

EXPRESSÃO SONORA - A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

PPRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO

CHEFE: Daiane Solange Stoeberl da Cunha
VICE-CHEFE: Desirée Paschoal de Melo

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevis Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Marcio Cunha
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann,
Márcia Cristina Cebulski, Gabriela Di Donato Salvador, Clovis Marcio Cunha



UNICENTRO
PARANÁ

Tiago Madalozzo
Vivian Madalozzo

**EXPRESSÃO SONORA - A EDUCAÇÃO
MUSICAL INFANTIL**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

GRÁFICA UNICENTRO
260 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	09
MUSICALIZAÇÃO DENTRO E FORA DA ESCOLA	11
DESENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL	33
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFÊRENCIAS	55

**EXPRESSÃO SONORA - A EDUCAÇÃO
MUSICAL INFANTIL**

INTRODUÇÃO

Neste livro, nosso objetivo é explorar o estudo das práticas musicais no contexto da educação musical infantil. Sabemos que a música é parte fundamental da vida das crianças, seja nos contextos familiar ou escolar. Por isso, inicialmente, tratamos do conceito de musicalização como uma abordagem viável para a condução de atividades musicais com crianças, seja em nível de orientação informal ou de educação formal. Além do tema da música na vida das crianças, abordamos o jogo musical como metodologia de trabalho com música de forma ativa, nessa faixa etária.

No segundo capítulo, enfocamos o desenvolvimento musical infantil, mas como esse tema apresenta muitas especificidades, lançamos mão de conceitos como os de desenvolvimento, de aprendizagem, de construtivismo, de inteligência e de aptidão musical, a fim de que o texto seja uma orientação inicial para a leitura de estudos especializados nesse assunto.

O tema do capítulo três é o planejamento e a avaliação em música na educação infantil. Partindo do pressuposto de que a música deve envolver as crianças na rotina escolar, estudamos as dimensões do planejamento em termos de organização do tempo didático dedicado à música. Em seguida, apresentamos diferentes modos de pensar e de conduzir o planejamento e a avaliação em música, bem como um interfere no outro de forma constante nas práticas musicais diárias.

Por fim, nas considerações finais, partimos da análise de um importante documento referencial para a educação musical infantil, de forma a retomar os principais conteúdos e ideias abordadas ao longo do livro.

Boa leitura e boas práticas musicais com os pequenos!

MUSICALIZAÇÃO DENTRO E FORA DA ESCOLA

Quando falamos em educação musical infantil, é muito comum a associação com a ideia de musicalização infantil. Mais do que um tipo específico de curso de iniciação musical oferecido em escolas para crianças, a musicalização é uma metodologia de trabalho que pode ser aplicada em qualquer nível de ensino, formal ou não formal. Mesmo no aprendizado da técnica de um instrumento musical, a musicalização pode ser usada como meio para que o envolvimento do instrumentista vá além da técnica: com estratégias de musicalização, o professor pode empregar atividades de composição, de apreciação e de execução até mesmo com outros instrumentos, a fim de solucionar problemas técnicos com o instrumento principal ou simplesmente para proporcionar um contato mais amplo do aluno com a linguagem musical.

De qualquer forma, a ideia de musicalização parte daquilo que se denomina de jogo educativo, abordado a seguir. Para começar, apresentamos a definição da educadora musical Teca Alencar de Brito, uma das autoras da seção de música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI -vol. 3). A também educadora musical Ilza Joly parafraseia o pensamento de Brito da seguinte forma:

Musicalização infantil [...] [é] o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas por meio de canções, jogos, danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em conjuntos instrumentais (BRITO, 1998, citada por JOLY, 2003, p.116).

A partir dessas atividades, a pesquisadora e professora de Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba, Maura Penna, afirma que musicalizar é “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo” (PENNA, 2010, p.31). Assim, musicalizar é ensinar as crianças a compreenderem o universo musical em que estão inseridas, para que, a partir dessa “alfabetização musical”, possam responder musicalmente aos estímulos do professor. Por isso, a musicalização pode ser uma metodologia geral para o ensino de música, não restrita às crianças. Justamente nesse sentido, a educadora musical argentina Violeta Gainza afirma que “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p.101). A sensibilidade é algo novamente mencionado por Penna: “ser sensível à música se trata de uma sensibilidade adquirida, construída num processo em que as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical” (PENNA, 2010, p.29).

Cabe destacar alguns termos mencionados pelas educadoras e também presentes na definição do RCNEI. Em primeiro lugar, a musicalização é um processo de formação, e isso significa que o aprendizado acontece gradualmente, de acordo com o desenvolvimento de potencialidades do indivíduo. Essas potencialidades são justamente as habilidades de receber estímulos musicais e, a partir deles, produzir respostas, seja em atividades de criação, de execução ou de apreciação. Além disso, tudo deve acontecer de maneira lúdica, isto é, de forma a respeitar essa característica do universo infantil, lançando mão das mais diversas abordagens, tais como as descritas por Brito (canções, danças, práticas de conjunto), com vistas à compreensão dos elementos básicos da linguagem (som, melodia, ritmo, métrica etc.).

Por fim, cabe ressaltar a ideia de Penna quando afirma que, em um processo de musicalização, pretende-se que o indivíduo receba o material musical como significativo. É possível ilustrar esse pensamento com uma cena comumente vista em festas de aniversário infantis: a um dado momento, os convidados reúnem-se para, todos juntos, cantar e bater palmas com o “Parabéns a você”; ou ainda, pode-se pensar em um restaurante com música ambiente ao vivo, em que os clientes, em suas mesas, batem os pés discretamente, no ritmo dela.

Nesses momentos, não é necessário que haja um maestro para que quase a maioria das pessoas consiga cantar e bater palmas ou os pés ao mesmo tempo, no ritmo da canção. Ainda que pareçam tarefas simples, essas atividades são processos complexos: o ouvinte tem de perceber os sons, compreendê-los e, a partir disso, reagir com novas emissões sonoras ou com estímulos nervosos para

suas mãos e pés. Nessas atitudes, fica evidente o fato de que o ouvinte recebeu os sons como materiais significativos, isto é, aqueles agrupamentos rítmicos fizeram sentido em sua mente, de forma que foi possível reagir “naturalmente” aos estímulos.

Apesar de parecer um processo natural, sabemos que se trata, na verdade, de um processo de educação musical informal, iniciado já no ambiente familiar, antes mesmo da escola. A musicalização, portanto, é um processo ao qual somos submetidos, sobretudo, no início da vida, quando aprendemos, a partir das intervenções dos adultos a nossa volta, que devemos reagir a uma canção, batendo palmas e acompanhando o seu ritmo.

A ideia de que esse processo de educação parece natural parte justamente da aplicação do que é denominado jogo musical. A pedagoga Tereza L. Arribas afirma que o jogo é a atividade fundamental da infância, a principal forma de expressão da criança (ARRIBAS, 2001, p.8). Por isso, seria mais do que conveniente que os educadores lançassem mão do jogo, algo tão natural, para a transmissão de conteúdos pedagógicos.

Arribas aplica, então, o conceito de jogo ao processo de aprendizado, ao afirmar que “[...] o jogo se converte em recurso metodológico quando, ao valorizar as contribuições do comportamento lúdico no crescimento e desenvolvimento de meninos e meninas, nos damos conta de que constitui uma fonte básica de aprendizagem na idade infantil (ARRIBAS, 2001, p.8). Por isso, as educadoras musicais citadas insistem tanto na musicalização como um processo lúdico de aprendizado da música.

A educadora infantil Tizuko M. Kishimoto faz uma importante colocação sobre o jogo educativo, ao afirmar que

As divergências em torno no jogo educativo estão relacionadas à presença concomitante de duas funções:

1. função lúdica – o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e
2. função educativa – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 1994, p.19).

Nesse sentido, a autora reflete sobre o pensamento de alguns teóricos que chamam a atenção para o que afirmam constituir o “paradoxo do jogo educativo”, ou seja, a necessidade de o jogo concentrar duas atividades que parecem ser opostas: a brincadeira e a atividade pedagógica (KISHIMOTO, 1994). Dessa forma, se tudo for bem equilibrado, as crianças “aprenderão brincando”, o que é bastante lógico, tomando por base a ideia de que o que elas fazem de melhor é justamente brincar.

A tarefa do professor, portanto, é a de equilibrar, nas atividades que desenvolve em aula, as duas funções do jogo para que o aprendizado seja divertido. Caso a função lúdica se sobressaia, a atividade se torna recreativa – o que não é o objetivo, mesmo concordando com a ideia de que fazer música é naturalmente algo lúdico; caso a função pedagógica sobressaia, perde-se o lúdico e a atividade pode se tornar entediante. Encontrar o ponto de equilíbrio é uma questão de prática e de atenção àquilo que abordaremos nas próximas seções, especialmente quando tratamos do conceito de andamento.

Estudando essa estratégia, a pesquisadora e educadora musical Beatriz Ilari afirma que, além de prazerosos, os jogos musicais de participação ativa podem constituir exemplos típicos de “aprendizado divertido” (ILARI, 2003, p.15). A autora afirma que, quando utilizado de forma lúdica, participativa e não-competitiva, o jogo educativo pode constituir uma fonte rica de aprendizado, motivação e de neurodesenvolvimento. Portanto, fica bem justificado o uso do jogo educativo na educação musical.

Após essa breve introdução ao conceito de musicalização infantil, cabe destacar aspectos mais amplos sobre a educação infantil. Para a Unesco, a educação infantil é entendida como a fase que vai de 0 aos 8 anos de idade, “um período de notável crescimento do cérebro, quando se estabelecem as bases para a aprendizagem e o desenvolvimento subsequentes” (EDUCATION, 2015, p.1). Isso diz respeito às questões de desenvolvimento das crianças, e é por isso que essa faixa etária é tão destacada em nível internacional.

Já no sistema educacional brasileiro, a educação infantil diz respeito ao primeiro nível do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394/96, já alterada pela Lei nº. 12.796/2013, estabelece que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A partir dos 6 anos, a criança tem acesso à segunda etapa da educação básica, que compreende os anos iniciais do ensino fundamental. A diferença, portanto, é essa característica de desenvolvimento integral da criança, premissa da educação infantil. Sobre isso, a LDB destaca que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [...]

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Tendo isso em vista, é extremamente importante que o professor possua dois tipos de conhecimento específico para o trabalho com educação musical infantil: aspectos técnicos e estéticos da linguagem musical e noções sobre o desenvolvimento musical infantil, tema do capítulo seguinte.

Neste momento, cabe incluir outras diretrizes do RCNEI – vol. 1, que dizem respeito à educação infantil de forma geral, para, em seguida, observarmos as especificidades da linguagem musical a ser trabalhada nessa faixa etária.

Em primeiro lugar, o documento assinala que, na educação infantil, o trabalho deve ter em vista a contribuição ao exercício da cidadania das crianças, a partir dos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições (BRASIL, 1998a, p.13-14).

Do ponto de vista da linguagem musical, podemos ler cada um dos princípios acima de forma específica. Não apenas o acesso à música pode ser entendido como rica possibilidade para discutir diferenças culturais e identitárias, como também pode servir de suporte para a expressão e a socialização das crianças. Certamente, o conhecimento de música pode ampliar as possibilidades de contato das crianças com experiências estéticas diferenciadas, dentro e fora de sala de aula (com concertos didáticos, acesso a exposições e mostras musicais, e até mesmo com as práticas feitas em sala).

