

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sandra Mara Rhoden

**O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA NOTAÇÃO MUSICAL
DAS CRIANÇAS**

Porto Alegre
2010

Sandra Mara Rhoden

O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA NOTAÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Leda de Albuquerque Maffioletti

Porto Alegre
2010

Sandra Mara Rhoden

O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA NOTAÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 23 de ago. 2010.

Profa. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti – Orientadora

Profa. Dra. Carmem Maria Craidy

Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel

Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres

*À minha querida mãe,
exemplo de coragem e determinação,
na busca e realização de suas metas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às crianças participantes dessa pesquisa, bem como aos seus pais, que confiaram a mim seus (uas) filhos (as), para que esse trabalho se realizasse.

À minha mãe, que me acompanhou nestes dois anos de pesquisa, me ouvindo, contribuindo com palavras de encorajamento e compreensão, em todos os momentos, SEMPRE!

À minha Orientadora, Dr^a Leda de Albuquerque Maffioletti, que foi muito além do papel de orientadora, me ouvindo, contribuindo com o seu saber, integrando-se no processo de construção, da presente pesquisa, respeitando, sempre, minhas limitações e vibrando com minhas descobertas.

Ao meu pai, Nicolau Rhoden Neto (In Memoriam), por ter me presenteado com o balanço que fez e faz parte da minha vida.

Aos meus avôs, José e Gabriel (In Memoriam), pelos versos, lendas, brincadeiras e cantorias da minha infância. Ainda estão latentes na minha memória!

Ao meu irmão Luciano, minha cunhada Patrícia, minha sobrinha Gabriela, Vani Martozky, tio Bruno e tia Elzira, pela compreensão da minha ausência, em muitos momentos importantes do convívio familiar.

Ao Instituto de Educação São José, pela flexibilidade, ao viabilizar meus horários de trabalho e compreender minha ausência, nesta instituição, durante a realização do Mestrado.

À FUNDARTE, por permitir e incentivar a realização desta pesquisa.

Aos amigos, Alexandre e Susana, pelo interesse em ouvir meus relatos sobre a pesquisa e pelos momentos de descontração e suporte incondicional.

À Márcia Pessoa Dall’Bello, Fabi, Rosi Petry, Aneliесе, Suzana Schoellkopf e Carla Luiza Szulczewski, pela presença amiga.

À Therezinha Petry Cardona, pela oportunidade da docência com crianças.

À Isabel, Júlia, Cris, Clarissa, Gessi, Adriano, Celina, Patrícia, Ângela e Márcia Martini, pelas contribuições, pelo apoio e incentivo à realização da presente pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo esclarecimento e acolhimento.

Aos queridos amigos e colegas, Aneliесе, Simone, Aline, Áudrea, Isabel, Guadalupe, Jonas, Maribel, Caroline, Luciane, Juliana, Paula e Léo, pelos momentos compartilhados, ao longo desses dois anos.

Ao grupo de pesquisa, EDUCAMUS.

À professora Dr^a Esther Beyer (In Memoriam), pelas sugestões pertinentes ao meu projeto de pesquisa.

À Eluza Silveira, Luciana Tereza Schütz, Patrícia Abreu de Souza e Luciana Azevedo Kerber, pela leitura deste trabalho.

Aos professores presentes na Banca Examinadora, Dr^a Carmem Maria Craidy, Dr^a Cristina Rolim Wolffenbüttel e Dr^a Maria Cecília de Araújo Torres, pelas contribuições, para a revisão final desse trabalho.

Ao Tita, Lucas e Enrico pelos momentos de afeto!

RESUMO

A pesquisa aborda a subjetividade presente no fazer musical infantil. De modo específico, busca compreender os processos que geram sentido e significado nas notações musicais, de um grupo de nove crianças, com idade entre 4 a 6 anos. As crianças participantes são alunos regulares de Musicalização, do Curso Básico de Música, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. O registro das manifestações empíricas ocorreu em quatro encontros, no período de setembro a novembro de 2009, os quais foram filmados para o detalhamento das análises. A epistemologia da pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzales Rey, orienta a escolha metodológica e os conceitos relevantes da investigação, adotando-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. O sentido e o significado das notações musicais das crianças foram compreendidos, a partir de núcleos configurados em torno da materialidade, das narrativas, das relações interpessoais e simbologias compartilhadas no processo dialógico que envolveu as crianças participantes e o pesquisador. Os aportes teóricos de Silvia Helena Cruz e colaboradores (2008) possibilitaram que as interações dessa pesquisa fossem guiadas pela voz das crianças, para então apreender os fundamentos de sua subjetividade. A presente pesquisa poderá contribuir como um referencial para futuras pesquisas *com* crianças, realizadas em outros contextos e áreas da educação, interessadas em compreender o sentido e o significado das produções infantis.

Palavras-Chave: Notação musical. Subjetividade. Sentido e significado. Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

The research approaches the subjectivity present in musical making for children. In a specific way, it aims to understand the processes that generate meaning and sense in musical notation, in a group of nine children aged from 4 to 6 years. Participant's children are regular students of Musicalization on the Basic Course of Music at Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. The record of empirical manifestations in this research occurred in four meetings from September to November 2009, when were filmed for a detailed analysis. The epistemology of qualitative and subjectivity research, defended by Gonzales Rey, guides the methodological choice and the relevant concepts of investigation, adopting the case study as research strategy. The meaning and sense of musical notation of children were understood from configured issues around the materiality, the narratives, the interpersonal relations and symbology shared in the dialogic process that involved the participant children and the researcher. The theoretical contribution of Silvia Helena Cruz and collaborators (2008) made possible that the interactions of this research were guided by the children voice for then to apprehend the fundamentals of their subjectivity. This research can contribute as a reference for future researches with children in other contexts and education area, interested in understanding the meaning and sense of children productions.

Palavras-Chave: Musical Notation. Subjectivity. Meaning and Sense. Research with Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Notação Musical 1 - Gus (5;1)	28
Figura 2: Notação Musical - Nicolas (5;9), Túlio (6;2)	54
Figura 3: Notação Musical - Túlio (6;2), Nicolas (5;9), Pedro (6;2)	62
Figura 4: Notação Musical - Alex (4;8), Marcelo (5;9)	63
Figura 5: Notação Musical - Nicolas (5;9), Túlio (6;2)	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REVISÃO DA LITERATURA	21
1.1 NOTAÇÃO MUSICAL	21
1.2 ESTUDOS SOBRE A NOTAÇÃO MUSICAL DA CRIANÇA	22
1.2.1 As estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples	22
1.2.2 A notação de melodias extraídas de canções populares	23
1.2.3 Pensar com os sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação	24
1.2.4 Gênese da notação musical na criança	25
1.2.5 A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética	26
1.2.6 Refletindo sobre as pesquisas	27
2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE PESQUISA	30
2.1 A PESQUISA COM CRIANÇAS	30
2.1.2 Ouvindo e escutando	31
2.2 AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS ..	32
2.2.1 A comunicação dialógica	33
2.2.2 O desenho	34
3 ESTUDOS SOBRE O MÉTODO	36
3.1 PESQUISA QUALITATIVA E SUBJETIVIDADE	36
3.1.2 Subjetividade	37
3.1.3 Subjetividade social e individual	37
3.2 SENTIDO E SIGNIFICADO	38
3.3 O CENÁRIO DE PESQUISA	40
3.4 OS INSTRUMENTOS	41
3.5 ESTUDO DE CASO	42
3.5.1 A FUNDARTE como Instituição de pesquisa	42
3.5.2 As crianças	43
3.5.3 Aula aberta	45
3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46

3.6.1 Estudo preliminar	46
3.6.2 Procedimentos da pesquisa	47
4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	50
4.1 PRÉ-INDICADORES E INDICADORES	50
4.1.2 A construção dos núcleos	51
4.2 ANÁLISE DOS NÚCLEOS	55
4.2.1 Materialidade: <i>O que pode ser isto?</i>.....	55
4.2.2 Narrativa: <i>Aí eu falei com o bando das baleias</i>	57
4.2.3 Relações interpessoais: <i>Não sei nada</i>	59
4.2.4 Simbologia: <i>Esse é o monstro do pântano</i>	61
5 CONCLUSÕES: O PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PESQUISA	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICE 1.....	76
APÊNDICE 2	78

INTRODUÇÃO

Ao nascer, meu pai me presenteou com um balanço de cor vermelha que, mais tarde, foi pendurado em uma enorme caneleira, a qual não existe mais. Passei bom tempo da minha infância me balançando, cantando diversas canções, recitando quadrinhas, parlendas e trava-línguas.

Instigada pela família a cantar, destacava-me nas atividades escolares relacionadas ao contexto artístico, especificamente, a música.

Aos onze anos de idade, fui convidada para fazer parte do Coro Infanto-Juvenil da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE¹. Além de desenvolver minha voz e cantar, as apresentações do grupo me oportunizaram conhecer outros países, estados e cidades.

Ao término do Ensino Fundamental, ingressei em uma escola que não tinha em seu currículo a música. Com dificuldades de adaptação ao novo ambiente escolar, e com receio de não obter aprovação para o ano seguinte, pedi transferência para o Curso Magistério, em uma escola de regime interno, na cidade de Ivoti, próxima à Montenegro, no Rio Grande do Sul.

Em regime de internato, no turno da manhã, realizava o Curso Magistério e, à tarde, cursava aulas extraclasse de artes visuais, teatro, coro, flauta e piano. Iniciei o Curso Magistério com o objetivo de ser professora de música e não de séries iniciais.

O vínculo com a Escola Evangélica Ivoti era também uma possibilidade de trabalho futuro, pois os alunos formados nessa escola poderiam exercer a docência nas séries iniciais e áreas artísticas, suprindo as necessidades da Rede de Ensino

¹ A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE – é uma escola específica de artes localizada no município de Montenegro/RS que, há mais de 30 anos, vem atuando no ensino da música, formando instrumentistas e professores de música.

das Instituições Evangélicas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, da qual a escola fazia parte.

Assim que concluí o Curso Magistério, fui selecionada para atuar como professora de Música, Artes Visuais e Teatro, na cidade de Crissiumal, no Rio Grande do Sul. Por dois anos consecutivos, fiz parte do corpo docente da Escola de 1º Grau Guilherme Rotermund. Mas a distância dos meus familiares e da formação continuada em Música tornou insustentável minha permanência em Crissiumal. Então, retornei para Montenegro.

Em 1994, fui convidada para fazer parte do corpo docente da FUNDARTE e realizar, simultaneamente, o Curso Técnico em Educação Musical. Essa formação me possibilitou prestar concurso para atuar como docente efetiva nessa mesma Instituição.

O trabalho na FUNDARTE foi um grande desafio. Sempre que possível, procurava ampliar meus conhecimentos em educação musical, realizando cursos extras, ministrados por profissionais renomados, na área da educação musical e regência coral. Mas havia muito a percorrer e a Graduação em Música era o pontapé inicial para o alcance dos meus objetivos. O ingresso na Graduação não foi tão fácil como o esperado. Por duas vezes, não obtive sucesso ao prestar vestibular para o curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Decidi, então, prestar outro vestibular, dessa vez, para o curso de Artes Visuais, na Federação de Estabelecimento de Ensino Superior - FEEVALE, em Novo Hamburgo, onde fui aprovada. Ao iniciar o curso, a área de Artes Visuais dividia espaço com a bibliografia de Música, nas minhas preferências e necessidades. Minha docência na FUNDARTE relacionava-se à Música, mas o trabalho que desenvolvia como professora no Jardim Nível A, na Escolinha de Artes, da FUNDARTE, despertou outra paixão: o fascínio pelas crianças.

A Escolinha de Artes da FUNDARTE era um espaço de Educação Infantil, onde crianças de três a seis anos desenvolviam atividades, vinculando as quatro áreas artísticas: dança, teatro, artes visuais e música. Nesse momento, a graduação

em Artes Visuais me auxiliou muito com relação aos trabalhos desenvolvidos na Escolinha. E a música estava sempre presente.

Em 2002, a FUNDARTE estabeleceu convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, passando a oferecer o curso de Pedagogia da Arte: Habilitação em Música, hoje reconhecido como Graduação em Música: Licenciatura. Realizei o vestibular, fui aprovada e me desvinculei da FEEVALE, reiniciando uma nova graduação: a de Música.

Durante os quatro anos do curso, meu interesse em realizar pesquisas na área da educação musical foi se acentuando. A participação nos eventos promovidos pela FUNDARTE e nos encontros da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, entre outros, me estimulava e fazia compreender a necessidade de articular a prática, que vinha desenvolvendo, com a teoria.

Meu trabalho de conclusão na Graduação em Música: Licenciatura, pela UERGS, foi a primeira experiência na área da pesquisa. Nessa oportunidade, desenvolvi o tema *Coro Infantil da FUNDARTE: reflexões sobre a prática docente*. Duas questões mobilizaram meu interesse de investigação: (1) o que motiva as crianças a participar do coro? e (2) o que faz com que elas permaneçam no grupo?, dentre outras questões ligadas à escolha dessa atividade, como repertório e dinâmica dos ensaios. A partir da realização do trabalho de conclusão de curso, pude sair do contexto da sala de aula, com todas as suas características, e desenvolver um outro olhar sobre o que cotidianamente estava sob os meus olhos.

Depois de concluir a Graduação, procurei aperfeiçoamento teórico sobre a educação musical infantil, ingressando como aluna especial no Programa de Educação Continuada – PEC, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação – FACED, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Durante os encontros, a minha compreensão, a respeito desse assunto, foi melhorando, a partir do momento em que o relacionava com as minhas práticas em sala de aula. Então, decidi que minha meta seria ingressar no Mestrado. Através da realização do Mestrado, pretendo legitimar minha fala e futuras conclusões, que poderão emergir da pesquisa, com relação às inquietações vividas, durante a minha

prática com crianças, em sala de aula, especificamente, na Educação Musical Infantil.

Atualmente, além de ministrar aulas para crianças no Curso Básico de Música da FUNDARTE, sou docente em uma Instituição de Ensino Fundamental, da rede particular de ensino, localizada em Montenegro, onde desenvolvo o processo de musicalização, com crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Repassando os acontecimentos que marcaram meu interesse pelo estudo, reconheço a grande influência do contexto sociocultural, na concretização dos meus objetivos. As oportunidades que tive decorreram de uma busca muito pessoal, mas, sem dúvida, elas aconteceram porque eu estava e estou inserida num contexto que não apenas me estimulou a estudar, como possibilitou, efetivamente, que eu cursasse uma graduação. Assim, compreendo que a criação do curso de Música, em Montenegro, foi uma decisão política de governo, que teve influência decisiva na definição do meu futuro.

