UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

CLÁUDIA JAQUELINE DE SOUZA SIUFI

**A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na
primeira infância**

São Paulo

2018

CLÁUDIA JAQUELINE DE SOUZA SIUFI

**A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na
primeira infância**

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Processos de Criação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera Berg

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, excetuando imagens e vídeos, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza

Título: A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Ao meu amor, Alberto Siufi, por todo o carinho, compreensão, apoio, incentivo e presença ao longo do período deste trabalho e em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu pai, Carlos Alberto, músico amador, autodidata, que me inseriu no universo da música. Meu pai costumava me presentear com discos de vinil de estilos musicais variados ou com instrumentos musicais de brinquedo, desde minha primeira infância. Depois, quando mais crescida, ele trazia com frequência para casa novos instrumentos, estes “de verdade”, e os explorávamos juntos tentando aprender “como se toca”... Foi também meu pai quem me deu meu primeiro violão.

Agradeço à minha mãe Sandra, exímia professora de línguas, que sempre tratou a educação com muita seriedade, competência e comprometimento e que me inspira até hoje na arte de ensinar.

Agradeço ao meu marido Alberto pela paciência, pelo incentivo e pela presença junto ao meu lado sempre. Agradeço também aos meus filhos, Lucas e Laura, pela compreensão diante da necessidade de minhas ausências.

Agradeço ao Colégio Pentágono que sempre confiou em meu trabalho e às crianças, meus alunos, que me encantam e me ensinam a cada aula.

Agradeço à Professora Doutora Maria Alice de Rezende Proença, grande incentivadora para que eu iniciasse o Mestrado e apresentasse minha experiência como educadora musical.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Silvia Maria Pires Cabrera Berg por todo o ensinamento e generosidade ao compartilhar seus conhecimentos, contribuindo muito para meu crescimento intelectual e científico através de sua precisa orientação durante toda a concepção deste trabalho.

“A simplicidade é o último degrau da sabedoria.” (Khalil Gibran)

RESUMO

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. **A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância.** 2018. 86p. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A presente pesquisa se propõe a investigar os diferentes modos com que a criança se expressa musicalmente, entendendo a brincadeira e o brincar como fontes de aprendizado, evidenciando a forte relação entre a descoberta do som, a ludicidade, a inquiribilidade, a criação musical e o desenvolvimento musical a partir das suas experiências sonoro-criativas. Procuramos especificar como o lúdico e a criação se apresentam no processo de aprendizado musical e a sua fundamental relação com as ideias, propostas musicais e educacionais de FRANÇOIS DELALANDE (1995 e 2013) em diálogo com pesquisadores na área da Educação Musical, fazendo com esta pesquisa um paralelo à minha práxis educacional a partir de observações de alunos durante as aulas de música. Sendo a ludicidade o meio de interação da criança com o mundo, ao brincar com a música através da experimentação e da vivência, da inquiribilidade e da criatividade, a criança constrói seu conhecimento musical numa interação com o sonoro, consigo mesma, com o outro e com o ambiente. Compreendemos que o fazer musical infantil a partir do lúdico e da fruição não se desvincula do *ser inteiro*, não se torna externo e, com isso, a criança pode buscá-lo dentro de si para que chegue a um desenvolvimento musical pleno.

Palavras-chave: Educação Musical - Educação Infantil - Inquiribilidade - Criatividade - Ludicidade - François Delalande

ABSTRACT

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. **The ludicity and inquiribility in the process of music education in early childhood.** 2018. 86p. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The present research aims to investigate the different ways in which the children expresses himself musically, how they understand the musical playing and the musical playing as sources of learning, specifying the strong relation between the discovery of sound, ludicity, inquiribility, musical creation and musical development from their sound-creative experiences. We seek to show how the act of playing and the creativity present themselves in the process of musical learning and its fundamental relation with the ideas, musical and educational proposals of FRANÇOIS DELALANDE (1995 and 2013) in dialogue with researchers in the area of Music Education. We make a parallel to my praxis derived from students observations during music lessons. Ludicity is the child's interaction with the world, playing with music through experimentation and experience, inquiribility and creativity, are the instruments with the child constructs his musical knowledge in an interaction with the sonorous, with himself, with the other and with the environment. We understand that the childlike musical making is not separate from the playful and fruition, the external sources and the child whole being. The child can seek it within itself so that it reaches a musical full development.