A partir do estabelecimento desses princípios, são citados no RCNEI – vol. 1, os objetivos gerais da educação infantil. Dessa forma, nesse nível, as práticas devem ser organizadas de modo que as crianças desenvolvam as capacidades de:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima [sic] e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias [sic], sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p.63).

A música é uma linguagem artística comumente associada ao desenvolvimento de uma série de habilidades, artísticas ou não. Por isso, em todos os objetivos anteriormente citados, é possível vislumbrar aspectos positivos no estímulo musical direcionado – especialmente nas questões de definição de identidade e de relacionamento com os outros e com o mundo. Justamente nesse sentido, Joly afirma que “[...] a música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e também como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o autoconhecimento e a auto-expressão [sic]” (JOLY, 2003, p.113).

A autora menciona ainda, outros domínios influenciados pelo desenvolvimento musical, que está “[...] relacionado com outros processos

de cognição, tais como o desenvolvimento da memória, da imaginação e da comunicação verbal e corporal” (JOLY, 2003, p.113). Ainda assim, alerta para o fato de que, “[...] no contexto educacional brasileiro, é ainda reduzido o número de pais e professores, entre outros, que conhecem e compreendem o valor da música no processo de educação da criança” e na sua formação enquanto indivíduo (JOLY, 2003, p.113). Nesse mesmo sentido, Brito tece a seguinte consideração:

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantis (BRITO, 2003, p.51).

As Diretrizes Curriculares, em geral, destacam a música e as outras artes como linguagens, e na discussão sobre o ensino de música, um dos temas mais relevantes é a real utilização da linguagem musical em sala de aula, como aponta Brito. Muitas vezes, o uso da música tem por objetivo promover momentos de relaxamento; auxiliar na disciplina em sala ou em tarefas específicas como a mudança de ambiente no momento do lanche; servir como meio para trabalhar questões como a socialização, a concentração, a lateralidade, o desenvolvimento motor, o raciocínio lógico-matemático, etc.

De fato, a música apresenta esse perfil múltiplo, porque é uma arte, muitas vezes coletiva, especialmente na sala de aula. Porém, todos esses objetivos, possíveis de serem trabalhados em uma série de atividades no dia a dia, são extramusicais, isto é, são habilidades desenvolvidas a partir da música. Em outras palavras, são habilidades que têm a música como recurso ou como meio para diversas finalidades.

Por outro lado, o trabalho musical em aula pode ser aprimorado se, além dessas questões, outras estritamente musicais estiverem no foco de cada atividade. Alguns exemplos são os conceitos musicais básicos (as propriedades do som – duração, intensidade, altura e timbre – e da música – andamento, dinâmica, textura, densidade, ritmo, melodia, harmonia, etc.). Dessa forma, podemos dizer que utilizamos a música como fim em si mesmo – a educação musical, ou seja, a música é tratada como uma linguagem artística a ser trabalhada em sala de aula.

Essa forma de trabalhar a música como recurso *versus* linguagem, isto é, como meio *versus* fim, deve ocupar o centro das discussões quando pensamos o

desenvolvimento de atividades que cumprem os objetivos do ensino de música na escola. Muitas vezes, não se trata de copiar novas ideias prontas, mas de enxergar outros objetivos naquilo que já é feito em sala de aula, atribuindo às atividades, novos objetivos especificamente musicais.

No RCNEI – vol. 1, a música é entendida como uma das áreas de conhecimento de mundo, como pode ser visualizado no organograma abaixo, que orienta a leitura do documento:

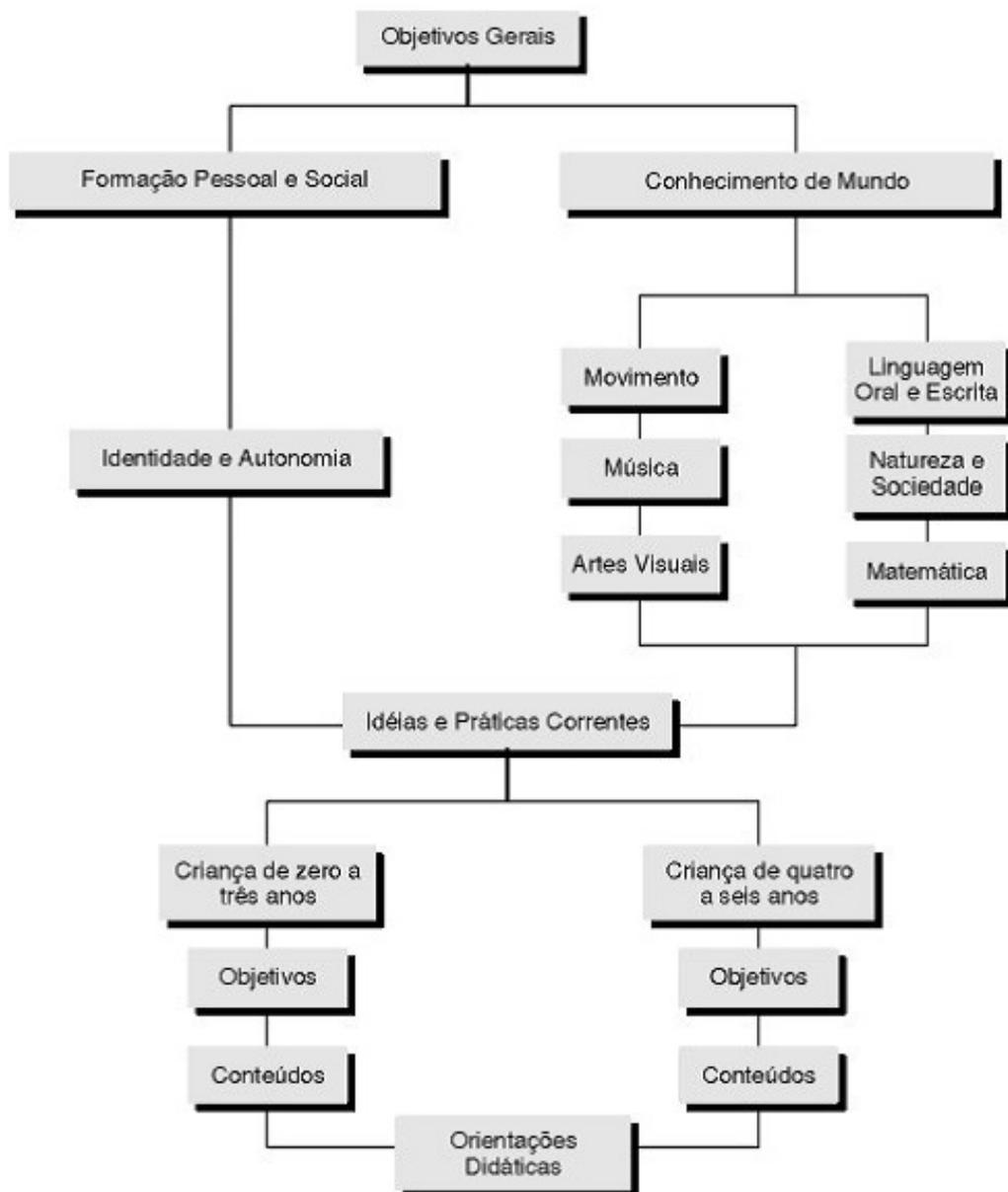


FIGURA 1 – Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
 Fonte: BRASIL, 1998a, p.85.

O volume 3, do RCNEI, intitulado “Conhecimento de mundo”, apresenta as diretrizes para o ensino da música na educação infantil, e sendo Teca A. de Brito uma das responsáveis pela escrita do documento nacional, muitas considerações são semelhantes àquelas aqui citadas anteriormente. Ainda assim, no documento, é mencionado algo mais sobre a realidade da prática musical em sala de aula:

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. [...] Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998b, p.47-48).

Esse entendimento da música como conhecimento que se constrói diz respeito ao papel da escola de estimular o desenvolvimento musical das crianças, além daquilo que elas aprendem no contexto familiar ou com outros grupos sociais. A finalidade é que o ensino da música tenha objetivos claros e que o processo de ensino-aprendizagem, na escola, seja conduzido de forma gradual e coerente. Por isso, as duas saídas apontadas pelo RCNEI são o entendimento de aspectos do desenvolvimento musical (para um trabalho gradual) e o trabalho com os diferentes modos do fazer musical (para um trabalho coerente). Conforme o documento,

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (BRASIL, 1998b, p.48).

É possível relacionar essa proposta às definições iniciais de musicalização, apresentadas neste capítulo. Contudo, são apontadas habilidades bastante sofisticadas a serem desenvolvidas na educação infantil: a formulação de hipóteses e a elaboração de conceitos sobre aquilo que é ouvido, criado e executado sonora e musicalmente em sala de aula. Portanto, na escola, a formação musical visa a um entendimento da linguagem musical de forma ampla, de modo a formar bons

ouvintes e compositores (na medida das habilidades das crianças) e não apenas técnicos em execução instrumental.

A menção à tríade ouvir-criar-executar não é ao acaso, mas parte da metodologia triangular de ensino de arte, em que as atividades e o fazer artístico são baseadas na ideia de ação-reflexão-ação. Com isso, e respeitando as especificidades da linguagem musical, são sugeridas as seguintes atividades:

[...] a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como:

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998b, p.48)

A reflexão é a “costura” entre as principais modalidades do fazer musical¹: a apreciação (ouvir) e a produção, dividida entre criação (compor músicas novas) e execução (tocar ou cantar músicas já existentes). Se nas páginas anteriores evidenciamos a percepção dos autores do RCNEI de que a música costuma ser tida como uma arte da mera reprodução (ou seja, com o foco apenas na execução), é justamente a igualdade de importância entre a execução, a criação e a audição, mediadas pela reflexão, que garante a coerência das práticas musicais na educação infantil.

Os métodos ativos de educação musical, relacionados à abordagem da musicalização (o envolvimento ativo do aluno a partir do jogo musical), apresentam ainda outros princípios comuns: 1) a educação musical é um processo que deve começar desde muito cedo, em casa e na escola; 2) o fazer deve ser o foco da aula, pois se aprende música fazendo música; e 3) é preciso trabalhar em sala de aula todo tipo de repertório, sem distinção, para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer diferentes tipos de música, colaborando assim, com a aquisição de preferências musicais variadas.

Essas metodologias foram desenvolvidas por uma série de pedagogos musicais, ao longo do século XX, e podem ser englobadas em diferentes fases,

1 Esta tríade execução-criação-apreciação é um dos temas centrais das disciplinas de Percepção Musical, Instrumentalização Sonora e Composição Musical, do curso de Licenciatura em Arte-Educação (EaD da Unicentro). Para informações específicas sobre essas modalidades do fazer musical, consultar os livros didáticos de cada uma dessas disciplinas.

como aponta o estudo da educadora Violeta Gainza, que afirma que tais propostas pedagógicas caracterizam o século XX como sendo o século dos grandes métodos, ou mesmo o século da iniciação musical, pois, de forma geral, os pedagogos se apoiam no primeiro princípio enunciado anteriormente, de que a iniciação dos estudos de música deve começar desde muito cedo. Em seu artigo, a educadora destaca diferentes fases de proposição de pedagogias musicais naquele século (GAINZA, 2003, p. 21), resumidos a seguir:

1. Período dos precursores (das décadas de 1920 a 1940). Palavras-chave: passividade, intelectualismo. Discussões em torno da necessidade de modificar as estratégias de ensino advindas do Racionalismo do séc. XIX. A Escola Nova surge como alternativa e como eco do pensamento de Pestalozzi, Froebel e Montessori. O objetivo do ensino passa da passividade do aluno para a tentativa de motivá-lo e mobilizá-lo, influenciando em seu desenvolvimento. Dessa forma, se antes a música era tratada como objeto intelectual, complexo e distante da realidade escolar, os pedagogos sustentam que o fazer musical, ou seja, o contato direto com a música, deve ser o novo foco do ensino;

2. Período dos métodos ativos (décadas de 1940 e 1950). Palavras-chave: movimento, atividade. As pesquisas de pedagogos como Dalcroze, Willems e Martenot valorizam a experiência e a vivência musical dos alunos. Dalcroze atua de forma inovadora ao ampliar o espaço em sala de aula, empurrando as carteiras para os cantos e encorajando seus alunos a ficarem descalços, caminhando pelo ambiente, a fim de ensinar rítmica com movimentação corporal e com exercícios que levam em conta os sons e ritmos naturais do corpo – uma postura completamente antagônica ao ensino matemático da teoria musical.