Durante a minha graduação em Música: Licenciatura, realizada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, fui encorajada, pelos professores, a fundamentar minha prática em sala de aula, expondo minhas ideias, através de relatos de experiências, sendo estes, em sua maioria, apresentados em encontros regionais e nacionais da ABEM e Pesquisa em Arte e Seminários de Arte e Educação da FUNDARTE. Além da busca pelo referencial teórico, a realização da monografia, como requisito para a conclusão do curso de graduação, abriu a possibilidade de dar continuidade à pesquisa. As leituras sugeridas e os seminários realizados, como aluna do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, também contribuíram para que outro olhar se manifestasse, durante a prática docente.

A escolha do tema relacionado à notação musical das crianças possui íntima relação com o meu trabalho, em sala de aula, e com a busca de ampliar a reflexão sobre a minha própria ação docente.

Para ilustrar tais referências, ao cursar a disciplina de *Música, Espaço e Tempo* tomei contato com os experimentos de Jeanne Bamberger² (1990), mais especificamente, com sua pesquisa sobre as estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples, investigados pela autora. Como primeira atividade, a professora Leda de Albuquerque Maffioletti solicitou que percutíssemos com palmas a sequência rítmica, utilizada por Bamberger, em sua pesquisa, e, em seguida, anotássemos com grafia livre. Recomendou que fizéssemos o mesmo trabalho com nossos alunos, para, posteriormente, discutirmos em aula os resultados.

Sequência rítmica proposta por Bamberger:



Para realizarmos a atividade com nossos alunos, fomos orientados a reproduzir, com clareza, a mesma sequência rítmica, proposta por Bamberger, quantas vezes fossem necessárias, certificando-nos de que nossos alunos haviam percebido bem. Feito isso, deveríamos desafiá-los a anotar o ritmo proposto, e, posteriormente, recolher as produções para serem interpretadas por nós, com base nos estudos de Bamberger.

Durante a realização da atividade com meus alunos, algumas crianças pareceram um pouco confusas com a proposta de anotar a sequência rítmica, não sabiam como fazer, perguntavam se deveriam escrever ou desenhar. Frey-Streiff (1990, p. 127) colabora dizendo que “a tarefa de anotar se revela muito difícil para a criança”. Mesmo podendo utilizar-se de uma grafia espontânea, ela precisa ter um conhecimento prévio do que está sendo proposto, caso contrário, representará, à sua maneira, através de desenhos e símbolos, que fazem parte de seu repertório. Nesse sentido, Maffioletti (2007, p. 1) afirma que “a tarefa de criar símbolos mobiliza capacidades cognitivas específicas, e colabora na construção de níveis de pensamento, cada vez mais elaborados”.

² Jeanne Bamberger é pesquisadora no Massachusetts Institute of Technology (MIT), onde ensina teoria da música e percepção musical. Seus interesses incluem o desenvolvimento e aprendizagem musical, em aspectos específicos de representação, entre crianças e adultos.

Os alunos, na faixa etária de sete a nove anos, anotaram a sequência rítmica, utilizando-se do desenho da ação de bater palmas, bolinhas e números. Inicialmente, sentiram dificuldades para anotar a sequência rítmica, porque não estavam acostumados a representar espontaneamente. Eles não tinham o hábito de criar um modo próprio de anotar, olhavam o que eu mesma havia escrito no quadro, reproduziam com percussão corporal e, posteriormente, copiavam no caderno, de uma maneira muito mecânica e tradicional. Maffioletti (2001) contribui a esse respeito dizendo que:

É preciso que as imitações deixem espaço para evocar, pensar e criar meios próprios de expressão, para que realmente representem o movimento interior de compreensão das situações vivenciadas. Fora deste contexto, aprender a imitar não tem sentido, e pode ser considerado um exercício mecânico, sem possibilidades de ser interiorizado, muito menos servirá para criar formas de pensamento. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 133).

Os alunos de quatro a seis anos não demonstraram estranhamento em anotar, representaram a mesma sequência rítmica, utilizando desenhos e muitos rabiscos. Para Bamberger (1990), as crianças, a partir dos quatro anos, são capazes de reconhecer e produzir um ritmo proposto, mas suas notações devem ser consideradas como invenções espontâneas, fundamentadas no que elas já sabem fazer, sem descrever graficamente.

Explorando a criatividade das crianças, a notação de ritmos tornou-se mais rica e real para eles, pois anotavam do seu jeito, como entendiam, para, depois, conhecer a mesma sequência rítmica, utilizando a notação musical tradicional. A partir dos resultados da notação das crianças, sobre a sequência rítmica e o interesse pelas grafias espontâneas, a atividade de notação livre tornou-se uma nova prática. Percebi que as crianças sentiam-se motivadas para anotar e capazes de registrar, do seu jeito, o que tinha sido proposto por mim.

Passei a incluir, nos meus planos de aula, a atividade de notação de ritmos simples, a partir da compreensão e notação espontânea da criança, como também outras atividades relacionadas à composição livre. A produção das crianças, a cada

dia, me surpreendia. Todas se envolviam muito nas atividades de composição e notação espontânea.

A atenção à notação musical dos alunos tornou-se constante. Fiquei impressionada com a forma como as crianças de quatro a seis anos anotavam suas composições, espontaneamente. Através de desenhos, representavam suas composições e, nessas notações, a presença do cotidiano da criança era muito forte, a destacar a figura dos pais, professora e colegas, animais, meios de transporte, casas, os instrumentos que utilizavam, durante a invenção, letras e números, bem como relações que faziam, representando elementos de músicas que já eram parte de seu repertório. Ao tratar-se de representações ativadas pelas experiências e vivências do sujeito, além de realizar uma reflexão sobre sua história de vida, o sujeito “vai tomando consciência de si mesmo, do mundo e do outro” (SOUZA, 2000, p. 22).

Compreender o que meus alunos estavam representando no papel, e qual o sentido e o significado, para si mesmos, dessas representações, passou a ser uma inquietação para mim. Para entender melhor suas produções, procurei dialogar com as crianças, buscando saber um pouco mais sobre a presença de elementos, não necessariamente musicais, que surgiam nos registros de suas composições. Solicitei que as crianças falassem sobre o que tinham anotado, e pude perceber que suas explicações ultrapassavam as questões musicais, parecendo estar completamente absortas ao registro dos elementos formadores da música (altura, duração, intensidade, timbre, ritmo e melodia).

Ao perceber que a notação musical dos meus alunos exibia, claramente, os elementos da sua vida social e individual, me dei conta de que, ao mesmo tempo, isto parecia ser a maneira pessoal, de cada um, ao dialogar com a música. Como professora pesquisadora, decidi realizar a presente pesquisa, a fim de compreender melhor o processo subjetivo da notação musical, realizada pelos meus alunos. Minha docência e a aprendizagem dos meus alunos passaram a ser o foco das minhas atenções. Nesse sentido, Becker (2007, p. 20) contribui dizendo que o papel do professor-pesquisador “transforma sua docência em atividade intelectual, cuja

empíria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria atividade”.

Possibilitando o envolvimento das crianças ao representarem suas notações espontâneas, percebi, também, que, ao realizarem as atividades de tocar, criar e anotar o que fazem com os instrumentos, sentem-se muito motivadas para participar das aulas de musicalização. É um momento de muito entusiasmo, pois o desejo de tocar com os instrumentos de percussão, livremente, sem a intervenção do professor, é muito forte.

Considerando as pesquisas de Jeanne Bamberger (1990) sobre a notação musical da criança e contextualizando-as com a minha prática em sala de aula, a coleta das notações musicais, realizadas pelos meus alunos, se tornou um procedimento frequente. Passei a criar situações em que fosse possível esclarecer as dúvidas originadas das interpretações que eu fazia dos seus trabalhos.

A partir das inquietações sobre as notações musicais, realizadas pelos meus alunos, e, considerando, principalmente, os comentários que faziam sobre as notações musicais que realizavam, percebi que essas informações eram preciosas e que necessitavam de um maior questionamento: por que as crianças trazem elementos de sua vida pessoal e social para as notações musicais? O que ocorre durante o processo da atividade de notação musical? Qual o sentido e o significado das notações musicais das crianças? A partir dessas questões, essa pesquisa teve como objetivo compreender o sentido e o significado da notação musical das crianças.

Levada pelos acontecimentos da minha sala de aula, a justificativa para essa pesquisa se define pelo estudo da notação musical infantil. Não apenas para perceber sua relação com o mundo sonoro e em como as crianças realizam suas notações, mas buscando abranger a dimensão subjetiva, que ainda não estava muito clara para mim.

Com relação ao que as crianças anotam quando fazem música, minha hipótese é a de que elas representam sua música, de acordo com suas experiências

musicais ou sua história musical, expressando, através de signos e símbolos, o seu mundo interior. As crianças inventam grafias muito criativas e atribuem significado a tudo o que fazem. Quando afirmam que o que está anotado, como casa, carro e outros objetos são a sua música, percebo que a notação tem um sentido a mais para elas. Dei-me conta de que a hipótese, que parece explicar os procedimentos de uma criança, serve tão somente para aquela criança. Em se tratando de uma pesquisa com vários sujeitos, tive dúvidas quanto ao papel das hipóteses, na condução da investigação, e preocupações com a própria natureza da pesquisa. Além de transitar no terreno da subjetividade, percebi que a maneira de pesquisar deveria estar estreitamente ligada aos objetivos da pesquisa. Nas minhas leituras, no terreno da subjetividade, encontrei Gonzáles Rey, que diz:

A pesquisa qualitativa não exige a definição de hipóteses formais, pois não se destina a provar nem a verificar, mas a construir [...] as hipóteses são momentos do pensamento do pesquisador comprometido com o curso da pesquisa, as quais estão em constante desenvolvimento. (GONZÁLES REY, 2005b, p.74).

Aprendi que a hipótese não deverá consistir um fim em si mesmo, pois, ao longo do percurso da pesquisa, ela pode acontecer nos “momentos do processo da construção teórica”. Ao atribuir uma hipótese na minha pesquisa, preciso estar aberta e não me surpreender se surgirem outros fatores que poderão influenciá-la.

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, trago a revisão da literatura, onde faço um breve resumo de pesquisas relacionadas à notação musical da criança, contemplando autores que tratam especificamente dessa temática, tais como: Bamberger (1990), Frey-Streiff (1990), Lino (1998), Salles (1996) e Cestari (1983), acompanhados de uma breve reflexão sobre as recentes pesquisas.

No segundo capítulo, apresento considerações importantes relacionadas à criança, como sujeito de pesquisa, e a pesquisa *com* crianças, bem como as formas de comunicação que serão utilizadas nessa investigação.

O terceiro capítulo traz o delineamento da metodologia da pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzáles Rey, a conceituação de diferentes momentos do processo da pesquisa e suas exigências metodológicas, para o registro das manifestações empíricas.

No capítulo quatro, apresento os procedimentos da análise, apoiada nos núcleos que me levaram a identificar e compreender o sentido e o significado das notações musicais das crianças.

Por fim, o capítulo cinco apresenta as conclusões da presente pesquisa, contemplando os aspectos significativos, que ocorreram no decorrer da investigação, e as contribuições para futuros trabalhos.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 NOTAÇÃO MUSICAL

O termo notação musical é considerado por Med (1996, p. 12) como os “sinais que representam a escrita musical”; também podemos encontrar no dicionário Grove de Música (1994, p. 656) a seguinte definição: “um equivalente visual do som musical, que se pretende um registro do som ouvido ou imaginado, ou um conjunto de instruções visuais para intérpretes”. Em minha prática docente, pude vivenciar muitos casos em que as crianças desistiram de aprender música ou frequentar a aula de teoria da música, porque sentiam dificuldades para compreender e apreender a notação musical convencional. Gostaria de destacar a impressão negativa, referida pelas pessoas, até mesmo de modo irônico, da simbologia musical convencional, *as bolinhas*, como se o fato de decodificar e realizar a escrita musical fosse um dom ou uma atividade para poucos. Nesse sentido, Souza (2003, p. 208) colabora dizendo que “a leitura e a escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumento de exclusão do que acesso a um novo código”. A autora enfatiza também a necessidade de “desconstruir” esse olhar negativo, pois a dificuldade de compreensão, gerada pelo sistema, é o principal motivo que leva muitas pessoas a desistirem da música.

Para desconstruir a ideia de que a compreensão da notação musical seja destinada para poucos, encontro na obra de Hermine Sinclair, *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*, quatro estudos destinados à elaboração da escrita infantil nas áreas referidas, estudos esses que, de uma maneira muito clara e fundamentada, podem auxiliar no processo de compreensão da notação musical. Sinclair substitui o termo escrita por notação e pela sua abrangência aos sistemas de representação gráfica, relacionados à escrita alfabética, numérica e musical. Segundo Sinclair (1990, p. 13) “escrito ou escrita evocam, sobretudo ou tão-somente, a linguagem”. Como exemplo, se solicitarmos às crianças que escrevam um ritmo proposto, uma melodia ou composição, elas contextualizam a atividade ao ato de escrever letras e palavras, sistema esse ainda

restrito às crianças muito pequenas. Se solicitarmos que anotem, ampliamos suas possibilidades, deixando-as livres para se utilizar de um sistema gráfico característico das crianças, o desenho.

1.2 ESTUDOS SOBRE A NOTAÇÃO MUSICAL DA CRIANÇA

Revisando a literatura sobre a notação musical, encontrei pesquisas recentes e importantes para a área da educação musical, dedicadas à alfabetização musical. Para referir acerca desses estudos sobre a notação musical da criança e seus processos de construção, optei por uma apresentação individual de cada um deles, explicitando os objetivos do pesquisador, o que ele pesquisou e como a pesquisa foi realizada. As pesquisas focalizam a compreensão da criança ao realizar a notação musical do ritmo e da melodia, buscando também uma explicação para o desenvolvimento cognitivo que ocorre nesse processo.

1.2.1 As estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples

Jeanne Bamberger (1990) considera que o sistema de representação musical, ao contrário da escrita alfabética, é pouco presente no meio escolar, ou seja, a aquisição da escrita musical é realizada e aprendida por poucas pessoas. No entanto, todos os sujeitos aprendizes, crianças, adolescentes e adultos, são capazes de entoar melodias, percutir ritmos propostos, perceber e classificar gêneros musicais. Para Bamberger (1990, p. 97), “a ausência de ensino generalizado da notação musical nos abre a possibilidade de experimentação”. Nesse sentido, a autora instiga a possibilidade de criar situações em que o sujeito represente a melodia ou o ritmo, anotando-os a partir de suas construções gráficas espontâneas.

