

ANTES DE FALAR AS CRIANÇAS CANTAM! CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDREN SING BEFORE THEY CAN SPEAK! SOME CONSIDERATIONS ON EARLY CHILDHOOD MUSIC EDUCATION

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli ¹

Resumo:

Este artigo aborda princípios da Educação Musical no contexto da Educação Infantil levando em conta sua obrigatoriedade recente na Educação Básica brasileira após a promulgação da Lei 11.769/2008. Para tanto são discutidos elementos como a cultura musical das crianças, a relação que professores de Educação Infantil têm com a música enquanto área de conhecimento, as funções da música na educação e sugestões de abordagem metodológica para o ensino de música na Educação Infantil. O principal objetivo deste texto é apresentar alguns fundamentos teóricos que coloquem a música enquanto área de conhecimento essencial na formação humana desde os primeiros meses de vida, momento em que muitas crianças começam a frequentar centros de educação infantil. A argumentação do texto permite afirmar que: a música é um elemento inseparável da cultura infantil; todo docente que atua na Educação Infantil é dotado de alguma musicalidade, mesmo que não tenha tido oportunidade de estudo formal de música; as funções da música nos espaços escolares infantis devem superar a visão utilitária. Finalmente, propõem-se três princípios fundamentais que devem fazer parte das práticas de Educação Musical na Educação Infantil: prática musical (com ênfase no canto), exploração dos objetos sonoros e audição musical. Para cada um desses princípios são apresentadas algumas orientações didáticas.

Palavras-chave: Educação musical; Educação Infantil; musicalização; formação de professores.

Abstract:

This paper discusses the bases of music education in early childhood formal education in Brazil. Its particular context is that music became recently mandatory in all Brazilian basic education after the 11,769/2008 Law enactment. The article discusses subjects such as the children's musical culture, the relationship that early childhood teachers have with the music as an area of knowledge, the functions of music in education, and methodological suggestions for music teaching in early childhood education. The main objective of this paper is to present some theoretical backgrounds that put the music as an area of knowledge that is essential in human formation since very early age, when many children begin to attend to nursery school. The ideas developed in this paper allow drawing the following statements: music is an inseparable element of children's culture; all teaching staff engaged in early childhood education has some musicality, even without having previous opportunity of formal music study; the functions of music in children's school must overcome the utilitarian role. Finally, three fundamental principles that should be part of the practice of music education in early childhood education are proposed: practicing music (with an emphasis on singing); exploring objects' sounds; and music listening. Some didactic guidelines are presented for each one of these principles.

Keywords: Music education; nursery school and kindergarten; early childhood music education; teachers' formation.

INTRODUÇÃO

Escrever sobre criança, música e educação é abordar uma dimensão da vida que marcou profundamente cada um de nós. Basta lembrar que

as músicas que nos embalaram para dormir na intimidade da família foram muitas vezes reencontradas quando tivemos nossas primeiras experiências no ambiente educacional. Essa trajetória permite afirmar que, dentre suas diversas funções na educação, a música ocupa um importante papel na transição entre a família e os espaços da Educação Infantil, confortando a criança no processo de adaptação ao desconhecido

¹ Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. E-mail: guilhermeromanelli@ufpr.br

ambiente onde ela passará a maior parte do dia e onde ela construirá novos laços sociais e culturais. O espaço ocupado pela música nas relações entre a criança e o adulto é tema de muitas pesquisas, como, por exemplo, os estudos de Anna Rita Addessi (2012) que analisam essas relações musicais tanto no ambiente familiar quanto no ambiente da Educação Infantil. O ponto em comum de todas essas investigações é revelar a musicalidade das crianças como muito mais elaborada do que costumamos perceber, além de demonstrar que os pequenos se relacionam com seu entorno por meio da música, mesmo antes de desenvolverem a linguagem verbal.

Provavelmente seja a partir do reconhecimento das contribuições da música no cotidiano da Educação Infantil que ela é uma prática pedagógica corrente, acompanhando seus mais diversos momentos e espaços. Entretanto, quando questionados sobre suas ações envolvendo música, educadores e professores dos espaços pré-escolares se sentem frequentemente inseguros, conforme apontam Lélia Diniz e Luciana Del Bem (2006). As incertezas que rondam as práticas musicais na Educação Infantil têm diversas origens das quais destaco: as relações muitas vezes inseguras que os adultos têm com a música; dúvidas sobre a função da música no desenvolvimento infantil; incertezas sobre se as atividades musicais realizadas com as crianças podem ser consideradas como práticas de Educação Musical.

Para abordar esses pontos propõe-se aqui a construção de um texto inspirado na maiêutica socrática, ou seja, fundamentando a discussão a partir da formulação de sucessivas perguntas. Para escolher essa forma de argumentar também me espelhei na obra “Música na infância e na adolescência” de Beatriz Ilari (2005) que traz questionamentos que ajudam a refletir sobre o papel da música no desenvolvimento humano. Cabe aqui lembrar que as indagações também são uma constante no desenvolvimento das crianças. Com poucos meses de idade, o olhar dos pequenos já traduz sua curiosidade pelo mundo o que rapidamente se consolida em perguntas assim que começam a falar e multiplicar os porquês.

Finalmente, indo para além do que o título deste artigo sugere, a discussão sobre a música na Educação Infantil não se restringirá ao período em que as crianças ainda não falam, mas abordará a fase pré-escolar como um todo. Relembrar que crianças cantam antes de falar é também uma

forma de enfatizar a importância da música no desenvolvimento infantil.