Key-words: Music Education - Children's Education - Inquiribility - Creativity - Ludicity - François Delalande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA E LUDICIDADE.....	13
1.1. Infância e Sociedade: aspectos históricos.....	13
1.2. Os primórdios da Educação Infantil.....	16
1.3. Ludicidade e Educação.....	18
1.4. O jogo, a brincadeira e a música no aprendizado musical.....	23
1.5. O aprendizado musical na infância e suas implicações sociais: educação musical e complexidade.....	27
2. CAPÍTULO 2 – O FAZER MUSICAL.....	31
2.1. O fazer musical na primeira infância.....	33
2.2. Como acontece a descoberta dos sons.....	37
2.3. A interação do corpo e do movimento com a percepção sonora.....	40
3. CAPÍTULO 3 – A EXPRESSÃO MUSICAL DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O SONORO.....	44
3.1. A expressividade oral.....	46
3.2. A expressividade corporal.....	47
3.3. A expressividade criativa.....	49
3.4. Da inquiribilidade à criação.....	51
4. CAPÍTULO 4 – A LUDICIDADE COMO FONTE DE APRENDIZADO MUSICAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	54
CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
APÊNDICES.....	86

INTRODUÇÃO

A ideia inicial desta pesquisa partiu do meu percurso, questionamentos e praxis de mais de 20 anos como educadora musical em escola regular no segmento destinado a crianças entre um e cinco anos de idade. Tem como principal objetivo investigar os diferentes modos com que a criança se expressa musicalmente, entendendo a brincadeira e o brincar como fontes de aprendizado e desenvolvimento musical, especificando a forte relação entre a descoberta do som, a ludicidade, a inquiribilidade - aqui entendida como o brincar curioso, a criação musical e o desenvolvimento musical da criança a partir das suas experiências sonoro-criativas.

Procuramos investigar, refletir e responder aos seguintes questionamentos que permeiam nossa prática educacional:

1. Como a criança se expressa musicalmente?
2. Como ela aprende? Como se relaciona com o sonoro?
3. Como a interação do corpo e do gesto com a música interfere no aprendizado musical?
4. De que meios a criança se utiliza para desenvolver sua criatividade?
5. Que relações podem se formar entre a brincadeira e o brincar e o aprendizado musical?

Durante todo o processo deste trabalho procuramos relacionar a inquiribilidade e o brincar criativo com a trajetória da construção do fazer musical infantil, compreendendo a ludicidade como promotora de conhecimento e desenvolvedora de habilidades na formação do indivíduo.

Neste trabalho analisamos o jogo, a atividade lúdica e a criatividade na construção sonoro-musical e como estas relações se dão no processo de ensino-aprendizagem musical na primeira infância. Fazemos um paralelo com minha própria praxis como educadora musical com o intuito de servir-nos de observações e registros das aulas de música para evidenciar como a criança se expressa e se relaciona com o sonoro e o musical desenvolvendo a criatividade e como o brincar e as brincadeiras musicais podem se tornar fontes de aprendizado e desenvolvimento musical na primeira infância.

Os conceitos de ludicidade e a diferenciação entre jogo e brincadeira foram embasados em referenciais teóricos de JOHAN HUIZINGA (1971), TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO (2011) e WALTHER BO KAMPMANN (2005). A partir destes referenciais, procuramos evidenciar como o lúdico e a criação se apresentam no processo de aprendizado musical e a sua fundamental relação e diálogo com as ideias, propostas musicais e educacionais de FRANÇOIS DELALANDE (1995 e 2013) apresentadas em seus dois livros: “La música es un juego de niños” e “Las conductas musicales”. Estes referenciais são complementados com as ideias de pesquisadores na área da música e da educação como BEATRIZ ILARI (2013), CARLA RINALDI (2017) e WALTER HOWARD (1984).

Compreendemos que as experiências sonoras partem do corpo e dos sentidos; analisamos as propostas teóricas de autores tais como EDWIN GORDON (2000); MARIA B. PARIZZI (2006) e PIERRE SCHAEFFER (1988), fazendo um paralelo com as ideias defendidas por ÉMILE JAQUES-DALCROZE (1921) que tratam do aprendizado musical através do corpo e do movimento, em diálogo constante com F. DELALANDE quando este aborda a percepção e exploração sonora na construção musical infantil.

O procedimento metodológico consistiu na pesquisa dos autores acima citados e nas inter-relações de suas propostas educacionais e musicais realizadas paralelamente à observação de alunos durante as nossas aulas de música. Direccionamos nosso olhar para a profunda relação da criança com o sonoro e como esta se utiliza do lúdico para a construção e criação sonoro-musical. Foram realizados registros fotográficos, videográficos e fonográficos de forma a comprovar através da praxis e da criação musical, as propostas teóricas apresentadas.

A estrutura dos capítulos direciona-se primeiramente a compreender quem é a criança a qual estamos nos referindo, como ela interage com o sonoro, como se expressa e de quais recursos se utiliza para criar e construir o seu fazer musical.