Bamberger realizou seus estudos, sobre a notação espontânea de um ritmo simples, com crianças na faixa etária de quatro a doze anos, e com adultos pertencentes a uma variada cultura musical, desde sem formação musical até o

nível profissionalizante. Nessas pesquisas, observou que a complexidade do ritmo proposto é um fator importante. Ao analisar os resultados, percebeu que os adultos e as crianças, entre nove e doze anos, produziram notações similares, mas diferentes das crianças que estavam na faixa etária de quatro a cinco anos. Segundo a pesquisadora, as crianças de quatro a cinco anos são capazes de reconhecer, memorizar e reproduzir um ritmo proposto, sendo que a notação do ritmo aparece como uma invenção espontânea, fundamentada no seu conhecimento de ação, ligada à experiência corporal. As notações realizadas pelas crianças, nessa faixa etária, são nomeadas, pela autora, de garatujas rítmicas. Já as crianças maiores, e os adultos, são capazes de anotar o ritmo mais próximo da notação rítmica tradicional, fazendo agrupamentos no papel, correspondentes aos blocos perceptivos, e empregando figuras de tamanhos grandes e pequenos para expressar a qualidade sonora, percebida como mais rápida ou mais lenta, dando, assim, forma gráfica à sequência rítmica.

Os estudos de Bamberger nos ajudam a compreender de que modo as crianças apreendem ritmos simples e como os representam no papel.

1.2.2 A notação de melodias extraídas de canções populares

Marguerite Frey-Streiff (1990) aborda, em seus estudos, a compreensão da notação da melodia pela criança, cuja investigação teve como objetivo a conceituação da notação. A autora também traz a problemática de que a criança, em seu entorno de aprendizagem escolar, desconhece a forma de anotar uma melodia. Para a realização da pesquisa, a autora traz para as crianças duas melodias conhecidas, ambas canções do folclore francês. As duas melodias escolhidas para experimentação apresentavam propriedades de ritmo, melodia e texto bem semelhantes, apesar de serem músicas diferentes. A proposta de notação das melodias foi realizada com crianças, na faixa etária entre sete e doze anos de idade, frequentadoras de escolas primárias públicas de Genebra. Essas crianças foram selecionadas, seguindo os critérios de terem um bom conhecimento sobre as duas

canções, ausência de formação musical extraescolar e ausência de experiência instrumental.

As notações realizadas pelas crianças de Frey-Streiff, a partir das melodias trazidas pela pesquisadora, revelam que, em todos os casos, a representação das alturas da melodia é muito evidente, sendo representada pela notação espontânea com sílabas e palavras, enquanto sons, e por uma série de elementos gráficos relacionados à duração do som e da melodia, às vezes curta, outras vezes longa.

A criança, em suas notações espontâneas relativas à melodia, se expressa quanto aos registros de altura de som, raramente registrando os movimentos melódicos da canção.

No estudo de Frey-Streiff, assim como no de Bamberger, pode-se identificar propostas bem semelhantes: a realização da investigação com crianças, a representação gráfica e a ausência de conhecimento da notação musical tradicional, bem como a busca da compreensão pela notação em si, do ritmo ou da melodia, enquanto escrita espontânea.

1.2.3 Pensar com os sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação

Dulcimarta Lemos Lino (1998) trata de questões semelhantes à pesquisa de Frey-Streiff. Em sua pesquisa, busca compreender como a criança representa graficamente uma melodia conhecida, quando exposta a um processo construtivo de aprendizagem, onde a experiência informal com a partitura é oferecida. Lino realiza sua pesquisa com uma turma de crianças, de uma escola municipal de Porto Alegre, buscando compreender “como as crianças escrevem a melodia percebida” e “como a experiência informal com a partitura interfere nas representações da criança”.

Os resultados de Lino revelam que o registro espontâneo da criança sobre uma melodia conhecida apoia-se em imagens simbólicas, desenhos e escrita.

Ao confrontar-se informalmente com a partitura da melodia, as crianças inseriram, em seus registros, os signos musicais convencionais ou estilizados, “dando indícios do sentido ressignificado que construíam a partir dessa experiência” (LINO, 1998, p.206). A partir da experiência, de anotar uma melodia conhecida, utilizando-se de registros espontâneos, mesclados com o conhecimento da notação tradicional, as crianças foram construindo sua escrita, ressaltando, em seus registros, a marcação do pulso ou acento da melodia.

Nesse estudo, Lino também destaca que a experiência informal com a partitura não revelou muitas mudanças, no desenvolvimento gráfico representativo da melodia. Ao oportunizar a representação de uma música, a criança pode vivenciar aspectos múltiplos relacionados ao processo construtivo de sua aprendizagem. Para a autora (1998, p. 210), no exercício de representar graficamente, ela “experimenta, organiza, interpreta, estrutura e formula explicações para entender o sistema representativo musical”.

De acordo com Lino e as outras pesquisas citadas anteriormente, fica evidente que o processo espontâneo das crianças, com relação aos seus registros musicais, contribui para uma compreensão futura da escrita do registro tradicional da música, de forma mais próxima às suas capacidades de representação.

1.2.4 Gênese da notação musical na criança

Pedro Paulo Salles (1996) investiga a gênese da notação musical, a partir de sua experiência docente, coletando trabalhos gráficos representativos de seus alunos, na faixa etária de seis a onze anos de idade, em uma escola regular de ensino. Salles desenvolveu uma prática significativa com o sonoro, realizando ditados rítmicos e melódicos, composições criadas pelos alunos e apreciação. Com isso, buscou compreender a gênese da notação musical da criança e a construção gradativa da linguagem musical, refletindo, de maneira crítica, sobre a notação e o ensino de música.

Salles (1996, p. 229) caracteriza a notação musical espontânea da “criança a partir dos seis anos de idade por uma profusão de grafias e pela ausência de um sistema gráfico definido”. A interpretação da notação musical da criança dependerá da etapa do desenvolvimento cognitivo em que ela se encontra, de acordo com as estruturas do conhecimento, no processo de aquisição da linguagem musical.

Para Salles, o desenvolvimento gráfico da linguagem musical, realizado pela criança, está atrelado ao estágio de conhecimento e desenvolvimento em que se encontra. De acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, realizará suas grafias, e estas estarão em constante transformação.

1.2.5 A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética

Maria Luiza Cestari (1983) analisa a representação gráfica da altura, a partir de quatro melodias folclóricas brasileiras, com o objetivo de verificar como se desenvolve a construção espontânea das crianças ao representarem, graficamente, melodias, e as relações desse procedimento com o desenvolvimento cognitivo.

Para a realização da pesquisa, a autora contou com a participação de 36 sujeitos, na faixa etária de cinco a dez anos de idade, tendo como critério a ausência de conhecimento musical anterior à pesquisa. Em sua coleta de dados, utilizou-se de provas piagetianas (conservação da substância, peso e volume, ordem linear e cíclica e correspondência serial), da realização de trabalhos gráficos, a partir de melodias executadas por flauta doce (contralto) e de um pequeno interrogatório sobre as referências espontâneas alusivas às propriedades do som.

Cestari (1983, p. 92) conclui que, durante a realização das provas piagetianas, os sujeitos participantes da pesquisa “apresentam etapas de desenvolvimento cognitivo inferiores”, diferentemente dos sujeitos estudados por Piaget, com a mesma faixa etária correspondente. Há certa concordância ao representarem graficamente a melodia, permitindo “caracterizar padrões típicos de conduta, no que se refere à correspondência som/grafia”. As crianças não registram

a altura sonora, para Cestari, pois este fato deve-se à falta de conhecimento prévio de modelos para tal representação, enfatizando que a representação da altura “seja possível mediante a aprendizagem de conteúdos convencionais”. Com relação às provas piagetianas e à representação gráfica da melodia, a autora constata que há um “certo paralelismo entre conhecimentos lógicos e musicais”. A partir dessa conclusão, a autora propõe uma maior investigação, pois há “certa subjacência, de natureza cognitiva, presente nas atividades artísticas e científicas”.

1.2.6 Refletindo sobre as pesquisas

Os estudos sobre a notação musical, apresentados anteriormente (BAMBERGER 1990; CESTARI 1983; FREY-STREIFF 1990; LINO 1998; SALLES 1996), chamam a atenção sobre as formas de organização e reorganização que o sujeito realiza ao apreender e realizar a notação musical. Além de traduzir o seu conhecimento musical, ao realizar notações, adquire e desenvolve o conhecimento cognitivo.

Refletindo sobre os estudos, verifica-se que não foi intenção dos autores analisarem o lado subjetivo do sujeito e, sim, como ele representa graficamente aspectos relacionados à música, juntamente com as contribuições para o seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Cruz (2008, p. 12) “os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências das crianças, geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo”. Nesse sentido, percebi a necessidade de ampliar o olhar da pesquisa, prestando atenção no que a criança revela, em todo o processo de notação, uma vez que o contexto das crianças é evidente e presente nas suas grafias.

Tomando como exemplo, na pesquisa de Cestari (1983, p. 59), a autora analisa o registro de Gus (5;1), que realiza o desenho de uma orquestra para representar uma melodia. Para a autora, a imagem “está associada à produção do som, pelos instrumentos”.

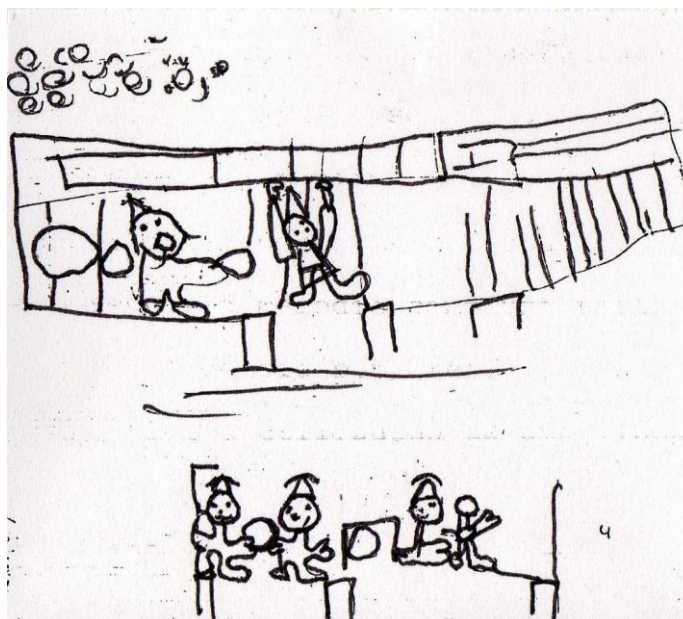


Figura 1: Notação Musical – Gus (5;1)
 Fonte: CESTARI, 1983, p. 159.

O objetivo de representar a melodia foi cumprido, pelo sujeito, ao representar a fonte de onde o som é produzido, através do símbolo (desenho da orquestra). No entanto, fica de lado a questão da análise da subjetividade, intrínseca na representação gráfica. Sabemos que a questão da pesquisa de Cestari não era mostrar e analisar o contexto e a subjetividade contidos neste exemplo; mas, se nos debruçarmos em busca de uma análise, que contemple esse objetivo, certamente poderemos verificar vários aspectos de sentido e significado contidos na representação de Gus (5;1).

Ao revisar os estudos sobre a notação musical infantil, observei que as pesquisas enfocam o desenho, linhas, formas e letras, para representar melodias conhecidas, tocadas ou cantadas; parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbres) e padrões rítmicos predeterminados. Nesse sentido, encontro em Sinclair (1990) que o desenho é uma atividade utilizada pelas crianças como sistema de notação. No entanto, como me referi anteriormente, esses estudos não abordam, especificamente, a questão da minha pesquisa, pois os pesquisadores procuram saber *o que* as crianças representam e *como* representam.

Buscando compreender o sentido e o significado das notações musicais, realizadas pelas crianças, a presente pesquisa também procurou a ampliação do olhar e de uma escuta mais sensível, ao pesquisar com crianças. A partir dos estudos relacionados à Psicologia e à Sociologia da Infância, observei que a criança passa a ter direito de voz e é contemplada em sua totalidade. Segundo Delgado e Müller (2008, p. 154), a “Sociologia da Infância tem defendido uma ciência mais aberta, fomentando a criação de metodologias de investigação desenhadas com e não sobre as crianças, consideradas como atores sociais”. Para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 01), na Sociologia da Infância, “a criança é compreendida como sujeito social capaz de atribuir significados, sentidos, cultura própria e inusitada”. Penso que a presente pesquisa poderá ampliar esse novo olhar, ao considerar a criança como um ator social, e ao contemplar os aspectos metodológicos relacionados à pesquisa *com* crianças.

2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE PESQUISA

2.1 A PESQUISA COM CRIANÇAS

Por muito tempo, a presença da criança em pesquisas teve por finalidade saber *sobre* o que as crianças faziam, pensavam e expressavam, através de informações obtidas, geralmente, por um familiar ou professor. A descrença pela competência da criança ao comunicar-se, traduz e revela as condições de como eram realizadas as pesquisas, anulando qualquer possibilidade de voz da criança, predominando a informação e a interpretação do adulto. Conforme Cruz (2008, p. 12), “captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente”. Com base na concepção de realizar pesquisas *sobre* crianças, seu ponto de vista e a construção de sua identidade eram totalmente negligenciados, por não terem o direito de voz.

Atualmente, essa concepção vem sendo substituída pela pesquisa *com* crianças, que, conforme Cruz (2008, p. 13), “busca formas de ouvir as crianças explorando as suas múltiplas linguagens”. Por realizar essa investigação com crianças, e transitar diariamente em um universo infantil, arraigado de extrema curiosidade, autenticidade, expressividade e emoção estética, procurei me aprofundar mais sobre a pesquisa *com* crianças, na intenção de refinar a minha escuta.

Para Ferreira e Sarmento (2008, p. 21-22), a pesquisa *com* crianças tem como princípio estabelecer “bases teóricas, epistemológicas e metodológicas,” contemplando a dimensão da sua subjetividade, os fatores sociais e a interpretação das suas ações, com relação à sua maneira de atuar, de acordo com o seu ponto de vista, nas questões do seu cotidiano. Quando colocadas frente a frente, ao desenvolverem atividades comuns, é possível perceber as concepções que trazem do seu cotidiano aliadas às “redes de significação e às conexões de sentido, que são partilhadas no grupo, para descobrir sentidos comuns no seu saber, fazer e sentir”. Da mesma forma, Gonzáles Rey (2005a, p. 14) considera a comunicação como um caminho a ser trilhado pelos participantes de uma pesquisa, o que os torna

sujeitos provocados e motivados pela questão da pesquisa, “a partir de seus interesses, desejos e contradições”.