QUAL É A CULTURA MUSICAL DAS CRIANÇAS?

Crianças não são simples embriões musicais à espera de se tornarem um adulto musical! Assim declara Bruno Nettel, fundamentando-se em John Blacking (in CAMPBELL, 1998). Nettel e Blacking são etnomusicólogos que dedicaram grande parte de suas pesquisas à compreensão de músicas de culturas não europeias. Suas descobertas ampliaram a maneira de entender música e lançaram novas lentes para ouvir a música dos outros, o que certamente influenciou a maneira como interpretamos a relação que as crianças estabelecem com a música desde a mais tenra idade. A partir de investigações da etnomusicologia, o termo “música” passou a designar muito mais do que aquilo que tradicionalmente entendíamos como tal. Tomando como exemplo algumas culturas africanas, a forma de combinar coletivamente os sons produzidos por pilões usados para triturar grãos pode ser entendida como uma música que acompanha o trabalho, uma vez que as batidas extrapolam sua função prática e são combinadas intencionalmente para produzir um resultado estético. Da mesma forma, consideramos, por exemplo, que os bebês fazem música quando percute uma colher sobre a mesa, quando a principal intenção é explorar o resultado sonoro decorrente.

Retornando à afirmação de Bruno Nettel, podemos sustentar que as crianças têm uma cultura musical autêntica que é construída nas suas relações familiares e em outras relações sociais, sendo o espaço da Educação Infantil, um dos ambientes fundamentais das trocas musicais, seja entre as próprias crianças ou na sua relação com os adultos que lá trabalham.

Para François Dubet e Danilo Martuccelli (1996) a cultura escolar se constrói e se consolida a partir de um grande número de aspectos que, em muitos casos, não são percebidos ou compreendidos pelos adultos. Mesmo que as pesquisas desses autores se refiram aos anos iniciais do ensino fundamental, suas descobertas nos ajudam a explicar porque temos dificuldade em interpretar a musicalidade das crianças. Para muitos, as crianças apenas produzem muito barulho!

Podemos afirmar que o contato da criança com a música é intenso porque ele começa antes mesmo de nascer. Pesquisas sobre a audição do feto demonstram que no último trimestre da gestação, o feto não apenas ouve os sons do seu entorno, mas é capaz de registrá-los (LECANUET, 1995). É por isso que um recém-nascido reconhece a voz da mãe e das pessoas que estiveram próximas dela nos últimos meses antes de vir à luz e esse reconhecimento se fundamenta principalmente na identificação do timbre dessas vozes. É interessante destacar que dentre todas as qualidades do som², o timbre é a mais difícil de ser compreendida³. Além desse processamento complexo do som, o recém-nascido é capaz de reconhecer músicas que foram tocadas no seu entorno enquanto ainda era feto, o que permite afirmar que, diferentemente de outros aspectos culturais, a cultura musical da criança já começa a se formar antes mesmo de nascer.

Logo depois de vir ao mundo, a criança produz sons com diversos propósitos. Um deles é expressar suas necessidades, como fome, desconforto e satisfação, alternando o choro com a emissão de sons vocais que geralmente interpretamos como risadas. Entretanto, a outra forma de produzir sons, e que acontece com muito mais frequência do que a primeira, é a pura brincadeira sonora. Isso ocorre quando a criança explora o trato vocal produzindo uma infinidade de sons, explorando sons da garganta, diferentes posições e movimentos da língua, movimentos labiais e por fim a interferência das mãos sobre a boca e os lábios.

Para François Delalande (1982), essas experiências fazem parte de um jogo musical que tem por objetivo a exploração do som com a finalidade de gerar efeitos estéticos⁴. Se tomarmos

como referência uma das melhores definições de música que conheço, “Arte de coordenar fenômenos acústicos para produzir efeitos estéticos” (BARSA, 1994, p. 219), podemos afirmar que a criança já faz música desde muito cedo.

Além das experiências essencialmente vocais que as crianças fazem, a exploração dos objetos sonoros é uma constante em seu desenvolvimento. Não é por acaso que a maioria dos brinquedos elaborados para bebês produzem algum tipo de som, ou que panelas e suas tampas são transformadas em “baterias”. O fascínio que a criança tem pelas fontes sonoras é o elemento essencial na construção de seu repertório de sons que posteriormente fundamentará suas experiências musicais.

Além das experiências auto direcionadas descritas acima, o desenvolvimento musical da criança se amplia a partir do contato com as músicas infantis, sejam aquelas cantadas pelos pais e pessoas próximas, ou aquelas aprendidas com outras crianças. Finalmente, destaco ainda a infinidade de músicas não ligadas ao universo infantil, ouvidas pelas crianças, especialmente a partir da mídia e dos suportes fonográficos.

Diante de tantos estímulos, é natural que a criança desenvolva uma “voracidade” musical e o contato com tanta música fundamenta a posição de François Delalande (1982) quando afirma que até os dois anos de idade todas as crianças são igualmente “talentosas”, ou seja, todas têm enorme potencial para se desenvolver musicalmente. Outros autores, como Patrícia Campbell (1998) também destacam que não existe uma criança que seja a-musical⁵ e que muito pouco se conhece sobre o que as crianças pensam e fazem musicalmente no ambiente escolar. Essa constatação me instigou a desenvolver uma pesquisa etnográfica realizada em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que me permitiu encontrar manifestações musicais das crianças em todos os diferentes espaços e horários escolares (ROMANELLI, 2009).

