

A escuta de crianças nas avaliações em música: um relato de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental

Comunicação

Jason Desiderio Bezerra

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Fernanda Gomes de Amorim

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Fernanda.amorim02@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um processo de avaliação em música realizado por um professor de música e uma licencianda em música com crianças de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A experiência ocorreu no Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP-UFRN, na cidade de Natal/RN, em 2016. A abordagem metodológica assumida nessa escola busca legitimar o protagonismo infantil, concebendo a criança como sujeito histórico e de direitos e garantindo a sua participação em todos os assuntos que lhe dizem respeito, inclusive nos processos avaliativos. A avaliação apresentada combinou o uso de observações em aula, elaboração de fichas de avaliação e a escuta das crianças ao longo de um trimestre do ano de 2016. As atividades envolveram aulas expositivas e práticas, além da realização de um recital. Com o olhar ampliado a partir da atual revisitação aos registros da época, os autores refletem sobre as suas experiências, entre acertos e falhas, pensando possibilidades de aperfeiçoamento das práticas. O trabalho destaca a importância de oferecer às crianças um espaço aberto em que possam organizar critérios próprios para a avaliação das aulas, efetivando uma avaliação como formação. Por outro lado, sugere que a retroalimentação entre avaliação e ensino pode ser beneficiada pela captação de registros mais fiéis às falas das crianças e pela inclusão de uma autoavaliação das crianças dirigida pelos professores.

Palavras-chave: avaliação em música na educação básica; ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental; tema de pesquisa.

Introdução

A escuta de crianças no processo avaliativo em educação musical é algo recente e bastante desafiador. A dificuldade em lidar com esse tema pode estar relacionada à existência de uma cultura adultocêntrica, que, por séculos, atribuiu às crianças a incapacidade à fala

como uma das marcas que as caracterizavam, tratando-as como seres incapazes, insuficientes, não produtoras de cultura e conhecimento (MAIA; FERREIRA, 2021; SARMENTO, 2004, 2005).

No entanto, o recente reconhecimento da criança como sujeito de direitos, que produz significações próprias, nos traz a necessidade de repensar os processos avaliativos em música, de modo que a avaliação possa ocorrer não apenas para as crianças, mas *com* as crianças, descontinuando, assim, o assalto à sua palavra.

Nessa direção, o presente relato tem como objetivo apresentar um processo de avaliação em música realizado por um professor de música e uma licencianda em música com crianças de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A avaliação empreendida na experiência relatada combinou o uso de observações em aula, a elaboração de fichas de avaliação e a escuta das crianças ao longo de um trimestre do ano de 2016. Essa experiência foi norteadada pela metodologia de ensino Tema de Pesquisa¹ (RÊGO, 1999), abordagem pedagógica empregada no Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP-UFRN).

A descrição do processo avaliativo é seguida pela narração de nossas reflexões acerca das experiências, ocorridas em 2016, quando atuamos em conjunto nas funções de Professor de Música Substituto e de Professora Bolsista de Música (professora em formação) da escola. As reflexões, portanto, que apresentamos ao final, partem da revisitação aos nossos registros da época, mas refletem nossos olhares de hoje, uma perspectiva ampliada por nossas experiências e estudos posteriores às práticas relatadas.

Fundamentos teóricos e metodológicos da prática

Concepções de criança e infâncias

Mudanças ao longo do tempo tem corroborado com novas concepções de ensino e de modos de enxergar a criança. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (BRASIL, 2010), a criança é

¹ Quando escrito com iniciais maiúsculas, o “Tema de Pesquisa” refere-se à metodologia de ensino, e quando escrito em minúsculas, refere-se aos temas específicos escolhidos para serem estudados pelas turmas.

o sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.14).

A concepção acima apresenta a criança como sujeito de direitos e deveres, que pensa, sente e age movido por sua subjetividade. Assim, é entendida como sujeito humano, que possui criticidade e que se desenvolve por meio das interações sociais. Kramer (2003) apresenta uma concepção de criança que

reconhece o que é específico de infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2003, p. 91).