Ao inserir crianças em pesquisas, estamos admitindo que elas são sujeitos plenos de conhecimento e autenticidade, pois, ao retratar aspectos sobre a sua realidade, elas são fiéis com relação às suas interpretações e credos. A pesquisa *com* crianças as inclui como membros ativos e constituintes, uma vez que, considerando seus pontos de vista interpretativos e as ações que executam, ao longo do processo investigativo, a análise de informações será dotada de uma riqueza e profundidade, que só o envolvimento das crianças, na construção do processo de participação social, inclui e valoriza aspectos relacionados à autonomia, cooperação e hierarquia, entre os sujeitos participantes.

2.1.2 Ouvindo e escutando

De acordo com Ferreira e Sarmiento (2008, p. 23-24), no processo investigativo, onde há a participação *com* crianças, “recomenda-se a valorização das variadas formas de expressão infantil [...] consideradas parceiras na agenda de investigação”. A base de toda a investigação e da construção de informação deverá incluir “a valorização da voz e ação das crianças”, as informações da investigação para a criança, o consentimento informado, “as estratégias, recursos plurais e criativos” e a “multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças”.

Nesse sentido, Rocha (2008, p. 44-46) refere-se aos termos *ouvir* e *escutar*, propondo, em seus estudos, uma ampliação do olhar do pesquisador com relação a esses termos. Para a autora, o termo *escuta* vai além da percepção auditiva e informações recebidas, “envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro”, ou seja, a análise do processo de comunicação deve se atrelar às expressões que acompanham a oralidade da criança, “que não é central e única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”. Nessa perspectiva, utilizando o processo de *escuta* na investigação, o pesquisador, além

de reconhecer as crianças como “agentes sociais”, dotados de experiências e competências, cerca-se de momentos singulares, que a criança produz e reproduz, ao realizar significações, a partir de suas vivências e experiências com o meio.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, também é interessante observar, além da *escuta*, algumas implicações metodológicas, que envolvem uma investigação comprometida com determinados fatores relacionados à infância. De acordo com Campos (2008), a dificuldade das crianças menores expressarem-se oralmente pode facilitar a utilização de jogos e desenhos. O tempo de envolvimento das crianças na pesquisa, a inclusão da palavra dos adultos próximos a elas, o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade - que podem interferir em sua expressividade - a inclusão de todas as crianças no processo de *escuta*, não se limitando aos mais comunicativos e com maior liderança no grupo, e os princípios éticos, são extremamente importantes para a condução de uma investigação, com base no consentimento das crianças, dos cuidadores e instituições.

2.2 AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Para a pesquisa *com* crianças, as formas de comunicação, que serão utilizadas, precisam ser definidas no seu planejamento. Segundo Rocha (2008, p. 49), não se deve utilizar entrevista direta com crianças, pois, além da dificuldade que os adultos têm de abandonar relações de poder, a criança pode ser considerada um simples objeto de estudo; ou seja, a criança acaba respondendo, informando e significando o que percebe ser de interesse para o pesquisador. Ao contrário, para ouvir a criança, o pesquisador deve cercar-se “de estratégias de troca, de interação, mais do que perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituam significados de forma independente”. A esse respeito, Ferreira (2008) destaca a necessidade de ouvir a criança, ao afirmar que:

Trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhe atribuem. (FERREIRA, 2008, p. 147).

Do ponto de vista metodológico, e com o objetivo de ampliar o olhar do pesquisador para posterior análise, a comunicação com as crianças, em qualquer processo investigativo, onde se busca conhecer o seu ponto de vista, deve centrar-se nas suas interações com o meio e com as pessoas, nas falas e diálogos presentes no decorrer da pesquisa, tendo como apoio as notações (*desenhos*), gravações de vídeo e áudio, e todo o processo da comunicação dialógica catalogado.

2.2.1 A comunicação dialógica

Na pesquisa *com* crianças, como já foi mencionado anteriormente, significa incluí-las como sujeitos ativos e com saberes, não como objetos a serem investigados, mas *com* elas, no intuito de saber e compreender mais sobre seu conhecimento, suas experiências, suas relações com o mundo e com as outras pessoas, a maneira como se expressam, verbalmente e corporalmente, compreendendo-as totalmente como sujeitos. A comunicação dialógica pode ser o caminho para o pesquisador perceber e compreender o que acontece na produção de linguagem, que a criança adota consigo mesma, com seus pares e com o pesquisador, no decorrer da investigação. Nesse sentido, Castro e Souza (2008, p. 57) caracterizam a comunicação dialógica como um processo contínuo e inesgotável de enunciados, que ocorrem nos diálogos e, “além de estar presentes nos diálogos”, podem provocar “relações heterogêneas”, quando confrontados. Para os autores, “as relações dialógicas são relações de sentido”, que podem ser encontradas e compreendidas entre “os enunciados de um diálogo real e específico, ou no âmbito mais amplo do discurso de ideias criadas pelas pessoas, ao longo do tempo e em espaços distintos”. Para Gonzáles Rey (2005a), compreender a pesquisa como um processo dialógico possibilitará o conhecimento do sentido subjetivo dos indivíduos, tanto no aspecto individual como social. As subjetividades individuais e sociais estão presentes no desenvolvimento do sujeito, sendo possível a sua percepção, no momento e na maneira como ele se expressa.

A nossa realidade, além de conter elementos objetivos, que influenciam na formação da nossa subjetividade, não deixa de ser uma realidade subjetiva, em que os elementos objetivos ganham um sentido, a partir das significações antigas, que fazem parte da nossa história e das significações do momento atual. Essa relação da nossa história com os acontecimentos do momento atual forma uma complexidade dificilmente compreensível fora do terreno das significações.

O sujeito se expressa e se integra no processo de fazer sentido, o que Gonzáles chama de “configurações”, onde se torna capaz de agir de modo colaborativo. A dimensão social da subjetividade não significa que ela é externa, mas que forma, com a dimensão interna, uma só configuração, capaz de gerar os vários sentidos e significados.

2.2.2 O desenho

O interesse em realizar a presente pesquisa esteve intimamente relacionado ao modo como meus alunos de quatro a seis anos representam, através do desenho, a notação musical. Como mencionado anteriormente, no capítulo um, as crianças que se encontram na faixa etária de 4 a 6 anos utilizam-se do desenho como forma de expressão, ao realizar as suas notações musicais. Em vista disso, o desenho da criança foi valorizado e considerado elemento de grande importância nessa pesquisa.

Anterior à linguagem escrita e oral, o desenho da criança é considerado como uma forma de comunicação, pois, através da expressão simbólica, ela entende e representa o que vive, imagina e sente a partir das suas experiências pessoais e dos acontecimentos vividos, por ela e pelos outros. Como afirma Gouvea (2008, p. 113), “a produção simbólica constitui um dos registros privilegiados de expressão da criança [...] através da linguagem plástica, ela lança a mão dos signos visuais para representar sua visão do mundo”. De modo semelhante, Piaget (1990) evidencia a capacidade que as crianças de quatro a seis anos têm de reproduzir representações, quando misturam signos aprendidos culturalmente aos símbolos

oriundos de suas experiências pessoais. Na mesma linha, Anning e Ring (2009, p. 45) também compreendem que “as crianças usam desenhos como um instrumento para entender e representar importantes aspectos de suas experiências pessoais e daquelas vividas das pessoas, dos lugares e das coisas”. Para Sarmiento (2006, p. 01), o desenho da criança, além de ser compreendido com uma forma de expressão simbólica, antecedente à escrita e à representação da sua exterioridade, é a configuração da comunicação e expressão do seu mundo vivido, utilizadas na infância. Nesse sentido, Pillar (1996, p. 43) colabora dizendo que “a criança busca representar no desenho sua visão do mundo”, projetando, em suas representações, o que há de mais real para ela.

Gonzáles Rey (2005a, p. 68-69) atribui à utilização dos desenhos, na pesquisa com crianças, como instrumentos facilitadores “da construção de trechos de informação”, no processo de comunicação dialógica. A utilização dos desenhos, nas pesquisas defendidas por Gonzáles Rey, tem a intenção de “gerar a expressão de sentidos subjetivos por um caminho diferente do da palavra” e também estimular “a expressão sobre os sentidos subjetivos presentes no desenho”.

Ao inserir o desenho, na metodologia de pesquisa, como forma de expressão da criança, Gobbi (2009, p. 71) afirma que “o desenho e a oralidade”, quando conjugados, são reveladores “do seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. Assim, trago o desenho e a comunicação dialógica da criança, com a expectativa de identificar e compreender o sentido e o significado intrínsecos na notação musical.

3 ESTUDOS SOBRE O MÉTODO

3.1 PESQUISA QUALITATIVA E SUBJETIVIDADE

Com a finalidade de compreender o sentido e o significado da notação musical das crianças, esta pesquisa foi construída, na perspectiva da pesquisa qualitativa e subjetividade experimentada e defendida por Gonzáles Rey³. Para este autor, o estudo da subjetividade está vinculado aos métodos de pesquisa, que tornam possíveis a sua observação. Assim, ao mesmo tempo em que o autor explica o que é subjetividade, dedica-se ao processo de construção do conhecimento, que decorre das investigações nessa área. Por essa razão, os estudos sobre a subjetividade e os procedimentos da investigação da presente pesquisa, juntamente com os conceitos teóricos que qualificam a abordagem metodológica, estão reunidos neste mesmo capítulo.

O autor define suas bases metodológicas da pesquisa qualitativa como Epistemologia Qualitativa, destacando os princípios gerais do conhecimento e, principalmente, abandonando a ideia de um paradigma positivista, que busca apropriar-se somente dos fatos ocorridos, no momento empírico da pesquisa. Gonzáles Rey compreende o conhecimento como produção construtivo-interpretativa. A construção do conhecimento, segundo a Epistemologia Qualitativa, não se refere ao conhecimento de uma realidade ordenada, colocando que esse conhecimento provém da capacidade de gerar novas zonas de sentido, no processo de estudo dos fenômenos humanos. No caso da presente pesquisa, as manifestações empíricas dos sujeitos assumem o valor de informação, a partir do qual o pesquisador construirá novos conhecimentos. Para Gonzáles Rey, a possibilidade de criar zonas de sentido permite o aprofundamento da construção teórica sobre o que está sendo investigado, articulando-se para a produção de novos conhecimentos e não se esgotando na questão do significado.

³ Fernando Luis Gonzáles Rey – é doutor em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou e doutor em Ciências (pós-doutorado), pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética.

Outro fator importante abordado na Epistemologia Qualitativa é a legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico. A singularidade na produção de conhecimento está intimamente conectada à compreensão subjetiva do sujeito investigado, à sua cultura e à sociedade na qual se insere.

3.1.2 Subjetividade

A pesquisa qualitativa orienta-se pela produção de sentidos subjetivos e significados do sujeito participante, no espaço em que ela ocorre. Por esse motivo, compreende a importância da subjetividade inserida no método.

A subjetividade é caracterizada pelo mundo interno do ser humano, através do seu íntimo, expressando emoções, sentimentos e pensamentos, que serão responsáveis pelas relações com as outras pessoas.

De acordo com Gonzáles Rey (2005b, p. 36), o termo subjetividade é definido como “um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana”. A subjetividade está presente tanto no sujeito individual, como nos vários espaços sociais em que ele se insere, sendo, tanto o individual quanto o social, aspectos constituintes da subjetividade.

3.1.3 Subjetividade social e individual

A subjetividade vista pelo prisma social está presente, segundo Gonzáles Rey (2005a, p. 24), “nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, e nos diferentes espaços sociais em que vivemos”. Quanto à subjetividade individual, faz parte de cada um de nós, pois cada indivíduo é constituído por uma história de vida. O sujeito é membro da subjetividade social e se constitui nela própria, pois sua vida desenvolve-se na sociedade em que se insere. Nesse sentido, Gonzáles Rey (2005a, p. 24-26) considera a importância da

subjetividade individual e social como partes de um único sistema, em que o individual e o social “se transformam em produções de sentido, que participam, simultaneamente, do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, em um processo infinito”.

A Epistemologia Qualitativa compreende a pesquisa como um processo de comunicação, através do diálogo com o sujeito investigado. A comunicação entre o pesquisador e o sujeito investigado possibilitará o conhecimento do sentido subjetivo do indivíduo, tanto no aspecto individual como social. As subjetividades individual e social estão presentes no desenvolvimento do sujeito, sendo possível a sua percepção, no momento e na maneira como ele se expressa, dando sentidos e significados às suas produções.

3.2 SENTIDO E SIGNIFICADO

A nossa realidade é constituída por elementos objetivos, que influenciam a formação da nossa subjetividade. Essa mesma realidade não deixa de ser subjetiva, quando os elementos objetivos ganham um sentido subjetivo, a partir das significações já construídas, que fazem parte da nossa história e das significações do momento atual. Essa relação forma uma complexidade, dificilmente, compreensível fora do terreno das significações.

O sujeito se expressa e se integra no processo de fazer sentido no que Gonzáles Rey chama de “configurações”, tornando-se capaz de agir, de modo colaborativo. A dimensão social da subjetividade não significa que ela é externa, mas que forma, com a dimensão interna, uma só configuração, capaz de gerar vários sentidos e significados. Para debater sobre o sentido e o significado é preciso compreender para apreender a complexidade que esses termos geram.

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 225), “os significados são produções históricas e sociais, são eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências”. Desse modo, qualquer atividade realizada pelo sujeito gera

significados, pois ele “transforma a natureza e a si mesmo na atividade”. O significado também pode ser compreendido pelas apropriações que o sujeito constitui e compartilha, a partir da sua subjetividade. Sob o ponto de vista de Gonzáles Rey (2004, p. 60), “os significados não geram emoções de forma direta”, sendo o contrário do sentido que transcende o significado, pois não pode ser entendido como uma dialética natural externa do sujeito.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 227), “o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que, com mais precisão, expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”. Da mesma forma, Gonzáles Rey (2005a) amplia o seu olhar pelo sentido, quando diz que:

O sentido não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim diretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra, em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas e conceitos distintos de construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma como se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão. (GONZÁLES REY, 2005a, p. 116).

Partindo das contribuições teóricas sobre o sentido e o significado, podemos compreender que o significado é o ponto de partida para a configuração do sentido subjetivo do sujeito. A determinação de um espaço simbólico, onde o sujeito realizará alguma atividade, oportunizará a produção de sentido. Para abordar o sentido e o significado das representações sociais do sujeito, intrínsecas na subjetividade social e individual, Gonzáles Rey sugere a criação de um cenário de pesquisa.