3. Período dos métodos instrumentais (décadas de 1950 a 1970). Palavra-chave: criatividade. Inspirados nos mesmos ideais, pedagogos como Orff, Suzuki e Kodály dão destaque à utilização da voz e dos instrumentos como ferramentas para a educação musical. O próprio Kodály se torna presidente da ISME (Sociedade Internacional de Educação Musical) e leva as preocupações pedagógicas para o âmbito político. Outra característica comum dessas metodologias é a coletividade, ou seja, o aprendizado musical em grupo.

4. Período dos métodos criativos (décadas de 1970 e 1980). Palavra-chave: integração. Se no período dos precursores o foco era o sujeito musical, ou seja, a criança envolvida no ensino musical, nesse novo período o destaque é o objeto sonoro em si, transformando a sala de aula em espaço de convivência da música popular com a erudita. A influência da música contemporânea é decisiva. Pedagogos como Self, Paynter e Schafer instigam a curiosidade sonora das crianças, transformando-as em produtores. Crítica aos métodos anteriores (Orff, Kodály),

considerados pouco criativos dada a estrutura rígida das propostas pedagógicas. O uso das tecnologias e as ondas de ecologia e multiculturalismo fazem com que a música desempenhe um papel no entendimento da criança como sujeito da sociedade em que está inserido. Exemplo: Schafer trabalha a questão da ecologia acústica, sensibilizando a escuta das crianças, a fim de defendê-las da poluição sonora, de modo a construir uma nova paisagem sonora (assunto tratado mais à frente).

5. Novos paradigmas (a partir da década de 1990). Palavra-chave: troca. Continua o paradoxo iniciado nas décadas anteriores: de um lado, a integração de métodos; de outro, a euforia diante de um excesso de propostas. Em outras palavras, a luta entre a verdadeira preocupação com a educação musical infantil e inicial, registrada nos métodos, e o baixo nível de penetração desses ideais na educação superior ou especializada. Na prática, ao invés de um foco no estudo dos diferentes métodos em suas condições específicas, passa-se a um uso dos métodos como modelos, de forma coletiva, aproveitando diferentes pontos de cada um sem levar em conta a totalidade individual: daí a ideia de troca. Como sinalização das etapas por vir, Gainza afirma que o novo paradigma da educação musical é uma diversidade de modelos: os métodos naturais ou espontâneos (aprendizado a partir do jogo, do canto, da dança popular); os tecnológicos ou condutas e práticas variadas, todos coexistindo nos ambientes de ensino.

Alguns pontos dessas metodologias são destacados no texto do RCNEI de música. Um exemplo é a valorização dos processos de experimentação sonora, como ocorre no trecho a seguir, relacionado à produção musical das crianças entre 0 e 3 anos de idade:

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. [...] No que diz respeito à relação com os materiais sonoros é importante notar que, nessa fase, as crianças conferem importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora. [...] Estão sempre atentas às características dos sons ouvidos ou produzidos, se gerados por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível.

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio [do primeiro ao terceiro ano de vida] é a exploração do som e suas qualidades — que são altura, duração, intensidade e timbre — e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (*altura*), tocando forte ou fraco (*intensidade*), produzindo sons curtos ou longos (*duração*),

imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida. E ainda que possam, em alguns casos, manter um pulso (medida referencial de duração constante), a vivência do ritmo também não se subordina à pulsação e ao compasso (a organização do pulso em tempos fortes e fracos) e assim vivenciam o ritmo livre (BRASIL, 1998b, p.51-52).

Ainda que muitas vezes tenhamos a tendência de valorizar o produto musical, vale generalizar o destaque dado pelos educadores musicais Keith Swanwick e Cecília França (2002) sobre a composição musical: tão (ou mais) importante quanto o produto musical final, é o processo de produção musical. O envolvimento das crianças na exploração de sons é o verdadeiro processo de aprendizagem ativa. O produto final, às vezes, é simples se comparado a exemplos da música erudita ou midiática, por se tratar de algo à altura das habilidades delas; por isso, o professor deve ter o cuidado de saber valorizar a produção das crianças em consonância com o seu nível de desenvolvimento.

O respeito ao desenvolvimento das crianças e a coerência quanto às habilidades que se espera desenvolver nelas, é tão importante que são citados nos objetivos para o trabalho com música, no RCNEI:

Crianças de zero a três anos

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

Crianças de quatro a seis anos

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (BRASIL, 1998b, p.55).

Além disso, mesmo que seja importante o foco nos objetivos musicais, não podemos deixar de pensar a música como uma manifestação que possibilita o desenvolvimento de outras habilidades; e que, para as crianças pequenas, devemos levar em conta que o fazer musical é naturalmente divertido. Por isso, a ludicidade da produção musical é reforçada no segundo objetivo para o trabalho com música dos 0 aos 3 anos. No documento, não só fica claro que a linguagem musical tem suas especificidades e que o aprendizado deve ser gradual, mas também é evidenciada a importância do fazer musical divertido.

Além disso, o RCNEI considera de extrema importância a postura do professor ao articular conteúdos musicais na vivência diária das crianças na educação infantil, conforme destacado:

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998b, p.67).

Em outras palavras, o professor deve ter o desprendimento de, antes de musicalizar as crianças, musicalizar-se a si mesmo, refletindo sobre a importância de ensinar música para as crianças pequenas. É apenas a partir dessa reflexão pessoal e de conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a dinâmica do ensino na educação infantil, que o professor terá condições de envolver as crianças de forma ativa em seu fazer musical.

O documento elenca ainda, três importantes apontamentos sobre o fazer musical na educação infantil. O primeiro diz respeito à organização do espaço e ao fato de que, em geral, as atividades musicais requerem um espaço amplo, “uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento”. Esse espaço deve ser um ambiente de estímulo e interesse para a prática musical (BRASIL, 1998b, p.72).

Em segundo lugar, aborda a seleção de fontes sonoras. Sendo o som a matéria-prima da música, é fundamental o cuidado com o tratamento desses materiais. O documento assinala que toda fonte sonora deve ser reunida no fazer musical na educação infantil, desde brinquedos e objetos cotidianos, até instrumentos musicais propriamente ditos ou aqueles construídos com materiais reciclados. Os brinquedos e instrumentos de efeitos sonoros são bastante adequados, não só para sonorizar histórias e canções, mas também em “[...] improvisações ou pequenos arranjos e também em exercícios de discriminação, classificação e seriação de sons” (BRASIL, 1998b, p.72-73).

O RCNEI sugere ainda o emprego de instrumentos idiofones (ou idiófonos), ou seja, aqueles em que os sons são produzidos a partir da vibração de seu próprio corpo. São alguns exemplos: triângulo, guizo, ganzá, agogô (metais), bloco

sonoro, reco-reco, coquinhos e clavas (madeiras) ou instrumentos feitos de outros materiais. Além da facilidade de manipulação pelas crianças menores (fundamental para garantir que a exploração sonora seja adequada), as diferenças de timbre, principalmente entre cada categoria, são importantes para o desenvolvimento das habilidades destacadas no parágrafo anterior (BRASIL, 1998b, p.73). Também o uso de instrumentos de outras famílias é valorizado e, por isso, abrimos espaço para uma breve contextualização sobre as classificações instrumentais.

Há uma série de modelos de classificação dos instrumentos. Duas delas são: a chamada classificação tradicional, que os divide em quatro famílias: cordas, madeiras, metais e percussão, e a classificação proposta por Erich Von Hornbostel e Curt Sachs, criada em 1914 e revisada em 1940, que divide os instrumentos, inicialmente, também em quatro categorias – cordófonos, aerófonos, membranófonos e idiófonos – e, que, posteriormente, incluem uma quinta – os eletrófonos.

Os instrumentos musicais são dispositivos de produção de sons – ondas sonoras específicas – que ocorrem devido à vibração do ar. A classificação Hornbostel-Sachs foi pensada a partir de um suposto erro conceitual na classificação tradicional. Tomando as famílias de cordas, sopros, percussão, e analisando o nome de cada uma, os estudiosos chegaram à seguinte resposta ao perguntar a que cada nome se refere: corda – elemento vibrante; sopro – força produtora do som; percussão – método de produção do som. Ao pensar na divisão dos instrumentos de sopro entre madeiras e metais, Hornbostel-Sachs abriram espaço para um novo critério: metal e madeira se referem ao material do qual os instrumentos são feitos. Abaixo, apresentamos uma tabela para esquematizar esta argumentação acima.

Cordas (ex: violino)	corda = elemento produtor de som		
Madeiras (ex: flauta)	madeira = material de que o instrumento é feito	Sopros	sopro = força produtora do som
Metais (ex: trompete)	metal = material de que o instrumento é feito		
Percussão (ex: tambor)	percutir = método de produção do som		

TABELA 1 – Diferentes critérios na divisão tradicional dos instrumentos.
Fonte: os autores.

A partir dessa classificação, não faz sentido uma divisão baseada em três ou quatro critérios diferentes que definem três ou quatro famílias de instrumentos. Além disso, do ponto de vista musical, o critério mais importante é a produção de som, justamente o único critério escolhido para a classificação proposta por Hornbostel e Sachs: o elemento que vibra nos instrumentos e produz som. Em outras palavras, esse é um método que valoriza as propriedades acústicas naturais dos instrumentos.

Além disso, vale lembrar que essa classificação é baseada no sistema Dewey, de classificação decimal, criado no século XIX, para classificar livros bibliograficamente. Por exemplo, segundo a classificação de Hornbostel-Sachs, um instrumento numerado 311.121.222 indica: cordófono, tocado com arco, cuja crina é separada da madeira, com uma caixa de ressonância e com uma cravelha para afinação.

Partindo da partícula fonos (som) e adicionando um prefixo correspondente ao elemento vibratório em cada instrumento, chegamos às famílias da classificação: *cordófonos* (corda como elemento vibrante), *aerófonos* (coluna de ar interior como elemento produtor de som), *membranófonos* (pele esticada como fonte sonora), *idiófonos* (o próprio corpo do instrumento é o elemento vibrante, como vimos acima) e *eletrófonos* (som sintético produzido por dispositivo eletrônico, vibrando o ar através da membrana de uma caixa amplificadora).

Os instrumentos membranófonos podem ser classificados em diferentes subcategorias e funcionam a partir da vibração de uma membrana esticada sobre uma estrutura. Assim, pode haver uma ou duas membranas e, no primeiro caso, a estrutura pode ou não ter fundo. São várias as formas de tocar, mas principalmente com as mãos ou com acessórios como baquetas.