No primeiro capítulo tratamos dos aspectos históricos situando a infância na sociedade a partir da Idade Média e os primórdios da Educação Infantil como instituição escolar. Apresentamos o conceito de ludicidade e sua relação com a Educação Infantil, fazendo a distinção entre jogo e brincadeira e como estes se inserem no processo de ensino-aprendizagem musical. Abordamos ainda o aprendizado musical na infância, suas implicações sociais e complexidade contidas nas brincadeiras musicais e cirandas de roda.

O segundo capítulo analisa as propostas teóricas de vários autores e apresenta como o fazer musical se constrói a partir da descoberta dos sons, da percepção sonora e da interação do corpo e do movimento com a música.

No terceiro capítulo discorremos sobre a expressão musical infantil partindo dos sentidos e da relação com o sonoro e como esta acontece, seja por meio da voz, do corpo e/ou da criatividade. Encerrando o capítulo discutimos sobre a inquiribilidade e a investigação sonoro-musical que leva à criação.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a narrativa e descrição de atividades praticadas durante as aulas de música por mim lecionadas, bem como o relato das observações realizadas no intuito de validar a proposta deste trabalho, de que a ludicidade a inquiribilidade e a criatividade são fontes para o aprendizado e desenvolvimento musical na primeira infância.

Através desta pesquisa e do relato da nossa praxis educacional, acreditamos poder contribuir para o estudo e reflexão de educadores musicais que estejam imbuídos do propósito de educar e formar a criança, respeitando-a como um ser curioso e criativo por sua própria natureza, possuidora de potencialidades incalculáveis. Diante desta perspectiva, esperamos contribuir para o desenvolvimento de uma educação musical que abranja a ludicidade, a inquiribilidade e a criação musical, respeitando e valorizando a trajetória e a construção do fazer musical infantil.

CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA E LUDICIDADE

1.1. Infância e Sociedade: aspectos históricos

No decorrer da história, de acordo com a sociedade e a cultura a qual estavam inseridas, as crianças foram glorificadas, protegidas, ignoradas ou desprezadas. A infância, considerada um estado transitório, refletiu as necessidades e medos dos adultos diante de uma fase do ser humano que traduzia a ausência da idade adulta. KEHILY (2009) aponta que:

O conceito de "criança" diz respeito a um indivíduo personificado definido como não-adulto, enquanto a noção de "infância" é um termo mais geral um termo abstrato usado para se referir ao status atribuído por adultos àqueles que são definidos como não adultos. Como esse status é concebido por adultos, varia e muda: às vezes foi definido por maturidade física e / ou sexual, às vezes por status legal, às vezes por idade cronológica. O estado de ser uma criança é transitório e sua duração temporal é cultural e historicamente variável.¹ (KEHILY, 2009. p. 37, tradução nossa)

Há registros de textos oriundos da Idade Média em que se tratava de organizar cronologicamente a biologia humana localizando a infância como fase inicial da vida. ARIÈS (2011) cita que:

Os textos da Idade Média sobre esse tema são abundantes. *Le Grand Propriétaire de toutes choses* trata das idades em seu livro VI. Aí as idades correspondem aos planetas, em número de 7: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança) que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro² e

¹ The concept of "child" concerns an embodied individual defined as no-adult, while the notion of "childhood" is a more general an abstract term used to refer to the status ascribed by adults to those who are defined as not adult. How that status is conceived - by adults - varies and changes: sometimes it has been defined by physical and/or sexual maturity, sometimes by legal status, sometimes by chronological age alone. The state of being a child is transitory and how long it lasts is culturally and historically variable. (KEHILY, 2009. p. 37)

² **Isidoro de Sevilha** (em latim: *Isidorus Hispalensis*; c. 560, Cartagena - 4 de abril de 636, Sevilha) serviu como arcebispo de Sevilha por mais de três décadas e é considerado "o último acadêmico do mundo antigo". Alguns o consideram como a pessoa mais erudita de seu tempo, pois exerceu uma incomensurável e abrangente influência sobre a vida educacional da Idade Média. Sua obra mais importante foi *Etimologiae libri*, uma enciclopédia em vinte volumes, onde os três primeiros volumes tratavam de artes e os dezessete seguintes sobre aritmética, artes militares, astronomia, dialética, direito, geografia, geometria, gramática, história, mecânica, medicina, mineralogia, música, retórica e teologia, tornando-se uma das obras mais estudadas na Idade Média.