3.3 O CENÁRIO DE PESQUISA

A pesquisa qualitativa sugere a criação de um cenário de pesquisa, definido por Gonzáles Rey (2005a, p. 83) como o “espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa”. É nesse cenário que o pesquisador, frente aos participantes, terá a oportunidade de apresentar a proposta de pesquisa, com o objetivo de criar um elo entre eles, para o desenvolvimento da pesquisa. A construção do cenário permite que o pesquisador ganhe a confiança dos participantes, e sua função principal “é envolver o sentido subjetivo dos que participam da pesquisa”. Envolvidos nesse contexto, podem se sentir mais motivados a participar.

A presente pesquisa foi desenvolvida em um espaço onde já atuo profissionalmente. Neste caso, o cenário já estava construído. Conforme Gonzáles Rey (2005a, p. 92), mesmo diante de a pesquisa ser construída, “nos marcos de sua própria prática, apesar de que aquele que começa, a pesquisa necessita construir o cenário que definirá o campo em que desenvolverá a pesquisa”.

Para a criação de um cenário, onde os participantes da pesquisa são caracterizados por crianças, Gonzáles Rey (2005a, p.85-87) sugere que o tema da pesquisa seja apresentado de maneira lúdica, através de uma atividade em que os participantes sejam envolvidos, atraídos e interessados em se tornarem participantes. Reconhecendo e dando valor à criação do cenário de pesquisa, o pesquisador tem a oportunidade de se aproximar e se integrar aos sujeitos participantes da pesquisa. Ao contrário de outras epistemologias, em que sujeitos investigados colaboram com o pesquisador, na epistemologia de Gonzáles Rey é o pesquisador que se engaja no que os sujeitos fazem, para pesquisar com eles. Esse detalhe sutil de Gonzáles Rey define muito bem o lugar do pesquisador, no processo de investigação, e a necessidade da criação do cenário de pesquisa. Segundo o autor, a construção de um cenário de pesquisa, pelo pesquisador, é fundamental para “aproximar-se dos sujeitos que ele deseja pesquisar”. A constituição de um cenário de pesquisa “não representa um momento rígido, que sempre deve produzir

um resultado desejado”, mas um espaço de produção, onde haja momentos de comunicação entre os participantes e o pesquisador. Esses momentos podem gerar “diferentes sentidos”, para os sujeitos de pesquisa, “não garantindo sempre o que deles se espera”. A pesquisa faz parte de um “processo vivo”, onde podem ocorrer situações em que o pesquisador deve estar preparado para a tomada de decisões, quando houver necessidade de modificar algo relacionado ao que busca pesquisar.

3.4 OS INSTRUMENTOS

O instrumento é definido por Gonzáles Rey (2005a, p. 42) como uma “situação ou recurso que permite o outro expressar-se no contexto que caracteriza a pesquisa”. O autor aconselha o pesquisador a utilizar mais de um instrumento, pois estes facilitarão a expressão dos sujeitos participantes da pesquisa, permitindo uma maior produção de informações. Ainda, nesse sentido, Gonzáles Rey (2005b, p. 91) propõe a utilização de mais de um instrumento, pois considera que “um atua como elemento descentralizador do outro e chegam a envolver o sujeito em uma reflexão crítica sobre sua própria experiência”. Na presente pesquisa, utilizo dois instrumentos, que serão indutores no processo da construção de sentidos e significados: a comunicação dialógica, que se apoia na oralidade registrada por áudio e videogravação, e o desenho, como forma de expressão simbólica, uma vez que os sujeitos participantes da pesquisa não têm o domínio da escrita. Segundo Gonzáles Rey (2005a, p. 45), para o grupo participante da pesquisa, “o uso dos instrumentos representa um momento de uma dinâmica”, com a finalidade de transformar “o espaço social da pesquisa em um espaço portador de sentido subjetivo”. Da mesma forma, Aguiar e Ozella (2006, p. 229) consideram a videogravação e os desenhos como “instrumentos ricos que permitem o acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente, os sentidos e os significados”, desde que acompanhados de relato oral, neste caso, a comunicação dialógica.

3.5 ESTUDO DE CASO

Para a construção dessa pesquisa, optei pelo estudo de caso, por se tratar de um fenômeno estreitamente ligado ao contexto específico onde ele ocorre, como também, por abranger todos os momentos da produção de conhecimento, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, necessitando de detalhamento da observação sobre o participante ou grupo de participantes. Na pesquisa qualitativa, defendida por Gonzáles Rey (2005b, p. 71), o estudo de caso não pode ser considerado “como via de informação complementar”, mas compreendido “como momento essencial na produção de conhecimento”. Ainda, nesse sentido, o autor (2005b, p. 158) solidifica o uso do estudo de caso, quando diz que “os procedimentos que utilizamos na análise e na produção de informação se organizam ao redor do estudo de caso, ao qual outorgamos lugar central na pesquisa qualitativa”. As várias fontes de evidências, que a presente pesquisa poderá obter, e a possibilidade de combinar instrumentos, para o registro das manifestações empíricas e significação das informações produzidas, fazem com que o estudo de caso se torne uma estratégia muito rica e adequada aos propósitos dessa pesquisa.

3.5.1 A FUNDARTE como Instituição de pesquisa

Antes de definir o tema da pesquisa, já tinha optado por desenvolvê-la na FUNDARTE, por esta Instituição possuir íntima relação com a minha formação musical, profissional, docente e por se tratar de uma Instituição que incentiva a realização de investigação e formação continuada de seu quadro funcional.

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, criada em 7 de julho de 1973, ministra cursos, a partir dos 4 anos de idade, nas quatro áreas da arte: dança, teatro, música e artes visuais. Desde 2002, mantém um convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, para a formação superior, em quatro licenciaturas: dança, teatro, música e artes visuais. O Curso de Educação Musical do nível básico tem como objetivo geral o desenvolvimento da expressão

musical do aluno, por meio da execução instrumental e/ou vocal. Considera as vivências prévias do aluno para a conquista de novos conhecimentos, proporcionando a construção de uma identidade musical e o gosto pela música. O ingresso do aluno é realizado mediante inscrição, sorteio público e enquadramento socioeconômico, beneficiando a educação, através das artes, como um direito de todos. Ao ingressar na Instituição, o aluno pode optar pelos seguintes cursos: musicalização infantil, coro infantil, acordeon, canto, contrabaixo elétrico, cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), guitarra, piano, sopros (clarinete, saxofone, flauta doce, flauta transversa), teclado e violão. Além das aulas práticas, os alunos devem cursar disciplinas teóricas.

Neste ano de 2010, a FUNDARTE somou 700 alunos matriculados, nos cursos básicos, e 80 alunos, nos cursos de graduação, em convênio com a UERGS.

Por fazer parte do corpo docente da FUNDARTE, há mais de 10 anos, a direção e a coordenação pedagógica foram grandes incentivadoras e colaboradoras para a realização dessa pesquisa. Com fins acadêmicos e burocráticos, fui apresentada formalmente como pesquisadora, pela minha Orientadora, Prof^a Dr^a Leda de Albuquerque Maffioletti, mediante uma carta de apresentação (anexo A), contendo os objetivos e a proposta da pesquisa, bem como o pedido de consentimento da Instituição para realizar o registro das manifestações empíricas com uma turma de Musicalização infantil, alunos regulares do Curso Básico de Música.

3.5.2 As crianças

A presente pesquisa foi realizada com um grupo composto por 9 (nove) crianças, duas meninas e sete meninos, na faixa etária de quatro a seis anos de idade. Por questões éticas, na pesquisa com crianças, os participantes são identificados por um pseudônimo escolhido por mim. São eles: Alex, Fabrício, Henrique, Júlia, Laura, Marcelo, Nicolás, Pedro e Túlio. Por ter realizado a transcrição do registro das manifestações empíricas, após o término do ano letivo,

perdi a oportunidade de solicitar aos participantes que escolhessem seus nomes. Kramer (2002, p. 46-47) aponta como melhor estratégia recorrer ao uso de pseudônimos, pois a identificação do participante, por letras ou números, “nega a sua condição de sujeito, desconsidera sua identidade”.

Dentre as nove crianças, cinco delas já haviam participado da mesma turma de musicalização, no ano anterior. Em conversas informais com os seus pais, a maioria procurou matricular o (a) filho (a), neste curso, porque perceberam o interesse das crianças em desenvolver atividades relacionadas à música. Somente uma das crianças estava participando das aulas porque seu desejo era dançar balé, mas a mãe acreditava que a aula de musicalização ajudaria a filha a definir melhor sua opção. Fundamental destacar, também, que as crianças são muito tranquilas e dispostas a realizarem atividades propostas por mim e pelas colaboradoras, no sentido de trazer materiais (brinquedos, cds, dvds e livros) que, de alguma maneira, podem ser contextualizados com as atividades desenvolvidas em aula, ou para compartilhar com os colegas.

Ao definir a turma onde realizaria essa pesquisa, me questionei e fui questionada se o fato de eu ser professora da turma poderia interferir no processo da construção do conhecimento, pois os sujeitos de pesquisa eram meus alunos. Para Gonzáles Rey (2005a, p. 34), a pesquisa qualitativa e subjetividade prevêm, em sua totalidade, um processo vivo na construção teórica, “no qual o pesquisador se converte em um núcleo gerador de pensamento, que é parte inseparável do curso da pesquisa”. Acredito que minha presença interfere, pois os procedimentos metodológicos qualificam a presença do pesquisador, no processo de construção do conhecimento. Entendo que realizar a pesquisa, no curso da minha própria ação docente, pode contribuir com a interlocução, que promoverá momentos ímpares e singulares na presente pesquisa.

3.5.3 Aula aberta

Ao final de cada semestre, convidamos os pais das crianças para participarem de uma aula aberta, momento esse destinado à entrega da avaliação e realização de atividades escolhidas pelas crianças, como mostra do que foi realizado no primeiro semestre e outras atividades das quais os pais possam participar. Com o apoio da coordenação pedagógica da FUNDARTE, aproveitei a oportunidade para informar aos pais sobre a realização da presente pesquisa com esta turma, os objetivos, a relevância desse trabalho para a educação, bem como o posterior envio a eles de uma carta de consentimento e autorização (anexo B). Todos os pais confirmaram informalmente a participação das crianças, sendo que alguns vieram agradecer, sentindo-se orgulhosos por seus (uas) filhos (as) terem a oportunidade de participar de uma pesquisa de cunho científico.

Após enviar e receber a devolução de todas as autorizações assinadas pelos pais, foi o momento de conversar com as crianças sobre a pesquisa. Esse foi o marco da construção de meu cenário de pesquisa, onde a professora deu lugar à pesquisadora. Nesse dia, falei sobre a competência deles em realizar a atividade de compor e anotar a música, sendo esta atividade já desenvolvida por eles em aula. Ao mesmo tempo, expliquei claramente o meu desejo de vê-los criando e anotando suas músicas, para compreender melhor, e profundamente, suas produções. Também deixei claro que seriam filmados, suas falas gravadas e que seria necessário recolher as notações, pois nesse material estavam contidas informações preciosas e muito importantes para o meu trabalho.

Após o detalhamento sobre o que aconteceria durante as aulas, apertei a mão de cada criança, agradecendo pela parceria e colaboração na realização desse trabalho. Leite (2008, p. 126) afirma que a ação e a maneira como nos colocamos “dizem de nós para as crianças”. Para a autora:

Se somos maiores fisicamente, cabe agacharmo-nos, desenrijecer, falar olhando no olho da criança, tocar, abraçar, e sobretudo, realmente disponibilizar um olhar e uma escuta atentos e sensíveis de forma a

capturar não apenas os ditos, mas os não ditos – esse é o desafio que pretendemos vencer a cada encontro. (LEITE, 2008, p. 127).

A reação das crianças, de forma geral, foi positiva. Algumas já queriam realizar a atividade naquele instante, estavam ansiosas para participar da pesquisa, pois entenderam o lugar que elas tinham na minha pesquisa. Para Gonzáles Rey (2005a, p. 85), “é o atrativo da atividade que define o interesse das crianças em participar da pesquisa”. Posso dizer que me emocionei com a reação daquele grupo de crianças tão pequenas, frente às minhas colocações, e a seriedade que demonstraram ao ouvirem sobre o trabalho que eu pretendia realizar.

3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.6.1 Estudo preliminar

A realização do estudo preliminar teve como objetivo verificar a viabilidade da questão de pesquisa e a escolha da faixa etária dos participantes com quem a pesquisa seria realizada. Este estudo ocorreu durante as aulas de Musicalização e Elementos da Linguagem Musical, na FUNDARTE, durante um mês, no ano de 2008, o que garantiu a possibilidade de realização da pesquisa na Instituição, bem como a escolha dos participantes. A análise das notações espontâneas das crianças, na faixa etária de quatro a dez anos, a partir de um ritmo proposto, confirmou o que Bamberger (1990) havia concluído em seus estudos, já referidos anteriormente: pelo fato de as crianças de quatro a seis anos realizarem suas notações, utilizando-se do desenho, sem se preocupar se o que tinham anotado estava certo ou errado, fez com que, naquele momento, eu optasse por realizar a pesquisa com essa faixa etária.

3.6.2 Procedimentos da pesquisa

Na perspectiva da pesquisa qualitativa e subjetividade, o autor defende a ideia de que os dados não são coletados, mas produzidos no curso da pesquisa, não podendo se separar do “processo de construção teórica no qual adquire legitimidade” Gonzáles Rey (2005a, p.100). Seguindo os passos da pesquisa qualitativa e subjetividade, compreendi que a construção do conhecimento, a partir das manifestações empíricas, é um processo vivo e constante, uma descoberta que acontece entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, sendo assim possível atribuir o sentido e o significado ao que se constrói.

O registro das manifestações empíricas ocorreu em quatro encontros ou aulas de musicalização, cada um deles com duração de 50 (cinquenta) minutos, durante o segundo semestre, entre os meses de setembro a novembro de 2009. Estes foram os momentos formais previstos por mim, porém, incluindo também aspectos informais ou situações inesperadas, que poderiam ocorrer, na manifestação espontânea das crianças.

Situações formais previstas pelo pesquisador, para o registro das manifestações empíricas.