Os instrumentos cordófonos, cujo som é produzido por uma corda esticada e geralmente encostada em uma caixa de ressonância, podem ter de uma a várias dezenas de cordas e podem ser tocados também de várias formas (arcada, beliscada – pizzicato –, martelada). Já os instrumentos eletrófonos têm o som produzido por meios eletrônicos – no caso de um sintetizador – ou então, acústicos, mas amplificados ou modificados eletronicamente.

No caso dos instrumentos aerófonos, o sopro é a força produtora do som e pode introduzir ar na coluna do instrumento pela ponta ou pelo lado. A vibração pode ser produzida também a partir de palhetas simples ou duplas. Os furos ou chaves, quando presentes, regulam diferentes comprimentos de onda, produzindo sons de diferentes frequências.

Por fim, os instrumentos idiófonos são aqueles em que o som é produzido pelo seu próprio material, sem canos, cordas, membranas ou caixas de ressonância.

Também são vários os modos pelos quais são tocados, como a percussão, o chacoalho e o golpe (com algum material).

O documento destaca ainda, o uso de dois idiófonos muito associados à educação musical infantil: os xilofones e metalofones, instrumentos de plaquetas desenvolvidos pelo pedagogo musical alemão Carl Orff, para garantir não só a facilidade de manipulação sonora, mas também a maior variedade de timbres possível nas atividades de música (BRASIL, 1998b, p.74).

Além dos instrumentos, é mencionado o uso de aparelhos de som. Muitas vezes, esses dispositivos são utilizados apenas para a reprodução dos sons, mas cabe a ressalva de que é igualmente fundamental a gravação e a reprodução da produção musical das crianças, em forma de avaliação processual do aprendizado musical (BRASIL, 1998b, p.74). O próprio uso de aparelhos celulares para gravação e de *softwares* de edição para manipulação sonora pode ser muito importante para a valorização da produção musical das crianças em sala.

Por fim, registra-se, no RCNEI, a importância do registro musical e insiste-se no uso de notações musicais não tradicionais, principalmente duas: o uso de registros gráficos, a partir de códigos que possam ser lidos e decodificados pelo grupo; ou então, a representação corporal, traduzindo em movimento aquilo que se ouve. Com esses diferentes usos, espera-se que a criança não seja treinada para a leitura e a escrita musical tradicionais, pois “[...] o mais importante é que ela possa ouvir, cantar e tocar muito, criando formas de notação musicais com a orientação dos professores” (BRASIL, 1998b, p.75).

Para finalizar a seção de música do RCNEI, são feitos apontamentos sobre a avaliação musical, na educação infantil, que serão abordados no capítulo 3, deste livro.

Tendo em mente tudo o que foi registrado neste primeiro capítulo, é importante ressaltar que a formação musical não é um processo isolado no contexto escolar. Pelo contrário, além das orientações na escola, a educação musical infantil acontece também em casa. Isso é discutido pelo educador musical e pesquisador norte-americano Edwin Gordon, que afirma que: há uma diferença entre *orientação* e *educação* em música, sendo que essa última é mais formal e aquela, informal. A educação formal, portanto, requer que o ensino seja organizado em blocos de tempo, de forma a esperar respostas específicas das crianças enquanto o professor ensina a linguagem musical de forma planejada (GORDON, 2008, p.7-8).

Já a orientação pode ser estruturada ou não-estruturada. Quando não é estruturada, a criança fica em contato com a cultura de forma natural pelos pais, cuidadores ou professores. Por outro lado, quando é uma orientação estruturada, significa que há um planejamento envolvido (GORDON, 2008, p.7). De qualquer forma, Gordon faz uma importante ressalva:

Uma característica marcante, quer da orientação estruturada quer da não-estruturada, é que nenhuma delas impõe informação ou competências à criança. Pelo contrário, as crianças são postas em contacto [sic] com a sua cultura e encorajadas a absorvê-la. A orientação informal estruturada e não-estruturada baseia-se e opera em consequência das actividades [sic] sequenciais e respostas naturais da criança. Há que segui-las e alimentá-las (GORDON, 2008, p.7-8).

Esse apontamento diz respeito ao papel da família na educação musical das crianças. O pesquisador entende que “[...] o lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez vão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter” (GORDON, 2008, p.8). Contudo, entende também que os pais frequentemente não tiveram uma orientação ou instrução musicais quando eram crianças, e, por isso, na maioria das vezes, não conseguem orientar o desenvolvimento de capacidades musicais e a compreensão da música, atuando de forma inconsciente ou até involuntária, o que afirma ser um ciclo “inevitável e lamentável” (GORDON, 2008, p.8).

A resposta para esse problema, segundo o autor, não é que os pais devam, de qualquer forma, ser músicos amadores ou profissionais, a fim de orientar os filhos. Pelo contrário, o autor entende que todas as pessoas têm algum potencial para compreender música, e, por isso, habilidades básicas como um pouco de afinação e movimentação corporal flexível são condições para orientar e instruir musicalmente as crianças. Se, por outro lado, as crianças não tiverem esse contato, “[...] crescerão julgando que vida e arte são polos à parte, pois nunca lhes terá sido dada a oportunidade de descobrir que a arte é vida e que a vida é arte”, resultando no ciclo por ele proposto (GORDON, 2008, p.8).

Gordon afirma que, ao iniciar a educação musical formal, as crianças apresentam muitas dificuldades se não tiverem recebido orientação informal estruturada ou não-estruturada. Por isso, muitas vezes, as crianças nunca têm a oportunidade de fazer músicas individualmente, por não terem feito isso antes da escola e pela falta de oferta desses momentos em sala de aula. Assim, a prática musical acaba sendo o canto de sons que o professor produz, em forma de repetição.

O educador musical compara o aprendizado da música ao da linguagem, e deixa evidente que o ensino de uma língua, apenas por repetição, em grupo, não permite que uma criança atribua sentido ao que ouve a sua volta; no caso da música, isso poderia fazer com que ela fosse “simplesmente posta de lado por pais e professores como ‘não tendo talento’” (GORDON, 2008, p.14, grifo do autor).

O ensino formal da música acaba caindo em uma sequência de atropelos. Ele afirma que, assim como no aprendizado de uma língua, seria necessária uma imersão; por outro lado, o que acontece é uma tentativa de “orientar compensatoriamente”, ainda que de forma superficial, mas, muitas vezes, caindo no problema do jogo educativo com excesso de função lúdica em detrimento da pedagógica:

[...] as crianças recebem normalmente educação musical uma vez por semana ou, em casos raros, duas, durante o período de vinte a quarenta e cinco minutos. Dado que é inadequado este tempo consagrado à educação formal da música ou, mais correctamente [sic] à necessária orientação informal compensatória, ainda que as crianças não estejam já em idade pré-escolar, e dado que não existe um programa sequencial de música geralmente aceite, as competências musicais que as crianças supostamente deveriam ter adquirido quando chegam ao segundo ano de escolaridade nunca são adquiridas, devido à sua formação deficiente. Os objectivos [sic] principais da maior parte dos programas formais de música nas escolas parecem ser o de entreter as crianças e, quando muito, oferecer-lhes uma explicação superficial da notação musical [...]. Convém lembrar [...] que as crianças podem ter ainda mais prazer e profunda satisfação quando estão envolvidas em actividades [...] que promovem a compreensão musical. O divertimento é temporário, mas uma compreensão da música acompanha uma pessoa através da vida (GORDON, 2008, p.15-16).

Já Beatriz Ilari alerta sobre a importância da participação dos pais no processo de musicalização das crianças. Ainda que um de seus estudos seja direcionado ao entendimento da música na vida dos bebês, é possível estendermos suas considerações para as crianças em toda a educação infantil. A pesquisadora afirma que em uma série de estudos, os bebês são descritos como ouvintes sofisticados, capazes de “[...] discriminar entre propriedades isoladas contrastantes da música tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais”, além do fato de que “durante o primeiro ano de vida os bebês já exibem preferência e memória musical de longo prazo” (ILARI, 2002, p.88).

Por essas razões, a autora entende que o educador musical deve, sobretudo, incentivar os pais do bebê a cantarem para ele, pois isso auxilia no desenvolvimento da relação afetiva entre pais e filhos e no estímulo diário necessário para um maior envolvimento das crianças com a música, “[...] seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança” (ILARI, 2002, p.88), o que podemos também estender ao contexto dos centros de educação infantil, com a estimulação que deve ser feita pelos professores. A pesquisadora sugere ainda que, em cursos

de formação musical, novos repertórios sejam aprendidos e incorporados àqueles já conhecidos e apreciados em casa, pelas crianças, pois vários estudos sugerem que os bebês não têm aparentes limitações para ouvir música dos mais diversos estilos (ILARI, 2002, p.88).

Em outro texto, afirma que o ambiente familiar é fundamental para o desenvolvimento musical das crianças, uma vez que os pais não só são os agentes de criação do ambiente sonoro em casa, mas também são aqueles que proporcionam experiências musicais diversas às crianças, que muitas vezes iniciam justamente como uma “[...] forma eficaz de comunicação, interação e transmissão de afeto entre pais e filhos” (ILARI, 2009, p.27-28).

Essas interações musicais estão muito ligadas à cultura de que a família faz parte e à forma como os pais atribuem valor à música, mas uma das conclusões de diversos estudos, nesse aspecto, diz respeito ao fato de que pais de crianças, em todas as partes do mundo, costumam cantar para elas, há séculos, de forma muito natural, e mesmo o uso recente de tecnologias não substitui um momento de diversão musical em família (ILARI, 2009, p.29-30).

Sobre a vida das crianças com a música, no contexto escolar, a autora aponta que as pesquisas em educação musical mostram uma maior receptividade das crianças em relação à música nas primeiras séries do ensino fundamental, pois, apesar de não conhecerem necessariamente a notação musical tradicional, elas demonstram envolvimento com a música a partir da dança, do movimento, do canto, do improviso, da execução e da apreciação (ILARI, 2009, p.43-44).

Concordando com a ideia de ensino formal apresentada por Gordon, Ilari afirma que alguns dos objetivos do ensino de música na escola consistem em:

[...] procurar desenvolver competências musicais como cantar “afinado” dentro dos padrões estético-musicais do estilo da canção, manter o ritmo ao cantar ou tocar, realizar pequenos acompanhamentos instrumentais, compor, improvisar sobre uma melodia ou perceber diferentes combinações de instrumentos, vozes e estilos [...] [além de conhecer] uma grande quantidade de gêneros musicais [...] (ILARI, 2009, p.45).

Por fim, a autora lembra que, além de aprender a ouvir, a cantar e a tocar, as crianças, nessa idade, devem ainda ser capazes de “[...] refletir e fazer escolhas conscientes sobre os tipos de música que desejam ouvir e apreciar”, tornando-se críticos musicais (ILARI, 2009, p.47). Isso vai totalmente ao encontro daquilo que é registrado no RCNEI, para o trabalho musical com crianças ainda antes dos 6 anos: é recomendado o trabalho com os repertórios musicais mais variados e não apenas com aquele dito “infantil”; sugere-se também o uso de músicas sem texto

para ampliar a sensibilidade e a imaginação das crianças. Com isso, é valorizado o uso de todo tipo de produção musical das diferentes regiões do país e do mundo.