Constantino³. Após a infância, vem a segunda idade...chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos.” (ARIÈS, 2011, p. 6)

Apesar do reconhecimento cronológico, a Idade Média retrata um período em que o conceito e a consciência de infância na prática inexistiam. O alto índice de mortalidade infantil implicava com que houvesse certa indiferença à prole, sendo a infância apenas uma fase sem importância. A sensação de que se concebiam muitas crianças para se conservar apenas algumas era muito forte e permaneceu por muito tempo. Havia a ideia de que não se devia afeiçoar-se muito a algo que era considerado uma perda previsível, de forma que as famílias raramente se ocupavam da figura infantil, não havendo qualquer sentimento de afeto para com as crianças. ARIÈS (2011) assim descreve:

Ainda no Século XVII, em *Le Caquet de l'accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz: “Antes que eles possam te causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos.” [...] Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero.” (ARIÈS, 2011, p. 171)

Esta indiferença apresenta-se também no âmbito da transmissão de conhecimentos. Em uma época em que poucos eram alfabetizados, a oralidade era o meio fundamental para o desenvolvimento do aprendizado, pois crianças e adultos compartilhavam dos mesmos espaços comunitários. O viver infantil não se diferenciava do viver dos adultos, onde as crianças participavam dos mesmos jogos, brincadeiras e festas, aprendendo com aquilo que viam, viviam e experienciavam. “Assim que era desmamada ou pouco depois, a criança tornava-se companheira natural do adulto.” (ARIÈS 2011, p. 194) Segundo o mesmo autor, esta participação da criança no cotidiano dos adultos é retratada em várias obras de arte da Idade Média onde esta se tornou personagem frequente das pinturas alegóricas:

[...] a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives ou de um pintor, etc. [...] Isso nos sugere duas idéias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos e, toda a reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça e por seu pitoresco e, se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. (ARIÈS, 2011, p. 21)

Dessa forma, a educação da criança sempre foi definida pelos interesses e expectativas dos adultos, em povos distintos e em diferentes épocas. A família era o primeiro lugar de

³Constantino I, também conhecido como Constantino Magno ou Constantino, o Grande (em latim: *Flavius Valerius Constantinus*; Naisso, 272 — 22 de maio de 337), foi imperador do Império Romano do ano 306 a 337. Na História, passou como o primeiro imperador cristão.

socialização, regulador da identidade física, psicológica e cultural e, por conseguinte, a relação da criança com a educação era muito diversa das relações que reconhecemos a partir da modernidade. “A família cumpria uma função - assegurava a transmissão da vida, dos bens e do nome - mas não penetrava longe na sensibilidade.” (ARIÈS 2011, p. 193).

Em meados do Século XVII a sociedade já compreendia diferenciações entre crianças e adultos e, gradativamente, foi se atentando ao papel social da educação tanto no âmbito familiar quanto na escola. Neste cenário, a família começa a oferecer um espaço social à infância.

Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena *antes* de deixá-la unir-se aos adultos. Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado [...] e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato que a educação iria preencher. (ARIÈS, 2011 p. 194)

Os séculos XVIII e XIX foram marcados por tensões e rupturas em busca de um dinamismo social e de uma sociedade mais justa, propiciando o enfraquecimento da preocupação com a continuidade da linhagem familiar e o surgimento da individualização do homem. Neste período as taxas de mortalidade infantil são atenuadas e o adulto passa a perceber na criança, não mais a sucessão das gerações, mas alguém participante do seio familiar a quem poderia dedicar-se, dispensando-lhe atenção e afeto. A educação da infância começa a ser pensada e a criança passa a ganhar espaço como ser humano.

[...] a *paideia* helenística, pressupunha uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e o dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou de uma educação. A civilização medieval não percebeu essa diferença e, portanto, não possui essa noção de passagem. O grande acontecimento foi, portanto o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação. (ARIÈS, 2011, p. 194)

O período de indiferença à criança passa a ser substituído pelo cuidado e formação de sua civilidade. Ela passa a ser estudada como um indivíduo que se encontra no centro do processo educativo. Não é mais considerada um “não adulto” ou “adulto em miniatura”, mas como um ser que tem uma personalidade única a ser respeitada tendo seus direitos reconhecidos.

1.2. Os primórdios da Educação Infantil

Na Antiguidade originaram-se as primeiras concepções de educação e formação do indivíduo fora do núcleo familiar. Almejava-se o desenvolvimento de virtudes como força e coragem - valores amplamente defendidos por Esparta - e o reconhecimento de uma educação pautada na vida política e democrática refletida nos ideais de Atenas. Na Grécia Antiga, os meninos eram retirados do seio familiar aos sete anos de idade e entregues ao Estado para o desenvolvimento de habilidades e virtudes consideradas essenciais à formação dos cidadãos. Neste período surgem as primeiras ideias da importância da música na educação. Segundo THOMÁS (2002) na educação grega manifesta-se uma relação entre música⁴ e harmonia⁵ sendo esta considerada um poderoso instrumento para a efetivação do ideal da *paideia*, a qual difundiu-se por todas as atividades educacionais. THOMÁS (2002) citando ROQUE (s.d.) aponta que:

A educação grega era essencialmente musical, *paideia mousikè*, e devia constituir um conjunto harmônico na formação do homem. [...] era a música, para os gregos, o conhecimento mais perfeito que o homem podia adquirir. A princípio existia uma só ciência: a ciência da música. Mais tarde, porém, essa ciência tão vasta vai aos poucos se subdividindo e dela surgem os mais diversos conhecimentos. (ROQUE apud THOMÁS, 2002 p. 47)

Passado o período de indiferença à infância vivido na Idade Média, na era Moderna a Educação Infantil surge como uma instituição assistencial, vindo a suprir as necessidades da classe trabalhadora com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Com esta nova realidade urgiu com que se criassem locais onde as crianças pudessem ficar durante muitas horas distantes de suas mães recebendo cuidados e, diante dessa situação, a Educação Infantil firmou-se como um espaço em que o cuidar era a atividade principal não apresentando, a princípio, intenção pedagógica ou quaisquer objetivos para a formação da criança pequena.

Numa época de mudanças de concepções acerca da criança, Friederich Fröbel (1782-1852) foi um dos educadores pioneiros a considerar o início da infância como uma fase de suma importância na formação do indivíduo. O conceito de infância para Fröbel partia de um pressuposto religioso em que se acreditava que a criança trazia dentro de si a semente divina

⁴ A música “sonora”, que ao fim e ao cabo era um composto de várias matérias em um única atividade, encontrava-se conectada não só a um processo educacional, mas também a um caráter cívico-militar e esportivo. (THOMÁS, 2002, p. 47)

⁵ A *harmonikè* possuía uma dupla origem, pois, de um lado, derivava da música e, de outro, da física, uma área que pertencia à matemática. (THOMÁS, 2002, p. 47)

de tudo o que há de melhor no ser humano e cabia à educação fazer com que esta semente se desenvolvesse:

Se na infância está depositada a voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo de modo que se reconheça como ‘o divino, o espiritual, o eterno’, por meio de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo. É necessário, portanto, reforçar na criança a sua capacidade criativa, a sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo, dominá-lo, participando de sua atividade criativa com o sentimento e pela arte. (FRÖEBEL apud CAMBI, 1999, p. 425-426).

Fröebel defendia que se fazia necessário potencializar a capacidade criativa da criança, incentivando-a a conhecer o mundo por meio dos sentidos e das artes através das cores, dos sons, das figuras. Em suas concepções há um grande destaque para a ludicidade no sentido de desenvolver tais habilidades. Para Fröebel as brincadeiras eram o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, apresentando-se como um meio de criar representações do mundo concreto para melhor entendê-lo. As brincadeiras propostas por Fröebel aconteciam geralmente ao ar livre, com as crianças movendo-se e cantando numa interação entre o corpo e o ambiente.

Em meados de 1840, Fröebel passa então a organizar espaços chamados de *kindergarten* ou “jardins de infância”, os quais não seriam só locais para acolher as crianças, mas lugares preparados e estruturados para atividades voltadas para o lúdico, para as atividades de grupo (como o canto, por exemplo), com jardins e áreas verdes no intuito de estimular nas crianças o interesse pelas atividades mais variadas. A ideia era deixar a criança livre para expressar seu interior e assim buscar seus interesses sendo os sentidos e sua conexão com o mundo o ponto de partida para o aprendizado.

Aos professores caberia orientar as atividades não de maneira programática, como as escolas em geral, mas abrindo espaço para a espontaneidade das iniciativas, enfatizando a educação como um processo no qual o indivíduo constrói seu próprio pensamento, harmonizando seu mundo interior e exterior. Sob essa concepção, quanto mais ativa é a mente da criança, mais esta é receptiva a novos conhecimentos.

1.3. Ludicidade e Educação

Oriunda do latim, *ludus* refere-se ao jogo, ao divertimento. A palavra ludicidade relaciona-se ao desenvolvimento da criatividade e aprendizagem através de jogos, música, dança e brincadeiras. Segundo HUIZINGA (1971),

O latim cobre todo o terreno do jogo como uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. [...] *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. (HUIZINGA, 1971, p. 41).

Entendendo a ludicidade intimamente ligada à brincadeira e ao jogo, JOHAN HUIZINGA (1872- 1945), em sua obra intitulada “Homo Ludens” amplia a concepção de jogo, apresentando-o em seus mais variados aspectos. O autor afirma que mesmo em seu modo mais simples, como ao nível animal, o jogo se apresenta como um fenômeno que ultrapassa os limites de uma atividade puramente fisiológica ou reflexo psicológico, podendo ser apontado como função da vida não havendo, neste sentido, uma definição pronta a nível lógico, biológico ou estético. Sob essa ótica, o jogo deve ser pensado como estrutura da vida espiritual e social, podendo ser então analisado como elemento da cultura. “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação”. (HUIZINGA, 1971, p. 4).

