagartinha...

– E tinha uma lagarta – disse uma menina que quase não tinha falado, até então.

Logo em seguida, outro afirma:

– E que tinha um monstro!

– Também tinha um cachorrinho!

– Também tinha um vampiro e fez um bolo de sangue! – disse o menino que primeiro sugeriu o bolo.

Respondi que era um bolo de morango com groselha.

– Era um bolo de cachorro... Era um bolo em formato de cachorro. – disse um outro menino.

– Que ela tava numa loja de sapato.

– E o bolo era de cinco camadas. – continuou o mesmo menino que sugerira o bolo e o vampiro. Depois, ainda emendou:

– E também ela sonhou que tinha um namorado. (Ver 46’30’’).

Nesse ponto, convidei-os a ouvirem a música para descobrir qual tinha sido o sonho da boneca. Toquei e, em seguida, perguntei se haviam percebido uma parte mais agitada na música (Ver 49’02’’). Então, um menino faz um som com a boca e gestos com os braços e as mãos, imitando o momento que toquei o trecho. Perguntei se essa era a parte em que a boneca estava sonhando com o vampiro ou com o dinossauro; ao que o menino respondeu que era o vampiro sugando, enquanto mordida o braço.

Ao final, quando disse para eles subirem ao palco para fazer um desenho sobre o recital, alguns já começaram a dizer o que iriam desenhar (Ver 50'32''):

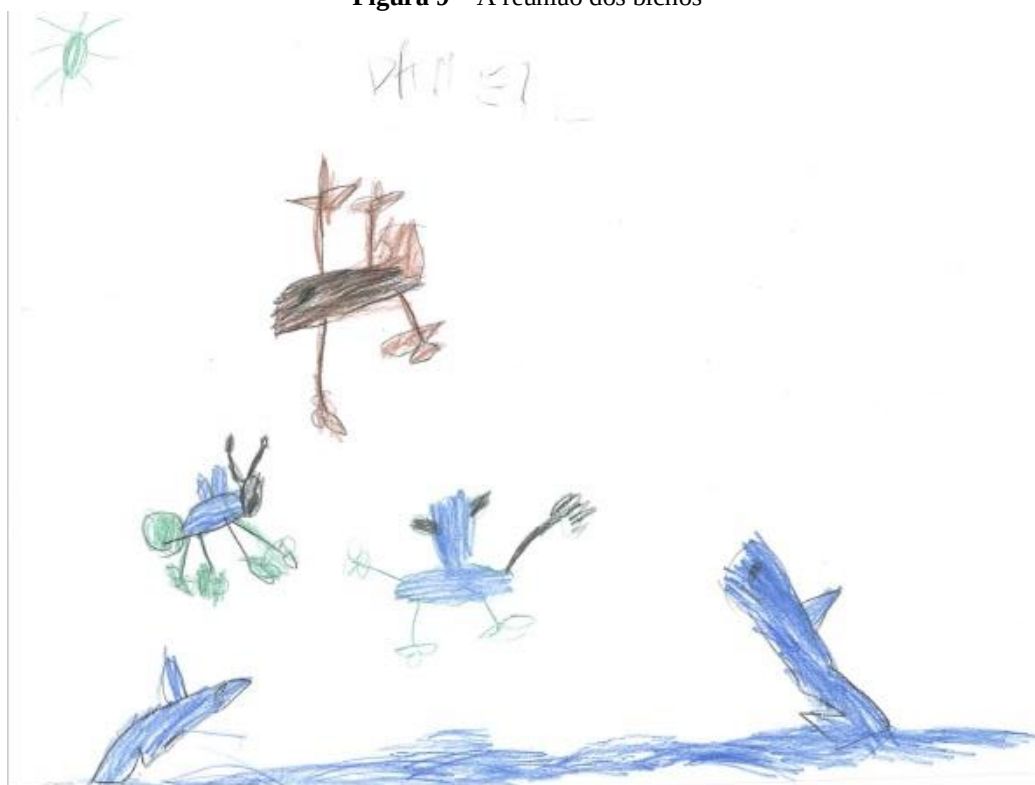
– Eu gostei dos sonhos. – disse uma menina.

– Eu vou colorir aquela parte do bolo. Aquela parte do bolo é muito legal! – falou o mesmo menino que sugeriu o bolo, enquanto pulava, dançava, balançava os braços...

– E eu a Boneca. – afirmou uma outra menina.