Esses modos de conceber as crianças e a infância nos propõem enxergar as crianças como sujeitos relativamente autônomos e singulares e assumir a infância como um papel histórico vivido por cada sujeito em formação, tratando-a como categoria social e categoria da história humana. Segundo Kramer (2007, p. 13),

a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade.

Para além do entendimento conceitual, refletir sobre os diferentes modos de ver as crianças é também “condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa” (SARMENTO, 2004, p. 1). Se com as crianças podemos aprender a partir da ótica da infância, reconhecendo as crianças como produtoras de conhecimento e cultura, importa também pensar em modos de assegurar a sua participação na educação.



A fala como um direito

A consolidação de uma prática pedagógica que tenha como princípios essas novas concepções ainda é desafiada por uma realidade na qual a criança é entendida como alguém “que ainda não possui a capacidade de falar” — significado etimológico da palavra *infante*. Mesmo em espaços de acolhimento e de educação da infância, na atualidade, podemos nos deparar com falas como “quem te mandou fazer isso?”, “criança não tem querer”, “você não sabe o que diz” sendo repetidas no cotidiano escolar. Tais frases evidenciam a permanência de concepções de criança que a percebem como alguém pouco autônomo, dependente dos desejos e interesses dos adultos e sem direito de ser ouvido e compreendido.

No entanto, o direito à fala das crianças foi estabelecido em lei desde o início da década de 1990, mediante a publicação do Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990, que promulgou a convenção sobre os direitos das crianças. Em seu art. 12, o Decreto assegura a toda e qualquer criança, em função da idade e maturidade, o direito de expressar suas opiniões, bem como a oportunidade de ser ouvida sobre todo assunto a ela relacionado (BRASIL, 1990).

É, portanto, garantido às crianças o direito à participação em espaços de escuta, bem como reconhecida a relevância de sua fala – uma fala que nos revela os sentidos atribuídos por elas acerca das instituições que as acolhem durante a infância, um conhecimento de um ponto de vista diferente “daquele que seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2008, p. 46).

Desse modo, entendemos a fala das crianças como um direito à livre expressão, que requer o oferecimento de espaços para tomada de decisões, onde possam fazer escolhas, dividir e assumir responsabilidades, estabelecer diálogos e ter suas singularidades respeitadas.

A proposta pedagógica do NEI/CAP-UFRN, sua metodologia de ensino e sua concepção de avaliação

A proposta pedagógica do NEI/CAP-UFRN vai ao encontro dos entendimentos apresentados e legitima a infância como referencial central de articulação das ações escolares, concebendo a criança como sujeito histórico e de direitos e garantindo que cada estudante

participe de todos os assuntos que lhe diz respeito, inclusive das avaliações. O Tema de Pesquisa (RÊGO, 1999) norteia a prática dos professores e tem suas ideias fundamentadas em duas obras principais: *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire (1983) e *Com a pré-escola nas mãos*, de Sônia Kramer (1989). Na prática, essa metodologia é composta por três momentos complementares, a saber: estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). Tais momentos são sistematizados mediante a fala das crianças, cujos enunciados expressam seus desejos e necessidades a respeito do que sabem e do que gostariam de aprender sobre um tema de pesquisa que elegem coletivamente para ser estudado.

A proposta pedagógica da escola também apresenta o modo como a instituição concebe a avaliação, um

[...] processo formativo e complexo, que se desenvolve em um movimento contínuo, progressivo e intencional. Para isso, considera como sujeitos todos os envolvidos no ato educativo, centrando-se no processo de ensino/aprendizagem e não exclusivamente nos resultados obtidos. Assume, portanto, uma função formativa e mediadora (HOFFMANN, 1990), uma vez que acompanha a construção dos sujeitos e os ajuda a avançar e a tomar consciência de suas possibilidades e necessidades. Esse processo acontece por meio da constante análise, reflexão e interpretação do que foi vivenciado, dos sentimentos, das sensações e das experiências compartilhadas. A avaliação parte das singularidades e diferenças das crianças, favorecendo aprendizagens, conforme suas possibilidades reais, nas dimensões sociais, afetivas, cognitivas e motoras. De semelhante modo, a avaliação também ajuda o professor a refletir constantemente sobre suas intervenções e a reorganizar a prática educativa que desenvolve, observando os princípios que a regem (ZABALA, 1998). (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 2022, p. 11).