Recapitulando a trajetória musical das crianças que se inicia antes mesmo de nascer,

ouvinte possa fruir um som (no caso de um som fortuito) ou a combinação de sons (no caso da música).

⁵ As exceções são apenas os raros casos patológicos geralmente resultantes de alguma desordem neurológica, como é, por exemplo, o caso da amusia, conforme relata Sacks (2007).

² As outras qualidades do som são: altura (relativamente mais grave ou agudo), intensidade (relativamente mais forte ou fraco) e duração (relativamente mais curto ou longo).

³ O timbre é tão complexo que sua explicação exige a compreensão de um fenômeno acústico chamado série harmônica. Para não entrar em detalhes excessivamente áridos, basta destacar que, excetuando-se o adjetivo “estridente”, todos os outros adjetivos utilizados para descrever um timbre são próprios de outros sentidos humanos que não a audição: suave (tato), brilhante (visão), doce (paladar), etc.

⁴ No contexto da música “efeito estético” diz respeito à percepção de uma emissão sonora que não é prioritariamente utilitária e tem como objetivo principal provocar algum tipo de sensação no ouvinte (considerando também como ouvinte o próprio emissor do som). O efeito estético permite que um

podemos afirmar que elas já vêm para a Educação Infantil com uma cultura musical que se fundamenta na grande variedade de experiências musicais significativas que já tiveram. Entretanto, mesmo que essas crianças já tenham uma cultura musical (GLUSCHANKOF, 2006; DELALANDE, 1982), a Educação Infantil é também um espaço privilegiado para consolidar e ampliar essas experiências.

A fim de caracterizar a cultura musical das crianças, podemos voltar ao título deste artigo: “Antes de falar as crianças cantam”, para constatar que tal afirmação só é possível a partir de três princípios fundamentais: 1. Devemos ampliar nossa compreensão do que é música, superando, por exemplo, a ideia de que ela deva ser necessariamente constituída de alguma melodia⁶ reconhecível. 2. Todos nós temos uma relação ativa diante dos sons que nos cercam, seja dando-lhes significado ou interagindo com eles. 3. Os sons vocais e suas combinações são a principal forma de exploração do mundo sonoro pela criança, o que começa ainda nos primeiros meses de vida.

PARA PROPOR ATIVIDADES COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, É NECESSÁRIO SABER MÚSICA?

Ao refletir sobre o espaço da música na Educação Infantil devemos superar a ideia de que essa arte é apenas uma estratégia metodológica para trabalhar as mais variadas áreas do conhecimento. Sem negar as possibilidades interdisciplinares que a música apresenta, ela é antes de tudo uma forma de conhecimento que deve fazer parte do cotidiano das crianças, com objetivo de desenvolvimento musical. Nessa perspectiva, a primeira dúvida que temos é saber qual o nível de conhecimento musical devemos “dominar” para conduzir com honestidade atividades musicais.

Maurice Tardif (2002) destaca que o conhecimento do professor reúne diversos saberes no que genericamente chamamos de saberes

docentes e dentre esses saberes, os disciplinares⁷ têm uma relação direta com o conteúdo que o professor ensina. No caso da Educação Musical, esses conteúdos estariam ligados ao domínio da música. Dessa forma, podemos responder à pergunta do início desta seção com a afirmação “sim, é necessário saber música”!

Entretanto, antes que o leitor se sinta preterido em função do desconforto com seu próprio conhecimento musical, afirmo que todos são mais musicais do que imaginam, já que esse conhecimento não se restringe ao domínio formal e acadêmico da música.

Diferentemente da ideia que a sociedade pós-revolução industrial pretendeu consolidar (WILLIAMS, 1969), colocando a arte como uma dimensão reservada a poucos, a arte não está separada da vida. No caso da música, isso ocorre porque mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar música formalmente, todo sujeito tem uma relação ampla e complexa com a música. Basta lembrar que, assim como as crianças, nós também começamos a desenvolver nossa musicalidade antes de nascer e continuamos a consolidá-la ao longo de toda vida.

Mas, se temos tanto contato com a música e desde tão cedo, porque ainda assim muitos de nós se julgam “analfabetos musicais”? Isso é consequência de uma concepção que avalia o conhecimento dando muita ênfase ao domínio que um sujeito tem de um instrumento musical ou dos elementos formais que caracterizam a música ocidental (como a leitura de partituras, por exemplo). Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) a sociedade em que vivemos inculca em cada um de nós ideias pré-concebidas sobre a relação que estabelecemos com o conhecimento. Podemos sugerir que uma delas é o princípio bastante difundido pelo senso comum de que a possibilidade de aprender a tocar um instrumento musical está condicionada ao talento que o sujeito possui ou ao ambiente cultural em que vive. Dessa forma, muitos daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar música formalmente ou interromperam⁸ seus estudos

⁶ Sem se preocupar com referências lexicais, podemos definir melodia como “aquilo que permite reconhecer uma música sem que seja necessário ouvir sua letra”. Aliás, essa é uma definição que foi formulada por um aluno meu de oito anos!

⁷ Os outros saberes propostos por Tardif são: Saberes da formação profissional; saberes curriculares; e saberes experienciais ou práticos.

⁸ Vale lembrar que, em muitos casos, a desistência do estudo da música é decorrente de fatores objetivos (falta de tempo ou de recursos financeiros) ou de fatores pedagógicos (professores muito “brabos”, ou sem paciência).

musicais, assumem com naturalidade que não possuem a herança genética ou embasamento cultural que os habilitaria a se desenvolver musicalmente.

