

Aperfeiçoamento em Educação Infantil,
Infâncias e Arte
Módulo 4 - Corpo e música na Educação
Infantil

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

VICE-PRESIDENTE

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenadora: **Érica Aparecida Garrutti de Lourenço**

Vice-Coordenadora: **Betania Libanio Dantas de Araújo**

COORDENAÇÃO DE EaD

Izabel Patrícia Meister

Paula Carolei

Rita Maria Lino Tárzia

Valéria Sperduti Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO
INSTRUCIONAL

Felipe Vieira Pacheco

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

Daniel Gongora

Eduardo Eiji Ono

Fabrizio Sawczen

João Luiz Gaspar

Marcelo da Silva Franco

Mayra Bezerra de Sousa Volpato

Margeci Leal de Freitas Alves

Tiago Paes de Lira

Valéria Gomes Bastos

Vanessa Itacaramby Pardim

SECRETARIA

Adriana Pereira Vicente

Bruna Franklin Calixto da Silva

Clelma Aparecida Jacyntho Bittar

Janaina Gomes Reis Bezerra

Tatiana Nunes Maldonado

SUPORTE TÉCNICO

Enzo Delorence Di Santo

João Alfredo Pacheco de Lima

Rafael Camara Bifulco Ferrer

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

André Alberto do Prado

Marlene Sakumoto Akiyama

Nilton Gomes Furtado

Rodrigo Santin

Rogério Alves Lourenço

Sidnei de Cerqueira

Vicente Medeiros da Silva Costa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

1933



EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE

Apresentação das aulas 1 e 2

O conteúdo das aulas 1 e 2 deste módulo privilegia o movimento humano e suas funções, integrados às dimensões afetiva, cognitiva e motora para refletir sobre o trabalho formativo que pode ser desenvolvido na educação infantil, integrados às áreas de Dança e de Teatro.

São seus objetivos:

- Compreender o movimento humano integrado nas dimensões corporal, emocional e cognitiva;
- Conhecer e refletir a respeito das funções do movimento: a função cinética, de deslocamento e a função tônica ou postural, ligada à expressividade;
- Refletir sobre o papel da escola na promoção da ação voluntária e da expressividade;
- Conhecer e refletir sobre as contribuições do trabalho com o corpo e movimento para o conhecimento de si, o conhecimento do mundo e a linguagem da dança;
- Identificar que o desenvolvimento infantil é permeado por atividades focadas alternadamente no campo afetivo e na construção de si, e no campo cognitivo e na construção do mundo;
- Conhecer algumas possibilidades do trabalho com dança na promoção do conhecimento de si mesmo e do mundo.
- Conhecer algumas possibilidades do trabalho com teatro na promoção do conhecimento de si mesmo e do mundo.

Entre as atividades previstas estão: produção de textos escritos em diário, elaboração de relatos e participação em fórum.

Introdução

Ser criança não significa ter infância.

Para muitas crianças, é apenas na escola que é possível desfrutar da infância. Para muitas delas esse é o único local em que podem conviver com outras crianças, ou encontrar um adulto preparado para criar um ambiente lúdico para que possa fazer o que ela mais gosta e necessita: brincar! Por isso, a importância do trabalho formativo desenvolvido pelos educadores ganha ainda maior relevância.

Minha experiência mostra que muitos professores da educação infantil sentem-se despreparados para trabalhar com tema corpo e movimento, com suas crianças. Será que esse trabalho é assim tão complicado? Ora, o trabalho com crianças nessa faixa etária não é tão especializado como acaba se tornando mais tarde, com as disciplinas do currículo do ensino fundamental II, por exemplo. E afinal, todos nós fomos crianças e, com certeza, temos em nossa lembrança músicas, cantigas de roda, brincadeiras de faz de conta que nos remetem à infância.

Com isso quero dizer que a dança, a música, as artes visuais, o movimento, o teatro, a brincadeira acabam sendo um trabalho muito integrado na educação infantil, e pode, sim, ser realizado por quem já passou por essas experiências, ou melhor, pode ser feito por quem já foi criança! Tente se lembrar da sua infância... A criança pula, corre, grita, gargalha, pergunta, chora; observa tudo à sua volta: quer saber das coisas, experimentar, ouvir e contar histórias, pintar, colar, cortar, desenhar, cantar, dançar, imitar, fazer de conta!

Você pode se perguntar: como eu poderei trabalhar com a Dança e o Teatro na escola se não sou especialista nessas áreas do conhecimento? Bem, ninguém pretende formar bailarinos nem atores, mas sim levar os educadores a perceber essas áreas artísticas como uma linguagem não falada, uma linguagem do corpo que tem um sentido e muitas possibilidades formativas na educação das crianças pequenas.



AULA 1

CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA

Autora: Maria Cecilia Sanches



O movimento humano integrado nas dimensões emocional, cognitiva e motora

Objetivo: Compreender o movimento humano integrado nas dimensões corporal, emocional e cognitiva.

Nos primeiros meses de vida o bebê está tomado por uma impulsividade motora e o movimento é a principal forma de expressão de sua vida psíquica (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.23). Porém, antes de atingir o mundo físico, o primeiro e o único instrumento de comunicação que o bebê dispõe são suas reações emocionais, que precisam ser interpretadas pelo meio no qual se encontra totalmente entregue. Assim, a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva, é emocional.

De natureza corporal, a emoção é também um comportamento social, pois seu sentido só é percebido na relação com o outro. A expressão facial e os sons que o bebê emite podem facilmente ser interpretados pelos outros como sendo de bem estar ou mal estar. Desse modo, a emoção é entendida como o fator de união entre a atividade orgânica (pois ocorre no corpo) e a atividade psíquica (pois o corpo a expressa para que seja interpretada), o que possibilita resgatar a ideia de um ser unido em corpo e mente, e mais, um que necessita absolutamente relacionar-se para continuar a existir.

Pensando assim não podemos falar em um corpo separado da mente ou dos nossos sentimentos. Somos um ser integrado por essas dimensões e o corpo materializa nosso estado emocional e psíquico.

Acesse o link a seguir e veja como a excessiva expressividade do bebê é explorada pelos bailarinos:



www.youtube.com/watch?v=uze-4q3p4x8

Bebê fazendo coreografia de Dança - Pediatria Alternativa

Com essa imagem vemos que, nas crianças, a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora é muito visível, pois elas brincam, pulam, falam, choram, correm, riem, perguntam, gritam. Você percebeu que são os bailarinos quem imitam o bebê? À primeira vista, imaginamos o contrário, pois os profissionais o acompanham muito bem, mas de qualquer modo, uma criança nessa faixa etária não conseguiria imitar dessa forma. Os bailarinos acabam criando uma coreografia com os movimentos espontâneos que o bebê traz! Esse pequeno tem uma linguagem sem palavras: seu corpo gira, cai, rola... expressa alegria, curiosidade, desejo em explorar o corpo no chão... Você consegue ver isso?



Por isso o trabalho pedagógico com essas crianças deve ser integrado também! A brincadeira, a dança, o teatro, a música, as artes visuais, o faz de conta são linguagens sem palavras, são ações que permitem que a integração – mente, corpo, emoção – apareça muito mais importantes na formação de crianças na educação infantil.

⚡ IMPORTANTE

É importante que o educador perceba sua própria gestualidade, seu vocabulário, sua postura, e tenha consciência de que ele é a pessoa de maior referência das crianças em idade escolar! As crianças sentem uma poderosa atração por ele!

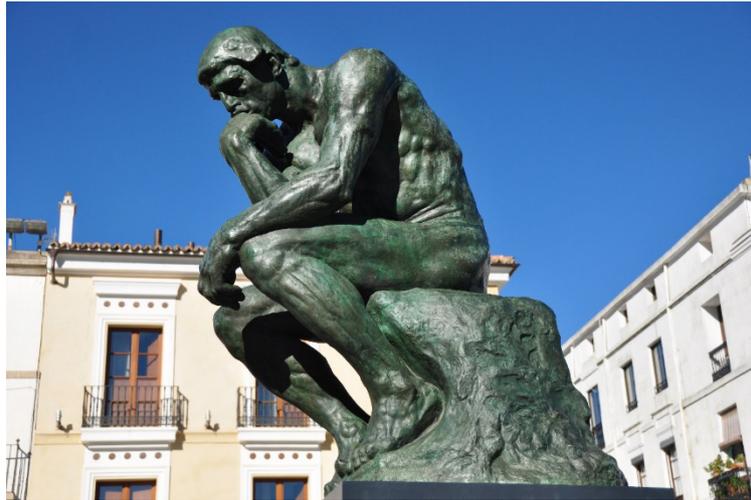
As funções do movimento: FUNÇÃO CINÉTICA (de deslocamento) e FUNÇÃO TÔNICA (postural ou expressiva)

Objetivo: Conhecer e refletir a respeito das funções do movimento. A função cinética, de deslocamento e a função tônica ou postural, ligada à expressividade.

Para tratar do movimento, Wallon (1979) recorre ao estudo do músculo responsável por sua execução, advertindo para a existência de duas funções: uma chamada de cinética, responsável deslocamento do corpo, como andar, sentar, correr, elevar os braços, mover a cabeça. E função postural, que regula o grau de tensão do músculo, responsável pela sustentação da posição do corpo. Ambas atuam juntas: no movimento de andar, por exemplo, “é a função cinética que possibilita o deslocamento dos membros em determinada direção. Imprimindo uma força no sentido contrário, é a atividade tônica que dá estabilidade ao corpo” (Galvão, 1995, p. 70).

A função tônica é que imprime a expressividade do movimento: quando levamos um susto, por exemplo, toda mímica corporal é sustentada de modo a expressar tal sentimento. Por isso o movimento está intimamente ligado às emoções, acompanhando suas ondulações e possibilitando a expressividade da pessoa. Mesmo na ausência de deslocamento, a musculatura encontra-se em atividade intensa para dar sustentação a determinada modulação e expressão do corpo. Veja abaixo a imagem da escultura *O Pensador*, de Rodin¹:

¹ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rodin,_El_Pensador-2.JPG Acesso em: 21 de agosto de 2015.



O Pensador de Rodin, exposto na Plaza Mayor de Cáceres – Espanha.

Foto de Jesusccastillo Fonte: Wikimedia

Toda a musculatura do homem representado nessa escultura demonstra um movimento cognitivo intenso. É como se seu corpo estivesse dizendo: “*estou pensando!*”.

O movimento humano tem, portanto, essa dupla característica: vai se tornando cada vez mais especializado e objetivo por conta da maturação das funções nervosa e das aprendizagens adquiridas em seu ambiente cultural (pense na movimentação específica que aprendemos ao usar talheres, ao apontar um lápis, ao arremessar uma bola, ao usar o computador etc.), mas também possui um caráter subjetivo e expressivo que se mantém, já que nosso corpo manifesta sua linguagem (a mímica facial, a postura física, a gestualidade podem delatar um estado emocional).

PARA REFLETIR

Será que você consegue perceber a linguagem corporal das crianças de sua turma de educação infantil? Observe-as na hora da entrada, em sala, no pátio, no lanche e na saída. Que estado emocional seus corpos expressam (sono, fome, alegria etc)? Como você os percebe sem que elas precisem falar?

O papel da escola na promoção da ação voluntária e da expressividade



Objetivo: Refletir sobre o papel da escola na promoção da ação voluntária e da expressividade.

O controle voluntário do movimento não é algo fácil de ser atingido. Ocorre apenas por volta dos seis ou sete anos, com o amadurecimento de centros do córtex cerebral e com a aquisição da linguagem. Antes disso, dificilmente a criança consegue ficar muito tempo na mesma posição e reage muito corporalmente aos estímulos externos. Nesse sentido, pode-se destacar o papel da escola para a promoção e fortalecimento de condutas voluntárias, de modo que a criança possa postergar ações imediatas e espontâneas, planejando sua ação (GALVÃO, 1995, p. 75-76).

E uma vez que cognição, emoção e motricidade estão integrados, uma forma de atingir o controle voluntário dos movimentos é por meio da exploração da fala. Quero dizer com isso que, se fortalecermos condutas mais refletidas, as condutas mais emotivas tendem a ficar mais controladas. Ao ampliar o vocabulário, nomear diferentes objetos, conseguir diferenciar seus sentimentos, construir frases cada vez mais complexas, a criança vai se conhecendo melhor, conhecendo seus limites, e pensando antes de agir.

Na educação infantil é recorrente encontrarmos crianças que se usam a mordida como recurso em disputas por espaço ou por um brinquedo, por exemplo. Cabe ao educador ajudá-las a verbalizar essa ação dizendo: “*não gostei!*”.

Esse é um grande desafio a ser proposto pelos educadores: ajudar as crianças a passarem **de uma movimentação involuntária, para uma movimentação voluntária** e intencional.

Uma metodologia interessante nesse sentido é propor **situações problema**: *Vamos chegar até o outro lado da sala em um pé só? Ou vamos ver se conseguimos atingir o outro lado da sala andando de costas? Como fazer para não bater em nada?* Ou propor jogos que já sugerem situações problema a serem superados, pois possuem regras e, portanto, uma intenção cognitiva e social aliada à movimentação.

Por outro lado, a **motricidade subjetiva, expressiva**, que enfatiza uma dimensão mais emotiva da pessoa, também é constituinte do ser humano e de suas relações com o meio. Ela também deve ser potencializada na prática escolar, sobretudo na educação infantil, quando se encontra mais evidente como recurso comunicativo.

A brincadeira, a dança, o teatro, a música, as histórias, podem ser recursos muito interessantes e desafiadores na promoção da ação voluntária e da expressividade. Vejamos alguns exemplos:



VÍDEO

Video Musical “O Gigante” do Tiquequê. Preste atenção na letra e imagine outras possibilidades de movimentos para adaptar a suas crianças. <https://www.youtube.com/watch?v=tqwuP7lzJwY>

Yapo com o grupo Palavra cantada: atenção aos gestos e ao ritmo!

<https://www.youtube.com/watch?v=AtDjQblhIK8>

SAIBA MAIS

Este site apresenta 40 brincadeiras das diferentes regiões brasileiras, com explicação de suas regras, com músicas e alguns vídeos.

<http://revistaescola.abril.com.br/brincadeiras-regionais/>

A seguir, apresentamos dois vídeos do grupo Barbatuques, com movimentos mais complexos, mas que vale a pena conhecer:

O jogo do Tumpá, do grupo Barbatuques:

<https://www.youtube.com/watch?v=37OP-SOe9dY>

Samba Lelê, com o grupo Barbatuques, veja como os corpos se expressando cantando, dançando, fazendo sons com o corpo todo. É claro que você pode (e deve) adaptar para movimentos mais simples e fáceis de memorizar. Se tiver dificuldade, peça para as crianças sugerirem movimentos e construa uma sequência com elas!

https://www.youtube.com/watch?v=_Tz7KROhuAw

Considerações finais



Muito bem! Chegamos ao final de nossa aula. Vamos retomar nossos aprendizados?

Inicialmente vimos que não podemos pensar na criança de modo fragmentado, como se o corpo estivesse separado da mente. Nosso corpo comunica para os outros nosso estado emocional e nossos pensamentos por meio de sua movimentação.

Vimos também que essa comunicação é possível por causa de duas funções do movimento, que andam juntas: uma que é instrumental, que permite nosso deslocamento e a interação com o mundo objetivo e outra, mais subjetiva, que modula nosso corpo, pois que permite uma disposição dos músculos de tal modo, que eles parecem “falar”, expressando nossos sentimentos e pensamentos. O corpo possui uma linguagem!

Por fim, destacamos o papel da escola para promover a passagem do movimento espontâneo e sem intenção, para uma movimentação mais pensada, mais voluntária e o compromisso do educador em investir nessas duas funções.

Na próxima aula falaremos mais especificamente do papel da Dança e do Teatro como na educação infantil. Espero por você!