O jogo ornamenta a vida, ampliando-a e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. Dá satisfação a todo o tipo de ideais comunitários. Nesta medida, situa-se numa esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação. (HUIZINGA, 1971, p. 12).

Compreendendo o jogo como parte da vida do ser humano, por um longo tempo este foi considerado pertinente à recreação, ao relaxamento necessário às atividades que exigiam esforço físico, mental ou escolar. Para além destas funções, a partir do Renascimento o jogo também serviu para divulgar princípios morais e éticos bem como conteúdos escolares. No Renascimento propôs-se a brincadeira, o jogo como conduta livre, que favorecia o desenvolvimento da inteligência e do aprendizado. É a partir do Romantismo que o jogo começa a aparecer como comportamento típico e espontâneo da criança, onde as primeiras ideias do conceito de ludicidade começam a surgir. KISHIMOTO (2011) cita que:

O Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade. (KISHIMOTO, 2011, p. 33)

Seguindo este pensamento, compreendemos que a ludicidade traz em si uma característica fundamental da brincadeira: a *espontaneidade*, que a princípio é uma atividade voluntária. As crianças e os animais brincam. Brincam porque sentem prazer na atividade lúdica e é nesse prazer que reside a liberdade, acompanhada de sentimentos de tensão e alegria, tornando-se fascinante e cativante àqueles que dela participam. Ao concretizar as regras do seu jogo, livremente consentidas, mas ao mesmo tempo absolutamente obrigatórias, a criança mergulha na ação lúdica tomando certa distância da vida cotidiana e entrando no mundo da imaginação. Ao brincar, a criança se envolve profundamente no que está acontecendo determinando o seu próprio tempo e espaço.

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. (KISHIMOTO, 2011, p. 28)

Exigindo uma predisposição interna, é por meio da ludicidade que o indivíduo mergulha em si mesmo e entrega-se à fruição, compartilhando suas experiências e vivências pessoais, integrando o pensamento, o sentimento e a ação. Sendo uma ação espontânea que acontece sem uma intenção pré-determinada, a ludicidade traz a concepção de que o mais importante não é apenas o resultado da atividade, mas a ação em si e o momento vivido. HUIZINGA (1971, p. 43) defende que “Jogar não é ‘fazer’, no sentido habitual; não se ‘faz’ um jogo da mesma maneira que se ‘faz’ ou se ‘vai’ pescar, ou caçar, ou dançar; um jogo muito simplesmente ‘se joga’”. É notório que os jogos infantis apresentam em sua própria essência a forma mais pura desta qualidade lúdica que aqui se expõe.

Muitas vezes o jogo da criança parece não ter valor, denotando um caráter “não sério” e improdutivo, afinal não tem a função de criar bens ou riqueza e, em outras, está relacionado a conceitos de frivolidade ou futilidade. Contudo, compreendemos o jogo como uma entidade autônoma, de ordem mais elevada do que a seriedade ou “não-seriedade”. Segundo HUIZINGA (1971), enquanto a seriedade procura excluir o jogo, o jogo pode muito bem incluir a seriedade. E é neste sentido que entra a brincadeira infantil, que geralmente é executada dentro da mais profunda seriedade entre os seus participantes. “Todo o jogo

acontece em um tempo e espaço com uma sequência própria da brincadeira. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado.” (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

Nesta perspectiva, KISHIMOTO (2011) citando estudos de J. CHRISTIE (1991) elabora os critérios para identificar os traços do jogo:

1. A não literalidade: a realidade interna predomina sobre a externa.
2. Efeito positivo: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança.
3. Flexibilidade: estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância da brincadeira para a exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação.
4. Prioridade do processo de brincar: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos.
5. Livre escolha: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança.
6. Controle interno: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. (CHRISTIE apud KISHIMOTO, 2011, p. 29).

No pensamento de KISHIMOTO (2011) jogo e brincadeira se fundem em um mesmo conceito implicados em um mesmo propósito. Por outro lado, em contraposição às ideias de KISHIMOTO (2011), WALTHER BO KAMPMANN (2005) defende um desmembramento entre estas duas definições destacando traços comuns e diferenças fundamentais entre estas.

Para BO KAMPMANN (2005), brincar e jogar apresentam características comuns no que tange à sua complexidade, dinâmicas estruturais e formas. Entretanto, assim como as brincadeiras se apresentam em um território aberto, onde a imaginação e a construção de mundos são condições fundamentais, o jogo acontece em áreas de confinamento por meio de regras pré-estabelecidas as quais não são passíveis de mudança.