5.5 Os desenhos

Figura 9 – A reunião dos bichos



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 – Yayá dormindo



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 – Vagalumes guiando o Sapo



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 – Rapunzel e o bolo de cenoura



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13 – O registro do recital



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14 – Bolo de groselha com topo de Drácula



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 15 – A conversa do Sapo com o Vagalume



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 16 – As crianças soltando balão



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 17 – O Sapinho Perdido



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 18 – A pianista



Fonte: Arquivo pessoal

5.6 Impressões

Talvez não seja possível afirmar que houve uma efetiva e duradoura aproximação entre as crianças e a música erudita, nessa única experiência (considerando que foi apenas um recital para cada grupo). Mas entendo, pela observação dos vídeos, ouvindo as falas das crianças e analisando os desenhos produzidos, que essa proposta é válida, pois, mesmo não sendo um gênero conhecido e apreciado, provavelmente, pela maioria das crianças, houve interesse e participação da parte delas. Isso se pode ver pelos comentários, pelas perguntas, pelas sugestões na elaboração das histórias, pela movimentação corporal durante a execução das peças, pelos desenhos; que, em minha opinião, demonstram o quanto a experiência vivida deixou marcas, teve uma significação relevante para eles.

As histórias tiveram um papel muito importante nesse processo, proporcionando um envolvimento das crianças e trazendo significado para algo que é tão abstrato, como a música erudita. É possível afirmar que as crianças não teriam prestado tanta atenção nas músicas se não fossem as histórias para capturar o seu interesse. Mas, a partir do momento em que apresentei os personagens, criei um cenário, e propus um desenrolar de

acontecimento, isso levou as crianças a explorarem sua imaginação e a darem um significado para a música apresentada, possibilitando torná-la algo próprio de si.

Em parte pelo tempo curto, em parte pelo número grande de crianças, optei por propôr apenas a elaboração de desenhos, após o recital. Mas, sem dúvida, outras atividades, concomitantes ou a partir de outros recitais, teriam sido muito proveitosas; por exemplo, movimentação corporal, encenação, dança etc. Também essas linguagens fazem parte mais cotidianamente do universo infantil e podem colaborar para uma aproximação com a música erudita. Assim, é minha intenção dar continuidade à proposta, ampliando-a no sentido de realizar mais recitais, tanto para um mesmo grupo de crianças e propôr diferentes atividades, como as indicadas acima, quanto para novos grupos, dando oportunidade para outras crianças.

Acredito na importância fundamental desse trabalho para a democratização do acesso à música em seus mais diversos gêneros e estilos que, concordando com autores da educação musical, como Penna (1992) e Barbosa e Beling (2017), considero como patrimônio cultural da humanidade e direito de todos.

6. Considerações finais

Realizar esta pesquisa me possibilitou vivenciar uma forma muito interessante de trabalho com música para crianças; além de ter me ajudado a rever e repensar o tocar: por que tocar? Para quem? Os estudos, os recitais e as análises das imagens e dos desenhos das crianças contribuíram para o meu crescimento como professora e como musicista. E, o que no projeto era apenas uma hipótese, se confirmou positivamente: dentre as muitas possibilidades de atuação em educação musical, com crianças pequenas, essa pode ser uma bastante promissora; que eu pretendo aprimorar, buscando oferecer sempre o melhor para o público infantil.

Penso que um trabalho como o proposto aqui pode contribuir para a luta pelo ensino de música nas escolas regulares e para o acesso à música de qualidade para todos. A contribuição foi pequena, sem dúvida; há muito o que fazer.

Espero ainda que este trabalho possa inspirar outras pessoas, assim como me inspirei em trabalhos que já acontecem, em alguns poucos lugares do Brasil e, em outros países, como Portugal, por exemplo. Espero que possam ser ampliadas essas propostas, no sentido de atender um maior número de crianças, apresentando a elas música, em seus diferentes gêneros e estilos, de uma forma significativa.

Para finalizar, resalto que este trabalho não teria sido possível sem o financiamento do Programa Institucional de Apoio à Cultura (PIAC Estudantil), programa de fomento à cultura destinado a estudantes da Universidade Federal de Uberlândia, ao qual recorri para realizar os recitais, como havia pensado inicialmente: em uma sala de concerto, em um piano de concerto. Assim, o auxílio financeiro permitiu o transporte das crianças da escola EMEI Santa Mônica para a Sala Camargo Guarnieri (Instituto de Artes/UFU), além da realização e edição de fotos e vídeos dos recitais.

7. Referências

BARBOSA, Maria Flávia S.; BELING, Rafael. Quem tem medo de música erudita? Reflexões e propostas práticas para a escola. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 27, 2017, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. (v. 1, Introdução e v. 3, capítulo Música, p. 43-82).

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21. dez., 2002.

PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (org.). **Da camiseta ao museu: o ensino de artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A Educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/reder2.html>. Acesso em: 01.03.2010.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, p.105-118, jul.-dez., 2011.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (org.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011a.