Referências da aula:

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. IN: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 1992. P. 35-44.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez; MORAES, Lícia Garagnani Galvão de. Educação Infantil e um pouco de história. IN: GALLARDO, J.S.P. (org.). **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2015. (p.27-63).

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes. 1995.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (org.). **Henri Wallon. Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola. 2010.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher Ltda. 2012

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher Ltda. 2013.

SILVA, Lucilene. **Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba**. Carapicuíba, SP: Zerinho ou um. 2014.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes. 1979.

_____. A atividade proprioplástica. 1986. IN: WEREBE & BRULFERT (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. P.141-148



AULA 2

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COM O CORPO E O MOVIMENTO COM FOCO NA FORÇA

Autora: Maria Cecilia Sanches



Objetivo: identificar que o desenvolvimento infantil é permeado por atividades focadas alternadamente no campo afetivo e na construção de si, e no campo cognitivo e na construção do mundo.

Até os quatro meses a criança se relaciona com o mundo por meio de movimentos reflexos, isto é, inatos, instintivos e independentes do controle do sistema nervoso central. Entre os quatro e sete meses, aproximadamente, a movimentação reflexa vai se integrando a movimentos voluntários de manipulação simples, como empurrar e puxar, e de locomoção, como rastejar e engatinhar. Durante o primeiro ano sua atividade está praticamente dirigida às pessoas que a cercam, isto é, no **campo afetivo** e na construção de si mesmo. As possibilidades orgânicas não lhe permitem relações diretas com o meio físico. Não consegue alcançar objetos sem a intermediação de outra pessoa. Nos primeiros meses nem é possível mudar sozinha de uma posição incômoda!

No final do primeiro ano o bebê já adquire um domínio razoável da coordenação motora fina dos membros superiores e algum controle da coordenação dos membros inferiores. “Mas o andar e depois a linguagem, que se desenvolve ao longo do segundo ano, vêm ainda alterar o equilíbrio do comportamento (WALLON, 1968, p. 229)”. Se até esta fase as ações da criança eram predominantemente afetivas e subjetivas, as novas disposições orgânicas, principalmente os recursos de andar e falar, já possibilitam ações mais voltadas para o meio físico e objetivo, e ela passa a dedicar-se a exercícios sensorio motores, ajustando e coordenando sua percepção e seus movimentos. Suas disponibilidades orgânicas já permitirão maior autonomia em relação ao adulto e suas atividades se concentrarão mais no **campo cognitivo**.

Desse modo, entre o segundo e o terceiro ano é possível explorar brincadeiras que apresentem movimentos de subir e descer, saltar e cair, lançar e receber, que permitem adquirir maior controle corporal. Atividades de coordenação motora fina como enfileirar, encaixar, organizar por cor, forma e tamanho também merecem atenção. A criança já é capaz de aprender a vestir-se sozinha. Já enfrenta problematizações que podem ser exploradas pelo educador, por exemplo, com as brincadeiras ou jogos com regras simples. (MATTOS; NEIRA, 2008, p. 13).

Por volta dos três anos, porém, grande parte de sua atividade se volta novamente para a subjetividade e a construção de si, com ênfase no **campo afetivo** e nas relações sociais. O educador deve estar atento para estimular ações no nível de desempenho observado para cada criança, para que tenha êxito de acordo com suas possibilidades. Além disso, pode explorar a percepção rítmica, os gestos e a música, modulações de voz e melodias nas brincadeiras e canções da cultura popular infantil, “uma riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo” (Brasil, 1998, p.30).

Nos gestos da criança se encontram os prelúdios de seu pensamento: através deles ela pode lembrar-se de um objeto ou de uma situação. Até o terceiro ano de vida, “o pensamento só pode impor-se à consciência se se realizar pelo gesto ou pela palavra” (WALLON, 1979, p. 143).

A função simbólica é possibilitada à medida que as ações da criança já não estão mais presas às situações presentes, e ela consegue imaginar e “fazer de conta”, tornando presentes objetos por meio de gestos. É como se o gesto ajudasse na formulação de um pensamento que necessita, inicialmente, de ajuda física e, à medida que a representação mental vai se concretizando,



a tendência do movimento é diminuir, como se não necessitasse mais de um espaço objetivo com a conquista de um espaço mental. Um exemplo seria pedir a uma criança para contar quantas pessoas estão em uma sala. Uma criança pequena precisará tocar nas pessoas para conseguir contá-las, como se o pensamento fosse sendo ajudado pelo gesto. Uma criança maior já economizaria mais sua ação, apontando com o dedo para as pessoas à medida que as conta. Quando pode passar os olhos pelas pessoas enquanto as conta, sem emitir som, já demonstrará um controle maior de seu próprio comportamento, menos dependente do ato motor.

Nesse sentido, no final da educação infantil, inicia-se a fase chamada por muitos estudiosos de fase escolar, quando as condições fisiológicas já permitem à criança uma interação mais objetiva com o mundo que a cerca. Ela já consegue um maior controle do próprio comportamento, como ficar sentada por mais tempo. Essa etapa marca a volta do foco de suas atividades para o **campo cognitivo**.

Gostaria de chamar sua atenção para esse movimento pendular do desenvolvimento infantil, que passa alternadamente de um campo a outro: **ora a ênfase é na afetividade** (mas não é por isso que o aspecto cognitivo deixa de fazer parte do processo) **ora a ênfase é na inteligência** (e aqui também a afetividade participa).

Bem, resumindo: dependendo dos recursos que o corpo lhe oferece, e daquilo que lhe é disposto em seu ambiente, muitas das ações da criança ora têm foco no **conhecimento de si**, na construção de sua subjetividade e afetividade, ora o foco recai sobre o **conhecimento do mundo** objetivo que a cerca e a cognição é mais proeminente. Com isso em mente, podemos planejar ações pedagógicas que envolvam o movimento pensando na formação da criança sob essas duas vertentes:

O conhecimento de si – levando a criança a conhecer e ter consciência de seu próprio corpo, nomear suas partes, explorar os cinco sentidos, ter noções de ritmo, explorar diferentes movimentos do corpo e seus limites.

Nosso corpo faz tantos movimentos e é capaz de fazer muitos mais. Você pode explorar o seu corpo e o de suas crianças, oferecendo a elas um vocabulário corporal para que tenham mais recursos para se expressar e, afinal, se tudo estiver interligado, desenvolver o vocabulário de movimentos, significa aprimorar seu vocabulário intelectual!

Vejamos se você consegue movimentar seu corpo fazendo as seguintes ações: **expandir, encolher, cair, rastejar, dar cambalhotas, girar, esticar, dobrar, levantar, saltar, cair, ir para frente, para trás, para as laterais, cambaleiar, etc.** Os verbos indicam ações que podem ser exploradas por meio de movimentos. Você pode criar sequências coreográficas com isso!

Há tantos verbos que nos ajudam em ações corporais! Escolha ações para fazer com as crianças criando um faz de conta. Por exemplo: meu corpo virou um sorvete, mas está um calor tão grande que sinto meu corpo **derreter**. Vou colocá-lo na geladeira para ele **congelar...** o dicionário pode ajudar a encontrar outras ações: **esticar, dobrar, torcer, girar** etc. Você pode usar antônimos também: **abrir/ fechar; levantar/ cair; aumentar/ diminuir; empurrar/ puxar** etc. Peça ajuda para as crianças e tente elaborar um sequência coreográfica com algumas ações. Por exemplo: Esticar o corpo todo, expandir para os lados, balançar para um lado e outro, contrair, derreter, rolar, sentar. Repita essa sequência várias vezes ao som de uma música, enquanto verbaliza cada ação.



NA PRÁTICA

BRINCANDO COM AS CRIANÇAS

Pense nos movimentos que fazemos diariamente: andar, escovar os dentes, comer, beber, sentar, correr, andar de ônibus, a cavalo ou de bicicleta etc. Seria possível fazer as mesmas coisas de um jeito diferente? Vamos tentar isso com as crianças?

Organize o espaço, coloque uma música para criar o clima e... comece a brincadeira! Escolha uma ação rotineira como tema. Por exemplo, vamos fazer de conta que estamos indo para a escola a pé.

Vamos andar de outros jeitos? Você pode propor:

Como seria ir para a escola... de costas? de lado? como um leão? E uma cobra? um robô? com passos largos? passos curtos? Saltando? de mãos dadas com um colega? com três colegas? Como um velhinho, como uma formiguinha etc.

Obs. Você deverá adaptar a atividade para sua turma! Se as crianças forem muito pequenas, os questionamentos são bem mais simples. Caso sejam maiores, você pode elaborar propor movimentos mais complexos, como andar com passo de gigante e de anão, alternadamente. Brinque com elas!

ATENÇÃO!

Não é você quem faz o movimento e para as crianças copiarem! Você apenas as orienta e propõe desafios: Muito bem! Vejam como a Maria está fazendo! Olhem o Pedro virou um leão muito bravo! Nossa, me ensine, João, quero andar como um robô igual ao seu! O educador deve aceitar sugestões das crianças para incorporar à atividade.

O conhecimento do mundo – a partir do repertório anterior, **explorar o espaço** em que a criança vive: a sala, o parque, o pátio. Vamos pensar que o espaço pode ser usado segundo três aspectos: **sentidos, formas e planos**. Vejamos:

- Em diferentes **sentidos** – para frente, para trás, em cima, embaixo, para esquerda, para a direita.
- Em diferentes **formas** – linear, zigue-zague, circular, ondulado, colunas.
- Em diferentes **planos** em relação ao chão – plano **alto**: quando o corpo se movimenta em pé, na ponta do pé, saltando ou mantendo os membros superiores acima do pescoço. Plano **médio**: quando o corpo se movimenta abaixo do plano alto, com as pernas flexionadas, por exemplo. Plano **baixo**: quando o corpo se movimenta no chão.



NA PRÁTICA

BRINCANDO COM AS CRIANÇAS

Acesse o link abaixo e veja uma brincadeira que explora a forma circular em diferentes sentidos: para a esquerda, direita, frente e trás. Você pode adaptá-la e fazer com sua turma! Escolha essa ou outra música! Crie movimentos que explorem essa forma! Peça ajuda das crianças, pois elas são muito criativas!

<https://www.youtube.com/watch?v=U2Qrt1WXstI>

E agora um exemplo de planos em relação ao chão: bailarinos em plano baixo e plano alto.

<https://www.youtube.com/watch?v=VM9XkDU53CI>

E uma dança explorando bastante o plano baixo:

https://www.youtube.com/watch?v=M7fg_ogQxA

Pense em um contexto para trabalhar com as crianças em plano baixo. Por exemplo: quais os animais que usam esse plano? A cobra, o jacaré, o lagarto etc. Invente uma história simples, usando esses personagens (peça ajuda das crianças). Coloque uma música instrumental e peça às crianças que sejam os personagens. Divirta-se com elas!

A dança como possibilidade formativa

Objetivo: Conhecer algumas possibilidades do trabalho com dança na promoção do conhecimento de si mesmo e do mundo.

Lenira Rengel destaca a dança como uma manifestação artística formada por quatro elementos: **o intérprete (quem dança), o movimento (o que faz), o som (som do próprio corpo ou do ambiente) e o espaço (onde o faz).**

VÍDEO

Convido você para ver o bailarino Benjamin Abras dançando o Igexá, um ritmo africano. Depois disso iremos juntos analisar cada um dos elementos que compõe essa dança. Acesse o link a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=VVaKmfNJJXc>



Muito bem, agora vamos ver se você consegue “ler” essa dança comigo, isto é, identificar seus elementos:

O intérprete – é a pessoa que dança: o bailarino, a criança, o professor. Sem ele a dança não acontece.

No vídeo temos um só bailarino.

O movimento – as formas como cada parte do corpo do intérprete se coordenam; as ações que ele faz: girar, saltar, cair, andar, torcer, abaixar, levantar etc. E há também os movimentos típicos de uma determinada dança: passos do forró, de balé, frevo, dança de salão etc.

No vídeo o bailarino mexe muito as costas e os braços e essas partes do corpo acompanham o ritmo da música! Os ombros giram bastante, algumas vezes ele parece querer imitar um pássaro. Os músculos das costas mexem muito também, ele sente a música nelas! Os pés mantém o mesmo ritmo sempre. O bailarino dança e se desloca para frente, para trás, usa o plano alto e baixo, em relação ao chão. Não usa o plano médio para dançar, mas termina com uma pose que está no plano médio, isto é, com as pernas flexionadas. Ele dança o ritmo do igexá.

O som – na grande maioria das vezes, a dança é praticada com música, mas aqui também incluímos os diferentes tipos de som, como por exemplo, o corpo caindo no chão, o bater na perna, a respiração, o grito. Ao vermos uma dança, podemos perceber como a música é usada nela: há só sons de instrumentos? Há uma letra sendo cantada? Está sendo tocada ao vivo? Por quem? É possível perceber se a música foi criada para a dança? Ou o bailarino está improvisando? Que outros sons são apresentados nela? Os intérpretes cantam, emitem algum movimento sonoro? Há momentos de silêncio?

A música que toca no vídeo não é ao vivo. É tocada por um só instrumento de percussão que emite sempre o mesmo som. É cantada por uma só pessoa (que é o próprio Benjamin, acabei descobrindo!). Há um coro de vozes que o acompanham. É possível perceber que os movimentos do bailarino estão completamente integrados à música, de modo que não conseguimos saber se a música o acompanha ou se ele se deixa levar por ela.

O espaço – é o local em que a dança acontece: no palco, num estúdio, na sala de aula, no pátio etc. Reveja os vídeos. Onde ocorre a dança? Há um cenário? Há objetos em cena? É possível perceber a iluminação? Quais as cores?

Bem, a dança parece acontecer em um estúdio, com um fundo branco, e o bailarino usa uma calça branca também. Isso permite que suas costas fiquem bem destacadas, assim como seus ombros e braços... Não há mais nada em cena. Acho que ele quis dar um efeito mágico para quem o assiste: é como se o som viesse do corpo dele e mais nada além disso! E isso traz uma sensação tão boa! Você sentiu isso também?



NA PRÁTICA

BRINCANDO COM AS CRIANÇAS

Mostre o vídeo de Benjamin Abras à sua turma. Explore esses quatro elementos com elas. A seguir, convide-as para imitá-lo. Você pode problematizar o vídeo com sua turma: que movimentos chamam mais a sua atenção? Quais as partes do corpo se movimentam mais? Você percebe que o bailarino dança basicamente em dois planos: alto e médio? O plano do chão não fez parte da dança. Percebeu os seus movimentos de expansão e contração do tórax? O que mais? Vamos tentar imitá-lo? O que esse bailarino quer expressar com esses movimentos? Para responder precisamos de mais informações: que ritmo é esse? Como ele começou? Vamos pesquisar a história do Ijexá? Como as pessoas se vestem?

Vamos dançar o ijexá com outra música? As crianças podem (e devem) **INCORPORAR** sua própria maneira de dançar o ijexá! Por exemplo, o CD *Pé com pé*, do grupo Palavra Cantada, explora diferentes ritmos brasileiros de origem africana. O primeiro deles é o ijexá, na música que tem o mesmo nome do CD. Acesse o link abaixo para ouvir a música:

https://www.youtube.com/watch?v=EmvwcSr_L5Q

Fica aqui uma sugestão para você e sua turma criarem uma coreografia a partir do ijexá da música *Pé com pé*!

E atenção: com turma de crianças muito pequenas as problematizações são mais difíceis e, nesse caso, limite-se à contemplação do ritmo. Deixe os bebês ouvirem a música e ajude-os a participar do ritmo: bata palmas, segure suas mãos e dance com eles, acompanhe algum objeto com o ritmo. Eles vão adorar!