A avaliação realizada na instituição, desse modo, alinha-se a uma perspectiva de avaliação formativa que combina processos de avaliação *da* aprendizagem, *como* aprendizagem e *para* a aprendizagem (SCOTT, 2012), com o propósito de formação educativa das crianças e de permanente formação profissional dos demais sujeitos envolvidos no ensino. Para isso, a instituição busca por estratégias avaliativas que retroalimentem o ensino no cotidiano escolar



“por meio de registros reflexivos das experiências educativas vivenciadas junto às crianças”, o que se materializa na construção de instrumentos de registro como relatórios coletivos e individuais, fichas de avaliação objetiva, cadernos, artigos, portfólios, vídeos e dossiês. (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 2022, p. 11).

De maneira geral, a avaliação encontra-se intrinsecamente interligada aos diferentes momentos propostos na abordagem metodológica da escola, reorientando continuamente as práticas educativas conduzidas e contando com a participação ativa das crianças. A avaliação realizada em música, assim, vai ao encontro de uma abordagem de avaliação crítica em música (TALBOT; WILLIAMS, 2019).

A seguir, detalharemos as orientações que guiaram as práticas avaliativas em música com as crianças na escola para o ano de 2016 e descreveremos as atividades realizadas.

A experiência

Descrição das turmas e das atividades

Os procedimentos envolvidos nas experiências que relataremos foram realizados com as dez turmas de anos iniciais do ensino fundamental da instituição, sendo, em cada turno (matutino e vespertino), uma turma para cada um dos cinco anos de escolarização da etapa. As turmas eram formadas por 22 crianças em média e regidas por uma dupla de professoras/as pedagogas/os que contavam com o apoio de um/a auxiliar de creche ou bolsista. Também havia professoras/es especialistas (música, dança, inglês e educação física) e bolsistas de apoio técnico. Outros adultos assumiam diversas funções envolvidas nas atividades da escola e no cuidado e atenção às crianças, tais como psicóloga, bibliotecária, administração/secretárias/os, mecanografia, motorista, nutricionista, jardineiro, cozinheiros/as, auxiliar de cozinha, porteiro e auxiliar em serviços gerais.

Para as aulas de música, contávamos com uma sala com ar-condicionado, armários, Kits do instrumental Orff, instrumentos de bandinha rítmica, apitos com diferentes timbres e alguns instrumentos variados de percussão. Com frequência, levávamos às aulas alguns de nossos instrumentos para co-repetição, como violão e ukulelê. Em outras ocasiões, também



levávamos instrumentos de nossa prática instrumental, como guitarra, violoncelo e partes de bateria. A depender da atividade a realizar, havia a disponibilidade de utilizarmos outros espaços da escola, como auditório, quadra poliesportiva e parque.

Os períodos letivos eram divididos por trimestre e as atividades eram acompanhadas de perto por dois coordenadores: uma para as atividades da educação infantil e berçário II e outro para os anos iniciais do ensino fundamental.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, o planejamento deveria ser sistematizado a partir da definição de expectativas de aprendizagens dos conhecimentos ou capacidades para a etapa, em cada área de conhecimento. Naquele ano, foi fixado que,

[...] as ações de ler/contextualizar/fazer, como sugeridas pela Abordagem Triangular servirão para nortear o trabalho com as demais linguagens artísticas – dança, música e teatro. Tal abordagem para o trabalho com as linguagens artísticas será construída, em cada grupo de crianças, observando o diálogo com a metodologia do Tema de Pesquisa, que é característica do trabalho do Núcleo de Educação da Infância. (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 2016, [n.p.]).