Para compreender porque o peso determinante que se dá ao talento musical dos sujeitos é uma concepção equivocada, pode-se citar o processo de alfabetização. Não se tolera que um professor abandone a missão de alfabetizar um de seus alunos porque aquela criança não possui o dom ou não vive em ambiente cultural propício para ser alfabetizada. Para o alfabetizador comprometido, todos devem ser alfabetizados, independentemente das dificuldades ou do capital cultural de cada aluno. Essa comparação serve para mostrar como a nossa relação com a música é frequentemente compreendida a partir de um conjunto de preconceitos e ideias sem fundamento.

Para o professor de Educação Infantil, o fundamental é reconhecer que saber música vai além da ideia de conhecimento formal da música erudita ocidental europeia, uma vez que esse saber inclui todas as experiências sonoras que vivenciamos antes mesmo de nascer e consolidamos durante nossa vida⁹. Essa larga vivência musical certamente se constitui enquanto um rico material para planejar atividades de música na Educação Infantil.

Entretanto, se por um lado eu afirmo que, “sim” é necessário saber música para conduzir atividades de música na Educação Infantil e destaco que todos sabem muito mais música do que imaginam, por outro lado, não se pode eximir o docente que atua na Educação Infantil do investimento que deve fazer na sua própria formação musical. A musicalidade que todos temos é um sólido ponto de partida para se desenvolver musicalmente ao longo de toda a vida¹⁰.

⁹ As experiências musicais de um sujeito têm balizas que podem ser divididas nas seguintes categorias principais: 1. Experiência musical pré-natal; 2. Experiência musical familiar (especialmente na fase pré-escolar); 3. Experiência musical nos anos iniciais da educação básica (relação com colegas); 4. Experiência musical na adolescência (ligada à ideia de pertencimento a um determinado grupo). As experiências musicais da fase adulta serão sempre construídas tomando como referência as quatro categorias aqui descritas.

¹⁰ Sempre afirmo que qualquer professor tem plenas condições de desenvolver o domínio sobre sua voz cantada, aprender a tocar um instrumento musical e mesmo

PARA QUE SERVE A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Quando questionados sobre a função da música é muito comum profissionais da Educação infantil declararem que ela “acalma as crianças”. Esse tipo de testemunho geralmente vem acompanhado da ideia de que é bom reproduzir gravações de música clássica, pois assim as crianças ficam menos agitadas. Esse discurso é recorrente em todo o Brasil¹¹ e provoca dois questionamentos importantes: Por que as crianças precisam ser acalmadas? Por que a música clássica é escolhida para acalmar os pequenos?

Respondendo à primeira pergunta, evidentemente o ambiente educacional pressupõe um lugar organizado onde as crianças também aprendem a seguir regras, sendo a adaptação à rotina uma das atividades permanentes na Educação Infantil. Entretanto, o docente que trabalha com crianças deve sempre se perguntar se o objetivo de acalmar as crianças é para o desenvolvimento delas ou para seu próprio conforto. Deve-se diferenciar uma criança apática de uma criança que foca sua atenção e por isso está quieta. A apatia é um dos piores comportamentos de uma criança e vai contra um dos objetivos fundamentais da Educação Infantil que é estimular a curiosidade, condição essencial para que a criança possa descobrir o mundo que a cerca. Bem diferente de uma situação de apatia, a criança que foca sua atenção, geralmente está calma e desenvolve a capacidade de se concentrar, habilidade essencial para lidar com atividades que exigem um maior engajamento intelectual. Nos dois casos citados, o resultado é uma criança em silêncio, entretanto, há uma grande diferença entre elas no que se refere ao ganho educacional.

Quanto ao segundo questionamento, que trata da música clássica, podemos afirmar que seria uma simplificação utilizá-la como “calmante”. Em primeiro lugar, o termo “música clássica”¹² é demasiado abrangente para ser

decodificar o sistema de escrita musical (partituras), habilidades que não dependem de talento.

¹¹ Essas falas representam o ponto de vista de milhares de professores de todas as regiões do Brasil e foram recolhidas por mim ao longo de mais de uma década atuando em cursos de formação de professores na área de Educação Musical.

¹² O termo música clássica é amplamente utilizado para se referir à música de concerto. Entretanto, a locução também pode designar a música do classicismo europeu, período que

simplificado a uma função elementar. Por outro lado, algumas músicas clássicas podem produzir o efeito oposto de acalmar, como é o caso da obra “A cavalgada das valquírias” de Richard Wagner. Acalmar com música clássica pode ser positivo quando a própria música é objeto de apreciação (o que será desenvolvido mais adiante).

Outro aspecto ligado à função da audição musical para acalmar crianças é a música de fundo. Nesse caso é necessário ter cuidado com o contexto em que essa música será utilizada: se acompanhando uma atividade repetitiva, como por exemplo, explorar brinquedos de peças que se encaixam, ela terá bons resultados. Entretanto, se a música competir com outra atividade, ela facilmente atrapalhará a concentração das crianças.

Um equívoco que se encontra nos discursos de muitos docentes é colocar a música como a solução para todas as dificuldades do desenvolvimento da criança. É o que chamamos de concepção da música enquanto panaceia¹³. Atribuir à música funções que não lhe são próprias pode gerar aberrações para o campo educacional. Assim afirma Beatriz Ilari (2005) ao escrever sobre uma pesquisa que descreve um suposto “efeito Mozart”, atrelando o aumento cognitivo de crianças à audição de músicas desse compositor austríaco. Segundo a autora, essas pesquisas jamais foram replicadas para comprovar a veracidade de suas conclusões, o que demonstra a fragilidade de argumentos que relacionam a aprendizagem da música com o desenvolvimento do pensamento matemático¹⁴.