NA PRÁTICA

BRINCANDO COM AS CRIANÇAS

Você pode mostrar o mesmo vídeo do Maracatu para sua turma <https://www.youtube.com/watch?v=VVaKmfNJJXc> e explorar com ela a “leitura” da dança, como fez na sua atividade. Deixe-as imitarem os bailarinos. **Instigue-as a fazer os passos como os bailarinos usando uma outra música. Crie com elas o figurino, os instrumentos e explorem outros movimentos! Uma sugestão é usar a música *Menina Moleca*, que é um maracatu tocado e cantado pelo grupo Palavra Cantada:**

<https://www.youtube.com/watch?v=zjUbPNWjLPE>





O teatro como possibilidade formativa

Objetivo: Conhecer possibilidades do trabalho com teatro na promoção do conhecimento de si mesmo e do mundo.

O faz de conta é um recurso importante para a consolidação do pensamento simbólico. Por meio dele a criança pode elaborar personagens com recursos para vencer limites e enfrentar conflitos, vivenciando experiências para além da vida real. Para realizar o faz de conta, a criança lança mão de diferentes movimentos expressivos que ampliam seu repertório corporal, pode se relacionar ludicamente com seu próprio corpo, com o corpo de seus colegas e com espaço que compartilham.

A brincadeira é o fio condutor na educação infantil, as histórias também têm um grande potencial.

Da mesma maneira como vimos o trabalho com dança, o **teatro** também pode promover a **consciência de si mesmo** e a **consciência do mundo**. De acordo com Spolin (2010) o jogo teatral possui três elementos: **onde, quem, o quê**.

ONDE é o lugar onde se passa a cena, que é o cenário, o lugar onde acontece a história.

Como é possível você saber onde está? A pergunta pode parecer estranha, mas pense bem... como você sabe que está em uma cozinha? Qual a diferença de uma cozinha e uma sala de aula? O que tem nesses ambientes que os identifica? Você percebe que os **objetos** permitem identificar o local? Há coisas que podem ser encontradas em uma sala de aula que também podem ser encontradas em um escritório. Mas como esses dois ambientes podem ser diferenciados? Você consegue entender que os detalhes são importantes?

Explore isso com sua turma de modo bem detalhado, pois à primeira vista pode parecer algo óbvio, mas essa discussão é importante para trabalharmos um onde usando apenas o nosso corpo ou mesmo confeccionando objetos pertinentes a um determinado contexto.

QUEM faz a cena: é o personagem. Como você identifica quem trabalha na sua escola e quem não trabalha? E em um lugar diferente de seu trabalho, por exemplo, num hospital. Como sabe quem trabalha lá e quem não trabalha? As pessoas não falam quem são. Nós descobrimos pelas suas **atitudes**. Nossas atitudes mostram aos outros quem somos. E no teatro o personagem deve mostrar quem é sem verbalizar!

Converse sobre isso com suas crianças. Chame sua atenção para as atitudes das pessoas no seu dia a dia: na escola, para a forma como se relacionam com os outros, seus gestos: a diretora, a merendeira, o policial, a inspetora, a mãe que vem buscar o filho. Cada um desses personagens usa um gestual que nos permite saber o que fazem.

O QUE o personagem faz: é a sua **ação** na cena. Para que você vai até a cozinha? Para fazer comida, para beber água. Para que vai para o supermercado? Para fazer compras. Deve haver um motivo para estar onde estamos e fazer o que fazemos, não é?

Converse com sua turma. Explore diferentes contextos. Faça-as perceber que as pessoas agem de determinada maneira dependendo do lugar onde estão e dependendo de quem são.



Conte uma boa história a suas crianças. Eles são capazes de identificar **onde** se passa a história? Sabem identificar **quem** participa dela? **O que** fazem esses personagens?

NA PRÁTICA

BRINCANDO COM AS CRIANÇAS:

A fábula de Leonardo da Vinci, O Papel e a Tinta, narrada com a ajuda de instrumentos: um piano, dois violinos, uma viola e um violoncello, uma clarineta e uma flauta.

Depois de identificar com as crianças o ONDE, QUEM e O QUE, você pode pedir que as crianças interpretem a história enquanto a ouvem, usando gestos e movimentos, que podem ou não ser dançados!

Acesse O Papel e a tinta: <https://www.youtube.com/watch?v=ZeCAL7SzPA>

E pode, também, mostrar às crianças parte da mesma história dançada por uma bailarina:

O papel e a tinta: <https://www.youtube.com/watch?v=CsxoK7sgtFA>

Os bebês não precisam ficar de fora! Deixe que escutem a história, a música, os instrumentos. Que vejam a dança! Dance com eles e deixe os movimentos fluírem!

SAIBA MAIS

Artigo sobre jogos teatrais na escola:

<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/teatro-imaginacao-pre-escola-jogos-546388.shtml>

Spolin (2010): Jogos Teatrais - O fichário de Viola Spolin. É um manual para o trabalho com jogos teatrais em escolas, que os apresenta descritos em fichas padronizadas como receitas, separados em seções, que crescem em complexidade.

http://pt.slideshare.net/PIBID_Teatro2014/spolin-jogos-teatraisofichriodeviolaspolin-1?related=1

Você pode ver um plano de aula de teatro no site: <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/linguagem-teatral-na-pre-escola>



Considerações finais

Finalizamos aqui esta primeira parte do **módulo 4**. Espero que você o tenha aproveitado bastante! Antes de nos despedirmos, vamos lembrar nosso percurso?

Inicialmente vimos que, dependendo dos recursos físicos que possui e daquilo que o ambiente lhe oferece, a criança mantém sua ação e atenção voltadas para construção da afetividade, da subjetividade e de si mesmo, por um lado, e na construção da cognição, da objetividade e mundo, por outro. Essa referência é importante para que o educador possa planejar ações pedagógicas promovendo essa dupla vertente.

No caso da dança, é possível trabalhar com seus quatro elementos: o intérprete (quem dança), o movimento (o que faz), o som (som do próprio corpo ou do ambiente) e o espaço (onde o faz).

O teatro é também uma manifestação artística que adquire seu caráter formativo por meio de ações que explorem o onde, quem, o quê, seja em uma cena, em um filme, em uma história.

Espero que este módulo tenha contribuído para ampliar seus conhecimentos e ajudado no planejamento de atividades mais interessantes para suas crianças!

Um forte abraço!

Cecilia.

Referências:



MARQUES, ISABEL. **Corpo e dança na Educação Infantil**. Disponível em: <http://arteirinhos.blogspot.com.br/2009/09/corpo-e-danca-na-educacao-infantil-por.html>Acesso em 08 de julho de 2015.

Rengel. Lenira. **Ler a Dança com todos os sentidos**. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140353Ler%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf> acesso em 24 de fevereiro de 2015.

SANTIAGO, Ana Lydia; NEVES, Libéria Rodrigues. **O Uso dos jogos teatrais da educação**. Campinas: Papirus.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva. 2010.

WALLON, Henri.. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes. 1979.



AULA 3

HABILIDADES MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor: Renato Tocantins Sampaio



Prezado(a) Cursista,

Seja bem-vindo ao módulo de Música na Educação Infantil do curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte.

Objetivos desta aula:

- Apresentar a música como fenômeno humano, com suas bases biológica e cultural.
- Contextualizar o desenvolvimento das habilidades musicais na infância e como a seleção de conteúdos na educação infantil deve refletir a compreensão desta etapa do desenvolvimento humano

A música acompanha o ser humano há muito tempo, alguns dizem desde tempos anteriores ao *homo sapiens*, e está tão arraigada em nossa forma de viver que é difícil até imaginar como seria um mundo sem música. Ela está presente nos acalantos, em momentos de lazer e distração, nas celebrações sociais, nos cultos religiosos, enfim, a música está presente em diversos momentos de nossa vida individual e social.

Além de considerarmos a música como organização de sons e silêncios, podemos ainda compreender vários de nossos comportamentos cotidianos como comportamentos musicais. Por exemplo, ao andarmos de modo sincronizado com uma outra pessoa, temos de perceber o tamanho e a velocidade de nossos passos e o tamanho e a velocidade dos passos desta outra pessoa para conseguirmos nos manter emparelhados lado a lado. Traduzindo para termos musicais, estaríamos sincronizando o pulso e o andamento de nosso movimento com o de outra pessoa.

IMPORTANTE

FIQUE ATENTO! Não se assuste se você não tiver familiaridade com alguns termos técnicos utilizados neste material didático mediacional ou com algumas práticas sugeridas. Durante esta aula e a seguinte, construiremos um glossário de modo colaborativo utilizando ferramenta WIKI. Por isso, em sua leitura, vá anotando termos que podem compor nosso glossário e, ainda na presente semana, vá se familiarizando com a Wiki, já alimentando-a. Além disso, ao final deste material teremos um breve glossário de termos e uma lista de referências que podem ser procuradas para maiores esclarecimentos e/ou aprofundamentos.

É importante ter sempre em mente, portanto, que o ato de fazer música não corresponde exclusivamente a cantar ou tocar um instrumento musical com enorme desenvoltura, a compor uma sinfonia ou a reger uma orquestra. É lógico que um estudo sistematizado e extenso pode levar ao aprimoramento de habilidades e a um nível superior de desempenho em tarefas musicais específicas, mas existem práticas e vivências musicais básicas que são baseadas em habilidades inatas e demandam pouco treinamento para ocorrer, tais como cantar uma canção que apreciamos, batucar acompanhando uma música, dançar de forma livre e espontânea etc.



Neste módulo, discutiremos sobre o ensino e a aprendizagem de música na educação infantil e veremos algumas sugestões de atividades para desenvolver habilidades e competências musicais apropriadas a diferentes faixas etárias, bem como algumas sugestões de adaptação destas atividades a diferentes públicos e/ou objetivos pedagógicos.

Termino esta breve apresentação com uma citação do educador musical Keith Swanwick que resume o que pensamos sobre música e seu lugar na vida do ser humano:



A música não é uma anomalia curiosa, separada do resto da vida; não é só um estremecimento emocional que funciona como atalho para qualquer processo de pensamento, mas uma parte integral de nosso processo cognitivo. É um caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento. Naturalmente, em alguns aspectos a atividade musical é única. Ela realiza um trabalho especial, a fim de que palavras ou imagens visuais sejam menos satisfatórias ou, frequentemente, impossíveis. Mas isso não está totalmente isolado de outros aspectos da mente humana, escondido em alguma área remota de nosso sistema nervoso, separado de outros caminhos criativos. (SWANWICK, 2003, p. 22-23)



Bons estudos,

Prof. Renato Sampaio

1. A Música Como Fenômeno Humano

A Música é um fenômeno humano que está presente em todas as culturas conhecidas e tem sido utilizada para uma ampla gama de funções sociais, desde acalmar crianças agitadas, elicitar emoções, favorecer a coesão social, expressar crenças religiosas, dentre outras (GROUT; PALISCA, 1994; SEKEFF, 2007; GFELLER, 2008; KOELSCH, 2014).

Existem muitas definições e concepções diferentes sobre o que seja música. Porém, de modo geral, é importante considerarmos dois aspectos: um material e um intelectual. A materialidade da música se apresenta nos elementos acústicos dos sons e das fontes sonoras que são utilizadas, segundo parâmetros de combinação diversos, para se fazer música. O aspecto intelectual, por sua vez, consiste na seleção e ordenamento do material acústico, de modo a transmitir uma ideia. (ULRICH, 1989).

Nas últimas décadas, muitos estudos científicos têm apresentado evidências de que há uma base biológica inata para o fazer musical que, se por um lado, permite que o ser humano faça e experiencie a música, por outro, limita esta experiência dentro de uma faixa estreita de possibilidades (PERETZ, 2001; ILARI, 2006; PATEL, 2008; KOELSCH, 2011; TRAINOR; CIRELLI, 2015). Por exemplo, a faixa de audição humana faz com que sejamos capazes de perceber, de modo geral, sons entre 20 e 20.000 Hertz, enquanto alguns animais como cachorros e morcegos, conseguem ouvir sons bem acima deste limite de 20.000Hz (FLETCHER, 2010). Deste modo, a própria capacidade auditiva humana limita os sons que são utilizados pelos seres humanos para se fazer música.



A partir da observação sistemática e de estudos experimentais com bebês pequenos e seus cuidadores, o casal de pesquisadores Hanus e Mechthild Papousek verificaram que os bebês humanos, ao nascer, ainda não apresentam habilidades motoras e cognitivas suficientes para uma movimentação autônoma (no sentido de buscar o que desejam ou necessitam no mundo) e nem para o estabelecimento de trocas simbólicas (linguísticas) com outros membros de sua comunidade, mas desenvolvem tais habilidades ao longo de alguns poucos anos demonstrando uma incrível capacidade de aprendizagem e de aquisição de controle sobre o próprio corpo (PAPOUSEK, H., 1996; PAPOUSEK, M., 1996).

No entanto, sabe-se que desde o último trimestre da gestação o feto tem seu sistema auditivo em pleno funcionamento e já há criação de memória sonora (PAPOUSEK, H., 1996) e que, nos primeiros dias de vida, o bebê humano consegue discriminar a voz materna de outros sons do ambiente e de, até mesmo, discriminar e dar preferência à voz materna a outras vozes femininas (ILARI, 2006). Ainda que o choro destes bebês e outras expressões vocais estejam inicialmente bastante delimitadas pelos próprios movimentos respiratórios não conscientes, os choros de bebês de apenas alguns poucos dias de vida apresentam características prosódicas não verbais como o contorno melódico da fala e os acentos e marcações rítmicas condizentes com a língua materna (MAMPE et al, 2009).

O casal Papousek descreve a “parentalidade intuitiva” [*intuitive parenting*] como uma habilidade de adultos e cuidadores de bebês para protegê-los, alimentá-los, estimulá-los e propiciar a sua inserção na cultura. Dentre as diversas ações de cuidado e educação com as crianças pequenas realizadas pelos adultos, destacamos o modo como os adultos constroem a relação e modos de comunicação cooperativamente com a criança. É comum, nestas ocasiões, verificarmos a presença da fala-direcionada-para-a-criança [*infant-directed speech*] na qual os adultos intuitivamente estimulam e guiam as vocalizações dos bebês através de modulações melódicas que irão suportar a relação e preparar para o desenvolvimento da linguagem, além de fornecer material sonoro para que a criança brinque vocalmente e, deste modo, obtenha prazer, construa conhecimento e aprimore seu controle e uso da expressão vocal (PAPOUSEK, H., 1996).

“

Os pais intuitivamente suportam o uso pela criança de contornos melódicos para um jogo vocal assim como usualmente cantam parlendas e acalantos. Em condições favoráveis, crianças pré-verbais desenvolvem a capacidade de imitar estas canções infantis e improvisar suas próprias melodias, e começam a aprender canções com letras quando iniciam a usar palavras e frases simples. (PAPOUSEK, H, 1996, p. 44)

”



SAIBA MAIS

Conforme descrevem Mechthild Papousek (1996), Stephen Malloch e Colwyn Trevarthen (2009), Maria Betania Fonseca (2009) e vários outros pesquisadores sobre o desenvolvimento musical infantil, a fala-direcionada-para-a-criança [infant-directed speech], também conhecida como “manhês” [motherese], está estritamente vinculada a funções imprescindíveis na fase inicial da vida do bebê como a regulação da excitação e da atenção, o suporte para os aprendizados sociais, o fornecimento de modelo para o aprendizado vocal e fonológico e para a aquisição de componentes específicos da linguagem.

Este modo de comunicação apresenta características musicais bastante específicas, como: registro mais amplo (até duas oitavas) e mais agudo (podendo chegar até duas oitavas acima do seu registro usual de voz); andamento mais lento; contorno melódico mais evidenciado; presença de pausas expressivas e formais; frases relativamente curtas com simplificação do conteúdo verbal; estrutura predominantemente silábica (uma sílaba do texto por nota) embora possam ocorrer vários melismas (várias notas emitidas para uma mesma sílaba do texto); e, frases mais ritmadas (uso de acentos e variações de intensidade), além da exploração de outros elementos musicais como pulso e timbre.