1ª Registro das manifestações empíricas	2ª Registro das manifestações empíricas	3ª Registro das manifestações empíricas	4ª Registro das manifestações empíricas
09/09/2009	23/09/2009	21/10/2009	04/11/2009

Para a realização dos registros, utilizei instrumentos de percussão próprios da sala de musicalização, papel desenho no tamanho A4, giz de cera e canetinhas coloridas. Estes materiais mobilizaram as crianças, motivando-as a fazerem suas composições e a tomarem iniciativas, criando possibilidades de diálogo e combinações. Para a realização das notações, inicialmente, deixei as crianças vivenciarem, individualmente ou em pequenos grupos, os instrumentos de percussão (coco, clavas, pau-de-chuva, caxixi, tambor, metalofone, xilofone, entre

outros). Para Maffioletti (2005), esta é uma das etapas em que o professor deve ter um olhar direcionado. Nas palavras da autora:

A exploração livre dos instrumentos musicais é um espaço para muitas aprendizagens, tanto para o aluno como para o professor. Nem tudo o que a criança realiza traduz-se em aprendizagem, porque ela poderá ou não integrar suas experiências; poderá modificar ou não sua forma de interação com os instrumentos musicais. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 34).

Após explorarem os instrumentos e escolherem um para trabalhar, solicitei que formassem duplas ou trios para a realização da composição musical. Para Leite (2008, p. 124), o trabalho em grupo favorece os ecos e vozes diferentes, bem como “a concepção de linguagem e o papel do outro na constituição do sujeito e na formação da consciência”.

No primeiro registro, aguardei que as crianças fizessem suas escolhas, definissem com quem gostariam de realizar o trabalho. Nos encontros seguintes, utilizei a técnica do sorteio, para evitar que formassem os mesmos grupos, pois a constituição diferenciada dos grupos poderia ser um indutor relevante de novas possibilidades de expressão e interação entre as crianças.

Antes de iniciar os trabalhos, procurei colocar sempre uma dupla ou trio de crianças em frente à câmera de vídeo, para capturar todo o processo de trabalho realizado por eles, bem como os momentos de intervenção do pesquisador. Sem ter que deslocar a câmera, enquanto circulava pelos outros grupos, tinha em mãos um gravador MP4, pois a gravação em áudio garantiria a captura do processo dialógico das crianças, ao elaborarem suas composições e notações. Minha intervenção nos grupos não tinha caráter de entrevista, pois não estava prevista, na metodologia, uma relação de perguntas fechadas; porém, realizei algumas questões que puderam ampliar o processo dialógico.

Na medida em que as crianças concluíam seus trabalhos, solicitei que fossem entregando suas notações. Para minha surpresa, ocorreu um fato inesperado: algumas crianças expressaram o desejo de apresentar para os colegas a música

que tinham realizado. Nesse momento, julguei importante considerar o desejo das crianças, porque ao “centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade” (LEITE, 2008, p. 123). Atendendo ao pedido, desloquei a câmera para gravar as apresentações; gostaram da ideia, mas solicitaram que, depois das apresentações, quieram assistir ao que tinha sido gravado.

Ao iniciarem as explicações sobre as notações musicais que tinham realizado, compreendi a importância daquele momento para as crianças, pois seriam ouvidas em sua totalidade.

Ao tocarem e narrarem suas produções, o sentido e o significado eram traduzidos pelas emoções vividas e proporcionadas, na atividade de notação musical. Observei minuciosamente suas vozes, seus gestos e a intenção em revelar suas produções, de maneira viva, para quem as assistia. Após a apresentação de todos os grupos, inseri a câmera em uma televisão, e assistimos, juntos, às apresentações. A apreciação das gravações acabou tornando-se o momento mais esperado pelas crianças. O fato de visualizar os colegas, e a si mesmo, gerou motivação para realizar novamente a atividade, no encontro seguinte.

Ao final dos quatro encontros, previstos para o registro das manifestações empíricas, obtive o total de duas horas e trinta e seis minutos de gravação, em vídeo, e uma hora, trinta minutos e quarenta e um segundos de gravação, em áudio. Posteriormente, as gravações foram integralmente transcritas e catalogadas.

4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

4.1 PRÉ-INDICADORES E INDICADORES

Depois de transcrever e catalogar o material gravado em vídeo e áudio, iniciei as primeiras leituras, para uma tomada geral das manifestações empíricas, a fim de construir conhecimento sobre a realidade estudada. A primeira dificuldade que tive foi identificar, logo de início, a presença de sentido e significado, pois esse era o meu objetivo. Lembro-me de que fiquei um tanto desmotivada com relação às primeiras leituras, porque não propiciavam a construção de indicadores ou pré-indicadores, que me levassem à interpretação da realidade. Foi um momento de confronto, onde não conseguia estabelecer o *continuum* entre o dado empírico e a teoria. Tomando por base os procedimentos de análise, adotados por Aguiar e Ozella (2006), Tacca e Gonzáles Rey (2008), compreendi que as primeiras leituras do material empírico serviriam para uma identificação de prováveis singularidades, sustentadas em todo o meu processo da construção da informação.

Partindo para uma segunda leitura dos protocolos, observei atentamente a regularidade de condutas expressas, no decorrer dos quatro encontros. A maneira como as crianças se organizavam, nos grupos de trabalho, as ações que realizavam, as concordâncias e as divergências, levaram-me aos indicadores necessários para a construção dos futuros núcleos de análise.

Para dar maior consistência aos indicadores, retirei dos protocolos alguns trechos de informação, expressos pelas crianças, no processo da notação musical, de acordo com as similaridades e a frequência que surgiam. Os indicadores, presentes nos trechos de informação, me possibilitaram a identificação de conteúdos importantes, que surgiam com frequência nos momentos analisados. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231), a partir da “articulação dos conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios seria possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de sentido e significado”. Conforme essa orientação, a análise dos núcleos, na minha pesquisa, estaria alicerçada em trechos

de informações, com relação à maneira como o sujeito pensa, age, sente e se expressa, em todo o processo da notação musical.

4.1.2 A construção dos núcleos

Partindo dos indicadores que expressavam regularidades, na expressão das condutas das crianças, e que pudessem revelar a presença de sentido e significado intrínsecos em todo processo referente à notação musical, foram identificados quatro núcleos para análise. Esses núcleos compreendem os conteúdos principais expressos pelas crianças que, de alguma maneira, traduzem o envolvimento emocional dos sujeitos participantes.

A dificuldade de categorizar os núcleos ocorreu de forma semelhante à que enfrentei para identificar os pré-indicadores. Da mesma forma, fui em busca de referencial teórico que pudesse me auxiliar na construção dos núcleos. Baseando-me nos estudos de Correia e Meira (2008), elaborei os meus núcleos. Os autores criam sete categorias para a análise da construção de significados, no âmbito da brincadeira infantil, sendo elas: motivação exploratória, materialidade, narrabilidade, dialogicidade, orquestração, abreviação e alter-regulação. De modo semelhante, na minha pesquisa, observei momentos em que as crianças atribuíam significados aos instrumentos escolhidos e expressavam a necessidade de criar um contexto narrativo para suas composições. Com base nessas observações, foi possível identificar núcleos de sentido, em diferentes momentos da minha pesquisa. Esses núcleos foram categorizados como materialidade, narrativa, relações interpessoais e simbologia.

Para tornar mais clara a presença dos núcleos, trago a transcrição literal do segundo registro, onde podemos identificar núcleos que exibem uma sequência ordenada. Vale destacar que esta sequência nem sempre mantém a mesma disposição em outros registros analisados.

MATERIALIDADE	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	NARRATIVA	SIMBOLOGIA
----------------------	-----------------------------------	------------------	------------

Nícolas e Túlio estão dispostos em frente à câmera de vídeo, pois o objetivo é captar todos os detalhes e acontecimentos de todo o processo das manifestações empíricas.

Nícolas e Túlio escolhem seus instrumentos e iniciam o diálogo.

Nícolas - *Uma baleinha.* (Nícolas toca o metalofone).

Túlio - *Uma baleinha que se perdeu e depois encontrou a mãe. E eu sou o tubarão.* (Túlio toca o tambor forte e pausadamente).

Nícolas - *Tá bom, começa comigo.*

Túlio - *Começa comigo.*

Nícolas toca novamente o metalofone, pensa e diz:

- ***Começa com eu, com o barulho do golfinho.*** (Nícolas substitui a ideia da baleinha por um golfinho)

Nícolas - *Vamos fazer de um golfinho?*

Túlio - *Vamos.* (Nícolas toca o metalofone e Túlio observa).

Nícolas - *O tubarão.* (Túlio toca o tambor e Nícolas toca o metalofone).

Túlio - *Aí tu fugia.* (Túlio toca o tambor muito rápido e Nícolas faz glissandos no metalofone).

Túlio - *Agora são as baleias.* (Túlio toca o tambor em um ritmo mais lento).

Nícolas toca o metalofone e Túlio pega papel para anotar. Nícolas larga o instrumento, pega giz de cera e canetinhas.

Túlio - *Vamos fazer o golfinho.*

Nícolas - *Não, primeiro as algas.* (Nícolas desenha as algas e Túlio ajuda).

Pesquisadora - *O que vocês estão anotando?*

Túlio - *Sobre um golfinho que se perdeu da mãe por um ano e depois passou por um tubarão, baleia e depois encontrou a mãe.*

Pesquisadora - *Essa é a música de vocês, Nícolas?*

Nícolas - *É.*

Túlio e Nicolás parecem não querer continuar o diálogo, pois se centram em detalhar a notação, desenhando e achando um senso em comum de como devem desenhar o golfinho. Nicolás procura perfeição ao desenhar o golfinho e o fundo do mar. Momentos depois, me insiro novamente no grupo e questiono sobre o trabalho que estão realizando.

Pesquisadora - *E aí, Nicolás e Túlio?*

Túlio - *O golfinho tá na caverna.*

Nicolás - *E daí tem umas plantinhas.*

Pesquisadora - *O que são essas plantinhas?*

Túlio - *Ele está numa caverna, aí tem umas plantinhas plantadas nas pedras.*

Pesquisadora - *É isso aqui? (Aponto para um detalhe do desenho).*

Nicolás - *Não é nada, foi o Túlio que inventou.*

Pesquisadora - *Se foi o Túlio que inventou pode ser alguma coisa importante.*

Túlio - *Era uma pedra.*

Nicolás - *Da caverna que tá caindo.*

Pesquisadora - *E vocês já tocaram essa música?*

Túlio - *Já.*

Depois da notação realizada, Túlio e Nicolás não executam a música novamente, mas aguardam a apresentação do trabalho realizado para os outros colegas.

Apresentação para os colegas

Nicolás e Túlio ajeitam-se com seus instrumentos e mostram a notação musical para os colegas, explicando o que tinham anotado e, posteriormente, executam a música.

Túlio - *A gente fez um desenho sobre um golfinho que se perdeu da mãe por um ano.*



Figura 2: Notação Musical - Nícolas (5;9), Túlio (6;2)

Nícolas - *Daí ele passou por uma caverna, um tubarão queria pegar ele para comer, mas ele chamou o bando das baleias pra vim e assustar o tubarão.*

Túlio - ***Tá, vamos fazer agora. Tu começa com os golfinhos.*** (Nícolas toca o metalofone, fazendo glissandos).

Túlio toca o tambor e diz:

- ***Agora ele tá correndo.*** (Túlio toca o tambor, aceleradamente).

Nícolas - ***Agora tá chamando o bando inteiro.*** (Nícolas toca em todas as placas do metalofone, aceleradamente).

Túlio - ***Aí agora eu tô correndo.*** (Túlio toca o tambor, aceleradamente).

Pesquisadora - *Túlio, quem tu és?*

Túlio - *Eu sou o tubarão.*

Nícolas - ***Aí eu falei com o bando das baleias.*** (Nícolas toca todas as teclas do metalofone).

Túlio - ***Aí o tubarão sai correndo.*** (Túlio toca o tambor, aceleradamente, e muito forte).

Nícolas - *E acaba assim!*

4.2 ANÁLISE DOS NÚCLEOS

Os núcleos tornaram inteligíveis os processos de construção de sentido e significado produzidos pelas crianças. Para valorizar as informações em que os núcleos se fazem presentes, recortei dos protocolos os trechos dialógicos que anunciavam a presença da materialidade, da narrativa, as relações interpessoais e simbologias. Retomando as leituras sobre a pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzáles Rey (2005a), a articulação entre o material empírico e a teoria deu lugar ao processo construtivo-interpretativo do conhecimento, gerado por essa pesquisa. A partir desse momento, as manifestações empíricas foram compreendidas como informações essenciais, na interpretação da realidade analisada.

As análises a seguir mostram as formas em que as manifestações empíricas expressam o sentido e significado da notação musical, realizada pelas crianças. A partir do modo de agir, sentir e pensar das crianças, apresento os quatro núcleos: materialidade, narrativa, relações interpessoais e simbologia, conceituando-os e tornando-os compreensíveis, a partir de pequenos trechos dialógicos recortados dos registros.

4.2.1 Materialidade: *O que pode ser isto?*

Esse núcleo é definido pelo momento em que as crianças escolhem os instrumentos musicais de sua preferência, os quais darão vida aos personagens e contextos de suas criações musicais. O diálogo A e B indica as possibilidades encontradas pelas crianças, quando o som de cada instrumento é substituído por um personagem ou elemento da criação musical.

Diálogo A – Primeiro registro das manifestações empíricas, set/09.

Nícolas (5;9) e Pedro (6;1)

Nícolas - *O que pode ser isto?* (Apontando para o triângulo).

Nícolas - *Vai, toca.* (Pedro toca o triângulo e sinaliza com os ombros, levantando-os e abaixando-os).

Nícolas toca o metalofone, pensa e diz:

Nícolas - *O meu pode ser as estrelinhas.* (Pedro aprova, fazendo sinal de afirmação com a cabeça).

Nícolas - *Ah! O teu pode ser...* (Pedro toca o triângulo).

Nícolas - *Um sino batendo.* (Pedro sorri, concordando com a ideia de Nícolas e faz um sinal de afirmação com a cabeça).

Diálogo B – Terceiro registro das manifestações empíricas, out/09

Túlio (6;2) e pesquisadora

Túlio - *Eu tenho que ser o primeiro, porque eu tenho a risada do monstro.*

Pesquisadora - *Como assim?*

Túlio - *O meu instrumento, o som dele parece uma risada de monstro.* (Túlio toca o reco-reco e tenta reproduzir a risada do monstro, imitando o timbre do instrumento).