Célia Almeida (2001) discorre sobre a função da Arte na educação destacando sua dupla função: contextualista ou essencialista. Adaptando as ideias dessa autora, para o campo da música, uma visão contextualista estaria relacionada a todos os benefícios que poderiam ser alcançados por meio da música, sem que essa arte fosse o principal objetivo. Nessa concepção entram

muitos elementos, como por exemplo, o desenvolvimento motor, da fala, das relações sociais, entre outros¹⁵. Já, a visão essencialista, defende a música pela música, ou seja, enquanto área do conhecimento que deve fazer parte dos espaços educacionais, com a mesma importância das outras áreas. Nessa concepção, o principal benefício de aprender música é ampliar os conhecimento e experiências musicais.

Contrariamente a algumas orientações mais radicais, destaco que as visões contextualista e essencialista não são concorrentes mas complementares. Um bom exemplo disso é a tradicional música infantil “Frère Jacques” que em português ganhou várias versões, da qual eu destaco “Meu lanchinho”¹⁶, que pode ser explorada de acordo com as duas concepções. Ao cantarem a versão do lanche, as crianças se condicionam a se posicionar para o lanche, já sabendo que em breve vão se alimentar. Essa é uma abordagem contextualista da utilização da música, ou seja, a música para organizar a rotina das crianças. Destaca-se que reconhecer e se adaptar à rotina é um dos objetivos educacionais da Educação Infantil. Por outro lado, na concepção essencialista, essa mesma música pode ser cantada explorando suas qualidades essencialmente musicais, como é o caso de sua forma de cânone. Nessa experiência, as crianças podem cantar a música de forma deslocada, experimentando a sobreposição de vozes, o que permite reconhecer aspectos como a harmonia¹⁷.

A partir das considerações acima, pode-se afirmar que a função da música na Educação Infantil vai além de reger o comportamento de crianças, mas serve, sobretudo para formar o sujeito autônomo diante do mundo sonoro e musical no qual vive. Essa autonomia almejada na Educação Musical se reflete no desenvolvimento

ocorreu na segunda metade do século XVIII. De forma geral, “música clássica” pode ser representada por uma lenta ária para flauta solo, ou um movimento agitado de uma sinfonia que reúne mais de 90 músicos em uma gigantesca orquestra.

¹³ Termo que vem da mitologia grega (*panákeia*) e que designa um remédio capaz de curar todos os males.

¹⁴ A música tem muitas relações possíveis com a matemática, entretanto, o estudo de uma dessas áreas não provoca necessariamente o desenvolvimento da outra, como em um processo causal.

¹⁵ Alan Merriam (1964) é um etnomusicólogo que destaca diversas funções que a música pode assumir na sociedade.

¹⁶ “Frère Jacques” é uma música do folclore francês que tem versões em muitas línguas diferentes. Em português, suas versões mais conhecidas são: “Meu lanchinho”; “Polegares” e “Motorista”.

¹⁷ “Forma” é o aspecto da música que diz respeito à sua construção. Uma “canção”, por exemplo, é uma forma musical onde há alternância entre estrofes e refrão. O cânone, ou *canon*, é uma forma musical em que uma mesma melodia é executada de maneira deslocada por vozes diferentes, ou seja, um grupo de músicos começa a interpretá-la desde o início quando seus colegas já interpretam trechos mais adiante.

da capacidade que a criança tem para: 1. Fazer suas próprias escolhas musicais; 2. Estabelecer relações entre diferentes músicas e sons; 3. Cultivar a curiosidade sobre novas músicas e novos sons.

O QUE PODEMOS FAZER PARA O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DAS CRIANÇAS?

Para Esther Beyer (2003) há três saberes principais implicados em ações de Educação Musical: 1. Saber música; 2. Saber sobre criança; e 3. Saber ensinar música. Quanto ao primeiro saber, como já dito: todos nós conhecemos mais música do que imaginamos, mesmo que, conforme vimos, esse saber possa e deva ser refinado ao longo de toda a vida. No que se refere ao segundo, o “saber sobre criança”, podemos afirmar que esse é o conhecimento mais desenvolvido por bons profissionais da Educação Infantil, seja durante seus estudos formais (como a graduação, por exemplo), durante cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, ou como decorrência de sua experiência profissional.

O terceiro saber destacado por Beyer, “Saber ensinar música” é o que merece maior atenção no planejamento de atividades em Educação Musical. Mesmo que a criança já venha para o ambiente da Educação Infantil com alguma experiência musical, devemos lembrar que o espaço escolar é um espaço educacional, ou seja, a criança deve se desenvolver para além do que se desenvolveria se não estivesse lá. Isso pressupõe a existência de uma didática específica de Educação Musical para a Educação Infantil.

Ao pesquisar sobre o que deve ser contemplado em uma proposta de Educação Musical na Educação Infantil, encontram-se vários referenciais importantes, dentre os quais destaco Émile Jaques Dalcroze (Suíça), Edgar Willems (Bélgica - Suíça), Carl Orff (Alemanha), Zoltán Kodály (Hungria), François Delalande (França), Keith Swanwick (Inglaterra), Beatriz Ilari (Brasil) e Violeta Gainza (Argentina). Tomando esses educadores musicais como referência, sugiro aqui uma proposta de Educação Musical fundamentada em três aspectos: 1. Cantar muito; 2. Explorar o mundo sonoro; e Ouvir muita música. Destacando que nenhum desses aspectos é mais importante do que o outro e que não há uma ordem em que devem ser explorados, tomo a

metáfora do “tripé”¹⁸ e detalho a seguir cada um deles.