A presença da fala-direcionada-para-a-criança em diversas culturas sugere uma predisposição biológica comportamental de pais e bebês para este tipo de conduta mais do que uma aprendizagem meramente cultura.

Hanus Papousek (1996) afirma que as interações entre os bebês e seus pais e cuidadores incluem inúmeros episódios nos quais os cuidadores se colocam como previsíveis, controláveis e contingentes, e nas quais eles afetivamente recompensam as conquistas de aprendizagem dos bebês. Nestas interações, pode-se verificar que não somente há uma modulação do comportamento vocal dos bebês, mas também e principalmente de seus estados afetivos, da qualidade da interação entre o bebê e o adulto e de modos de comunicação, havendo, então, o que poder-se-ia chamar de “protoconversas expressivas” (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009).

Stephen Malloch e Colwyn Trevarthen (2009) afirmam que há uma musicalidade inata em todo ser humano que seria posta em jogo nestas brincadeiras vocais e nas interações bebês-cuidadores desde muito cedo e estudar esta “musicalidade comunicativa” auxiliaria a compreender como os seres humanos moldam o tempo interpessoal utilizando narrativas intencionais de gestos (corporais) e voz. Estes autores consideram que a musicalidade comunicativa seria a base tanto para o desenvolvimento da linguagem verbal como para o desenvolvimento de habilidades musicais como forma de expressão artística.



Poderíamos então perguntar: Há uma musicalidade infantil diferente da musicalidade do adulto? Segundo Fonseca (2009), ocorrem duas grandes barreiras no estudo da música feita por crianças e, por sua vez, no estudo da musicalidade infantil: a falta de compreensão da música feita por crianças com uma modalidade expressiva e artística distinta da música feita por adultos e a própria dificuldade em registrar (para posteriormente analisar) as produções musicais espontâneas feitas pelas crianças, uma vez que em grande parte elas estão associadas ao ato de brincar, fluem muito rapidamente e são facilmente interrompidas pela interferência dos adultos.

Para vários pesquisadores do desenvolvimento musical e muitos educadores musicais (DE-LALANDE, *sine data*; FONSECA, 2009; HARGREAVES, 1997; ILARI, 2006; PALHEIROS, 2006; PAPOUSEK, M., 1996; SEKEFF, 2007; e, SWANWICK, 2003, dentre outros) não somente há uma musicalidade infantil diferente da musicalidade do adulto como também há uma música infantil que se diferencia da música dos adultos (como produto cultural) tanto em função de sua estrutura e forma como de sua função. Haveria ainda, uma subcategoria, que alguns chamam de “música escolar”, que abrangeria músicas especialmente compostas para crianças, supostamente respeitando as etapas do desenvolvimento infantil, que tem como finalidade apresentar, organizar e sistematizar o fazer musical das crianças durante a educação escolar para que elas possam, futuramente, adentrar no universo musical adulto de modo geral e, em particular, no universo de uma “norma culta musical”. Estas músicas escolares incluem tanto aquelas que auxiliam a organização da rotina escolar (como “meu lanchinho”) quanto músicas compostas respeitando o perfil do desenvolvimento musical da criança utilizadas para ensino de música (como várias das composições utilizadas por educadores musicais seguindo os princípios dos métodos Kodaly e Orff, dentre outros). É importante ressaltar que, por um lado, o uso destas músicas escolares é privilegiado e incentivado por alguns educadores musicais e, por outro, duramente criticado por vários educadores musicais e musicólogos, por considerarem que a estrutura musical das músicas escolares consiste numa simplificação excessiva que distancia de forma nociva o fazer musical da criança na escola com o que ela irá vivenciar nas suas práticas sociais cotidianas.



SAIBA MAIS

Para o educador musical François Delalande (sine data, p.11) há três características inerentes ao ser musical: ser sensível aos sons; encontrar neles uma significação; e, apreciar sua organização.



2. A Aprendizagem musical e o ensino de música

Como com qualquer outro conteúdo cultural, as pessoas podem aprender música e desenvolver habilidades musicais por meio da participação em eventos sociais nas quais a música esteja presente, o que pode ser chamado genericamente de “processo de aculturação” (ULRICH, 1989), de “educação informal” ou “educação não-intencional” (LIBANEO, 1994, p. 17). Porém, o desenvolvimento das habilidades musicais e o aprendizado da música também podem ser realizados de modo sistematizado, programado e com intervenções (ou mediações) intencionais, o que pode ocorrer em escolas especializadas (conservatórios e escolas livres de música) ou mesmo no ensino escolar regular.

Para Libâneo (1994, p. 17-18),

“

A educação intencional refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor ou os adultos em geral. [...] Há métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos.

”

Para exemplificar estes diversos modos de aprendizagem, podemos pensar na canção “parabéns a você”. Ao frequentar festas de aniversário, a criança vai aprendendo quase que de modo espontâneo a cantar “parabéns a você” e os participantes da festa que cantam o “parabéns” poderiam ser considerados como educadores informais deste produto cultural. Porém, não é incomum que familiares ensinem deliberadamente crianças pequenas a cantar e palmear o “parabéns” como forma de preparação para sua festa de aniversário. Neste caso, teríamos uma instrução musical deliberada e intencional, porém extra-escolar. Ainda, seria possível um professor de música ensinar o mesmo produto cultural “parabéns a você” tendo como objetivo o desenvolvimento de habilidades técnicas vocais, de execução rítmica, de conhecimento sobre a estrutura e a forma musical ou mesmo sobre a música como produto da cultura. Neste sentido, teríamos então uma educação musical escolar intencional e sistematizada, visando aos objetivos de aprendizagem musicais.

No universo escolar, o conhecimento em arte

“

[...] abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19)

”



Partindo da teoria piagetiana, o educador musical Keith Swanwick (2003) considera que a música apresenta quatro elementos que a possibilitam ser compreendida como discurso. São eles: a representação interna de ações e eventos, criando imagens mentais; o reconhecimento e produção de relações entre estas imagens; o emprego de sistema de sinais que criam vocabulários compartilhados; e, a negociação de sentido nas trocas de pensamentos com outros.

SAIBA MAIS

Com base na teoria de Piaget, Swanwick (2003) afirma que estes quatro elementos caracterizam o pensamento e a produção tanto na música como em outras modalidades artísticas, quanto na deliberação filosófica ou na racionalização científica.



Figura 1: Transformações metafóricas no discurso musical. Parte-se da exploração dos materiais sonoros que são transformados em melodias, em gestos, e, destes em estruturas expressivas. A partir da recombinação destas formas expressivas chega-se à experiência significativa e à atribuição de valor (afetivo, cognitivo etc.). Fonte: SWANWICK, 2003, p. 33.

Para Swanwick (2003), a menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, e não um intervalo musical, um compasso ou a nota isolada. É importante, então, que o educador musical estimule a criança não apenas a brincar com os sons, repetindo e transformando-os, mas também e principalmente elaborando tais sons em frases musicais, isto é, uma sequência sonora que apresente uma ideia musical com princípio, meio e fim. Deste modo, a criança estará sendo introduzida de modo mais sistemático a uma linguagem musical e aprenderá como organizar suas ideias de um modo expressivo.



O caráter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmica e na articulação – como o movimento de um som ao outro está organizado. Também a expressão musical deve ser confundida com ‘auto-expressão’. A expressão musical inerente não está em nosso senso sobre nós mesmos, mas na percepção do caráter da música. Na forma das frases, no fluxo dos motivos tonais e ritmos, nas mudanças de timbre, acento, velocidade e níveis de intensidade, podemos encontrar similaridades entre o movimento da música e a ‘emoção’ humana. (SWANWICK, 2003, p. 62)



Cabe, no entanto, ressaltar que a expressão musical não é adicionada a posteriori à sequência sonora e isto será muito difícil quando o foco desde o início da atividade musical estiver situado cansativamente nos fragmentos sonoros, por exemplo, nos intervalos musicais ou nos valores rítmicos. Deve-se buscar o refinamento da produção sonora, como a afinação e a precisão rítmica, mas não a custo da expressividade musical. Partindo da prática musical, caberá ao professor verificar se os elementos musicais estão sendo produzidos de forma correta e conduzir, quando necessário, o treino de fragmentos musicais para corrigir ou aprimorar a execução de tais elementos. Porém, logo em seguida, deve-se retornar ao nível de prática musical no qual a expressividade está em foco.

Para Swanwick, três princípios educativos devem ser respeitados a fim de ensinar música musicalmente.

1. Preocupar-se com a capacidade da criança compreender o que é proposto, isto é, que ela consiga apreciar, reconhecer, reproduzir e criar frases e gestos musicais, focando no desenvolvimento de uma consciência musical das crianças.
2. Observar o que a criança traz de conhecimento prévio sobre o uso da música, sobre os estilos musicais e quais habilidades musicais pertinentes àquele estágio do desenvolvimento já estão desenvolvidas (e quais ainda não estão); e,
3. Tornar a prática musical fluente, enfatizando a expressão de ideias (nas frases e gestos musicais) e a performance mais do que a leitura e escrita musical.

Keith Swanwick propõe que o ensino de música seja realizado de forma a integrar todas as experiências musicais. Há três atividades principais: Ouvir música, tocar música e compor. Estas atividades principais deveriam ainda ser entremeadas pelo estudo da história da música e pelo treinamento técnico para o desenvolvimento de habilidades específicas a cada instrumento musical. Estas atividades foram resumidas na sigla CLASP (que em inglês também significa *abraçar, agregar, enganchar*) onde C equivale a [*performance*], L, a estudo da literatura musical [*literature studies*], e S, a aquisição de habilidades [*skill acquisition*]. No Brasil, este processo foi traduzido como TECLA: T de técnica, E de execução, C de composição, L de literatura e A de apreciação, porém corre-se o risco de perder a centralidade dos processos de composição, performance e audição e enfatizar a técnica, pelo fato dela vir primeiro na ordem em língua portuguesa.



Ao adaptarmos este pensamento para o ensino de música na pré-escola, deve-se articular as atividades musicais propostas ao nível de compreensão, cognição e habilidades motoras de cada faixa etária.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 55), consta que o trabalho com os conteúdos musicais deve se organizado de forma que as crianças desenvolvessem as seguintes capacidades e habilidades:

De zero a três anos:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; e,
- brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir canções musicais.

De quatro a cinco anos¹, deve-se aprofundar e ampliar os objetivos da fase anterior (zero a três anos), além de:

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; e,
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Pode-se perceber, então, que o trabalho com música na educação infantil não deve se apoiar no ensino de leitura e escrita musical, mas sim no apreciar e fruir música, explorando e identificando os materiais sonoros e suas propriedades e, principalmente, focando no caráter expressivo da execução musical.

Como já foi dito anteriormente, é importante respeitar, nas atividades de música, o nível de desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, atentando-se para as diferenças culturais. A organização do espaço físico, do tempo e dos materiais pedagógicos deverá levar em contato desde as habilidades motoras, o tempo de atenção possível em cada fase do desenvolvimento, as habilidades e conhecimentos musicais prévios, até os conteúdos trazidos pelas crianças e os materiais, as formas e os estilos musicais de vivência da criança em sua comunidade. No entanto, cabe ao professor também oferecer materiais sonoros e exemplos musicais diversos, de modo a ampliar o repertório da criança e potencializar seu desenvolvimento.

Vamos fechando nossa primeira aula sobre música por aqui, mas ainda não terminamos... Nosso texto tem continuidade na aula seguinte com algumas sugestões, reflexões e orientações mais específicas sobre práticas em música. Ainda nessa semana, sugerimos a leitura do texto da professora Maria Cristina, também sobre música.

1 Quando o RCNEI foi originalmente formulado e publicado, a faixa etária de seis anos ainda estava incluída na Educação Infantil. Somente posteriormente é que as crianças de seis anos foram incluídas no Ensino Fundamental, cuja duração foi ampliada de oito para nove anos. Neste material, trataremos a Educação Infantil como contemplando somente até os cinco anos de idade.



SAIBA MAIS

Neste box, apresentamos algumas sugestões de CDs e DVDs com materiais úteis para o trabalho com música e para o ensino de música na Educação Infantil.

CDs, DVDs e songbooks do Selo Palavra Cantada (Sandra Peres e Paulo Tatit), tais como: “Canções de Ninar”, “Canções de Brincar”, “Carnaval Palavra Cantada”, “Pé com Pé”, a coleção “Brincadeiras Musicais” etc.

www.palavracantada.com.br

CDs, DVDs e Livros de Márcio Coelho e Ana Favaretto, tais como: “Vida Colorida”, “Curuminzada”, “Eu não gosto de cebola”, os livros da coleção “Batuque Batuta” etc.

www.marciocoelhoanafavaretto.com.br/

CDs de artistas brasileiros da MPB dedicados ao público infantil como: Toquinho, Vinícius de Moraes, Chico Buarque e Adriana Calcanhoto, dentre outros: “Casa de Brinquedos”, “Arca de Noé”, “Adriana Partimpim”, “Os Saltimbancos”, “Toquinho no Mundo da Criança” etc.

Coleção da Editora Eldorado: “Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar” e “Brincando de Roda” (já esgotado, mas é possível achar em alguns sebos)

CDs de outros grupos e artistas dedicados ao público infantil, com destaque para Duo Rodapião, Bia Bedran, Aline Barros, Barbatuques, Pequeno Cidadão, Hélio Ziskind, Antonio José Madureira, entre vários outros.

CDs de música erudita: diversos, com destaque para as músicas de Heitor Villa Lobos, Wolfgang Amadeus Mozart, Johann Sebastian Bach, Georg Friedrich Händel, Claude Debussy, Peter I. Tchaikovsky, C. Saint-Saëns e Joseph Haydn que, pelas estruturas composicionais e orquestrações, são mais acessíveis para as crianças pequenas.

Referências



- BEE, H. **O Ciclo Vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol 3: Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FLETCHER, N. A frequency scaling rule in mammalian vocalization. In: BRUDZYNSKI, S. (ed.). **Handbok of mammalian vocalization: an integrative neuroscience approach**. Burlington (EUA): Elsevier, 2010.
- FONSECA, M.B. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo**. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerias. Belo Horizonte, 2009.
- FONTEERRADA, M. **De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2003.
- GFELLER, K. Music: a Human Phenomenon and Therapeutic Tool. In: DAVIS, W.; GFELLER, K.; THAUT, M. **An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice**. 3. Ed. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2008.
- GROUT, D.; PALISCA, C. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1994.
- HARGREAVES, D. **The Developmental Psychology of Music**. Reprint. Cambridge (England): Cambridge University Press, 1997.
- ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.
- KOELSCH, S. Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. **Frontiers in Psychology**. v. 2, article 110, p. 1-20, 2011.
- KOELSCH, S. Brain correlates of music-evoked emotions. **Nature Reviews Neuroscience**. v. 15, p. 170-180, 2014.
- LIBANEO, J. **Didática**. 23ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.
- MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In: MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Eds.). **Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- MAMPE, B.; FRIEDERICI, A; CHRISTOPHE, A.; WERMKE, K. Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. **Current Biology**, vol. 19 (23): 1994-1997, 2009.



MARTINS, M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T. **Didática do Ensino de Arte: A língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MICHELS, U. (org.) **Atlas de Musica**, vol. 1. 3ª reimpressão. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

PALHEIROS, G. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.