Essas expectativas, por sua vez, estavam organizadas em quadros que as distribuem de acordo com os anos da etapa. Os quadros foram explicados e apresentados em um documento de circulação interna (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 2016), construído coletivamente pelo corpo docente da escola ao longo dos anos e atualizado a cada ano letivo. Para a música, o quadro estava organizado do seguinte modo:

Nos quadros referentes às Linguagens e à Matemática são expostas sugestões acerca de como proceder a progressão das expectativas de aprendizagens dos conhecimentos ou capacidades durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a letra A será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser apresentada no ano do Ensino Fundamental indicado; a letra S, indica que a ação educativa deve garantir a sistematização do trabalho com aquele conhecimento ou capacidade; e a sigla Ap, indica que o conhecimento ou capacidade deve ser aprofundado junto as crianças no ano indicado. (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 2016, [n.p.]).

O mesmo documento ressaltava que “em nenhuma das áreas e seus componentes curriculares, essa forma de organização da progressão dos conhecimentos significa a



padronização das possibilidades e capacidades das crianças” (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, 2016). Mantendo a criança como centro das ações, era justificado que essa forma de organização consistia em um apoio,

uma estratégia pedagógica para orientar as atividades dos professores referentes ao planejamento, execução e avaliação de suas ações com vistas a promover o ensino e aprendizagem respeitando o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Abaixo, apresentamos um exemplo do quadro de referência para a música contendo algumas das expectativas de aprendizagem listadas nos três eixos da Abordagem Triangular.

Quadro 1: Exemplos de expectativas de aprendizagem em música nos anos iniciais do ensino fundamental - 2016.

Fazer	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Acompanhar e executar a pulsação da música, em vivências de movimento, execução instrumental e jogos musicais.	Ap	Ap	Ap	Ap	Ap
Executar pequenas células rítmicas com o corpo e instrumentos de percussão.	A	A/S	S/Ap	S/Ap	S/Ap
Desenvolver habilidades na execução instrumental, observando maneiras de execução.	A	A/S	A/S/Ap	S/Ap	S/Ap
Ler	1º	2º	3º	4º	5º
Apreciar esteticamente composições musicais, a partir de orientações do professor.	A	A/S	A/S/Ap	Ap	Ap
Reconhecer episódios de som e silêncio.	A/S	A/S/Ap	A/S/Ap	Ap	Ap
Contextualizar	1º	2º	3º	4º	5º
Conhecer compositores e músicos de diversas culturas.	A	A/S	A/S	S/Ap	S/Ap
(Re) conhecer a criação musical dentro de um contexto histórico e social.	A	A	A/S	S/Ap	S/Ap
(Re) conhecer e nomear instrumentos musicais de culturas diversas.	A	A/S	A/S	S/Ap	S/Ap

Fonte: adaptado de NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (2016).



A partir do quadro de referência, nós elaboramos as fichas avaliativas para aquele ano, levando em conta, assim, as expectativas de aprendizagem para cada ano de escolarização, as possibilidades e capacidades das crianças das turmas e os temas de pesquisa, a exemplo da ficha que apresentamos na Figura 1.

Figura 1: Ficha avaliativa de música do 3º e 4º anos, II trimestre

3º e 4º anos – Vesp			
Música	CONCEITO		
CONTEÚDOS/OBJETIVOS	Com ajuda	Sem ajuda	Dificuldade
A- Fazer			
Explora instrumentos como: xilofone e metalofone.			
Explora objetos sonoros (instrumentos não convencionais) como: baquetas e copos.			
Movimenta-se junto ao grupo, respeitando gestos e movimentos pré-estabelecidos na música <i>“Smoke on the Water”</i> .			
Executa no xilofone os bordões das músicas: <i>“Smoke on the Water”</i> e <i>“Iron Man”</i> .			
Reconhece e executa sons a partir do movimento sonoro.			
Reconhece e Canta junto ao grupo respeitando as distintas melodias das músicas trabalhadas em sala: <i>“La Bamba”</i> , <i>“Hello, Goodbye”</i> e <i>“Muitos chocolates”</i> .			
Reconhece e executa sons a partir da produção de ecos rítmicos.			
Executa perguntas e respostas rítmicas.			
Participa da gravação do videoclipe, entendendo o mesmo como uma ferramenta áudio visual relevante para divulgação musical.			
B- Ler			
Reconhece e respeita os episódios de som e silêncio.			
Identifica aspectos sonoros e visuais do <i>Rock’n Roll</i> , através da utilização de áudios e vídeos.			
Reconhece auditivamente os diferentes estilos de <i>Rock’n Roll</i> estudados em sala: <i>Clássico</i> , <i>Heavy Metal</i> e <i>Indie Rock</i> .			
C- Contextualizar			
Participa das aulas de música com atenção, respeitando os momentos de participação dos colegas			
Reconhece os momentos de tocar, como também o manuseio e a utilização dos instrumentos (xilofone e metalofone).			