O objetivo maior é que a criança compreenda que a linguagem musical está presente em todas as culturas e traz a marca de cada povo a cada época. Além disso, esse contato com diferentes produções colabora com o entendimento de que a música é uma forma de expressão individual e coletiva e uma maneira de interpretar o mundo (BRASIL, 1998b, p.65). Esse é um dos pontos presentes em muitas propostas curriculares, em música, no Brasil e no mundo, e, por isso, deve acontecer desde cedo na educação infantil.

Neste primeiro capítulo, abordamos definições complementares de musicalização, assumindo-a como uma abordagem lúdica para o fazer musical ativo, muito apropriada para as práticas musicais na educação infantil. Definimos “educação infantil” como um período de grande desenvolvimento cerebral, físico, psicológico e social das crianças, incluindo de forma fundamental, a presença da música como conhecimento que se constrói.

Apresentamos a importância do fazer musical ativo, conforme abordado no RCNEI e estudado por uma série de pedagogos musicais, nas últimas décadas, valorizando atividades de exploração musical e sonora, de apreciação, de criação e de execução, que tem início no contexto familiar e se estende até o oferecimento de um rico ambiente sonoro e musical na escola – ou seja, em contextos de orientação estrutura ou não-estruturada ou de educação formal.

Portanto, cabe ao professor ter em mente a importância do ensino da música para as crianças e uma das ferramentas que ele deve ter em mãos é o conhecimento de aspectos do desenvolvimento musical infantil, tema do segundo capítulo deste livro.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL

Compreender a forma como se dá o aprendizado da música na educação infantil pressupõe o entendimento do desenvolvimento musical nessa faixa etária. Neste capítulo, trabalhamos com conceitos fundamentais, como os de desenvolvimento, de aprendizagem e de habilidade, procurando iniciar uma argumentação sobre a psicologia do desenvolvimento cognitivo.

Essa área é justamente responsável pelo estudo da descrição e da exploração das mudanças psicológicas que ocorrem na vida humana. O interessante é que esse estudo se baseia no desenvolvimento infantil, como afirmam a pesquisadora Clara Rappaport e equipe:

[A Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo] representa uma abordagem para a compreensão da criança e do adolescente, através da descrição e exploração das mudanças psicológicas que as crianças sofrem no decorrer do tempo. [...] pretende explicar de que maneiras importantes as crianças mudam no decorrer do tempo e como essas mudanças podem ser descritas e compreendidas (RAPPAPORT et al., 1981, p.1).

Para o psicólogo suíço Jean Piaget, a pesquisa dos mecanismos da inteligência e da percepção só pode acontecer a partir do estudo desses processos no desenvolvimento infantil, uma vez que “[...] só se pode chegar à explicação causal desses mecanismos analisando sua formação” (BATTRO, 1978, p.5). Por isso,

o estudo sobre a criança seria a saída para a compreensão do desenvolvimento cognitivo humano.

Uma palavra-chave, neste sentido, é a noção de desenvolvimento, entendida pelo psicólogo argentino Antonio Battro, como o equilíbrio da assimilação de um novo conhecimento a partir da ação, em um processo de acomodação (BATTRO, 1978, p.77). Em outras palavras, o desenvolvimento é um processo ativo em que há uma construção mediada de conhecimento, e com um crescimento interno por parte do indivíduo.

Battro afirma ainda, que o conceito de aprendizagem diz respeito a uma reação circular que se dá por um processo de assimilação (BATTRO, 1978, p.32), ou seja, trata-se de uma reação interna do indivíduo a partir do contato com objetos do mundo. Por isso, é inevitável a ideia de que esse processo exige a ação do indivíduo e a mediação (ou orientação) de outros indivíduos, no contato do sujeito com o objeto externo.

A partir do estabelecimento dessas noções iniciais, passamos ao entendimento de duas das teorias mais importantes na Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, propostas por Piaget e por Vigotski, com o objetivo de evidenciar certos aspectos relativos às especificidades do desenvolvimento e do aprendizado na educação infantil.

O pensamento de Jean Piaget é associado à teoria construtivista, que diz respeito a um processo de superação, em que novos esquemas de percepção são assimilados e incorporados à estrutura do indivíduo, a partir de um processo ativo de construção (BATTRO, 1978, p.64).

Para compreender melhor essa afirmação, Battro explica que os esquemas de ação funcionam da seguinte forma: a partir da percepção, trabalhada intelectualmente em um processo de assimilação, o indivíduo forma os conceitos, isto é, é a partir dos esquemas de ação que a mesma ação é repetida ou aplicada a novos conteúdos (BATTRO, 1978, p.92). Já as estruturas dizem respeito a formas de equilíbrio intelectual do indivíduo. Portanto, não são “[...] formas a priori, nem produtos da experiência dos objetos, nem das convenções sociais” (BATTRO, 1978, p.98).

Por esse papel ativo do indivíduo, Piaget assume que a assimilação é contrária à simples associação. Ou seja, ela é, na verdade, a “[...] integração dos dados a uma estrutura anterior, ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema” (PIAGET, 1990, p. 12). Ainda nesse sentido, o autor entende que cada indivíduo possui uma potencialidade cognitiva para cumprir tarefas a partir de um estímulo. Conforme ele, “[...] no começo, portanto, não está o estímulo mas a sensibilidade ao estímulo, e isso depende

naturalmente da capacidade de dar uma resposta” (PIAGET, 1990, p. 56). Com isso, o desenvolvimento depende não só de um ambiente estimulante, mas também de um processo a partir das potencialidades cognitivas do indivíduo.

Para compreendermos melhor esse pensamento construtivista de Piaget, o próprio autor examina três outras teorias contrárias a sua. A primeira é o Empirismo, que defende o aprendizado a partir da experiência. Segundo essa ideia, o instrumento de troca entre indivíduo e ambiente seria apenas a percepção, enquanto Piaget defende a plasticidade da ação do indivíduo (PIAGET, 1990, p.58), isto é, o processo de aprendizado pressupõe a assimilação. Por isso, Piaget e sua colaboradora, a psicóloga suíça Bärbel Inhelder, afirmam que o conhecimento não é abstraído dos objetos, mas da ação: a experiência, portanto, constitui apenas a primeira etapa da operação intelectual que virá depois (PIAGET; INHELDER, 2001, p.133).

A segunda teoria refutada por Piaget é a do Inatismo, ou seja, o entendimento de que o desenvolvimento aconteceria a partir de uma programação puramente hereditária, segundo a qual, a criança teria estruturas cognitivas prontas antes mesmo de fazer uso delas (PIAGET, 1990, p.107-108). Esse pensamento se opõe ao da teoria empirista, mas igualmente parte do pressuposto de que não há papel ativo do indivíduo.

Por fim, a terceira teoria é a do instinto, entendido como a fonte do conhecimento. Piaget afirma que a inteligência não é adquirida hereditariamente e que o ponto dos seus estudos deve ser a passagem do instinto à inteligência (PIAGET, 1990, p.62). Em resumo, a teoria construtivista de Piaget baseia-se na ideia de que há um poder ativo de autorregulação do indivíduo, que faz com que a construção do conhecimento aconteça a partir do seu interior como consequência dos estímulos externos (PIAGET, 1990, p.64; 67).

Piaget procurou definir ainda, que há alguns estágios de desenvolvimento específicos pelos quais as crianças passam: o sensório-motor, o pré-operatório e o operatório concreto. De forma semelhante, a educadora e psicóloga Patrícia Kebach estabelece um paralelo entre esses estágios e os períodos de desenvolvimento musical propostos pelo educador e compositor francês François Delalande.

Segundo Kebach (2013, p.22), o primeiro período é a Exploração, quando o conhecimento musical é apropriado a partir do contato com os sons do corpo e do mundo. Esse estágio corresponde à faixa de zero aos dois anos, em média, e um destaque é a possibilidade de, a partir da exploração, a criança pequena repeti-los, variá-los, de forma a construir música de forma criativa (KEBACH, 2013, p.22).

O segundo período é o da Expressão, correspondente aos dois a quatro anos de idade, quando a criança “[...] começa a fazer as primeiras representações

mentais das ações, não havendo ainda reversibilidade do pensamento, compensações e nem conservação de formas que garantam uma organização de algo referente à produção sonora” (KEBACH, 2013, p.22). A Expressão compreende ainda, o segundo período pré-operatório da teoria de Piaget, que vai dos quatro aos sete anos em média. Nesse período, o conhecimento construído pela criança, sobre a música, depende muito de seu entorno cultural. Além disso, segundo Kebach (2013, p.23), nesse período, a criança se expressa musicalmente a partir da imitação dos sons dos objetos e também sonoriza suas construções, pois se trata do estágio em que ela adquire a função simbólica.

Por fim, o período final é o da Construção, que compreende o estágio entre os sete e os doze anos – por isso, já fora da educação infantil. A diferença é o perfil crítico mais evidente, além de uma maior exploração da criatividade musical (KEBACH, 2013, p.23). Por isso, Kebach (2013, p.23-24) orienta que devemos compreender os dois primeiros períodos e, principalmente, proporcionar um ambiente acolhedor e prazeroso para as práticas musicais das crianças pequenas, para que ali elas possam “expressar todo seu potencial criativo”.

Nesse mesmo princípio construtivista do pensamento de Piaget, a teoria de Lev Semenovich Vigotski defende a capacidade do homem de “[...] criar estruturas de ordem superior que [...] substituem e dão novo valor às estruturas conceituais que já foram superadas a caminho do domínio da ordem superior” (VIGOTSKI, 1998b, p.xii). Em outras palavras, seu pensamento também parte dos pressupostos da teoria construtivista.

Vigotski entende que aprendizado e desenvolvimento não são os mesmos processos, nem tampouco são completamente separados. Para ele, “[...] o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar na mesma forma como uma sombra acompanha o objeto que o [sic] projeta” (VIGOTSKI, 1998a, p. 119). Para um melhor entendimento de sua teoria, o autor se afasta de outros três pensamentos, assim como apresentamos acima, no caso de Piaget.

A primeira teoria diferente da de Vigotski é aquela em que o aprendizado é entendido como uma consequência das oportunidades realizadas pelo desenvolvimento, ou seja, que entende que o aprendizado se dá por um estímulo totalmente externo, percebido pelo indivíduo e assimilado a partir de sua predisposição (VIGOTSKI, 1998b, p.117-119). Vigotski não defende esse posicionamento porque, segundo ele, a partir dessa ideia, nenhuma instrução seria útil se as funções intelectuais de uma criança não amadurecessem a ponto de ela aprender tais estímulos. Além disso, uma teoria apoiada nessa ideia lançaria mão de um esforço para encontrar o limiar inferior das capacidades das crianças em cada idade, a fim de descobrir quando cada conceito poderia ser ensinado pela primeira vez (VIGOTSKI, 1998a, p. 104).

Já na segunda teoria contrária ao pensamento de Vigotski, aprendizado e desenvolvimento seriam eventos inseparáveis, isto é, o desenvolvimento seria uma série de respostas adquiridas pelo indivíduo como um substituto ou um entendimento mais complexo, de respostas inatas (VIGOTSKI, 1998a, p. 105). É o caso da teoria do reflexo, de acordo com a qual, o desenvolvimento é o domínio dos reflexos condicionados, que elaboram e substituem respostas inatas, sem necessidade, portanto, da ação individual na construção do conhecimento.