PAPOUSEK, H. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIEGE, I.; SLOBODA, J. **Musical Beginnings – origins and development of musical competence**. Nova York: 1996 (reimpressão 2003)

PAPOUSEK, M. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIEGE, I.; SLOBODA, J. **Musical Beginnings – origins and development of musical competence**. Nova York: 1996 (reimpressão 2003)

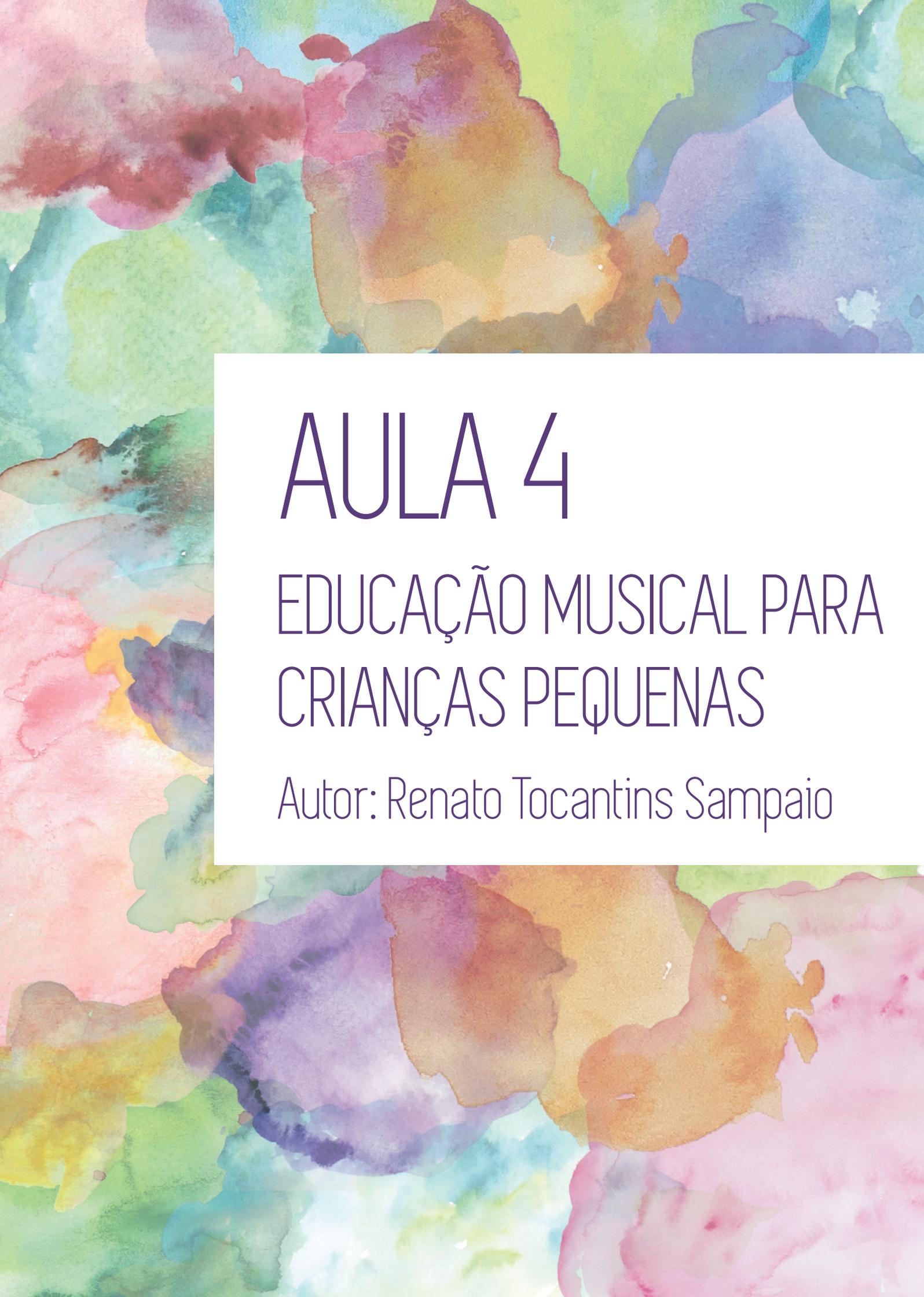
PATEL, A. **Music, language and the brain**. New York: Oxford University Press, 2008.

PERETZ, I. The biological foundations on music. In: DUPOUX, E. (Ed.). **Language, Brain and Cognitive Development**. Cambridge: MIT Press, 2001.

SEKEFF, M. **Da música – seus usos e costumes**. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAINOR, L.; CIRELLI, L. Rhythm and interpersonal synchrony in early social development. **Annals of the New York Academy of Sciences**. New York, v. 1337, p. 45-52, 2015.



AULA 4

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS

Autor: Renato Tocantins Sampaio



Dando continuidade à aula anterior, neste texto temos como objetivo: situar a ação pedagógica do professor de arte/música em relação aos períodos de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos.

1. Educação musical de 0 a 3 anos

Numa etapa inicial do desenvolvimento, até aproximadamente 18 ou 24 meses, as crianças ainda estão aprendendo a controlar seu corpo, adquirindo a fala e descobrindo a interação com os adultos e com o mundo. Embora sua atenção ainda seja muito flutuante e curta e elas ainda careçam do controle motor necessário para atuar no mundo, elas já nascem com capacidade de explorar o mundo e, aos poucos, compreendê-lo. Crianças entre dois e três anos, por sua vez, usualmente já são capazes de andar, correr, escalar móveis e objetos, já possui vocabulário abrangente suficiente para comunicar várias ideias e desejos e pode já ser capaz de formar frases com duas ou três palavras, entre outras habilidades. (BEE, 1997)

Segundo Ilari (2006), os bebês já são sensíveis aos sons de modo geral e as diversas de suas propriedades, como a altura e a intensidade. Minutos após o nascimento, os bebês já conseguem localizar a fonte sonora, inicialmente com olhares discretos e, mais tarde, com alguns movimentos corporais como a virada de cabeça. Tal habilidade musical e controle motor, no entanto, parece desaparecer entre o primeiro e o terceiro meses de vida para ressurgir de modo consistente por volta dos quatro ou cinco meses de idade. Para Trainor e Cirelli (2014), aos dois meses de idade, os bebês já conseguem perceber e reagir a variações no andamento e em estruturas rítmicas simples e, por volta dos sete meses e idade, bebês já reagem a variações de compasso, por exemplo, variações de compasso binário (como uma marcha) para ternário (como uma valsa).

Para bebês pequenos, cantar de forma expressiva e utilizar a fala-direcionada-para-a-criança são modos adequados de promover acolhimento, despertar o contato afetivo e favorecer o interesse em interagir com os adultos. Apresentar sons vocais diversos e diferentes timbres instrumentais, movimentando a fonte sonora buscando que a criança acompanhe o som auxiliam o desenvolvimento musical, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social da criança. À medida que o bebê aprende a sentar, segurar objetos e manipulá-los, outros tipos de atividades que necessitem de participação mais ativa da criança podem ser introduzidas.

As atividades musicais, de modo geral, até os três anos de idade, devem ser voltadas para apresentar a música ou trechos de música de modo que a criança:

- Associe a presença de som ao movimento, por exemplo, o professor coloca uma gravação e, dançando com a criança ou para a criança, interrompe a música (por exemplo, apertando o *pause* do *CD player*), criando uma suspensão e uma surpresa. Logo que o bebê faz algum movimento, que pode ser com as pernas, com os braços, com a cabeça ou mesmo mudança de expressão facial, a música é religada e os movimentos de dança são reiniciados. Tal tipo de atividade também pode ser realizada com o adulto cantando e/ou tocando algum instrumento musical.



- Associe o movimento corporal à música, por exemplo, no movimento de *bouncing*¹, com os adultos fazendo tal movimento de forma ritmada para cima e para baixo com as crianças em seus braços ou apoiadas em suas pernas, ou movimento próximo ao de ninar para as laterais, por exemplo, com o adulto em pé somente mudando o peso do corpo de um pé para o outro.
- Explore materiais capazes de produzir sons com movimentos acessíveis à sua etapa do desenvolvimento como, por exemplo, bater tampas de plástico no chão ou uma contra a outra. É importante também sugerir e explorar não somente diferentes materiais sonoros mas também diversos tipos de movimentos de produção sonora como bater, chacoalhar, raspar etc.
- Brinquem com a música, com as fontes sonoras, com o seu corpo e com o corpo do cuidador adulto.

PARA REFLETIR

DICA DIDÁTICA: Bebês pequenos costumam enxergar melhor os objetos que estão a cerca de 30 cm de seu rosto. (BEE, 1997)

Tais atividades têm como objetivo que os bebês, ainda muito pequenos, possam aprender que podem interagir com o mundo produzindo sons ao mesmo tempo que organizam sua coordenação motora e desenvolvem suas habilidades cognitivas para produzir tais sons. (BRASIL, 1998)

Para as crianças de até dois anos, pode ser muito útil utilizar objetos ou brinquedos associados a cada atividade ou canção, por exemplo, para cantar músicas que falem de animais, como a “Dona Aranha” ou a “Lagartixa”, podem ser utilizados os animais de plástico, que são muitas vezes encontrados em lojas de artigos para festas. Para a música do “Peão” ou “Palminhas”, também são encontrados objetos nestas mesmas lojas ou em lojas atacadistas de brinquedos. O uso de brinquedos e objetos auxilia a manter o foco atencional da criança pequena e também auxilia na compreensão do conteúdo sobre o qual está sendo cantado (a aranha, a lagartixa, o peão ou as palminhas, nos exemplos aqui mencionados). Estes objetos auxiliares devem ser distribuídos antes de cada atividade e, assim que a atividade acaba, devem ser guardados. Assim, a utilização destes objetos cria uma dinâmica interessante nas atividades musicais e vai, aos poucos, ensinando a criança a organizar o espaço e o material para o brincar.

Para crianças entre dois e três anos, as canções e as brincadeiras com movimentos corporais despertam interesse, mantendo o foco atencional e dispensando aos poucos o uso de objetos auxiliares. Além disso, os movimentos corporais sugeridos ou indicados na letra das canções auxiliam a compreensão do texto que está sendo cantada e, deste modo, favorecem o desenvolvimento da linguagem oral. É interessante que o professor selecione um repertório que inclua músicas que sugiram ou induzam movimentos para cima e para baixo, para um lado e para o outro, para a frente e para trás, com deslocamentos e paradas. O cantar e tocar do professor, principalmente neste período e para este tipo de atividade, deve ser priorizado em relação ao uso de gravações

¹ *Bounce* é uma palavra em inglês que significa salto, pulo ou irromper, mas também é utilizada para designar o movimento de subir e descer o corpo em movimento vertical, usualmente flexionando e esticando as pernas.



pois os professores podem incluir variações de intensidade, de andamento, suspensões e pausas expressivas etc. de modo a conjugar previsibilidade e surpresa, ampliando o caráter expressivo da música em si mas também do cantar e mover-se das crianças.

Cantar, tocar ou apresentar a gravação de músicas do repertório infantil, folclórico, popular ou erudito, de diversos estilos e gêneros também deve ser realizado para introduzir as crianças a tais repertórios, porém é essencial que tal apresentação do material sonoro seja feita com qualidade de sonoridade (de gravação ou de *performance*) bem como de conteúdo (qualidade do material musical e valor deste material na cultura).

A organização de uma rotina com atividades variadas em música, mas que vão se repetindo ao longo do processo educativo são importantes para que a criança, desde pequena, entenda que as atividades possuem começo, meio e fim e que a aula como um todo também possui começo, meio e fim. A repetição da atividade por diversas vezes, tanto em mesmo dia como ao longo de dias, é importante para a criança vivenciá-la, compreendê-la, desenvolver a noção temporal e a percepção da rotina e da expectativa sobre o que vai acontecer a seguir.

PARA REFLETIR

DICA DIDÁTICA: É importante que a música não seja utilizada somente como pano de fundo enquanto outras atividades são desenvolvidas com a criança. Ela pode sim ser utilizada para criar um ambiente alegre durante brincadeiras, mas é importante também incentivar e valorizar o silêncio, principalmente durante atividades que exigem maior concentração!!! Além disso, utilizar a música o tempo todo como ambientação para outras atividades diminui o controle sobre qual estímulo pode favorecer ou desfavorecer o foco atencional e a próprio desenvolvimento da atividade escolar.

2. Educação musical de 4 a 5 anos

Na faixa etária de 4 e 5 anos, as crianças de desenvolvimento típico já possuem capacidade de compreensão e expressão verbal bem desenvolvidas, utilizando sentenças complexas, tempos verbais (passado, presente e futuro), frase na voz passiva e outras estruturas complexas de linguagem. Também já apresentam preferências a pessoas (amizades maiores com alguns colegas específicos), já compreendem os motivos e desejos por trás dos comportamentos de adultos e outras crianças e já apresentam desenvolvimento motor que lhes possibilita saltar, andar, subir e descer escadas, chutar, arremessar objetos, pular com os dois pés, andar de bicicleta etc. (BEE, 1997).

Nesta fase, o trabalho iniciado com as crianças pequenas de associar música e movimento, de organizar o fazer musical sob a forma de movimentos ritmados e de cantar pode ser desenvolvido para iniciar a sistematização de pensamentos e ações e, de modo condizente com este estágio do desenvolvimento cognitivo, iniciar a reflexão sobre a música e sobre o fazer musical.



As atividades musicais na faixa etária de 4 e 5 anos podem incluir (BRASIL, 1998, p.64):

- “Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileiras e de outros povos e países.
- Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma)
- Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical. ”

O trabalho com este conteúdo deve ser realizado ainda de forma lúdica e com um nível de exigência cognitiva adequada ao estágio de desenvolvimento da criança. Por exemplo, semelhante à “Hora do Conto”, pode ser criado semanalmente uma “Hora da Música” na qual a cada semana é apresentada uma obra musical e feito algum comentário sobre os instrumentos utilizados, quem era o compositor e onde e quando ele viveu, dentre outras informações sobre a música como produto musical cultural. É importante ressaltar que, para crianças de 4 a 5 anos, o tempo de audição musical não deve exceder 10 minutos. Para cada turma, o professor deve buscar o melhor modo de conduzir a atividade dentre passar as informações, estabelecer uma roda de conversa sobre algum tema específico, realizar a audição musical e comentá-la. Em algumas turmas e com algumas músicas, pode ser interessante transmitir algumas informações históricas sobre o compositor e a obra antes da escuta musical para despertar algum interesse da criança. Em outros momentos, pode ser interessante iniciar a atividade com uma roda de conversa sobre os instrumentos musicais que as crianças já conhecem e já viram ou ouviram para depois realizar a audição musical tentando reconhecer auditivamente quais os instrumentos que são utilizadas naquela obra musical.

PARA REFLETIR

DICA DIDÁTICA: Caso seja realizada a “Hora da Música”, é interessante dividir o conteúdo musical apresentado segundo algum critério utilizando blocos de atividades, por exemplo, pode-se estabelecer as escutas musicais de um determinado mês ou bimestre voltadas para o estudo, apreciação e reconhecimento dos instrumentos musicais. Outro modo de divisão bem interessante é dividir blocos relacionados a estilos musicais, a localidades ou a épocas, por exemplo, um bloco de aulas dedicado à música da região Norte do Brasil, outro à música do Nordeste, outro do Sul etc. Ainda, um bloco de atividades dedicado à música do período renascentista (aprox. 1450 a 1600), outro à música do período barroco (aprox. 1600 a 1750) e assim por diante. Deste modo, pode haver uma continuidade do trabalho durante o ano letivo, com uma variação do estilo, período ou localidade a cada mês ou bimestre.

Além do trabalho de apreciação musical, é importante a continuidade do trabalho com a fruição musical, envolvendo a exploração dos materiais sonoros, atividades de cantar e tocar nos instrumentos músicas da cultura ou músicas compostas ou improvisadas pelas próprias crianças etc.



O desenvolvimento da compreensão da forma e estruturação musical pode ser iniciado, nesta faixa etária, de forma lúdica ao focar em elementos e estruturas musicais por meio de brincadeiras já conhecidas das crianças, mas adaptadas ao trabalho com música: a brincadeira de “vivo ou morto” utilizando a altura (por exemplo, grave para morto e agudo para vivo) ou a brincadeira da estátua utilizando a presença do som e do silêncio.