No diálogo A e B, observamos que as crianças definem os personagens e o contexto da composição musical, a partir do timbre de cada instrumento, questionando “*o que pode ser isto?*”, experimentando e concluindo “*o meu pode ser as estrelinhas*” ou “*o meu instrumento, o som dele parece uma risada de monstro*”. O trecho mostra que a construção do significado depende da significação dada ao instrumento de que cada um dispõe para realizar a música. Uma vez criado o significado para cada instrumento, as crianças partem para a construção do contexto em que a música será construída. Para definir a presença de sentido subjetivo nesse trecho, retornamos ao diálogo A, quando Nícolas vai em busca de um significado para o instrumento de Pedro. A dificuldade apresentada por Pedro, ao atribuir um significado para o seu instrumento, não está expressa na fala, pois utiliza expressões corporais, levantando e abaixando os ombros, fazendo sinal de afirmação com a cabeça e sorrindo, ao concordar com as ideias de Nícolas. A

maneira como Pedro se expressa corporalmente revela indicadores de sentido subjetivo, pois as condutas expressas pelo corpo procuram compensar sua expressão oral retraída.

4.2.2 Narrativa: *Aí eu falei com o bando das baleias.*

O presente núcleo relacionado à narrativa é o momento em que as crianças buscam alicerces para a construção da música. Envolvidas em um processo de imaginação, criam histórias e situações onde os personagens ou elementos, já materializados pelos instrumentos, entram em cena, gerando significados e sentidos à notação musical.

Diálogo C – Segundo registro das manifestações empíricas, set/09.

Nícolas (5;9), Túlio (6;2) e pesquisadora

Túlio - *Tá, vamos fazer agora. Tu começa com os golfinhos.* (Nícolas toca o metalofone, fazendo glissandos).

Túlio - *Agora ele tá correndo.* (Túlio toca o tambor, aceleradamente, e muito forte).

Túlio - *Agora tá chamando o bando inteiro.* (Nícolas toca todas as teclas do metalofone).

Túlio - *Aí agora eu tô correndo.* (Túlio toca o tambor, aceleradamente).

Pesquisadora - *Túlio, quem tu és?*

Túlio - *Eu sou o tubarão.*

Nícolas - *Aí eu falei com o bando das baleias.* (Nícolas toca todas as teclas do metalofone).

Túlio - *Aí o tubarão sai correndo.* (Túlio toca o tambor, aceleradamente, e muito forte).

No diálogo C, Nícolas e Túlio travam uma narrativa desenfreada da fuga do golfinho, ao ser perseguido pelo tubarão, e o pedido de ajuda para o bando das baleias: “*agora ele tá correndo*”; “*agora ele tá chamando o bando inteiro*”; “*aí o tubarão sai correndo*”. As frases retiradas desse trecho de informação são capazes

de expressar o forte apelo de sentido subjetivo: a perseguição, a fuga, o pedido de ajuda e a solução do problema. A emoção que esses trechos de informação causam tem um efeito vivo, pois o sentido subjetivo está expresso na narrativa das crianças e na maneira como tocam os instrumentos, “aceleradamente”, representando a perseguição do tubarão, a fuga do golfinho, e “forte”, ao sinalizar a presença do tubarão, indicador de perigo.

No mesmo trecho de informação, procuro identificar quem é o tubarão, pois essa indicação não fica muito clara, no decorrer da narrativa das crianças. Ao questionar “*Túlio, quem tu és?*” e a resposta “*eu sou o tubarão*”, senti que poderia mudar o curso da narrativa, com essa interferência, pois havia interrompido o processo de formação de sentido subjetivo. No entanto, observei como o sentido subjetivo é intenso na narrativa, pois as crianças deram seguimento às suas produções, sem interromper o processo dialógico.

Diálogo D – Quarto registro das manifestações empíricas, nov/09.

Henrique (4;9), Júlia (5;2), e pesquisadora.

Pesquisadora - *Querem tocar a música?*

Henrique - Sim.

Júlia - *Primeiro é eu correndo.* (Júlia toca o reco-reco, aceleradamente).

Henrique - *Ele correu pros mares e todo o lugar.* (O peixe).

Pesquisadora - *Tu és o peixinho, Júlia?*

Júlia - *Sim. Depois era o tubarão correndo.*

Henrique - *Eu corro atrás do peixinho e... assusto ele.* (Henrique toca o pau-de-chuva).

Henrique - *Acabou.*

Observei que no diálogo D também ocorre uma fuga e perseguição. Essa narrativa está muito próxima da manifestação de Nicolás e Túlio, no diálogo C. Diante dessa constatação, é importante reconhecer que há semelhança entre os trabalhos dos dois grupos. Nesse sentido, Júlia e Henrique retomam a ideia inicial, realizada por Nicolás e Túlio, mas substituem um dos personagens da narrativa. O golfinho é substituído pelo peixinho, mas o tubarão permanece na narrativa como

elemento indicador de perigo. As frases retiradas do trecho de informação revelam claramente essa intenção “*ele correu pros mares e todo o lugar*” (o peixe); “*eu corro atrás do peixinho e... assusto ele*” (o tubarão).

Consta-se na análise desse trecho a mesma configuração subjetiva realizada no diálogo C. Podemos admitir que a narrativa elaborada por Nicolás e Túlio foi um acontecimento que ficou latente para Júlia e Henrique, originando a presença dos mesmos indicadores de sentido subjetivo.

4.2.3 Relações interpessoais: *Não sei nada.*

Este núcleo é definido pelas atitudes que predispõem o sujeito a uma determinada ação. A partir da percepção que o sujeito realiza frente a uma situação, há uma organização interna de informações, e estas geralmente estão relacionadas aos afetos e às emoções, favoráveis ou não, em relação às pessoas e ao meio em que o sujeito está inserido. O comportamento que as crianças apresentam ao se relacionarem com o grupo de trabalho, o entrosamento, a troca de informações, a aceitação ou a negação das opiniões e sugestões também podem ser modificadas, dependendo das situações. As relações interpessoais permitem o surgimento dos recursos subjetivos, empregados pelas crianças. Os diálogos abaixo expressam a interação das crianças, depois de formado o grupo, em duas situações: a E, em que uma das crianças mantém a liderança na condução do trabalho, sem a presença de conflitos, e a F, onde uma das crianças não consegue se integrar ao grupo de trabalho.

Diálogo E – Terceiro registro das manifestações empíricas, out/09.

Alex (4;8), Marcelo (5;9)

Marcelo - *Vamos fazer o mar?*

Alex concorda, fazendo sinal de sim com a cabeça.

Marcelo - *Agora vamos desenhar outras coisas, um barco.*

Alex - *Um barco.*

Alex pega a canetinha e tenta realizar alguma anotação, mas é impedido por Marcelo. Marcelo pega a canetinha de Alex e diz:

- *Agora vou desenhar um tubarão.*

Alex - *É, um tubarão.* (Alex concorda, com tranquilidade).

No diálogo E, podemos observar que os trechos de informação revelam a liderança de Marcelo, na condução dos trabalhos: “*vamos fazer o mar?*”; “*agora vamos desenhar outras coisas, um barco*”; “*agora vou desenhar um tubarão*”. Alex concorda com todas as ideias de Marcelo, sem contestar, fazendo sinal de sim com a cabeça e repetindo, com afirmação, as colocações do colega: “um barco”; “é, um tubarão”. A maneira como Alex se expressa, corporal e oralmente, ao lidar com a impossibilidade de realizar e colaborar com a realização da notação musical, configura a presença de sentido subjetivo, pois a liderança de Marcelo ultrapassa as tentativas de aproximação de Alex.

Diálogo F – Quarto registro das manifestações empíricas, nov/09.

Henrique (4;9), Júlia (5;2), Nicolas (5;9) e pesquisadora

Henrique - *Primeiro nós temos que anotar a música.*

Júlia - *Eu vou fazer a música do peixe. Primeiro é o peixe nadando.* (Júlia toca o reco-reco).

Henrique - *E quem vai ser o tubarão?*

Júlia - *Tu.*

Henrique gosta da ideia de ser o tubarão e toca o pau-de-chuva. Nicolas observa outros grupos trabalhando, parece não se sentir feliz no grupo. Júlia e Henrique buscam o material para realizar a notação. Percebendo a inquietação de Nicolas, me aproximo do grupo, para observar e questionar o que está acontecendo.

Pesquisadora – *O que vocês estão anotando?*

Júlia - *Um peixe e um tubarão.*

Pesquisadora - *E tu, Nicolas, não vais anotar?*

Nicolas - *Não sei nada.* (Nicolas fala baixinho e abaixa a cabeça).

Pesquisadora - *Como assim? Não estás participando do trabalho?*

Nicolas - *Eu não toquei nada.* (Abaixando novamente a cabeça)

Júlia e Henrique continuam seu registro, sem se importar com o relato de Nicolas.

No diálogo F, verifica-se, inicialmente, que Júlia mantém uma liderança na condução do trabalho. No entanto, ao iniciar o diálogo, Henrique é ouvido e inserido no contexto por Júlia. Nicolás, o terceiro componente do grupo, observa a ação dos colegas como se não estivesse gostando do andamento do trabalho, pois abaixa a cabeça e faz sinal de negação, porém não se manifesta oralmente. O trabalho segue sem as contribuições de Nicolás. Henrique e Júlia mantêm uma boa relação. Percebendo a postura de Nicolás, me aproximo do grupo para verificar o que está acontecendo. Ao ser questionado por mim: “*e tu, Nicolás, não vais anotar?; como assim? não estás participando?*”. Nicolás apresenta um comportamento de negação, acompanhado por uma expressão de aborrecimento, quando diz “*não sei nada*”; “*eu não toquei nada*”. A negação expressa por Nicolás é um indicador de sentido subjetivo, que está relacionado à dificuldade de interação com os outros colegas. O desconforto de Nicolás está subjetivamente relacionado às determinações da colega Júlia, frente à condução dos trabalhos. Júlia mantém a liderança “*eu vou fazer a música do peixe. Primeiro é o peixe nadando*”. Diante da afirmação de Júlia, Nicolás sente-se vitimado e significa esse sentimento pela forma como se expressa verbalmente. Nesse caso, as relações entre os pares não acontecem de uma forma favorável, uma vez que não há troca de informações entre os três participantes. Não há implicação pessoal de Nicolás, nas ações que se desenrolam, pois, em outros trabalhos, exerceu uma posição de liderança, e neste, precisa disputar a posição de líder com Júlia.

4.2.4 Simbologia: *Esse é o monstro do pântano.*

Este núcleo é definido por simbologia, sendo o desenho uma forma de representação simbólica, através da qual as crianças representam suas vivências e experiências. Os trechos de informação recortados para esse núcleo retratam a descrição da notação musical que as crianças realizaram, codificando aspectos relevantes na constituição de sentido e significado.

Diálogo G – Terceiro registro das manifestações empíricas, out/09

Túlio (6;2), Nicolás (5;9), Pedro (6;2) e pesquisadora.



Figura 3: Notação Musical - Túlio (6;2), Nicolás (5;9), Pedro (6;2)

Pesquisadora - *Podem falar um pouquinho sobre o que vocês anotaram?*

Nicolás - *Esse é o monstro do pântano.*

Túlio - *Que é eu.*

Nicolás - *E esse é o sapo com escamas, que é eu.*

Pedro - *Eu sou o relógio da igreja.*

Pesquisadora - *Por que a igreja está junto com o sapo e o monstro do pântano?*

Túlio - *Porque era uma festa na igreja.*

Nicolás - *Mas ele, o monstro do pântano, não estava na água. Ele estava feliz.*

Túlio - *Era a primeira vez que ele tinha saído da água.*

Nicolás - *É, o pântano estava feliz.*

Túlio - *Foi a primeira vez que eles saíram do pântano para fazer uma festa juntos.*

Pesquisadora - *Eles eram amiguinhos?*

Nicolás - *Sim, eles eram amigos do pântano.*

No diálogo G, podemos observar que cada integrante do grupo é representado por um desenho: Túlio é o monstro do pântano, Nicolás é o sapo com escamas e Pedro, a igreja. Ao questionar a presença da igreja na notação musical, a resposta é intensificada por uma afirmação relacionada à igreja como um local de encontro entre as pessoas: “*porque era uma festa na igreja*”, “*ele estava feliz*”; “*é, o*

pântano estava feliz”. A festa na igreja e o estado emocional do monstro do pântano estão configurados por um conjunto de sentidos subjetivos muito semelhantes – a felicidade. Dando sequência ao diálogo, questiono: “*eles eram amiguinhos?*” e sorrindo, Nicolas responde “*sim, eles eram amigos do pântano*”. Esse trecho de informação expressa o sentido subjetivo, a amizade de Nicolas, Túlio e Pedro.

Diálogo H – Terceiro registro das manifestações empíricas, out/09

Alex (4;8), Marcelo (5;9) e pesquisadora



Figura 4: Notação Musical - Alex (4;8), Marcelo (5;9)

Pesquisadora - *O que vocês anotaram?*

Marcelo - *Isso aqui é um tubarão, isso aqui é um barco. O tubarão tá querendo comer o barco, comer os caras que estão pescando e que estão jogando a sujeira no rio.*

Alex - *O tubarão tem dentes, ele tá comendo o barco, mas não a sujeira.*

Marcelo - *E os mergulhadores vão afundar, morrendo, e daí ele vai poder limpar todo o rio; mas ele limpa todos os dias quando eles jogam.*

No diálogo H, Marcelo e Alex reproduzem, na notação musical, indicadores relacionados à subjetividade social. Esse indicador é observado quando Marcelo expressa oralmente: “*o tubarão tá querendo comer o barco, comer os caras que*

estão pescando e que estão jogando a sujeira no rio”. A objetividade relacionada às questões de preservação do meio ambiente, vivenciadas por Marcelo, em seu contexto histórico-social, geram produções de sentido subjetivo, ao se expressar simbolicamente, através da oralidade e da notação musical.

Diálogo I – Quarto registro das manifestações empíricas, nov/09

Nícolas (5;9), Túlio (6;2) e pesquisadora.



Figura 5: Notação Musical - Nícolas (5;9), Túlio (6;2)

Pesquisadora - *Vocês podem falar um pouquinho sobre o que anotaram?*

Túlio - *É o Sambalele amarrado em uma corda e um passarinho tá tentando ajudar, tentando rasgar a corda.*

Nícolas - *O passarinho tá tentando com o bico, rasgando, tentando rasgar.*

Túlio - *Ele foi preso por um dono muito malvado.*

Pesquisadora - *Por que será que ele foi preso?*

Túlio - *Porque ele estava pegando as coisas dos outros.*

Da mesma forma, no diálogo I, observamos que Nícolas e Túlio retratam, na notação musical, aspectos da vida social, expressos pelo sentido subjetivo de maus tratos, confinamento e solidariedade, ao revelarem “*é o Sambalele amarrado em uma corda e um passarinho tá tentando ajudar, tentando rasgar a corda*”. Quando questiono “*por que será que ele foi preso?*”, Túlio traz outro indicador de sentido

subjetivo, que explica o confinamento: “*porque ele estava pegando as coisas dos outros*”. A análise desse trecho retrata o sentido subjetivo de que quando se faz algo que não é bom, sempre há uma punição.