Fonte: os autores (2016).

A construção das fichas era um processo dialogado, feito junto à coordenação. As fichas eram enviadas pelo professor de música aos coordenadores pedagógicos, que as



retornavam com dúvidas e sugestões a respeito do conteúdo apresentado e com indicações de melhoria da redação do texto, para melhor cumprimento da função do documento.

Nessas fichas, o repertório que listamos reflete o tema de pesquisa escolhido pelas turmas para ser estudado em música. O diálogo entre o tema de pesquisa e o ensino de música era algo recente na instituição, por isso, ao compartilharmos o processo de mediação das escolhas temáticas a serem estudadas pelas crianças nas aulas de música, chamamos à atenção para a complexidade pedagógica implicada em organizar experiências musicais que contemplassem os desejos e as necessidades das distintas turmas.

Essa complexidade se deu, pois, além da respectiva temática escolhida pelas crianças de cada turma para ser estudada em todos os componentes de forma transversal, em 2016 os alunos também escolhiam um tema de pesquisa específico a ser estudado nas aulas de música. Assim, por vezes, em algumas turmas, vivenciávamos experiências em mais de um tema de pesquisa: o específico para as aulas de música e o escolhido para os demais componentes. Isso acontecia, especialmente, quando alguma questão por elas levantadas nos outros temas estabelecia diálogo com a música.

O atravessamento dos demais temas nos estudos do tema de pesquisa em música complexificou o nosso planejamento e a nossa prática, mas não era algo totalmente imprevisto, já que a abordagem metodológica prevê que “o tema não deve se transformar numa camisa de força” (RÊGO, 1999, p. 24) e que, ao tomar o tema de pesquisa como fundamento, ainda “é imprescindível que fiquemos atentas para aproveitar as situações inesperadas que inevitavelmente surgem no cotidiano escolar, mesmo que essas situações/interesses estejam totalmente desvinculadas do estudo em questão” (RÊGO, 1999, p. 24-25).

Ao final do trimestre, realizamos recitais com as turmas, quando as crianças puderam apresentar o repertório que estudaram no decorrer das aulas para outras turmas da instituição, para a equipe e para as suas famílias e convidados, no auditório da escola. Enfatizamos que os recitais não eram entendidos como o produto ou objetivo final do ensino de música, mas sim, compreendidos como uma das atividades possíveis para o processo de formação em música das crianças, na qual era possível ter presentes outras pessoas envolvidas em sua educação, indo além da sala de aula.

Após os recitais, propomos uma roda de conversa com cada turma, um momento em que convidamos as crianças a falar sobre suas impressões a respeito das aulas de música do trimestre e do recital que realizaram, avaliando suas experiências. Durante a roda de conversa, anotamos as suas falas em um diário do professor, para que conversássemos a respeito desses apontamentos e pudéssemos (re)pensar nossa prática. Apresentamos algumas dessas anotações no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Transcrição das anotações do professor com o olhar das crianças sobre os recitais

O olhar do 1º ano matutino	O olhar do 2º ano matutino	O olhar do 4º ano
Gostaram do recital	O espaço do recital era muito pequeno	Poderiam ter sido trabalhadas mais músicas
Achou tudo perfeito	Faltou o aprendizado de mais instrumentos	Adoraram ter estudado o rock
Sente falta de silêncio nas aulas de música	A falta dos instrumentos nas aulas de música	Aprender novos instrumentos
O recital foi bem emocionante	Faltou a criação musical	Espaço inadequado
Aumentar o tempo das aulas	Gostaram da temática sobre POP	Sentiu falta de tocar a flauta
Queria ter tocado outros instrumentos	Funk	Gostaria de ter tocado guitarra
Adoraram o tema de pesquisa	A sala de música é pequena	O recital deveria ser na escola de música
	Faltaram mais músicas	Gostou de ter tocado xilofone
	Xilofone	O horário

Fonte: elaborado pelos autores.