BO KAMPMANN (2005) sinaliza diferenças nas estruturas básicas da brincadeira e do jogo. Segundo ele, a brincadeira traz uma flexibilidade que a diferencia do jogo. O autor salienta que características específicas da brincadeira, como a constante criação de regras e a capacidade de gerar recursos casuais e aleatórios baseados em distinções abertas ao significado, comprovam este caráter. Em contrapartida, o jogo apresenta um conjunto de regras bem definidas e inegociáveis. Apesar de também adotar uma práxis de distinção, a regra fixa é o centro que move a atividade em si. A flexibilidade dos jogos está no fato de que eles não são abertos a regras, mas sim, a táticas.

KISHIMOTO (2011) defende que todo o jogo acontece em um tempo e espaço onde nunca se sabem os rumos da ação do jogador. Neste sentido, estas ações dependeriam de fatores internos, motivações pessoais e estímulos externos, e, sendo assim, o jogo poderia ser considerado uma sequência própria da brincadeira. BO KAMPMANN (2005) reconhece esta temporalidade quando sugere que o brincar se apresenta como precursor do jogar ao fazer referência a uma lógica temporal entre brincar e o jogar.

Ao brincar, a criança elabora seus modos de interpretação e reinterpretação do mundo a partir da exploração do tempo e espaço, os quais podem expandir-se em complexidade estrutural e extensão física. A brincadeira possibilita o aparecimento e o desenvolvimento de toda a capacidade simbólica e criativa que a criança apresenta. BO KAMPMANN (2005) compreende que há uma ligação entre a *lógica formal* e a *lógica temporal* do brincar e do jogar. Para ele, a *lógica formal* concentra-se nas operações necessárias e, ao mesmo tempo diferentes, para a realização do jogo ou da brincadeira e a *lógica temporal* insinua que o mundo da brincadeira pode tornar-se um ambiente de jogo.

Para KISHIMOTO (2011) características como a liberdade, a voluntariedade de ação do jogador, o predomínio da incerteza e o caráter improdutivo, aproximam o jogo da brincadeira. Segundo ela, “O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador.” (KISHIMOTO, 2011, P. 28). BO KAMPMANN (2005) enfatiza que “Brincadeiras e jogos são diferentes. No entanto, também estão conectados através de uma dinâmica mútua de operações.” (BO KAMPMANN, 2005, p. 254). Retomando a proposta defendida por HUIZINGA (1971), o jogo vai muito além da regra ou da disposição cronológica dos acontecimentos durante o ato de brincar. Jogar está na essência do homem e “se brincamos e jogamos, e temos a consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional.” (HUIZINGA, 1971, p. 6)

Tratados como conceitos diferentes ou não, os autores aqui apresentados concordam que os jogos e as brincadeiras integram toda a atividade lúdica proporcionando ao indivíduo uma sensação de liberdade e prazer num estado de plenitude e entrega para esta vivência. “Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão.” (LUCKESI, 2000, p. 21). Muito mais do que jogo e brincadeira, as atividades lúdicas podem ser consideradas um espaço para a criação e interação cultural e social.

Compreendemos que é através da ludicidade que a interação entre saberes acontece de forma integrada. A criança brinca, joga, discute, cria e encontra soluções para os problemas que surgem durante o aprendizado. É no brincar que a criatividade se desenvolve e é através da atividade lúdica que se possibilita ao sujeito a utilização de sua personalidade integral. Sendo criativo o indivíduo tende a descobrir-se a si próprio.

Neste entrelaçamento entre fruição e criatividade, é possível encontrar uma forte relação entre o jogo, a arte, a música e a poesia, no que tange às suas estruturas. HUIZINGA (1971) cita que:

[...] A interpretação musical possui desde o início todas as características formais do jogo propriamente dito. É uma atividade que se inicia e termina dentro de estreitos limites de tempo e de lugar, é passível de repetição, consiste essencialmente em ordem, ritmo e alternância, transporta tanto o público como os intérpretes para fora da vida quotidiana, para uma região de alegria e serenidade, conferindo, mesmo a música triste, o caráter de um sublime prazer. Por outras palavras tem o poder de “encantar” e de “arrebatar” tanto uns como outros. Seria em si mesmo perfeitamente compreensível, portanto, englobar no jogo toda a espécie de música. (HUIZINGA, 1971, p. 48)

É possível encontrar desde a Antiguidade uma forte relação entre música e jogo oriunda do pensamento grego. Os gregos atribuíam à música grande valor, pois entendiam que seu exercício colaborava na formação do caráter e da cidadania, desenvolvendo a ética e a integração social. HUIZINGA (1971) cita Aristóteles que comparava a ginástica à música. Assim como a primeira exercitava o corpo, a outra trabalhava a mente como supridora da ética e condutora da virtude, capaz de contribuir tanto para a recreação mental, quanto para a aquisição de conhecimento. Segundo HUIZINGA (1971) entre os gregos também havia outra linha de pensamento que atribuíam à música uma função técnica, psicológica e moral bem definida: a música pertencia às “artes miméticas” que seriam capazes de despertar sentimentos éticos de caráter positivo ou negativo.