1. Cantar¹⁹ muito

A voz é o instrumento natural de todo ser humano. Sua expressividade é incomparável e por isso serve de referência para todos os outros instrumentos musicais. Conforme já tratado neste artigo, as primeiras experiências ativas das crianças com a música são a exploração do próprio trato vocal, experimentando todo tipo de combinação de sons que elas conseguem produzir.

O canto é tão importante no desenvolvimento musical que devemos cantar para e com as crianças. No primeiro caso, cantar para elas é a oportunidade de reforçar o canto como forma de expressão humana, além de fortalecer os laços afetivos essenciais ao processo educacional. Cantar com elas é dar-lhes a oportunidade da prática musical, instância essencial sem a qual não há aprendizagem musical. É pela prática (canto) que a criança apreende os códigos de afinação, forma musical, elementos rítmicos, entre muitos outros elementos da música.

Com relação ao repertório a ser cantado, podemos começar com as músicas que conhecemos bem. Isso nos dará mais segurança ao cantar, pois são melodias que já interpretamos muitas vezes. Além das músicas folclóricas, isso inclui outros gêneros e estilos²⁰, como a MPB, o

¹⁸ O tripé é uma estrutura de sustentação fundamentada em três escoras onde todas são essenciais e nenhuma é mais importante do que a outra. O tripé fica perfeitamente assentado em qualquer superfície relativamente plana, sem que a orientação das escoras interfira no equilíbrio do conjunto.

¹⁹ Neste artigo, o verbo “cantar” engloba todas as formas de prática musical, em especial a composição, a improvisação e a interpretação musical. Essa dimensão poderia ser simplesmente denominada “fazer musical”, mas dada a importância do canto no desenvolvimento da criança e levando em consideração a formação do professor de Educação Infantil, prefiro dar ênfase ao canto.

²⁰ Devem-se excetuar as músicas que são tocadas nos veículos midiáticos. Não se trata de julgar inapropriada toda música que está presente na mídia, mas revisar o papel das instituições educacionais. Um centro de educação infantil deve apresentar às crianças aquilo que ela dificilmente conheceria só por meio da mídia, ou seja, deve ampliar suas experiências musicais. Por outro lado, a criança já tem uma relação estabelecida com os meios midiáticos que não necessita ser reforçada na educação formal. Evitar músicas que estão na mídia também exige do professor da difícil tarefa

rock ou a música clássica. Entretanto, o repertório mais importante é o rico cancionário folclórico brasileiro: ele fundamenta nossa identidade cultural e permeia gerações²¹.

Mesmo sem ter o estudo formal de técnica de canto, o professor pode promover uma forma de cantar bastante saudável e com bom resultado estético. Para isso há uma “regra de ouro”: cantar sempre piano (ou seja, fraco). Essa orientação é muito importante, pois, tanto os professores quanto as crianças têm mais probabilidade de cantar afinado e com um timbre adequado quando cantam piano. Deve-se lembrar de que não é necessário ensinar uma criança a gritar! Ela já faz isso naturalmente nos momentos que lhe pertencem, como por exemplo, o recreio.

O cantar sozinho é uma tarefa difícil até para grandes cantores profissionais, por isso, sempre que possível é muito importante contar com apoios harmônicos. O violão, ou o teclado são exemplos de apoios harmônicos, pois podem tocar várias notas simultaneamente enquanto cantamos, dando suporte à melodia interpretada. Entretanto, no caso do professor não dominar nenhum desses instrumentos²², ele pode ser apoiado em gravações dos acompanhamentos das músicas, genericamente chamados *playbacks*²³.

Sobre o canto, é importante destacar ainda que o caráter lúdico deve sempre se fazer presente, tomando como princípio que a ludicidade é uma instância privilegiada de aprendizagem (ROMANELLI, 2010) e que, conforme destaca François Delalande (1984), “a música é uma brincadeira de crianças”.

de julgar o repertório que deve ser valorizado e o que deve ser evitado.

²¹ Há muitos bons referenciais sobre o cancionário folclórico infantil, dentre os quais destaco Ermelinda Paz (2010) e Mara Fontoura e Lydio Silva (2008). Com relação à importância do cancionário folclórico infantil, deve-se também ressaltar que ele é tão influente na cultura musical europeia que é possível reconhecer várias de suas melodias em composições de autores consagrados, como Mozart e Mahler, por exemplo.

²² Destaco que qualquer professor pode aprender a tocar esses instrumentos, independentemente de sua idade ou suposto talento.

²³ Dentre várias obras que oferecem um CD com gravações de *playback*, destaco Mara Fontoura e Lydio Silva (2008) e Madalozzo, et al. (2011).

2. Explorar o mundo sonoro

Uma das primeiras relações do bebê com o mundo são suas interações com o universo sonoro, por meio da percepção e exploração dos sons à sua volta.

Promover atividades de ampliação de percepção sonora das crianças as ajuda a ouvir melhor. É o que alguns autores chamam de transição entre o ouvir e o escutar, significando o segundo verbo a capacidade de se relacionar com o som de forma ativa, ou seja, reconhecendo fontes sonoras, estabelecendo comparações, etc.