Por fim, a terceira forma de pensamento refutada por Vigotski é exemplificada na teoria do psicólogo alemão Kurt Koffka, segundo a qual, aprendizado e desenvolvimento seriam processos de influência mútua: por um lado, haveria a maturação, o desenvolvimento do sistema nervoso e, por outro, o aprendizado, que seria, da mesma forma, um processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998a, p. 106).

O posicionamento de Vigotski, frente a essas teorias, é o de que aprendizado e desenvolvimento, na verdade, estão ligados desde o nascimento (VIGOTSKI, 1998a, p. 110) e, por isso, há aprendizado mesmo antes da educação formal. Portanto, a diferença em sua teoria é o fato de que há períodos sensíveis para o aprendizado de determinados conteúdos, a partir da interação social e cultural do indivíduo – ou seja, o desenvolvimento depende da cooperação da criança com os adultos e do aprendizado (VIGOTSKI, 1998b, p.130).

O autor defende a ideia de que há dois níveis de desenvolvimento: o real, determinado pela capacidade da criança solucionar problemas de forma independente, e o potencial, resultante da capacidade de ela resolvê-lo sob a orientação de um adulto ou de colegas mais capazes (VIGOTSKI, 1998a, p. 111-112). A distância entre esses dois níveis é o que conceitua como Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir do entendimento desse conceito, o papel do educador (e dos colegas) assume grande importância, na medida em que o desenvolvimento de uma criança é indicado não pelo limite inferior de suas capacidades, o desenvolvimento real, mas a partir daquilo que ela pode resolver a partir da colaboração dos outros (VIGOTSKI, 1998a, p. 111).

Enfim, esse pensamento evidencia duas importantes conclusões: a de que o aprendizado mais positivo é aquele que vai além do desenvolvimento, ou seja, aquele que leva em conta as funções em amadurecimento (e não as já maduras). Além disso, é valorizado o auxílio de outra pessoa, condição para que a criança possa fazer mais do que faria sozinha (VIGOTSKI, 1998b, p.129-130).

Em outras palavras, também na aula de música, uma criança pode, com auxílio do professor e dos colegas, fazer muito mais do que conseguiria fazer sozinha. Por isso, a presença do professor e dos colegas é fundamental para a

qualidade do aprendizado na educação infantil. Nesse sentido, é possível inclusive pensar que, em uma aula, pode haver diferentes níveis de trabalho musical por conta do desenvolvimento das crianças em uma turma.

Esses diferentes níveis podem ser resumidos em três: a) nível *implícito* (trabalho lúdico, em que, muitas vezes, o conceito musical parece ocupar papel secundário na atividade); b) nível *intuitivo* (trabalho com conceitos musicais de forma aparentemente superficial, com ênfase na exploração e na experimentação musical); e c) nível *intencional* (trabalho específico com a linguagem musical, exigindo-se dos alunos certa precisão na execução de atividades – o verdadeiro objetivo da formação musical) (MADALOZZO, 2007, p.39-45).

O processo de formação musical, mesmo em uma turma com idade homogênea, é sequencial, mas em sala, sobrepõem-se os níveis para que a aula não perca seu caráter lúdico e para que sejam contempladas as diferenças de desenvolvimento musical real dos alunos.

Ainda sob esse aspecto, e retomando a menção que fizemos à teoria de Edwin Gordon, no capítulo 1, é importante destacar aquilo que o autor apresenta a respeito do desempenho e aptidões musicais. Segundo ele,

Aptidão musical é a medida do potencial de uma criança para aprender música; representa 'possibilidades interiores'. Desempenho musical é o resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical; representa 'realidade exterior' (GORDON, 2008, p.17, grifos do autor).

Além disso, o autor enfatiza que a aptidão musical é inata, porém, desde cedo, ela é afetada pela qualidade do meio em que a criança vive (GORDON, 2008, p.18). Com isso, quanto mais cedo a criança for imersa em um rico ambiente musical, maiores são as possibilidades de que ela chegue a um alto nível de aptidão musical e nele permaneça ao longo da sua vida (GORDON, 2008, p.18-19).

Gordon tem um vasto trabalho sobre a medição da aptidão musical em testes, daí o seu interesse nesse estudo. Para ele, há ainda uma importante ressalva a ser feita, que implica no entendimento do ensino da música na educação infantil de forma geral:

Pode-se assumir que uma criança com elevado desempenho musical tem uma elevada aptidão musical. Não se pode, no entanto, assumir que uma criança com reduzido desempenho musical, por exemplo, uma que não cante, tenha reduzida aptidão musical. Muitas crianças que têm elevada aptidão musical mostram níveis de desempenho musical relativamente baixos, porque não receberam orientação informal estruturada e não-estruturada e, assim, não lhes foi dada a oportunidade de aprender música até

onde permitiriam as suas aptidões musicais. [...] a maior parte destas crianças atravessará a vida sem que alguém jamais suspeite que elas têm ou tiveram o potencial de atingir padrões elevados em música, quer como passatempo quer como profissão. Cerca de metade das crianças com aptidões musicais que se situam nos 20 por cento mais elevados das escolas públicas e privadas nunca são identificadas pelos docentes de música e por isso nunca recebem orientação informal ou educação especial em música. É uma pena desperdiçar potencial humano desta natureza (GORDON, 2008, p.26).

Apoiado na teoria das inteligências múltiplas, do psicólogo norte-americano Howard Gardner, o pesquisador Celso Antunes afirma, da mesma forma, que há uma sensibilidade universal pelo ambiente sonoro, e que “[...] a capacidade de compreensão e de sensibilidade pela música constitui atributo inerente a qualquer pessoa, seja qual for a cultura em que nasceu (ANTUNES, 2006, p.17-19).

Para o estudioso, a inteligência sonora está ligada a diferentes atributos – à produção musical, à composição e à percepção. Ainda assim, o autor mostra que esses atributos

[...] atuam muitas vezes de forma independente, ocasionando pessoas que tocam admiravelmente e se expressam de forma infinitamente sensível através da música e que ainda assim não compõem. Saber compor, pois, não identifica grau mais ou menos alto de inteligência sonora, senão atributo diferente de uma mesma inteligência (ANTUNES, 2006, p.20).

Dessa forma, destaca que há determinadas ações realizadas por uma criança, que mostram um alto nível de inteligência sonora ou musical, tais como quando ela

- Mostra-se sensível ao som em seus ambientes e apresenta extrema facilidade para recordar-se de músicas e melodias.
- Mostra-se fortemente motivado para tocar instrumentos musicais ou deixa-se encantar pela visão de um músico ou orquestra.
- Demonstra interesse em colecionar CDs, cantarolar e ‘entrar na letra’ de uma canção, buscando assumir seu conteúdo como verdadeiro intérprete.
- Quando afirma que se concentra ou aprende melhor com o rádio ligado, manifesta forma especial de acolher o som e nesse sentido deve ver respeitada essa característica (ANTUNES, 2006, p.21-22, grifo do autor).

Por fim, cabe destacar que não são apenas essas habilidades e aptidões musicais que devem ser consideradas no planejamento e na prática pedagógica

em música. A educadora musical holandesa Margré van Gestel, em apresentação de um trabalho, na conferência da Associação Internacional de Educação Musical, em 2014, defendeu que a formação musical abrange uma série de áreas de desenvolvimento: o musical, o sensorial, o emocional, o social, o do movimento, o linguístico e o cognitivo (GESTEL, 2014).

Podemos afirmar então, que, além das questões ligadas a um desenvolvimento puramente musical (em um sentido teórico), precisamos lembrar que a prática musical afeta de forma clara muitas outras áreas do desenvolvimento global da criança – e isso igualmente deve ser levado em conta no entendimento dos últimos assuntos mencionados neste capítulo.

Como exemplo, citamos a atividade “Dirigindo meu carro de corrida”, a partir da música homônima de Monika Smit, incluída no material *OK! Zing en doe maar mee!* (“OK! Cantar e brincar!”, publicação sem tradução para o português), um conjunto formado por um CD com canções e diversas fichas, uma para cada música, de autoria dos professores Gestel e José Retra. Cada uma das fichas contém a partitura da canção, uma imagem para ser usada como recurso, e um quadro com a descrição do jogo, além das observações gerais e, mais importante, os objetivos da atividade. É nesse ponto que entra a lista de objetivos apresentada anteriormente.

Na atividade em questão², a letra faz referência ao movimento do carro de corrida: “Dirigindo meu carro de corrida, muito, muito rápido. Pela rua, sempre em frente, então uma curva e o sinal fica vermelho. *Criiiiiinch...* Pare no cruzamento”. Nas orientações, indica-se que sejam apresentados às crianças, um cruzamento feito em papel e um carrinho de brinquedo. As crianças devem imitar os sons do carro e cantar a música, enfatizando o som dos freios ao chegar ao cruzamento (GESTEL; RETRA, 2011, p.2). Para essa simples atividade, as autoras definem os seguintes objetivos:

Musical – treinamento vocal; tempo e movimento.

Sensorial – experimentar a direção do movimento.

Emocional – paciência; lidar com o entusiasmo.

Social – considerar os outros.

Movimento – pequenas ações motoras; movimentos finos (movimentos da boca)

Linguístico/discurso – expandir vocabulário; explorar sons.

Cognitivo – jogo imaginário; jogo de imitação; atribuição de sentidos (GESTEL; RETRA, 2011, p.2).

2 A atividade faz parte do conteúdo do eBook da disciplina de Expressão Sonora, apresentada de forma integral.

Esse breve exemplo demonstra o quanto o professor deve dedicar seu tempo de planejamento para dar conta não só do estabelecimento de objetivos musicais em cada atividade, mas também de um conjunto de outras habilidades a serem desenvolvidas a cada encontro com as crianças. Desse modo, não só são contemplados os aspectos musicais, mas incluídos todo tipo de dados para a formação artística e global da criança.

Neste capítulo, partimos do entendimento de alguns dos conceitos fundamentais da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, a fim de apontar uma série de questões evidentes no desenvolvimento e na prática musical com a educação infantil. Alguns deles são os conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como Piaget e Vigotski os entendem em suas teorias; o construtivismo, a assimilação e as estruturas cognitivas; os estágios de desenvolvimento da criança e a analogia com o desenvolvimento musical proposto por Delalande; a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal e de desenvolvimento real e potencial; a inteligência, as aptidões e o desenvolvimento musical. Ao final, verificamos o quanto o musical também diz respeito ao desenvolvimento cognitivo em outras áreas.

Antes de passarmos ao capítulo seguinte, sobre a organização e a gestão da prática musical na educação infantil, é importante ressaltar que o estudo do desenvolvimento musical infantil é muito vasto e que inúmeras são as fontes disponíveis para ampliarmos o conhecimento no assunto, seja por meio de livros ou pela infinidade de artigos científicos produzidos e publicados nas principais revistas acadêmicas da área. Ressaltamos que não tivemos a pretensão de apresentar aspectos definitivos sobre o assunto, neste capítulo, mas objetivamos elaborar uma introdução ao assunto, que pode ser complementada com a leitura desses materiais para uma melhor preparação para a atuação com as crianças pequenas.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

No primeiro capítulo deste livro, discutimos a forma como a prática musical na educação infantil acontece de maneira lúdica e, de certa forma, até mesmo natural para as crianças. Por isso, nada mais lógico do que aproveitar essa potencialidade e estimular as crianças musicalmente desde cedo, a fim de que elas tenham um contato mais amplo com a linguagem musical.