Com base nessas análises, entendo que o sentido subjetivo e o significado da notação musical das crianças não pode ser identificado em um núcleo apenas, mas estão presentes em todo o processo que inclui a escolha dos instrumentos, a criação de narrativas, as relações interpessoais e a simbologia. Às vezes, com maior intensidade, em um momento do que em outro.

O sentido e o significado, que a criança expressa em suas notações, são revelados no modo como ela constrói suas notações musicais, na maneira como se organiza, como desenvolve suas narrativas, pelo seu imaginário, pelo contexto individual e social de sua subjetividade. Também se expressa no modo como se relaciona com seus pares, até eleger um símbolo, onde representa suas vivências como uma totalidade integrada.

5 CONCLUSÕES: O PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PESQUISA

A presente pesquisa teve por objetivo investigar o sentido e o significado das notações musicais das crianças. As questões que me motivaram à investigação foram: por que as crianças trazem elementos de sua vida pessoal e social para as suas notações musicais? O que ocorre durante o processo da atividade de notação musical? Qual o sentido e o significado das notações musicais das crianças?

Sendo a subjetividade um tema de grande complexidade, entendo que minhas inquietações não se esgotariam nessa investigação, e, por isso, procurei delimitar, ao máximo, minhas expectativas, adotando um único referencial teórico que abordasse, em sua metodologia, estudos sobre a subjetividade, procedimentos e conceitos relevantes sobre o tema. Com base nesse limite necessário, acredito que se justifica a ausência de outros referenciais que pudessem abordar o mesmo tema e a opção pela metodologia da pesquisa qualitativa e subjetividade, experimentada e defendida por Gonzáles Rey.

As bases metodológicas foram definidas como Epistemologia Qualitativa, e buscaram compreender o conhecimento como produção construtivo-interpretativa, compreendendo a subjetividade vinculada ao método, o que tornou possível a construção da informação no processo investigativo. A pesquisa qualitativa e a subjetividade, experimentada e defendida por Gonzáles Rey, mostrou ser um modelo teórico viável, permitindo contemplar o sujeito participante como um todo.

A criação do cenário de pesquisa, sugerido por Gonzáles Rey, foi um grande acontecimento, pois neste espaço apresentei a proposta da pesquisa para as crianças, buscando estabelecer uma parceria com base num diálogo aberto. Tendo em vista que a pesquisa qualitativa é um processo de comunicação entre pesquisador e sujeito pesquisado, esse momento criou circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa, pois as crianças sentiram-se valorizadas por mim e comprometidas com suas próprias produções.

Os instrumentos indutores das informações da pesquisa foram a comunicação dialógica, apoiada na oralidade, e o desenho, como forma de expressão simbólica, uma vez que as crianças não tinham o domínio da escrita.

As formas de manifestação empírica, que deram origem à construção do conhecimento, na presente pesquisa, foram registradas em vídeo e áudio, transcritas literalmente, para posterior análise. Partindo da análise das transcrições, a expressão de elementos singulares, que se mostrou sempre presente na manifestação dos sujeitos, foi selecionada como trechos de informações, os quais possibilitaram a identificação de pré-indicadores e indicadores, para a construção dos núcleos portadores de sentido e significado.

Modelos de interpretação teórica

A materialidade, a narrativa, as relações interpessoais e a simbologia são modelos de interpretação teórica, que tornaram inteligíveis os processos de sentido e significado das notações musicais das crianças, porque valorizaram o sujeito individual concreto, sua história e sua capacidade de reflexão e construção.

A materialidade apareceu como primeiro núcleo, pois foi o momento em que as crianças escolheram os instrumentos para a atividade de notação musical e definiram, a partir do som de cada instrumento, os personagens ou elementos que dariam vida à notação musical. A construção do significado depende da significação que cada criança atribui para o instrumento de sua preferência.

A narrativa teve como objetivo principal gerar subjetividade. O corpo da notação musical foi construído, a partir da narração de vivências, histórias e imaginação, trazidas da subjetividade individual e social de cada criança, como parte de um único sistema, gerando sentido e significados, através do que a criança falou, e na maneira como se expressou.

As relações interpessoais foram responsáveis pelo surgimento dos recursos subjetivos empregados pelas crianças frente às possíveis situações de conflitos. O acolhimento das sugestões entre os participantes, a liderança e a negação em

participar da atividade de notação musical, o modo de agir, falar ou se expressar corporalmente, foram formas de manifestação das emoções vividas e geradoras de sentido.

A simbologia traduziu, através do desenho, o resultado de todo o caminho que foi percorrido pelo grupo de trabalho, da materialidade à simbologia. Cada integrante pertencente a um grupo de trabalho foi representado e significado simbolicamente, trazendo um contexto de sentido para cada uma das notações. Várias condições subjetivas foram retratadas nestes contextos, como a comemoração de uma grande amizade, entre o monstro do pântano e o sapo com escamas, em uma festa promovida pela igreja; a preservação do meio ambiente, onde o papel de um tubarão foi realizar diariamente a limpeza de um rio; o confinamento e os maus tratos recebidos pelo burrinho Sambalelê, bem como a solidariedade revelada pelo passarinho, que tentou rasgar a corda para libertar o amigo; e a fuga desenfreada de um golfinho, ao ser perseguido por um tubarão.

Tendo como base os núcleos de sentido e significado, foi possível compreender e encontrar as respostas para as questões que nortearam a presente pesquisa. Ao trazerem para as suas notações musicais elementos de sua vida pessoal e social, verifiquei que as singularidades de cada criança estavam presentes e vivas em suas manifestações.

Ao realizarem a atividade de notação musical, as crianças trouxeram elementos de sua subjetividade individual, atreladas à subjetividade social, que são os diferentes espaços por onde ela transita. O individual e o social de cada criança estiveram presentes em todo o processo, sendo possível perceber este elo na maneira como se expressaram e o que disseram, gerando, assim, sentidos e significados para as notações musicais.

Os registros de vídeo e áudio proporcionaram a análise minuciosa do que havia ocorrido nos grupos, permitindo perceber que as crianças mergulharam na atividade, revelando suas vivências e conhecimentos próprios. Minhas intervenções, no processo dialógico, também foram uma via muito importante, através da qual

pude investigar o processo de construção da informação, para identificar o sentido e o significado expressos, na atividade de notação musical.

Por muito tempo, a concepção do que as crianças faziam ou diziam esteve sob o domínio dos adultos. A criança era considerada como um ser que não tinha o poder da fala e que não tinha competências. É recente o interesse pelas concepções e a escuta da voz da criança. A elaboração desta investigação também possibilitou o contato com pesquisas e artigos relacionados à Psicologia e à Sociologia da Infância, que enfatizam a importância de *ouvir* e realizar pesquisa *com* crianças, bem como as bases metodológicas para a sua realização.

Ao realizar a pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças, tratei de inseri-las e admiti-las no contexto da investigação, considerando-as como sujeitos ativos e constituintes da pesquisa, com seus saberes, com direito de voz, e não como um objeto a ser pesquisado. Observei que as crianças pequenas têm muito a nos dizer, no que se refere aos seus desejos, preferências e sentimentos. E são esses dizeres que constituem a sua identidade.

Ao buscar formas de ouvir e escutar as crianças, explorando suas múltiplas linguagens, procurei valorizar aspectos relacionados à sua autonomia e possibilidades de cooperação. A criança, como sujeito ativo e participativo, pode revelar a sua condição de sujeito, ao produzir e reproduzir sentidos e significações a tudo o que realiza.

A presente pesquisa foi um estudo de caso realizado com um grupo de crianças dotadas de uma singularidade própria. Por essa razão, não pode ser enquadrada em uma concepção única sobre o sentido e o significado das notações musicais, realizadas pelas crianças.

Ao identificar o sentido e o significado das notações musicais das crianças, desenvolvi um novo olhar para as suas produções. Acredito que esta pesquisa poderá contribuir como um referencial para futuras pesquisas, a serem realizadas em outros contextos e áreas da educação, contemplando o sentido e o significado.

Retomando e reforçando a importância da voz da criança nesse processo, recomendo o desenvolvimento de pesquisas que enfoquem, em sua concepção epistemológica, a investigação *com* crianças e não *sobre* crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da infância no Brasil: alguns aportes.** Disponível em: <http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR_15.pdf> Acesso em: 13 de out. 2010.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição de Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão.** Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 mai. 2010.

ANNING, Angela; RING, Kathy. **Os significados dos desenhos das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas da apreensão e da notação musical de ritmos simples. In.: SINCLAIR, Hermine (Org). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias.** São Paulo: Cortez, 1990, p. 97-124.

BAMBERGER, Jeanne. **Biografia.** Disponível em: <<http://web.mit.edu/jbamb/www/>> Acesso em 12 out. 2010.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In.: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador.** Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-20.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CASTRO, Lucia Rabello de; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

CESTARI, Maria Luiza. **A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética.** Porto Alegre: 1983. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CORREIA, Mônica F. B.; MEIRA, Luciano R. L. Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008, p. 356-364. Disponível em: <www.scielo.br/prc> Acesso em: 06 dez. 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.

DELGADO, Ana Cristina Coll; Müller, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 351-360, mai/ago. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 out. 2010.

DICIONÁRIO Grove de música. Edição concisa. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Branco demasiado branco... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In.: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.143-162.

FREY-STREIFF, Marguerite. A notação de melodias extraídas de canções populares. In.: SINCLAIR, Hermine (Org). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 125-168.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 69-92.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In.: AMORIM, Katia de et al. (Org.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 59-65.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In.: GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel (Org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 97-118.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, p.41-60, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2010.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Pensar com os sons**: um estudo na notação musical como um sistema de representação. Porto Alegre: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filmes e fotografias como documentos de pesquisa. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ED.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 137-155.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações**: o conhecimento novo na composição musical infantil. Porto Alegre: 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In.: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 123-134.

MARTINEZ, Albertina Mitjans; MOURÃO, Renata Fernandes. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e da pedagogia de projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 2-10, Dez. 2006. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1413-8557200600200009&script=sci_arttext> Acesso em: 11 abr. 2010.

MED, Buhumil. **Teoria da música**. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

ORIENTAÇÕES para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização. Org. de MENEZES, Neliana Schirmer Antunes; MACHADO, Denise Selbach; FERREIRA, Ana Gabriela Clipes. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2009, 38 f, **Polígrafo**.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In.: PILLAR, Analice Dutra (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 183-198.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SALLES, Pedro Paulo. **Gênese da Notação Musical na Criança**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. **Relatório da Disciplina**. Braga: Universidade de Minho, 2006.

SINCLAIR, Hermine. Introdução. In.: SINCLAIR, Hermine (Org.) **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 13-18.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In.: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 207-216.

SOUZA, Jusamara Viera. O Cotidiano como perspectiva para a aula de música. In.: SOUZA, Jusamara Vieira (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 17-31.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa; GONZÁLES REY, Fernando Luiz. Produções de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.28, n. 1, p.138-161, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=pt&nrm=iso&tling=pt> Acesso em: 11 mai. 2010.

APÊNDICE 1

Carta à Fundação Municipal de Artes de Montenegro

Porto Alegre, 21 de agosto de 2009.

Apresentamos a mestranda, Sandra Mara Rhoden, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/UFRGS, que almeja realizar, em sua Instituição, a coleta de dados de sua pesquisa “O sentido e o significado dos registros musicais das crianças”, sob minha orientação. Sabendo do excelente trabalho realizado na área da Educação Musical, a escolha desta Instituição surge como um campo rico de pesquisa e aprendizagens.

A pesquisa investiga os registros musicais das crianças, com o objetivo de compreender como o sentido e o significado de suas experiências se articulam nos registros musicais. Os trabalhos serão analisados, a partir da coleta das produções das crianças, valendo-se, especialmente, das observações sobre o modo como se expressam e se relacionam com a música, e o que retêm ou registram dessas experiências. Como abordagem metodológica, as observações serão complementadas pelo diálogo e troca de ideias, a respeito das produções realizadas, sendo os dados registrados graficamente e através de filmagens. Estão previstas cerca de quatro sessões de filmagem, que ocorrerão em um dado momento da rotina usual da aula de musicalização, no período de setembro a novembro, do corrente ano.

Informamos que o Projeto foi aprovado pela Banca Examinadora, por ocasião de sua qualificação, e homologado pela Comissão de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação. A pesquisa será realizada em conformidade com as normas éticas defendidas por esta Universidade, e em sintonia com o programa desenvolvido regularmente em classe, o qual atende à coordenação pedagógica de sua Instituição. Assim, esperamos que a coleta ocorra com o mínimo de interferência no trabalho usual da classe.

Tendo em vista a relevância do trabalho de Educação Musical, desenvolvido nessa Instituição, gostaríamos de poder contar com sua colaboração, no sentido de permitir e viabilizar a realização da coleta de dados da referida pesquisa.

Atenciosamente,

Leda de A. Maffioletti

APÊNDICE 2

Termo de consentimento livre e esclarecimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, seu(ua) filho(a) não será penalizado(a), de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fone: **(51) 3308 3629**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: O sentido e o significado dos registros musicais das crianças

A pesquisa investiga os registros musicais das crianças, com o objetivo de compreender como o sentido e o significado de suas experiências se articulam nos registros musicais. Os trabalhos serão analisados, a partir da coleta das produções das crianças, valendo-se, especialmente, das observações sobre o modo como se expressam e se relacionam com a música, e o que retêm ou registram dessas experiências. Como abordagem metodológica, as observações serão complementadas pelo diálogo e troca de ideias, a respeito das produções realizadas, sendo os dados registrados graficamente e através de filmagens. Estão previstas cerca de quatro sessões de filmagem, que ocorrerão em um dado momento da rotina usual da aula de musicalização, no período de setembro a novembro, do corrente ano.

Pesquisador Responsável: **Sandra Mara Rhoden**

Orientador: **Profa. Dra. Leda Maffioletti**

Contato: Faculdade de Educação UFRGS **(51) 3308 3099**

Participantes: Alunos do Curso Básico de Música, disciplina de Musicalização, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Assinatura do pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Concordo com o trabalho de pesquisa, desenvolvido pela professora Sandra Mara Rhoden, e dou permissão para que meu/inha filho/a participe. Também dou permissão para o uso de imagens em situações estritamente acadêmicas (apresentação de trabalho).

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve-o(a) a qualquer penalidade ou comprometimento com suas atividades na FUNDARTE.

Montenegro, 26 de agosto de 2009.

Nome do aluno _____

Data de nascimento _____

Assinatura dos pais _____