A associação música e movimento pode continuar sendo um importante modo de trabalho pedagógico com música. O professor pode tocar um instrumento de percussão (um tambor ou um pandeiro, por exemplo) para que as crianças andem no tempo musical dado pelo professor. É importante o professor tocar pulsos regulares em andamento médio para que as crianças possam inicialmente conseguir associar um passo a cada batida. À medida que a turma consegue se mover de modo regular (um passo para cada pulsação), o professor pode acelerar ou retardar a pulsação, de modo que as crianças tenham de andar mais devagar ou mais rápido. Uma vez que os incorporem esta associação pulso-passo e desempenhem a atividade de modo satisfatório, o professor pode incluir outros elementos musicais, como a intensidade, por exemplo, ao tocar fraco, as crianças devem pisar de modo leve, enquanto que à pulsação forte, devem bater de modo mais forte os pés no chão a cada passo.

À medida que as crianças vão incorporando os conceitos musicais básicos e os fruindo por meio do corpo ou da produção vocal ou instrumental, o professor pode acrescentar a compreensão da forma musical ainda mantendo a associação música-movimento. Por exemplo, o discurso musical, assim como o discurso verbal, se desenvolve por meio de frases. O professor pode orientar as crianças a andar para frente durante uma frase musical e, para trás, durante a frase musical seguinte. Nestes casos, é importante selecionar um repertório onde tais frases musicais sejam bem definidas e facilmente reconhecidas auditivamente.



SAIBA MAIS

Desde a primeira metade do século XX foram desenvolvidos muitos métodos pedagógicos em educação musical. Alguns deles são mais sistematizados e diretivos, com materiais bem organizados e passos pedagógicos específicos a serem seguidos, enquanto outros são mais abertos e, embora apresentem princípios norteadores gerais, não tem percursos pré-determinados. Para conhecer um pouco mais dos principais métodos em educação musical, sugerimos o estudo dos livros “De Tramas e Fios”, de Marisa Fonterrada (2003) e “Pedagogias em Educação Musical”, de Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (2012).

As possibilidades de trabalhos pedagógicos com conteúdo musicais têm como limite a criatividade do professor e o seu conhecimento sobre música, mais do que a presença ou ausência de materiais pedagógicos específicos. Logicamente, não descartamos a necessidade da presença de instrumentos musicais de boa qualidade, de aparelhos de som (CD player ou similares) e outros recursos pedagógicos (por exemplo, baralhos com imagens de instrumentos musicais), mas muito pode ser feito com os materiais e recursos já existentes de modo usual na própria escola (lousa, giz, cadeiras, cadernos, lápis de cor, barbante, fita crepe, papeis coloridos etc). O uso de instrumentos musicais e equipamentos de som de qualidade são imprescindíveis para o desenvolvimento das habilidades musicais em determinadas etapas e no trabalho com alguns conteúdos específicos.



3. Alguns comentários sobre o desenvolvimento atípico, a educação musical especial e a educação musical inclusiva

Focamos neste material o ensino de música dentro de um contexto educacional pautado em parâmetros do desenvolvimento típico, porém sabe-se que cada vez mais encontramos no ensino regular crianças com algum atraso ou distúrbio do desenvolvimento, tais como deficiência intelectual, deficiência física, autismo entre várias outras condições.

As atividades de música para tais crianças na educação infantil não devem ser completamente diferentes daquelas para as crianças de desenvolvimento típico. As principais diferenças residirão muito mais nas estratégias de ensino do que nos objetivos ou nos conteúdos. A partir de uma observação sistemática do comportamento, das habilidades e potencialidades de cada criança, deve-se levar em consideração as condições físicas, de linguagem e cognitivas das crianças para fazer as adaptações metodológicas sempre buscando modos de incluí-la no fazer musical em grupo com as demais crianças.

Os limites que estas crianças porventura apresentem não devem ser considerados como obstáculos intransponíveis à aprendizagem musical e ao desenvolvimento global, mas sim como condições que devem ser observadas e cuidadas para que alternativas para a participação ativas sejam favorecidas.

Considerações Finais

Algumas palavras sobre mimese e cópia...

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), a arte não imita objetos, ideias ou conceitos, ela cria algo novo porque busca uma mimese, uma “reprodução seletiva”. Isto é, a arte é uma representação simbólica de objetos e ideias a partir de observação e seleção de elementos visuais, sonoros gestuais, corporais que são capazes de transmitir o que entendemos como essência do objeto, da situação, do contexto... O modo de representação é sempre uma escolha tanto do que será enfatizado como do que será descartado, uma interpretação e, portanto, envolve uma decisão.

Quando um artista pinta uma tela de uma árvore, ele não deve fazer uma cópia da árvore e sim, buscar perceber que elementos daquela árvore são importantes para expressar o que ele deseja. Deste modo, ele selecionará se irá enfatizar as cores, as texturas, a relação entre o tamanho da árvore e os objetos ao se redor ou outros elementos.

O mesmo ocorre com o fazer artístico musical: um compositor que quer apresentar a ideia de uma tempestade de chuva não irá imitar a chuva como ela ocorre na natureza, mas sim selecionar os diversos elementos sonoros e os parâmetros de organização e combinação dos sons que melhor lhe servirão para expressar o vento, os raios e trovões, as sensações e vários outros aspectos da tempestade.



PARA REFLETIR

PARA OUVIR E REFLETIR: Uma representação musical de uma tempestade de verão foi realizada por Antonio Vivaldi em Verão – 3º movimento (Presto) da Suíte “As Quatro Estações” (RV315), composta por volta de 1720 para violino e orquestra.

Link 1 para vídeo no youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=nJTfG1MmMwQ>>. Acesso em 23 maio 2015.

Link 2 para vídeo no youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=124NoPUBDvA>>. Acesso em 23 de maio de 2015.

Observe que os links trazem a mesma obra, mas com duas versões distintas. No link 1, podemos ouvir uma orquestra maior e a solista. No link 2, ouvimos a solista e uma orquestra menor e uma execução em andamento ainda mais rápido. Escute as duas versões e compare as sensações e as imagens que elas trazem. As duas versões lhe sugerem a mesma imagem ou há diferença entre elas? Qual delas você considera que exprime melhor (ou lhe faz imaginar melhor) uma tempestade? Por quê? Qual das duas versões mais lhe agrada?

As práticas com música, como pode ser observado ao longo deste material, devem estar voltadas para o desenvolvimento da musicalidade como parte integrante do ser humano, tanto em seu aspecto individual como coletivo. O desenvolvimento do senso estético será alcançado ao longo do tempo, juntamente com o desenvolvimento da linguagem, das habilidades motoras, das funções cognitivas e de várias outras áreas do desenvolvimento humano.

Apresentações musicais, se ocorrerem, precisam ser consideradas como parte do processo educativo, como uma mostra do que está sendo realizado em aula e de qual o nível de desenvolvimento que as crianças alcançaram. As famílias e a comunidade escolar, em geral, apreciam muito estas apresentações musicais em festas e solenidades, mas montar apresentações não deve ser a finalidade da aula de música, tanto quanto o objetivo da educação musical na educação infantil não deve estar voltado para a formação de músicos profissionais ou para imprimir o gosto musical por algum tipo específico de música.

Esperamos que as informações, dicas, sugestões e reflexões apresentadas neste material possam auxiliar no fazer docente de cada um e, principalmente, estimular o prazer de fazer música de modo ativo e reflexivo.

Para aqueles que não puderam ler o texto da profa Maria Cristina, convidamo-os a essa leitura. O texto se encontra na aula 3, deste módulo.



SAIBA MAIS

Como material complementar, indico alguns livros que podem ser utilizados em projetos pedagógicos específicos ou mesmo incorporados como material didático ao longo do ano letivo regular. A escolha foi difícil, pois há muitos materiais facilmente encontráveis nas livrarias porém não há espaço tampouco era o objetivo deste material didático mediacional esgotar todas as sugestões bibliográficas possíveis. Estas poucas sugestões a seguir se destacam pelo design caprichado, fundamentação pedagógica consistente, qualidade musical incontestável, facilidade de acesso e, principalmente, pela riqueza musical e pedagógica que proporcionam.

PAREJO, E. Estorinhas para ouvir – aprendendo a escutar música. São Paulo: Vitale, 2007. Acompanha CD e orientações didáticas.

Enny Parejo é um dos mais significativos nomes em relação à Educação Musical em São Paulo, especialmente para crianças pequenas. Neste livro, ela traz estórias (como prefere chamar) com sugestões de música para ouvir enquanto se lê. São pequenas “estórias” que encantam pela simplicidade e pelo potencial imaginativo que trazem.

KATER, C. Erumavez... uma pessoa que ouviamuitobem. São Paulo: Musa, 2011. Acompanha CD e orientações didáticas.

Carlos Kater é um reconhecido e prestigiado educador musical que, neste livro, apresenta divertidas e criativas propostas de trabalhar a percepção musical e a composição por meio do uso dos sons dos animas. Este material, apesar de ser mais focado em crianças maiores, por exemplo, das séries iniciais do ensino fundamental, pode ser usado com diversas faixas etárias com algumas adaptações.

LOUREIRO, M.; TATIT, A. Brincadeiras cantadas de cá e de lá. São Paulo: Melhoramentos, 2013. Acompanha CD e DVD.

LOUREIRO, M.; TATIT, A. Desafios Musicais. São Paulo: Melhoramentos, 2014. Acompanha CD e DVD.

Estes dois livros da educadora musical Maristela Loureiro e da arte-educadora Ana Tatit trazem diversas atividades musicais que podem ser facilmente expandidas para incorporar outras linguagens artísticas. Em “Brincadeiras cantadas...” são apresentadas brincadeiras musicais tradicionais brasileiras e estrangeiras que, ao lado do desenvolvimento musical, favorecem a cooperação e a integração, enquanto em “Desafios Musicais” são apresentados diversas brincadeiras com parlendas, brincadeiras ritmadas, cânones e canções a várias vozes, que as autoras chamaram de desafios, pela característica de poder sempre ir um pouco mais além... estimulando e motivando o fazer musical e o desenvolvimento como um todo.



SAIBA MAIS

CHAN, T. Dos pés à cabeça. São Paulo: Vitale, 1997. Acompanha CD.

CHAN, T.; CRUZ, T. Divertimentos de Corpo e Voz. São Paulo: Via Cultural, 2001. Acompanha CD e fita de vídeo cassete.

Dentre os vários trabalhos de Thelma Chan, destaco “Dos pés à cabeça”, por apresentar canções e brincadeiras preciosas sobre diversas partes do corpo que podem ser utilizadas como elemento de trabalho para o desenvolvimento da imagem corporal em crianças pequenas, e “Divertimentos de corpo e voz”, em parceria com Thelmo Cruz, que traz diversos exercícios/brincadeiras que podem ser utilizados tanto como brincadeiras musicais em si como, por exemplo, enquanto exercícios de preparação corporal e vocal para um trabalho com coro infantil.



Referências

- BEE, H. **O Ciclo Vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol 3: Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FLETCHER, N. A frequency scaling rule in mammalian vocalization. In: BRUDZYNSKI, S. (ed.). **Handbok of mammalian vocalization: an integrative neuroscience approach**. Burlington (EUA): Elsevier, 2010.
- FONSECA, M.B. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo**. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerias. Belo Horizonte, 2009.
- FONTEERRADA, M. **De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2003.
- GFELLER, K. Music: a Human Phenomenon and Therapeutic Tool. In: DAVIS, W.; GFELLER, K.; THAUT, M. **An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice**. 3. Ed. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2008.
- GROUT, D.; PALISCA, C. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1994.
- HARGREAVES, D. **The Developmental Psychology of Music**. Reprint. Cambridge (England): Cambridge University Press, 1997.
- ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.
- KOELSCH, S. Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. **Frontiers in Psychology**. v. 2, article 110, p. 1-20, 2011.
- KOELSCH, S. Brain correlates of music-evoked emotions. **Nature Reviews Neuroscience**. v. 15, p. 170-180, 2014.
- LIBANEO, J. **Didática**. 23ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.
- MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In: MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Eds.). **Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- MAMPE, B.; FRIEDERICI, A; CHRISTOPHE, A.; WERMKE, K. Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. **Current Biology**, vol. 19 (23): 1994-1997, 2009.



MARTINS, M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T. **Didática do Ensino de Arte: A língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MICHELS, U. (org.) **Atlas de Musica**, vol. 1. 3ª reimpressão. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

PALHEIROS, G. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006.

PAPOUSEK, H. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIEGE, I.; SLOBODA, J. **Musical Beginnings – origins and development of musical competence**. Nova York: 1996 (reimpressão 2003)

PAPOUSEK, M. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIEGE, I.; SLOBODA, J. **Musical Beginnings – origins and development of musical competence**. Nova York: 1996 (reimpressão 2003)

PATEL, A. **Music, language and the brain**. New York: Oxford University Press, 2008.

PERETZ, I. The biological foundations on music. In: DUPOUX, E. (Ed.). **Language, Brain and Cognitive Development**. Cambridge: MIT Press, 2001.

SEKEFF, M. **Da música – seus usos e costumes**. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAINOR, L.; CIRELLI, L. Rhythm and interpersonal synchrony in early social development. **Annals of the New York Academy of Sciences**. New York, v. 1337, p. 45-52, 2015.



MÓDULO 4

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: Maria Cristina de Campos Pires



Introdução

“O saber tem que vir depois do sentir. Quem não sente, pensa que sabe e não sabe. Procura sentir”.

Hermeto Paschoal



Neste início, recomendamos que aprecie o vídeo: *Os sons de Hermeto*
- https://www.youtube.com/watch?v=6Küe_wVYIk

Neste texto, vamos estudar e refletir a respeito da música e sua relação com as crianças pequenas e vice-versa. No entanto, para isso começamos a pensar no conceito de música.

Esperamos que você, neste módulo reconheça o quanto sabe sobre música, consiga apreciar uma peça musical com mais segurança, consiga oferecer oportunidades para seus grupos da Educação Infantil de descobrirem os sons e a música com ludicidade, criatividade, e que tenham acesso a um repertório variado que vai além das cantigas infantis.

Inicialmente, os objetivos deste texto que enfatiza a música como uma das linguagens são:

- Ressignificar o conceito de música;
- Conceituar o que é som e suas propriedades;
- Trabalhar com a escuta musical e registro; e
- Escolher repertório ou afinando os ouvidos.

O Brasil é conhecido mundialmente por suas produções musicais, principalmente pela riqueza das melodias e letras de música brilhantemente escritas por poetas musicais, representados por Chico Buarque, Milton Nascimento, Vinícius de Moraes, Tom Jobim, entre muitos outros. Rico também em instrumentistas como Hermeto Paschoal, Egberto Gismont, Naná Vasconcelos, entre outros.

Abaixo, acesse o link com a apresentação de um grupo de Chorinho chamado Choro de Mesa, onde executam um dos gêneros mais importantes da música popular brasileira. Diabinho Maluco é de autoria de Jacob do Bandolin, compositor carioca falecido em 1969. Convido-os então a **ouvirem** e comentarem! Importante: Façam este exercício com os olhos fechados para que a escuta seja privilegiada.

<https://www.youtube.com/watch?v=m0dZmFBdtTY> – Choro de Mesa

<https://www.youtube.com/watch?v=WTj8sTb-9Ys> – Diabinho maluco – grupo Japonês



Para saber mais sobre o compositor Jacob do Bandolim acesse:

<http://jacobdobandolim.com.br/biografia.html>



O universo musical brasileiro é composto de muitos ritmos regionais, como maracatu, frevo, jongo, samba, samba de roda, bossa-nova, valsas brasileiras, entre tantos outros sem absolutamente deixar de mencionar o repertório dos grandes compositores como Villa-Lobos.

1. Conceito de música (O que é música para você?)

Para começo de conversa, a pergunta que não quer calar é: O que é música para você?