Segundo a educadora musical Melita Bona, o pedagogo musical alemão Carl Orff partiu desse pressuposto para o desenvolvimento de sua metodologia de trabalho com música. Para isso, denominou de “música elementar” o entendimento de que “[...] linguagem, música e movimento estão originalmente interligados pelo fenômeno rítmico” (BONA, 2012, p.128). De acordo com a autora, trata-se de um trabalho em que são oferecidas “[...] oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo” (BONA, 2012, p.140). De forma mais específica, Bona traduz um trecho do texto do próprio Orff:

O que é elementar? Elementar, em latim *elementarius*, quer dizer ‘pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio’. Prosseguindo, o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela

música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequência, ostinati e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança (ORFF, citado por BONA, 2012, p.140, grifos do autor).

Poderíamos dizer que, além de englobar o movimento, a dança e a linguagem, na educação infantil, a música é um fazer ativo que permeia todas as atividades artísticas e da rotina escolar. Por isso, é fundamental levarmos em conta a ideia de música como linguagem artística e como conhecimento a ser construído.

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba estabelece alguns referenciais sobre o planejamento na educação infantil. A recomendação é de que haja diferentes níveis de planejamento coexistindo e permeando a organização das ações educativas (CURITIBA, 2010, p.9). O nível macro é o plano de ação, ou seja, “[...] a aproximação e a articulação entre as reflexões e as ações dos sujeitos educativos, visando a uma única finalidade”, de modo a promover ações institucionais desde o início do ano letivo (CURITIBA, 2010, p.9). Há, ainda, a proposta pedagógica, que diz respeito a cada instituição educativa em relação a sua organização e funcionamento.

O nível intermediário diz respeito ao planejamento anual, estruturado no início do ano letivo, que contempla todas as áreas da formação humana e constitui um instrumento cuja preocupação está na “proposta geral das experiências de aprendizagem que se deve oferecer à criança” (CURITIBA, 2010, p.10). Por isso, é um documento preenchido ao longo de todo o ano, a partir de sua flexibilidade em função das contínuas avaliações. Por fim, o nível micro é o planejamento diário, que orienta a prática educativa do dia a dia, em termos de atividades a serem trabalhadas com as crianças. Como se trata de um documento também flexível, recomenda-se que seja elaborado a partir de decisões como “com quem fazer, por que fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer” (CURITIBA, 2010, p.15-16).

Além disso, é importante destacar a forma como é organizado o tempo didático na educação infantil, em três tipos de atividades: as sequências didáticas, os projetos didáticos e as atividades permanentes (CURITIBA, 2010, p.19). Isso significa que há, além daqueles níveis do planejamento, outro tipo de estruturação do tempo destinado à efetivação das práticas musicais e gerais, em nível macro, médio e micro. Sabemos que as atividades musicais não são exclusivas no cotidiano das crianças na educação infantil. Por isso, as práticas com música podem ser estruturadas não em aulas, mas em forma de sequências, de projetos ou de atividades permanentes.

Os educadores musicais Ricardo e Sandra Freire, ao registrarem as experiências do curso de musicalização infantil, da Universidade de Brasília, admitem também três dimensões do planejamento na educação musical infantil. Segundo os autores, o desenvolvimento da criança pode ser didaticamente desdobrado em três: o desenvolvimento inicial, o desenvolvimento em processo e o desenvolvimento final, e cada um desses segmentos “requer objetivos e dinâmicas específicos, coerentes e integrados” (FREIRE; FREIRE, 2008, p.158).

Dessa forma, os autores entendem que há três dimensões no planejamento: a dimensão macro, que corresponde aos objetivos musicais de longo alcance, direcionados para o desenvolvimento final da criança; a dimensão intermediária, correspondente aos objetivos musicais de médio alcance, que contemplam “os aspectos do desenvolvimento em processo essenciais para que as crianças consigam chegar ao objetivo final proposto”; e a dimensão micro, que diz respeito à experiência musical vivenciada pela criança em desenvolvimento – o que seria o contexto cotidiano escolar (FREIRE; FREIRE, 2008, p.158).

Os autores mencionam, ainda, uma correspondência entre essas dimensões e as diferentes formas de avaliação. Para eles, o planejamento macro diz respeito a uma avaliação somativa, o planejamento intermediário corresponde à avaliação formativa, e o planejamento micro, à avaliação diagnóstica. Ou seja, os dois últimos ressaltam a importância do acompanhamento da trajetória da criança, identificando suas necessidades de aprendizagem (FREIRE; FREIRE, 2008, p.158-159).

Antes de abordarmos a especificidade do planejamento em música, é importante lembrar que, de acordo com os autores Cecília França e Keith Swanwick (2002), uma boa aula de música deve abranger atividades de três tipos: execução, apreciação e criação, sendo que essa tríade deve estar presente de forma balanceada. Já a etapa da reflexão deve permear todas as atividades correspondentes às três modalidades do fazer musical, servindo como elo temático de ligação entre as atividades (como veremos nas próximas seções).

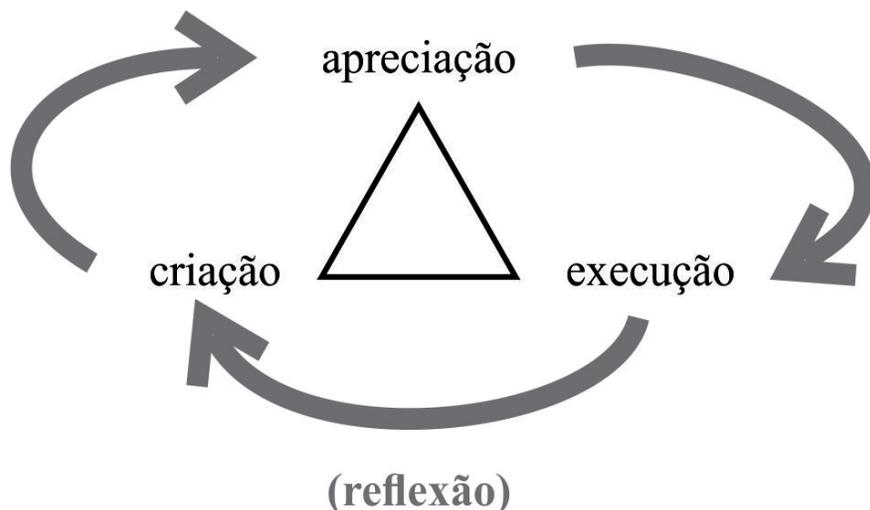


FIGURA 2 – As modalidades do fazer musical, destacando o papel da reflexão.
Fonte: Os autores.

A execução se refere a todas as atividades em que cantamos ou tocamos – ou seja, nas quais produzimos som. Além disso, muitas vezes, utilizamos outros recursos, como a dança ou o movimento, para auxiliar na compreensão do conteúdo musical ou mesmo para tornar a atividade ainda mais divertida e prazerosa.

As atividades de apreciação são fundamentais, pois é a partir do ouvido, principalmente, que conhecemos a música do mundo a nossa volta, mas não devem ser passivas. Por isso, é importante procurar maneiras de ativar a audição, associando-a com o movimento, o canto, a fala, a dança, o desenho, etc.

Já a criação é o momento de compor. Muitas vezes, porém, mais do que o produto final, o fazer é o mais importante, pois o processo de criação musical é uma experiência das mais valiosas para os alunos. Afinal, a partir do momento em que eles apreciam obras musicais e refletem sobre elas em sala de aula, eles se apropriam dos elementos e das regras necessárias à criação musical. Podemos dizer, portanto, que essas modalidades também são dimensões do trabalho musical a serem contempladas a cada encontro musical com as crianças – temos desde já, portanto, duas dimensões do planejamento já em jogo.

A educadora musical e pesquisadora canadense Joan Russell publicou, em 2005, um artigo em que descreve e analisa uma aula de música em uma escola da rede pública de ensino daquele país. A partir da prática em sala, portanto, descreve cada passo da aula em uma tabela, e a analisa, segundo os critérios de estrutura, conteúdo e andamento (RUSSELL, 2005).

A partir desses conceitos, apresentamos (BARBOSA; MADALOZZO, 2011; MADALOZZO; MADALOZZO, 2013) uma visão sobre o planejamento de aulas de

musicalização do antigo curso de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná. Citamos a seguir, os tipos de atividades que integram o plano de aula e que são descritas nos textos:

Estrutura da aula	Tipo de atividade
Início	Saudação / limpeza de ouvidos
Meio	Escala musical
	Contorno melódico
	Percussão instrumental
	Gestual
	Percussão corporal
	Dança
Fim	Audição ativa
	Apresentação de instrumento musical
	Relaxamento
	Audição concentrada
	Despedida

TABELA 2 – Estrutura da aula e tipos de atividade em um contexto de educação musical infantil.
Fonte: Os autores.

Nesta tabela, destacamos a estrutura das aulas ao tomarmos a sequência padrão de atividades que caracterizam o início (saudação e limpeza de ouvidos), o meio (atividades da aula) e o fim (relaxamento, audição e despedida). Com isso, é garantida uma lógica para a execução de cada atividade, começando pelo foco de atenção ao material musical principal (pelo uso de estratégias de limpeza de ouvidos) e finalizando com um momento de audição concentrada.

Na parte central da aula, uma série de atividades diferentes assegura uma variedade (de estratégias, modos do fazer musical, repertórios, disposição das crianças, instrumentos tocados, etc.) na unidade (coesão entre as atividades, obtida a partir do estabelecimento de elos temáticos para guiar as transições), denominada de conteúdo (RUSSELL, 2005, p.83).

Por fim, o andamento se refere ao ritmo da aula, ou seja, à capacidade do professor de dirigir a atenção dos alunos para que não se dispersem (RUSSELL, 2005, p.84). Nesse sentido, a alternância de atividades em disposições diferentes, o pouco uso de linguagem verbal entre as atividades e o planejamento de atividades extras são estratégias que colaboram com a manutenção desse estado de atenção àquilo que é proposto em aula.

Levando em consideração que o planejamento em música tem por fim o estabelecimento de metas de ensino claras e objetivas, é fundamental agir da mesma forma no momento da avaliação, pois o processo é simétrico: se os objetivos são claros, assim serão os critérios de avaliação. Ou seja: se sustentamos anteriormente que os objetivos devem ser estritamente musicais, basta tomar os objetivos do plano de ensino como critérios a serem avaliados ao longo e ao final do processo de ensino.

Apesar disso, há uma série de lugares-comuns sobre a avaliação em arte. Alguns são examinados por diferentes pesquisadores em uma edição do Boletim Arte na Escola (ARTE, 2009), dentre eles: a dificuldade de encontrar critérios objetivos para a avaliação em arte; a aparente subjetividade do fazer artístico; a impossibilidade de reprovação em arte; a necessidade de atribuir nota em função de um “dom” que a criança apresenta, em maior ou menor grau; ou ainda, a saída de repetir as notas de outras matérias para atribuir uma nota à disciplina de artes.

Exatamente a partir desses problemas é que foram estruturados os comentários sobre avaliação no RCNEI. Da mesma forma como mencionam Freire e Freire (2015), o documento recomenda que a avaliação em música seja “[...] contínua, levando em conta os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor” (BRASIL, 1998b, p.77). Isso significa que ela não deve se basear nos lugares-comuns apontados acima, mas nos objetivos do planejamento. Além disso, é importante enfatizar que esse tipo de avaliação formativa também constitui um “[...] instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo” (BRASIL, 1998b, p.77). Em outras palavras, não podemos associar avaliação ao conceito de prova final, pois ela deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, servindo como diretriz para um planejamento flexível e atento às necessidades diárias das crianças – e, mais do que isso, à forma como cada criança pensa e se expressa, dada a natureza do conhecimento musical (BRASIL, 1998b, p.77).