A aprendizagem musical será sempre privilegiada quando uma criança explora o mundo sonoro. De um lado, ela compreende melhor os fenômenos acústicos com os quais a música é feita, como por exemplo, soprar no gargalo de uma garrafa e se apropriar do princípio acústico que permite o funcionamento de uma flauta transversal. Por outro lado, é por meio da exploração de objetos sonoros (SCHAEFFER, 1966) que as crianças reconhecem e estabelecem comparações entre os parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre.

No ambiente da Educação Infantil, a exploração do mundo sonoro inclui a utilização do corpo como instrumento²⁴, a exploração da potencialidade sonora de diferentes objetos e sua transformação em instrumentos musicais²⁵.

3. Ouvir muita música

O objeto de estudo principal da Educação Musical é a própria música, ou seja, a obra musical, que se torna tema gerador para um planejamento. Para conhecer uma obra musical é necessário ouvi-la!

O hábito de ouvir música é essencial para a construção do repertório musical das crianças: quanto mais amplo for seu repertório, maior será sua capacidade de criar e improvisar musicalmente, além de estabelecer relações mais ricas entre músicas diferentes.

²⁴ Uma referência importante na utilização do corpo como instrumento musical é o trabalho do grupo brasileiro “Barbatuques”: www.barbatuques.com.br

²⁵ Deve-se destacar que qualquer atividade de construção de instrumentos só tem validade para Educação Musical se for possível fazer música com o novo instrumento musical, ou seja, o resultado sonoro é mais importante do que o resultado estético

Diante da banalização da música no momento em que vivemos²⁶, é importante organizar as atividades de audição musical seguindo alguns pontos essenciais: preparar a audição; ouvir muita música diferente; estabelecer relações entre diferentes músicas; ouvir música ativamente e primar pela qualidade da audição.

Preparar a audição significa, em primeiro lugar, ajudar as crianças a ficarem disponíveis para ouvir a música da atividade. Como não é muito eficaz pedir “silêncio” às crianças, o ideal é propor atividades lúdicas que tenham como resultado final a diminuição do ruído dentro da sala de atividade e consequente aumento da percepção dos pequenos. O compositor Murray Schafer (1991) chama esse tipo de prática de “limpeza de ouvidos”.

Com um ambiente propício, ou seja, relativamente silencioso, pode-se ouvir música seguindo o princípio de sempre ouvir muita música diferente (exceto as que estiverem na mídia, como já destacamos). Beatriz Ilari (2010) destaca que uma criança pode ouvir qualquer tipo de música além da música infantil. A variedade de músicas ouvidas será essencial para a ampliação do repertório e consequente criatividade musical da criança. Diante da infinita quantidade de músicas a que temos acesso, para selecionar as que serão apresentadas às crianças, pode-se priorizar as gravadas com instrumentos “de verdade”, ou seja, evitando o uso da eletrônica para imitar o som de instrumentos acústicos²⁷. A riqueza de timbre de instrumentos verdadeiros é inimitável o que se constitui como aspecto essencial na formação musical da criança. No que se refere à variedade, é sempre oportuno trazer para a sala de atividade aquilo que dificilmente a criança descobriria por meio dos veículos mediáticos. Outro aspecto que exige cuidado é o

tempo de exposição à uma nova música. Em muitos casos, as obras musicais têm duração de vários minutos, sendo necessário fazer recortes, de forma que as crianças possam ouvir concentradamente o trecho escolhido²⁸.

Estabelecer relações entre diferentes músicas é a ampliação das experiências de escuta musical quando a criança começa a reconhecer elementos de uma música na outra. As exclamações típicas das crianças como “parece o começo daquela outra música” são essenciais para reconhecer que a criação artística sempre se fundamenta em elementos criados por outros (BAKHTIN, 1992).

Ouvir música ativamente significa que a criança não pode ter uma atitude passiva durante o momento de audição musical. Para que os pequenos possam se concentrar diante de algo tão abstrato quanto a música, é necessário que haja propostas ativas, muitas delas corporais. Respeitando a tríade inseparável: criança, música e movimento, Wuytack (1995) sugere uma série de atividades para que a criança preste atenção no trecho ouvido. Para isso, é possível, por exemplo, fazer brincadeiras coreográficas e rítmicas de partes da música antes e depois de ouvir o trecho original. Esse tipo de atividade permite que a criança reconheça no trecho ouvido elementos musicais de que ela se apropriou por meio das atividades práticas, o que torna sua escuta mais concentrada e consequentemente mais rica.

Como o contato com a música ao vivo é raro²⁹, as propostas de audição musical só podem ser realizadas utilizando-se algum tipo de aparelho de som. Para isso é muito importante que ele tenha qualidade suficientemente boa para que todas as crianças da sala de atividade possam ouvir o trecho musical com qualidade. Geralmente os pequenos aparelhos portáteis não são o

²⁶ Atualmente, é possível ouvir música nos mais diversos lugares: supermercados, restaurantes, lanchonetes, shopping centers, elevadores, e até dentro dos ônibus.

²⁷ Para saber se foram utilizados instrumentos verdadeiros durante a gravação, basta ler o encarte do CD ou procurar informações nos sites dos artistas. O nome de cada músico figurará na ficha técnica, com a indicação do instrumento que gravou. Quando os instrumentos são “imitados” eletronicamente, um grupo instrumental fica a cargo de apenas um músico, geralmente relacionado com “*samplers*” ou “teclados”. Destaco que o teclado é um instrumento extraordinário, mas sua função não é imitar o som de outros instrumentos, mas produzir combinações sonoras que só ele pode fazer.