A pessoa leiga, aquela que nunca teve a oportunidade de refletir sobre este tema, muitas vezes sente dificuldade em responder a esta pergunta, mesmo que tenha sido sob o ponto de vista pessoal. Por outro lado, quando durante uma oficina de formação perguntamos “você ouviu música?”, grande parte das pessoas responde que sim e que não fazem nada sem estar com o som ligado.

Os objetivos da primeira parte do texto são trabalhar:

- Conceito de música e suas propriedades;
- A escuta; e
- Estudar repertórios.

Vocês terão a oportunidade de refletir a respeito do conceito de música.

Mas então, o que é música? Já que nos encontramos num país considerado musicalmente rico, teoricamente é fácil responder a esta questão. Será? O que é música? Para quê música?

Essa primeira parte de nosso texto propõe essas perguntas como motivação inicial e se volta para a compreensão da matéria prima da música que é o som e a importância da escuta musical. Serão conteúdos desenvolvidos: propriedades do som, conceito de escuta, conceito de som e ruído, trabalho com sons que vão além das partituras tradicionais e repertório musical.

A música, aqui, será tratada como uma área de conhecimento integrando o currículo formal das escolas e das creches, contribuindo na formação integral do ser humano. De acordo com a opinião de Brito (2007, p. 9):



Muitas vezes usa-se a música, mas não se explora o potencial que ela tem enquanto área do conhecimento: ela não é trabalhada em si. Ela, na verdade, pode ser um meio para fins mais amplos, mais globais e profundos [...] na verdade [...] o objetivo maior é a formação do ser humano, questão que sempre estará sendo trabalhada.



Dessa maneira, a área aborda os conteúdos musicais de forma lúdica e abrangente, trabalhando elementos fundamentais para a alfabetização verbal e musical. **A música é uma linguagem e deve ser desenvolvida sem perder de vista o que isto representa: uma forma de expressão com um código específico para seu significado.**

Muitos músicos dedicaram seus estudos à pedagogia musical criando vários métodos, que são, na verdade, formas de organizar as ideias musicais de diferentes modos. Em geral, consideraram o folclore de seu país, a cultura e a filosofia de vida, englobando aspectos existenciais e universais do desenvolvimento da criança, podendo haver correspondência para outros cantos do mundo, como o Brasil, que ainda não possui um método específico.

Dentre estes educadores, temos alguns que se destacam em escolas de música no Brasil: Kodály, Dalcroze e Orff.



SAIBA MAIS

Para conhecer mais sobre esses educadores, recomendamos os sites:

https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Kod%C3%A1ly

https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Jaques-Dalcroze

https://pt.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff

Toda área de conhecimento precisa estar inserida num contexto para uma melhor visão e uma melhor compreensão de seus significados e de seus procedimentos.

Sob o ponto de vista da educação, não se pode deixar de pesquisar a história da música, pois, ao mesmo tempo em que se obtêm os processos e as modificações de sua concepção, também, subliminarmente, acompanha-se o conceito de infância, de criança e de educação.

Não podemos deixar de falar, mesmo que bem rapidamente a respeito da história da música na escola brasileira, que até meados do século passado, fazia parte do currículo escolar desde a educação infantil. Muito embora tenha sido tratada como algo cívico, com a execução dos hinos, festejo de datas cívicas com o canto das crianças, bandinhas rítmicas, tratava-se de uma educação seletiva por atender apenas crianças afinadas, “que tinham jeito para música” e elitistas, pois não atendia a todas as escolas de educação infantil.



Na rede municipal de São Paulo, por exemplo, existia em algumas unidades de Educação Infantil, as Educadoras Musicais que realizavam um trabalho bonito, mas apenas com algumas crianças destas escolas e geralmente unidades bem localizadas, mais centrais, ou locais de melhor acesso. Nos anos 1980, a política da educação mudou, objetivando dar oportunidades iguais para todos, o que foi muito bom, porém, não havia profissionais da música para atender a todas as unidades e os professores das salas não estavam preparados para isso. Assim, aconteceu o silêncio nas escolas, ficando a música a cargo da mídia e de alguns professores que, mesmo assim, teimavam em cantar e fazer rodas com as crianças.

Este quadro ainda perdura em muitas regiões brasileiras. A LDB atual colocou a música e as artes em geral em seu devido lugar, como linguagem a ser trabalhada por todos e para todos, nas escolas e desde as creches. Oficialmente, temos os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998), que contribuem para as unidades da educação infantil se planejarem para levar a música a suas salas, mesmo com professores não especialistas.

IMPORTANTE

Importante: (re)leia o volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil para lembrarmos como a música se apresenta em práticas correntes, páginas 45 a 84, dessa modalidade.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

1.2 A música e as propriedades do som (Vamos brincar com os sons?)

Vamos então começar falando sobre a matéria prima da música que é o **som**.

Vivemos num mundo sonoro. Os sons são manifestações em diferentes circunstâncias. Por exemplo, sons dos pássaros, automóveis, máquinas, objetos como painéis, cadeiras que se arrastam, instrumentos musicais de toda ordem, entre muitas e infindáveis oportunidades. Afinal, o som está em todo lugar!

Som é o ar em movimento, vibração. Para que você possa compreender melhor, pegue uma folha de papel qualquer, segure em uma das pontas e chacoalhe o papel. Imediatamente será emitido um som, de acordo com a força do braço que movimentava o papel. Assim, temos um fenômeno da física: objeto, ar, movimento e força.

Este é o princípio da música: emissão de sons, movimentos e características que fazem com que ele apareça. Como assim? Embora os sons possuam várias propriedades, falaremos aqui das quatro mais importantes, segundo Jeandot (2002): intensidade, altura, duração e timbre.

Antes de salientar as propriedades dos sons, ressaltamos que um não é igual ao outro, pois eles são produzidos pela vibração do objeto no ar, dependendo do tipo de objeto e da forma como é acionado, podendo o som sair mais forte ou mais fraco, mais longo ou mais curto, mais agudo ou mais grave. Ao realizar pesquisas com os diferentes sons, percebemos esta diversidade quando comparamos um ao outro, como quando ouvidos individualmente.



Veja um exemplo: assim como um pintor utiliza vários tubos de cores e pincéis de diversos tamanhos para criar a sua arte, os recursos de um compositor são o comprimento dos sons, suas variações de altura, de intensidade e o timbre dos instrumentos.

Os sons possuem propriedades/características. As principais são:

Altura

Os sons, de modo geral, variam entre graves, médios e agudos. Pensando em um teclado convencional de piano, cada tecla representa uma altura determinada do som. A altura é então a movimentação dos sons que formam as melodias musicais.

A altura é a diferença de frequência entre um som e outro, ou de um som em relação a outro. Essas diferenças é que identificam as notas musicais nas músicas, como nas diferenças entre as vozes em uma simples conversa entre duas pessoas, como nos instrumentos musicais. As frequências mais baixas denominamos sons graves, e as mais altas, sons agudos. Além disso, enquanto na duração pensamos no sentido horizontal, agora iremos direcioná-lo para o sentido vertical. A altura nos dá a posição do som, o caminho espacial desde o grave até o agudo, passando pelo médio.

Em acústica, a ciência do som, para se produzir um som audível, as vibrações de um corpo sólido devem ser rápidas. Nossos ouvidos podem perceber sons de 20 a 20.000 vibrações por segundo, o qual denominado de frequência. O grau de elevação ou profundidade de um som chama-se altura. Observe que a gama de sons emitida pelos pássaros, sem dúvida, é bastante superior à voz humana.

Por meio dessas variações de altura combinadas com o ritmo, temos a melodia, sobre a qual se constroem as canções. É por intermédio delas que conheceremos o folclore, as crenças, as lendas e os mitos.

IMPORTANTE

É muito comum as pessoas associarem o volume do rádio com a propriedade altura. Não confundam altura com volume! Este faz parte de outra propriedade do som.

Duração: Os sons duram um tempo soando aos nossos ouvidos. Alguns são sons curtos, outros médios e outros ainda longos. Experimente tocar um instrumento qualquer e escute o tipo de som que consegue emitir e o tempo que ele dura.

Os diferentes tempos dos sons e dos silêncios compõem o ritmo da música, fazendo com que o samba, a valsa ou o rock, por exemplo, tenham, cada um, o seu ritmo.

Você já levou as crianças de sua turma para escutarem os sons da sua unidade escolar? Será que são todos iguais? Essa é uma experiência interessante!



Intensidade

Esta propriedade indica a força que um som tem. Os sons podem ser emitidos com maior ou menor potência; os sons podem ser fracos, médios ou fortes. São medidos pela quantidade de decibéis que eles atingem. E os decibéis dão volume ao som. O volume alto contém mais decibéis que o baixo. Tente perceber esta diferença.

⚡ IMPORTANTE

Fique atento:

Essa propriedade tem um lugar muito significativo para a saúde do ser humano, pois, quando se exagera no volume dos sons, pode-se provocar a surdez ou outro tipo de dano ao aparelho auditivo. Nosso ouvido suporta até 80 decibéis. A partir daí, ele pode comprometer o sistema auditivo.

☁️ PARA REFLETIR

Você sabia?

Que com o advento dos fones de ouvidos, muitos jovens estão perdendo a audição precocemente? Os fones de ouvido ficam muito próximos do aparelho auditivo. O tímpano é uma película muito sensível (a caixa de som) em nos ouvidos. Ela pode estourar com som muito forte.

Timbre

Todo som tem identidade. De maneira geral, identificamos os sons dos diferentes instrumentos musicais, como também os sons do dia a dia: batidas de portas, motores de veículos, os passos das pessoas que você conhece.

Experimente identificar uma pessoa que está entrando em casa pelos sons. Garanto que, apesar de ser a mesma porta, os resultados sonoros serão diferentes. O timbre é a característica do som que o identifica, é o que dá nome aos sons, em outras palavras, é o que define se é o som do vento, do violino, da porta batendo, da flauta ou do andar de alguém da família chegando, e assim por diante.



Qualquer objeto capaz de produzir vibrações pode ser transformado em um instrumento. Pode-se bater com um pau em um tronco de árvore vazio, ou soprar em uma cana de bambu oca, criando-se uma variedade grande de sons, chamados timbres. Esse conceito está ligado à fonte sonora, ou seja, como o som é produzido. Isso se refere a diferentes objetos sonoros, a instrumentos musicais, bem como à qualidade do som que um instrumentista é capaz de produzir no seu instrumento. Frequentemente chamada de sonoridade, a qualidade sonora é o alvo principal de um instrumentista, o que o diferencia artisticamente.

PARA REFLETIR

Você sabia?

Que os instrumentos musicais possuem uma identificação sonora individual? Os músicos possuem seus instrumentos que são identificados pelo timbre adquirido pela afinação dos mesmos. Assim, nem todos os violões são iguais.

As melodias tradicionais nada mais são que a combinação dos sons e suas propriedades de forma equilibrada. Ao cantarolar uma música, você está fazendo uso de todo este complexo, utilizando as diferentes alturas, timbres, intensidade e as durações.

Cabe ressaltar que, quanto mais explorar as propriedades dos sons, mais rica será a peça musical.

PARA REFLETIR

Para pensar: *Tendo como referência as reflexões anteriores, quais seriam as peças musicais mais bem trabalhadas que conhecem?*

Intensidade

A intensidade está ligada à força dos sons, os quais podem ser muito forte, forte ou fraco. A força é registrada em decibéis, que são registrados por meio do volume.

Além disso, como na água, no ar também se produzem ondas que partem do ponto de uma manifestação sonora, em movimentos concêntricos, que chegam aos nossos ouvidos e, através dele, ao cérebro. Exemplificando: ao tocar um sino, pode-se perceber, com o contato de sua superfície, a vibração que ele produz. A distância entre os extremos do balanço de uma superfície que se move, desde sua posição de repouso, chama-se amplitude da vibração. Assim, quanto maior é a energia gasta para produzir a vibração, tanto maior será a amplitude, e quanto maior a amplitude, tanto mais forte será o som.

Ao pesquisar os sons do nosso cotidiano, observamos as diferentes intensidades e discutimos sobre como a intensidade demasiadamente forte de motores, eletrodomésticos e outras máquinas do mundo moderno trazem a poluição sonora.



Todos os sons têm as propriedades apresentadas anteriormente, mais ou menos acentuadas. Essas características acontecem ao mesmo tempo. Quando se ouve um som, o resultado dele vem em uma determinada altura, com certa força, dura um determinado tempo e é identificado como algo conhecido ou não. Portanto, ao se escutar um som, escuta-se um evento completo.

Como introdução da segunda parte deste texto, deixamos uma pergunta: você tem ouvido para quê?

2. O que é escuta? (fenômeno físico ou intelectual?) Afinal, qual é o caminho ou caminhos dos sons?

Estudaremos agora, a importância da escuta musical para a realização de um bom trabalho com crianças, e as influências desta no desenvolvimento integral do ser humano. Vamos lá?

São nossos objetivos dessa segunda parte do texto:

- Entender o que é escutar música;
- Refletir sobre a escuta da música e da vida;
- Preparar para discutir repertório.

2.1 Escuta



Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida... (FONTERRADA, 1991, p. 10).



Um aspecto da música que tem importância fundamental para todas as pessoas no dia a dia, na sua vida como cidadão comum é a escuta. Ouvir é uma atitude dinâmica que implica estar disposto a isto. Não se trata apenas de contemplação, de espera, de silêncio, mas de pré-disposição para fazer sem valores de julgamento, com compreensão do contexto daquilo que está sendo escutado.



A escuta é parte integrante da identidade da pessoa, uma vez que cada um identifica, por meio dela, os sons do ambiente onde vive ou trabalha, bem como do trajeto que percorre no cotidiano. Para ilustrar essa situação, basta atentar-se ao fato de que, geralmente, identificamos as vozes e os sons das pessoas com as quais convivemos, bem como dos objetos e sons que nos pertencem, e assim, também, ocorre com as músicas que escolhemos.

O escritor e pesquisador Mario de Andrade (1995) disse que uma boa escuta deve acontecer sem preconceitos, isto é, ouvir para se tomar posição, ouvir criticamente, ouvir para não en-surdecer.

O aprendizado da música traz a possibilidade de exercitar a escuta e de colocar a criança diante não somente de um patrimônio cultural musical, como também da grande gama de sons com que ele convive.

Como professor ou professora, o que podemos fazer para que estas crianças pequenas possam ampliar suas identidades sonoras? Por que as crianças estão sempre fazendo barulho?

Nos Centros de Educação Infantil, os bebês batem as colheres nos pratos, jogam objetos no chão, arrastam cadeiras... O que será que estão fazendo? Para muitos educadores, estas atitudes de não escuta, significam barulho, irritação, ruído. Já para aqueles que compreendem a curiosidade da infância, são sons pesquisados desde os objetos mais simples do dia a dia. Vocês já viram crianças fazendo “barulhos” de cara feia?

São muitas as experiências de escuta das crianças pequenas: escuta de objetos que elas praticam intuitivamente desde bebês, quando experimentam os sons do próprio corpo, como a voz, os objetos, brinquedos sonoros que em muitas oportunidades enfeitam seus berços e com o passar do tempo ampliam seus conhecimentos e pesquisas.

É claro que a escuta de um repertório vasto também enriquece e organiza a maneira que os sons são absorvidos. Assim, toda oportunidade de escuta é importante.

2.2 Sons, ruídos e silêncios

Como citado anteriormente, vive-se em meio a uma verdadeira sinfonia de sons. Estes, do ponto de vista da história do mundo, sofreram influências histórico-culturais em todo o seu percurso.

Ao abordar essa questão, é imprescindível citar o músico canadense **Murray Schafer** que, na década de 1970, iniciou um projeto na Universidade de *Vancouver* que estimulava as pessoas a ouvirem melhor, para que tivessem uma qualidade sonora mais adequada no seu cotidiano.