O RCNEI enfatiza ainda, que na avaliação em música na educação infantil, o professor pode documentar aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento vocal, ao desenvolvimento rítmico e motor, às habilidades de imitação, criação e memorização musical (BRASIL, 1998b, p.77). Além disso, são registrados alguns critérios para avaliação na educação infantil:

São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem musical realizada pelas crianças de zero a três anos: a atenção para ouvir, responder ou imitar; a capacidade de expressar-se musicalmente por meio da voz, do corpo e com os diversos materiais sonoros. [...]

Uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo a música, pode-se esperar que as crianças entre quatro e seis anos a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicação e expressão. Por meio da voz, do corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar, improvisar e compor, interessadas, também, pela escuta de diferentes gêneros e estilos musicais e pela confecção de materiais sonoros (BRASIL, 1998b, p.77).

Sobre esse assunto, o pesquisador inglês David Hargreaves (citado por KRUGER, 2005) afirma que há três formas de avaliação em música: avaliação da aptidão, avaliação da atuação e avaliação de realização – respectivamente, avaliação das habilidades musicais desenvolvidas pelo aluno; avaliação do fazer musical em si; e avaliação do produto final da atividade, seja a execução, o registro de elementos da audição ou a composição.

Segundo o autor, a atuação ativa é o momento mais significativo do processo, uma vez que, ao observar o fazer musical das crianças, o professor tem a oportunidade de avaliar elementos da aptidão e de realização. Em outras palavras, o processo de atuação deixa visível o desenvolvimento de habilidades para cumprir a tarefa e o produto de sua realização. Mais uma vez, evidencia-se a importância do fazer ativo na aula de música.

Sobre os instrumentos de avaliação, no Boletim Arte na Escola (ARTE, 2009, p.6), são registradas cinco estratégias possíveis para a avaliação formativa: o portfólio (onde pode ser armazenada toda a produção do semestre em um registro de fácil acesso); o diário de bordo (com anotações que demonstram o caminho percorrido pelo aluno ao estudar um assunto); a autoavaliação (em que o aluno mede seu grau de aprendizado); a entrevista (quando o professor pode se aproximar do aluno e avaliar seus processos de criação e de construção de conhecimento); e as aferições conceituais e de termos técnicos (as provas, nas quais são testados o vocabulário técnico e conceitual da arte).

É importante, mais uma vez, enfatizar que há uma diferença entre “fazer” música e “falar sobre” música na educação infantil: uma vez que o foco está no fazer musical ativo, é importante que os instrumentos de avaliação deem conta desse caráter “prático” da música, incluindo sempre a observação atenta ao desenvolvimento das habilidades das crianças e o uso de recursos como as gravações de áudio e vídeo, que podem contribuir não só para a construção do perfil crítico das crianças no dia a dia, mas também para um rico registro sonoro das práticas em sala. Justamente por isso, no RCNEI é indicado o uso da gravação como recurso de autoavaliação das crianças (BRASIL, 1998b, p.77).

Neste capítulo, apresentamos o tema do planejamento em música para a educação infantil, a partir de diferentes pontos de vista. No entendimento de Orff, a música deve envolver outras artes e, por consequência, outras atividades da rotina escolar. Por isso, a música pode e deve fazer parte de diferentes níveis de ações educativas no planejamento escolar, em propostas que contemplem diferentes organizações do tempo didático.

Verificamos que o planejamento assume diferentes dimensões temporais, assim como a música com suas distintas modalidades de fazer ativo. Propusemos, em seguida, uma possibilidade de organização da estrutura de uma aula de música em programa especializado em educação infantil, destacando também aspectos em termos de conteúdo e andamento.

Ao final, da mesma forma como fizemos com o planejamento, descrevemos diferentes pontos de vista sobre a avaliação em música. Partindo de lugares-comuns sobre a avaliação em arte, mostramos como é possível e fundamental que a avaliação seja um processo contínuo no fazer musical na educação infantil, a partir de um olhar atento do professor, que deve lançar mão de diferentes instrumentos de avaliação para efetivá-la. Com isso, a avaliação se torna aliada também no processo de planejamento, como recomenda o RCNEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exemplificação de alguns dos assuntos tratados ao longo deste livro, optamos por basear as considerações finais em um importante documento sobre a educação musical infantil. Trata-se da descrição dos objetivos de aprendizagem contidos nas Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba, na versão do documento de 2008³ (CURITIBA, 2008). Nesse referencial, constam todos os objetivos listados a seguir, os quais foram separados na tabela para fins de análise. Cada objetivo da coluna 1 está alinhado àquele(s) com maior correspondência de conteúdo ao(s) da coluna 2.

3 Enfatizamos que o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba estuda constantemente esses cadernos de objetivos de aprendizagem. Por isso, em 2012, foi lançada uma nova versão das Diretrizes, na qual cada um dos objetivos destacados é desdobrado na Tabela 3 deste livro, em novos objetivos específicos. Por isso, para mais informações, consultar as novas diretrizes no endereço <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4319/download4319.pdf>>, a partir da página 21.

	Objetivos de aprendizagem de 0 a 3 anos	Objetivos de aprendizagem de 4 a 5 anos
1	- Identificar, reconhecer e reagir a diferentes sons naturais ou produzidos.	- Identificar timbres característicos (sons dos animais, sons de objetos, voz dos colegas, etc.) nos jogos sonoros e utilizá-los em suas imitações e brincadeiras.
2	- Explorar e produzir sons – da voz, os sons corporais, os instrumentais e musicais e os de objetos sonoros.	- Produzir sons criando composições a partir de objetos sonoros, instrumentos musicais, sons corporais e vocais.
3	- Participar de brincadeiras cantadas, cantigas de roda, jogos com palavras, acompanhamento com palmas, movimentos ou tocando instrumentos.	- Acompanhar, com batidas (palmas, marcha, instrumento de percussão, etc.), diferentes ritmos musicais.
		- Manipular instrumentos musicais de corda, sopro e percussão.
		- Construir instrumentos musicais de corda, sopro e percussão, utilizando materiais alternativos.
4	- Explorar as qualidades sonoras ao cantar e na manipulação de instrumentos e objetos do cotidiano.	- Reconhecer as qualidades sonoras nas músicas e nos jogos sonoros: duração (sons longos e curtos); altura (grave e agudo) e intensidade (sons suaves e fortes).
5	- Expressar preferências musicais e sonoras, diante dos diferentes gêneros musicais trabalhados.	- Apreciar e expressar suas preferências musicais e sentimentos, diante dos diferentes gêneros musicais trabalhados.
		- Apreciar espetáculos musicais.

TABELA 3 – Organização dos objetivos de aprendizagem contidos nas Diretrizes Curriculares de Curitiba para a linguagem musical.

Fonte: Os autores, com base em CURITIBA, 2008.

Em primeiro lugar, destacamos que os termos e ações empregados na escrita dos objetivos deixa evidente o foco na utilização da música como linguagem artística e não como recurso, pois pressupõe que o trabalho em sala deve ser especializado, a fim de cumprir todas essas metas. Enfatizamos a necessidade de mediação do professor e dos colegas, uma vez que os objetivos descrevem situações que buscam uma atuação coletiva em sala de aula.

Destacamos também os objetivos listados na linha 3, que resumem as definições de musicalização apresentadas no início. Além disso, os termos jogo e brincadeira evidenciam a relevância da abordagem da musicalização no contexto da educação municipal.

Segundo os fundamentos dos métodos ativos de educação musical, o cerne é o fazer musical e a reflexão a partir das práticas de execução, de criação

e de apreciação, que também são explicitados nas Diretrizes, com base em certos termos empregados, como, por exemplo: identificar, reconhecer, apreciar (apreciação); reagir, produzir, acompanhar, cantar, manipular (criação / execução); expressar (a partir da reflexão).

Por fim, destacamos algumas das atividades mencionadas no RCNEI: as propriedades do som (aqui denominadas de qualidades sonoras), a construção e manipulação de instrumentos e dispositivos sonoros, as preferências musicais. Além disso, ressaltamos a atuação ativa do aluno, base da educação musical infantil e que serve como elemento de avaliação.

Dessa forma, a estruturação das diretrizes, a partir desses objetivos, acaba por garantir uma coerência estrutural para este livro, levando em conta a diversidade de temas trabalhados e como todos eles acabam se entrelaçando na prática musical diária em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Teresa Lleixà. **Juegos sensoriales y de conocimiento corporal**. 4.ed. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.

ARTE NA ESCOLA. **Boletim Arte na Escola**: Avaliação em Arte. São Paulo, n.53, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.readoz.com/publication/read?i=1017252>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

BARBOSA, Vivian Dell’Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Construindo um modelo de plano para aulas de musicalização infantil: a experiência do Curso de Musicalização Infantil da UFPR. In: **Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. p.45-56. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/AnaisdoIISeminarioBrasileiroEducacaoMusicalInfantileVEncontroInternacionalEducacaoMusical.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. trad. Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais; Educação).

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p.125-155.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol.1 – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

BRITO, Teca A. de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Educação infantil: objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente**. Curitiba, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Educação infantil: objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente**. Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4319/download4319.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil: planejamento e avaliação – orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com educação infantil**. Curitiba, 2010.

EDUCATION. Early Childhood Care and Education. UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: **Em Pauta**. Porto Alegre: v.13, n.21, 2002. p. 05-41. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/8526/4948>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

FREIRE, Ricardo D.; FREIRE, Sandra F. Planejamento na Educação Musical Infantil. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 18., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: Programa de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal da Bahia, 2008. p.157-161. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM383%20-%20Freire%20et%20al.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

GAINZA, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas**. Victoria: Universidad de San Andrés, 2003.

GESTEL, Margré van. **Capacitating the teacher for effective music teaching and assessment**. Trabalho apresentado na Conferência Internacional de Educação Musical da International Society for Music Education. Porto Alegre, 2014.

_____; RETRA, José. **OK! Zing em doe maar mee: liedjes en muziekactiviteiten voor jonge kinderen – 2**. Zevenhuizen: A autora, 2011.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3.ed. rev. e aum. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ILARI, Beatriz S. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, n.9, p.7-16, set. 2003.

_____. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, n.7, p.83-90, set. 2002.

_____. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: Ibpx, 2009.

JOLY, Ilza Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p.113-126.

KEBACH, Patrícia F. C. (org.). **Expressão musical na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRUGER, Suzana. Apostila do programa Descubra a Orquestra: formação de público e formação de professores. São Paulo: Osesp, 2005. Separata. 4p.

MADALOZZO, Tiago. **Compreendendo e aprimorando o ensino da percepção rítmica para crianças entre 4 e 5 anos em um programa de musicalização infantil**. Curitiba, 2007. 86f. Monografia (Licenciatura em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

_____; MADALOZZO, Vivian A. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz S.; BROOCK, Angelita (orgs.) **Música e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2013. p.167-190.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Universidade hoje).

_____; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. trad. Octavio Mendes Cajado. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RAPPAPORT, Clara R; FIORI, Wagner da R.; DAVIS, Cláudia; HERZBERG, Eliana. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981. (Psicologias do desenvolvimento; v.1).

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 2005. v.12. mar. 2005. p.73-88. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo10.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et. al. (org.). 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para educação e prática musical em escolas**. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