²⁸ Na Educação Infantil crianças que ainda não estão acostumadas a ouvir música ativamente dificilmente se concentrarão por mais de 45 segundos diante de um aparelho de som. Por isso é importante fazer recortes. Para isso a música nunca deve ser interrompida abruptamente mas diminuída gradualmente até desaparecer, utilizando-se o botão de “volume”.

²⁹ A música ao vivo é insubstituível (ILARI, 2005), mas levar crianças a um show ou concerto é muito complexo na especificidade da Educação Infantil (questões logísticas e legais). Entretanto, existem propostas interessantes que promovem a vinda de músicos da comunidade para dentro da sala de atividade promovendo ótimas experiências de apreciação musical (Ver LIMA e ROMANELLI, 2012).

suficiente e é necessário ligá-los em uma caixa amplificadora por meio de um cabo que conecte a saída de fone de ouvido do som pequeno à entrada da caixa de som³⁰ (MADALOZZO, et al. 2011).

POR ONDE COMEÇAR?

No Brasil a Educação Musical se encontra em um momento especial em função da promulgação da Lei 11.769 de 2008 que torna o conteúdo de música obrigatório em toda Educação Básica. Dessa forma, o ensino de música passou a ser compulsório desde 2012 quando a Lei entrou em vigor. Em lugar de preocupar os profissionais da Educação Infantil com o novo fardo que terão que carregar, vislumbra-se a oportunidade de interpretar esse momento como a possibilidade de quebrar a tradição perversa na escola brasileira, onde poucos têm acesso ao conhecimento musical de forma mediada, apesar da impressionante riqueza musical do nosso país.

Para construir uma proposta que valorize o ensino de música no período pré-escolar, o profissional da Educação Infantil deve confiar mais em sua musicalidade, lembrando bem que ele não é um sujeito a-musical. Isso não significa, entretanto, que o comodismo se instale no que se refere à formação musical. Todos nós temos a possibilidade de aprender música durante toda a vida e nunca é tarde para se iniciar no canto ou em algum instrumento musical.

Trazar um repertório diferente às crianças é um desafio grande. Para superá-lo é necessário que o professor amplie seu próprio repertório musical, dispondo-se a fazer novas descobertas. Isso certamente dissolverá preconceitos musicais e trará novos referenciais estéticos. Por isso é importante reacender em cada um de nós o encantamento pela descoberta sonora e musical como tão bem retrata o filme “O som do coração” (2007).

A descoberta musical é um universo sem fim, pois, assim como este artigo, a música certamente traz mais perguntas do que respostas. É por isso que temos a incrível capacidade de ouvir uma mesma música mais de cem vezes e ainda assim descobrir algo de novo!

Finalmente, devemos aproveitar a Educação Infantil como um dos momentos mais extraordinários para explorar a música. Afinal, as crianças já cantam antes de falar.

Referências

- ADDESSI, A. R. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n.27, p. 21-30, jan./ jun. 2012.
- ALMEIDA, C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA S. (Org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEYER, E. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p. 101-112.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. v. 11. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1994.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção I, p. 01.
- CAMPBELL, P. **Songs in their heads: Music and its Meaning in Children's Lives**. New York: Oxford University Press, 1998.
- DELALANDE, F. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.
- DINIZ, L; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 27-37, set. 2006.
- DUBET, F; MARTUCCELLI, D. **À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.
- FONTOURA, M. e SILVA, L. **Cancioneiro infantil, um pouco mais do que já foi dito**. Curitiba: Cancioneiro, 2001.
- GLUSCHANKOF, C. **Spontaneous musical behaviors in Israeli Jewish and arab kindergartens – searching for universal principles within cultural differences**. Jerusalem. (Doctoral dissertation), 2006.

³⁰ Os cabos para fazer a ligação entre o aparelho de som e a caixa amplificadora podem ser encontrados facilmente em lojas de produtos eletrônicos, sob o nome “RCA – P2” ou “P10 – P2”.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: 1. Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2005.

_____. **Música na infância e na adolescência.** Curitiba: IBPEX, 2010.

LECANUET, J-P. **L'expérience auditive prénatale.** In: DELIÈGE, I. e SLOBODA, J. Naissance et développement du sens musical. Paris: Presses Universitaires de France, 1995, p. 7-38.

LIMA, V.; ROMANELLI, G. Caderno de orientações para implementação do projeto “Músico da família ao vivo: um contexto de Educação Musical”. In: IARTEM – Encontro Regional América Latina. **Anais...** Curitiba, 2012.

MADALOZZO, T., *et al* (Orgs.). **Fazendo música com crianças.** Curitiba: Editora UFPR, 2011.

MERRIAM, A. **The anthropology of music.** Evanston: Northwestern University Press, 1964.

PAZ, E. **500 canções brasileiras.** Brasília: MusiMed, 2010.

ROMANELLI, G. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2009, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. A música como instrumento de ludicidade para a criança. **Revista Aprendizagem**, n. 19, Curitiba: Editora Melo, 2010.

SACKS, O. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHAEFFER, P. **Traité des objets musicaux.** Paris: Éditions du Seuil, 1966.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SOM do coração, O. Direção: Kirsten Sheridan. Fotografia: John Mathieson. [S.l.]: Warner Bros. Pictures, 2007. 1 DVD (100 min), NTSC, color. Título original: August Rush.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. **Audição Musical Activa.** Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