O respeito à participação das crianças no cotidiano da escola nos fez perceber que construir as aulas de música com os/as alunos/as impactou diretamente nos processos de interação, bem como em sua aprendizagem e formação. Cantar, tocar, ouvir e/ou criar músicas a partir de suas próprias escolhas favoreceu o desenvolvimento de aspectos motivacionais, de atenção e engajamento, de desenvolvimento estético das práticas musicais,



além da construção de vínculos de confiança e afetivos e de respeito ao coletivo, o que consideramos um resultado positivo na formação musical e educacional das crianças.

Revisitar esses arquivos e relembrar todo o processo de ensino e avaliação que experienciamos na construção e uso de fichas avaliativas, na escuta das crianças a cada aula, no diálogo e formação profissional cotidiana em conjunto com a equipe no decorrer dos trimestres, nos provocaram muitas reflexões que narramos a seguir, na última parte deste relato.

Considerações finais

Ao rememorar as experiências vividas no NEI-Cap/UFRN, percebemos o quanto essas vivências estabelecem diálogo com a construção do olhar que temos como profissionais hoje. A partir deste ponto, narraremos nossas reflexões de forma individual, em um primeiro momento, e em seguida, uniremos nossos olhares em direção às reflexões que compartilhamos.

Como professor de música substituto e, à época, professor principiante:

Aprendi na prática o significado de protagonismo infantil, reconhecendo a partir da abordagem metodológica utilizada pela instituição que as crianças são capazes de nos mostrar caminhos para o ensino de música diferentes dos por mim desejados e/ou conhecidos na condição de adulto formador.

Dividir com os alunos o processo de ensino e aprendizagem musical, me fez estar em um desafiador e constante exercício de criatividade. Além das pesquisas relacionadas ao repertório e às práticas propostas semanalmente, essas experiências precisavam estabelecer diálogo com o currículo proposto pela instituição, garantindo assim que as experiências com o tema de pesquisa contemplassem as expectativas de aprendizagem para cada ano.

Por vezes, algumas temáticas me levavam a questionar: todo tema escolhido pelas crianças estabelece diálogo com o ensino de música? Ao refletir percebo que em alguns momentos era difícil validar os desejos e as necessidades das crianças em detrimento da visão adultocêntrica que me orientava. No entanto, esse exercício diário fez com o que eu deixasse de ensinar música para crianças passando a ensinar com elas.

Esse movimento de repensar o lugar da criança na aula de música, trouxe mudanças aos formatos de avaliação utilizados na disciplina, trazendo para o cerne do processo o olhar das crianças. Com isso, semanalmente as nossas práticas eram orientadas a partir das falas dos alunos, sendo a avaliação um espaço respeitoso, ético e que nos ajudava a repensar os rumos das próximas aulas de música.

Essas experiências vivenciadas como professor principiante dialogam com o educador e pesquisador que tenho me tornado. Garantir às crianças espaços de escuta e compreensão nas aulas e em minhas pesquisas em Educação Musical (BEZERRA, 2017; 2023) são como ecos didáticos que resistem ao tempo e me reconstroem diariamente, em escolas que se mostram atuais, éticas e comprometidas com a formação integral das crianças.

Como bolsista de música e, à época, licencianda, mas que ainda não tinha realizado os estágios supervisionados previstos para a minha formação:

Me vi confrontada pelos desafios de me inserir em um dos meus possíveis futuros campos de atuação profissional. A proposta pedagógica da instituição e o dia a dia na escola me traziam ânimo, ao mesmo tempo em que me provocavam uma (des)construção diária de estruturas e ideias pré-concebidas. Certamente, boa parte dessa (des)construção era causada pelo convívio em um espaço de formação onde as crianças tinham confiança para falar.