Ao estudar o ambiente, reconhecendo suas qualidades e seus defeitos, Schafer criou o neologismo “paisagem sonora”, que envolve todos os sons, ruídos e silêncios de um determinado ambiente em um determinado tempo.



O compositor e professor canadense, Schafer, em seu livro *Afinação do Mundo* (2001), apresenta a escuta do ambiente acústico de maneira sistemática por intermédio dos estudos que fez sobre a paisagem sonora em sua dinamicidade através dos tempos, das invenções tecnológicas e do afastamento que vai dominando o ser humano da qualidade sonora, dos sons naturais. Os silêncios, apesar de serem necessários e presentes em muitos momentos, deixaram de ser, por influência das tecnologias e da urbanização, a ausência total de sons, tornando-se a ausência relativa de sons em determinada situação.

NA PRÁTICA

Para ilustrar estas reflexões sobre o silêncio relativo, realize o seguinte exercício:

Faça um círculo com seus colegas, relaxe com algumas respirações e combine com eles que passará por todos uma folha de papel, de mão em mão, em absoluto silêncio. Ao finalizar, pergunte se ouviram algum barulho. Conversem sobre o significado do silêncio hoje. E na música, será que conseguimos identificar o silêncio? Na música o silêncio chama-se pausa.

A brincadeira cantada “Tumba lá catumba” é recheada de silêncios e ritmos. Segue uma versão dessa brincadeira pelo Palavra Cantada: <https://www.youtube.com/watch?v=bGQYA-z0E2g>

Outro aspecto a ser destacado é o ruído. Em cursos tradicionais de música, os ruídos são os sons desagradáveis aos ouvidos. Para Schafer (2001, p. 132), são “sons que aprendemos a ignorar”, a poluição sonora é combatida na medida em que se diminui o ruído. Esses sons externos podem ser uma das categorias dos ruídos, os quais são definidos de diversas maneiras, a saber:

- Sons desorganizados desagradáveis aos ouvidos.
- Gênero musical que não pertence à preferência do ouvinte.
- Um som inesperado, surpresa em um ambiente.
- Sons externos fortes que interferem no ambiente interno.

Sons com os silêncios e ruídos constituem o que Schafer denominou “paisagem sonora”, que é construída ao longo da vida e que assume um significado subjetivo para o ouvinte. Vale dizer que os ruídos, os silêncios e os sons em suas diversas manifestações, podem ser para alguns ruídos, para outros, melodias, e, para outros ainda, silêncios.

Essa é uma etapa do que chamamos de ressignificação do aprendizado de música: considerar todo o conjunto sonoro (seja ele a paisagem sonora ou o repertório musical) como ponto de partida para a iniciação musical.



2.3 Repertório

Ao escutar diferentes sons e músicas, muitas vezes, vamos nos apropriando desses sons, percebendo seus detalhes, de forma a identificá-los em qualquer situação. Assim, essas experiências de escuta contribuem para a ampliação do nosso universo sonoro e, conseqüentemente, para a paisagem sonora que se constrói durante a nossa existência.

Cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado, que o acompanha durante toda a vida. Quem, depois de adulto, ao ouvir um determinado som não se lembra de situações vividas, por exemplo, na infância? Quantas vezes nos deparamos com músicas que fizeram parte da nossa história e somos remetidos ao passado, revivendo fatos, recordando melodias conhecidas e revendo as imagens desses momentos?

Essas explorações e descobertas sonoras acontecem automaticamente durante o passar do tempo, tornando-se despercebidas e deixando de receber a atenção merecida no cotidiano de todos.

É importante destacar que esses sons e músicas formam o repertório de cada um de nós e estão associados a outras linguagens que são desenvolvidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Com base nesse banco de dados construído por todas as experiências de vida do indivíduo, fazem-se as escolhas de repertório musical, ou seja, o que se denomina “gosto musical”. Ele está ligado ao que é familiar ao ouvido, e o que ele rejeitará, dizendo que não gosta, será o que soa estranho ao ouvido. Daí a importância da amplitude do repertório musical.

Para a psicóloga e articulista do Jornal Folha de São Paulo, Rosely Sayão (2003, p. 207):

“

Temos ou não a capacidade de influenciar decisivamente os gostos e os interesses dos mais novos? Claro que temos. É preciso assumir que a educação abrange também o cultivo pelo gosto mais sofisticado das mais variadas manifestações artísticas e culturais, a apreciação estética e o desenvolvimento da sensibilidade em concordância com os valores da civilização.

”

Já para a autora Pires (2006, p. 67),

“

[...] o conceito de música tem se ampliado nos últimos tempos, pois as descobertas e tecnologias recentes foram incorporadas às peças musicais atuais, de forma que a música não se restringe ao repertório tradicional executado nas salas de concerto ou espaços de shows com instrumentos convencionais.

”



Como se sabe, todos somos cidadãos socialmente e historicamente construídos. Nascemos em um núcleo familiar de cultura própria dentro de um universo cultural vasto. Hábitos familiares e culturas produzidas pelas famílias são transmitidos às crianças desde o nascimento.

Schafer (2001, p.122) coloca a seguinte questão: “a paisagem sonora mundial é uma composição indeterminada, sobre a qual não temos controle, ou seremos nós, seus compositores e executantes, encarregados de dar-lhe forma e beleza?” Para isto, precisamos ouvir cuidadosamente cada um deles, escolher e compor.

Como foi citado anteriormente, o que uma pessoa reconhece como familiar auditivamente é o que determinará o seu “gosto” musical. Por outro lado, ela já está submersa em uma sonoridade, que Schafer denomina de paisagem sonora, composta por timbres contemporâneos, sons eletrônicos, misturas de timbres acústicos urbanos. Seu “banco de dados sonoro” é colorido e rico em timbres.

O compositor francês e estudioso da pequena infância, Françoise Dellalande, a professora e pesquisadora brasileira, professora do Departamento de Música da USP, Teca Alencar de Brito e Cristina Pires, mestre em educação pela UNICAMP, entre outros estudiosos do tema comprovam, em seus trabalhos, que a qualidade do repertório musical do adulto e da criança resultará nos desdobramentos de qualidade da paisagem sonora da infância. Como assim? Vejamos.

De modo geral, a música apresentada para as crianças são avaliadas, segundo os educadores e pais, como as pertencentes ao repertório de músicas infantis, pois avaliam que música é poesia, ou seja, música é aquela que possui uma letra a ser cantada. Muitas vezes, ignora-se a música puramente instrumental e o arranjo musical, valorizando-se somente a linha melódica da música. Para uma escuta ativa, é preciso reconhecer os instrumentos que participam e como eles dialogam durante a música.

Quando observamos com cuidado, percebemos que com a grande reserva de músicas que possui este país daria para as crianças se formarem excelentes ouvintes.

Hoje, as crianças contam com o grande apelo da mídia e do adulto que, dependendo de sua preferência musical, apresenta para as crianças um acervo, muitas vezes pobre, porque, por falta de pesquisas, permanece com poucas possibilidades de gêneros e formas musicais. Fora esse fator, nas instituições educativas, a música é entendida e ricamente trabalhada apenas para cumprir o calendário escolar ou para organizar a rotina da criança: música da entrada, música do lanche, música da saída do parque, música para a mãe, para o índio, mas não música pela linguagem, instrumento, riqueza, expressão etc.

A prof. Leda Albuquerque Maffiolette diz: “Se o seu filho está na creche, prepare-se, ele vai cantar o mínimo de cento e oitenta vezes durante o ano, uma canção parecida com esta:



Meu lanchinho, meu lanchinho
 Vou comer, vou comer,
 Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho
 E crescer! E crescer!” (CRAUDY; KAERCHER, 2001, p.125)





Que tal dar a oportunidade às crianças de ouvir as músicas, além das cantigas tradicionais infantis, as indígenas, os clássicos, as de diferentes ritmos e arranjos. E os arranjos? Muitas músicas são apresentadas de diferentes maneiras.

SAIBA MAIS

Arranjo em música é a maneira que o maestro ou arranjador escreve para tocar uma determinada música. No arranjo, a melodia permanece a mesma, mas os instrumentos e até mesmo o ritmo podem ser alterados, o que só enriquece a música.

Um bom exemplo para os professores é a linda música de Villa-Lobos, conhecida como Trem Caipira que pode ser ouvida na interpretação da Orquestra Filarmônica da Inglaterra. Também pode ser ouvida com a interpretação de Egberto Gismont e cantada por Maria Betânia, com versos de Ferreira Gullar. Quais as semelhanças entre estes arranjos? Os instrumentos utilizados nos arranjos são os mesmos? Qual a diferença entre ouvir uma melodia e ela mesma cantada?

No universo da música infantil, podemos contar com vários arranjos para as peças de crianças. Por que não apresentá-las?

No CD “músicas daqui e ritmos do mundo” podemos encontrar arranjos extraordinários para músicas tradicionais do universo da infância e do folclore brasileiro. Chama a atenção neste trabalho a música Peixe vivo, apresentada como uma ária de Ópera: <https://www.youtube.com/watch?v=5U74GG72Hr8>

Peixe vivo

Como pode um peixe vivo

Viver fora da água fria

Como pode um peixe vivo

Viver fora da água fria

Como poderei viver? (bis)

Sem a sua, sem a sua,

Sem a sua companhia.

(repete)



Muito bem, agora para organizar nossos estudos, apresentamos:

- O que é música – ressignificação do conceito
- Propriedades do Som
- A escuta musical
- O repertório musical

Todos estes itens de estudo são imprescindíveis neste momento para o professor que está descobrindo seus conhecimentos sobre a música.

As crianças, em suas diferentes idades, são grandes cientistas dos sons, ou seja, estão sempre pesquisando novas sonoridades, desde as inéditas por elas inventadas, quanto aquelas que formam suas paisagens sonoras. Fora isso, escutam diferentes músicas tanto instrumentais como as cantadas, as cirandas, as rodas, os cocos, o folclore em geral, que formam o acervo cultural das meninas e dos meninos, além daqueles que ouvem em suas casas, junto aos familiares, o que é bastante variado também.

Lembramos que as crianças pequenas também executam as peças musicais com o próprio corpo, com a ajuda de instrumentos que, segundo Dellalande, são o prolongamento do corpo e provocam um movimento importante corporal, ou ainda ao cantarem, ocasião em que efetivamente usam o próprio corpo, numa dança natural.

A escuta é uma atividade que se aprende ouvindo, assim como falar se aprende falando, mesmo que sejam onomatopeias, entre outros exercícios. Ouvir se aprende dando a oportunidade do outro se manifestar, ou motivando a criança, chamando a atenção dela para aspectos interessantes da música, para que ela a escute.

Para a realização deste tipo de escuta, o professor ou professora tem que dedicar um tempo para o planejamento da escuta, primeiro passando pela experiência, ouvindo várias vezes a mesma peça musical e selecionando aspectos interessantes da melodia, dos instrumentos ou algum momento em que uma propriedade do som proporcione uma sequência agradável aos ouvidos.

A escuta musical é um momento fundamental, quando se fala ou se trabalha com a música. Ela é ativa, deve ser variada e de diferentes fontes.

O que se deve ouvir? Músicas instrumentais, de diferentes gêneros, canções, objetos, sons da natureza, sons dos ambientes que se frequenta.

Junto com a escuta está a produção sonora, o uso de instrumentos tanto corporais, quanto de objetos do cotidiano ou instrumentos tradicionais.

Para tanto, não podemos esquecer a importância do corpo tanto para emitir sons, como também para servir de apoio para o instrumentista.



François Delalande diz, em seu livro *La musica è un gioco da bambini* (2004), que o instrumento é o prolongamento do corpo. Destaco que a criança ouve com o corpo em movimento, dançando ou marcando ritmos, cantando ou pulando.

SAIBA MAIS

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade*. Revista da Abem, n. 18, p. 27-33 outubro de 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista18/revista18_artigo4.pdf

Acesso em 08 de julho de 2015.

Nesse artigo, apresenta-se uma revisão histórica da educação musical nos últimos cinquenta anos. Especificamente em relação às necessidades atuais, sugere-se que exista diálogo com outros campos, para além dos muros das escolas de música e participação em projetos culturais e sociais.

Conhecendo o Instituto C&A. <http://www.institutocea.org.br/>

Vale navegar por esse link para conhecer ações desse instituto, sobretudo o projeto Para lá para cá que objetiva contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças na educação infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Nele, recomendamos a leitura do caderno Assim se faz música: http://paralapraca.org.br/images/Site/PDF/caderno_experiencias/Caderno_experiencias_assim_se_faz_musica_2013.pdf

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

<https://books.google.com.br/books?id=dQUI4OQfk8YC&lpg=PP1&pg=PP1&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>

Nesse link, é possível ler alguns trechos do livro do referido livro, uma importante obra sobre música na educação infantil.

Referências da aula



ANDRADE, Mario. **Introdução à Estética Musical**. São Paulo: Hucitec, 1995.

CRAIDY, Carmem , KAERCHER, Gládis E. (orgs.) **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre:Artmed, 2001.

DELALANDE, François. **Le condotte musicali**. Bologna (ITA): Clueb, 1993.

_____. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 2002.

Pires 2006

SCHAFFER, Murray. **Afinação do mundo**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.



Sugestões de atividades para que você desenvolva durante o curso ou em outro momento da sua trajetória.

ATIVIDADE: Passeio Sonoro (Crianças de 5 anos)

Objetivos:

Ouvir e perceber as diferenças sonoras;
Brincar com os parâmetros dos sons



Descrição: convide as crianças a passearem pela escola e ao ouvirem o comando da professora através da palavra “ESTÁTUA!” todas devem parar para ouvir os sons e, então, elaborar desenhos representativos para cada som, bem como que mostrem corporalmente o som. Por exemplo, é um pássaro, pode voar; é um objeto caindo, todos podem se movimentar corporalmente para baixo etc. Converse com as crianças e ouça o que elas têm a dizer a respeito de suas descobertas. Comente sobre os sons mais longos, mais curtos, mais fortes e mais fracos. Veja se identificaram os timbres dos sons nomeando.

Após essa experiência, elabore um relato sobre o que as crianças descobriram no passeio que fizeram. Uma dica: para o registro dos movimentos corporais, vocês podem elaborar pequenos vídeos e tirar fotos, sendo que essas podem ser incluídas em seus relatos



ATIVIDADE: Explorando os Cotidiáfonos (crianças de todas as idades)

Objetivos:

Explorar diferentes tipos de sons;
Brincar de orquestra;
Identificar os parâmetros dos sons

Descrição: os cotidiáfonos são os objetos do cotidiano que se transformam em instrumentos, a partir do momento em que se dão estes significados para eles. Para as crianças, eles se mostram como brinquedos sonoros. Então, distribua no espaço, vários objetos do cotidiano para que as crianças possam escolher e tocar. Você pode deixá-los explorando bastante os brinquedos e depois ensaie uma canção infantil para que elas acompanhem com os instrumentos. Pode também combinar uma regência e tocar os instrumentos como uma pequena orquestra. É importante que você faça o registro desta atividade e reflita a respeito dos valores musicais descobertos pelas crianças.



ATIVIDADE: Escuta ativa

Objetivos:

Identificar as diferenças entre as peças musicais;

Reconhecer timbres dos instrumentos;

Conversar sobre música.



Descrição: escolha uma peça musical com dois arranjos diferentes. Estude estas peças, ouvindo mais de uma vez cada uma delas e destaque as diferenças e semelhanças entre as mesmas. Convide as crianças para ouvir e comentar sobre o que ouvir. É importante que o(a) professor(a) motive as crianças para a escuta, chamando a atenção delas para algum detalhe que pode ser um instrumento diferente, a própria melodia ou o próprio arranjo musical. Num outro momento, convide as crianças para ouvir a mesma música com outro arranjo ou andamento e verifique se percebem as diferenças entre eles. Aqui também sugerimos que você faça um registro reflexivo sobre a experiência.