Os documentos e práticas de ensino e avaliação em música apresentados foram os primeiros com os quais pude interagir e atuar em aulas de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Em todo o processo, a dinâmica de conciliar aspectos da organização escolar com diferentes níveis de sistematização e previsão — como ao lidar com as fichas avaliativas e expectativas de aprendizagem ou com as “novidades” trazidas às aulas pelas crianças — me provocavam inquietações que hoje entendo como sendo próprias de uma prática educacional crítica e participativa em música. Tais memórias e reflexões ainda me movem e permanecem latentes, em especial, por ser a avaliação na educação básica um tema que passei a me debruçar desde o trabalho de conclusão de curso, na licenciatura, até a pós-graduação em música, atualmente.

Ao refletirmos e repensarmos juntos as práticas descritas:

Percebemos que essas diferentes estratégias de avaliação localizadas no contexto específico do lugar onde foram desenvolvidas trazem marcas que transcendem a simples

verificação das habilidades conquistadas pelos alunos ao longo do ano letivo — elas desvelam desejos, necessidades e sinalizam caminhos possíveis para uma prática orientada a partir das crianças.

Nessa direção, analisando os registros avaliativos com olhar de hoje, sentimos falta da literalidade da fala das crianças nas anotações, assim como da identificação de quem falava, pois consideramos que as transcrições das falas podem ser mais fiéis à forma expressiva das crianças e respeitar, na medida do possível, suas subjetividades. Também percebemos que em um espaço aberto para uma fala livre, as crianças podem trazer aspectos a reconsiderar nas aulas de música, como quando avaliam sobre a adequação do espaço físico do recital, sobre a distribuição das atividades no tempo das aulas. No entanto, consideramos que a roda de conversa pode ser uma ocasião em que os professores também possam dirigir perguntas mais específicas, promovendo uma autoavaliação das crianças dirigida pelos professores em que possam falar suas impressões sobre o que conseguiram ou não conseguiram realizar.

Refletir sobre as experiências relatadas nos retoma o compromisso com a compreensão de uma aula de música em que nada seja proposto para criança sem a criança, prevenindo assim formas de silenciamento da infância – afinal de contas as crianças não são silenciosas.

Referências

BEZERRA, Jason Desiderio. *“Oi abre a roda tindô lelê”*: o que contam as crianças sobre as aulas de música na escola de Educação Básica em tempos de pandemia. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) — Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

BEZERRA, Jason Desiderio. O Olhar da Criança sobre o Ensino de Música na Escola de Educação Infantil. *In*: Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME, 11., 2017, Natal. *Anais* [...] Natal: editora, ano. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/anais_isme/v1/papers/2326/public/2326-8612-2-PB.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.



BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto No 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, S. (org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, 2007. p. 13-24.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p.83-106.

MAIA, C. N. de A.; FERREIRA, L. G. F. Reflexões sobre a criança, a infância e a escola da/na educação infantil: emancipação ou enclausuramento? *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 33, p. 333-341, 2021. Disponível em:
<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1536>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RÊGO, Maria Carmem. O currículo em movimento. *Caderno Faça e Conte*, Natal, v. 2, ano 2, p. 61-82, 1999.

ROCHA, E. A. C. *Por que ouvir as crianças?* Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 43-49.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARA, A.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa. 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2019.

SCOTT, S. J. Rethinking the Roles of Assessment in Music Education. *Music Educators Journal*, v. 98, n. 3, p. 31-35, 2012.



TALBOT, B. C.; WILLIAMS, H. M. A. Critically Assessing Forms of Resistance in Music Education. In: ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M.; MCPERSON, G. E. (Ed.) *The oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education*. New York: Oxford University Press, 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. *Proposta pedagógica*. Natal, 2022.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. *Proposta pedagógica: ensino fundamental, por áreas de conhecimento*. Natal, 2016.