É assim que as melodias olímpicas despertam o entusiasmo e outros ritmos e melodias sugerem a cólera, a calma, a coragem, a contemplação, etc. Enquanto os sentidos do tato e do gosto não tem nenhum efeito ético, e o da vista só tem muito pouco, a melodia, por sua própria natureza, exprime um *ethos*. [...] Para Platão, *mimesis* é um termo geral que descreve a atitude espiritual do artista. [...] Para ele a *mimesis* é um simples jogo, não é trabalho sério. [...] Platão entendia a criatividade como jogo. (HUIZINGA, 1971, p. 181 - 182).

A partir do pensamento grego compreende-se que é possível considerar uma forte relação entre a música e o jogo, entendendo que toda a atividade musical possui em sua essência um caráter lúdico.

1.4. O jogo, a brincadeira e a música no aprendizado musical

JEAN PIAGET (1896 – 1980), biólogo e pedagogo, formulou uma teoria de conhecimento denominada *Epistemologia Genética* que define o processo evolutivo do pensamento lógico-científico do indivíduo desde o nascimento. Nesta teoria, Piaget defende a tese de que a origem e o processo de desenvolvimento do pensamento sobrevivem de um sistema de interação entre o sujeito e o objeto de estudo, onde se sucede a assimilação e a acomodação, tendo como objetivo a adaptação e equilíbrio entre estes. Segundo ILARI (2013), Piaget sustenta que a *equilibração* (adaptação) seria o equilíbrio entre os esquemas cognitivos estabelecidos (assimilação) e os esquemas cognitivos novos integrados àqueles, transformando-os em *conhecimento construído* (acomodação) capaz de ser aplicado a novas experiências. “Dessa forma, por meio das experiências, a criança vai desenvolvendo esquemas cognitivos cada vez mais complexos e abstratos.” (ILARI et al. 2013, p.104)

PIAGET (1978) dividiu o processo evolutivo e de amadurecimento da gênese do conhecimento no indivíduo em estágios de desenvolvimento determinados por períodos etários abaixo descritos:

Até os dois anos de idade a criança se situa no primeiro estágio denominado estágio *sensório-motor*, em que, segundo Piaget, o campo da inteligência da criança se aplica em situações e ações concretas, onde a exploração e as experiências se dão através da relação dos objetos com o corpo e os sentidos.

Dos dois aos sete anos há uma transição entre a relação sujeito e objeto. É o chamado estágio *pré-operatório* ou estágio da representação, onde se dá início ao *jogo simbólico* em que as crianças reproduzem imagens mentais usando um pensamento intuitivo expresso pela linguagem comunicativa.

Entre os sete aos doze anos a criança entra num estágio denominado estágio *operatório-concreto* também conhecido como *jogo de regras*. Nessa fase as crianças são capazes de aceitar o ponto de vista do outro, levando em conta mais de uma perspectiva. “Com o advento do pensamento operatório a criança adquire a habilidade de pensar uma ação e reverter esse pensamento.” (PÁDUA, 2009, p. 32)

O quarto estágio nomeado *estágio das operações formais* inicia-se na pré-adolescência e segue à vida adulta. É durante esta fase que se forma a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas.

Na *Epistemologia Genética* de Piaget, cada fase destaca determinadas formas de organização mental e estas então sugerem uma relação com o jogo. Nesta perspectiva, o autor defendia que a atividade lúdica seria o berço das atividades intelectuais da criança, portanto, uma prática indispensável ao processo educativo. Citado por KISHIMOTO (2011), Piaget concebia a brincadeira enquanto processo assimilativo participando do conteúdo da inteligência e da aprendizagem. “Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.” (PIAGET apud KISHIMOTO, 2011, p. 36). Ao relacionar a aprendizagem à ludicidade, Piaget denomina o jogo sensório-motor, o jogo simbólico e o jogo de regras como atividades correspondentes aos estágios do desenvolvimento cognitivo. RINALDI (2017) faz alusão à ludicidade referida por Piaget quando cita que:

Ao brincar, como observou Piaget, as crianças pegam a realidade nas mãos, de modo a tomar posse dela; com liberdade elas a decompõem e recompõem, consolidando essa qualidade de pensamento convergente e divergente. Por meio da brincadeira, as crianças confrontam a realidade e a aceitam, desenvolvem o pensamento criativo e escapam da realidade, que é quase sempre opressiva. (PIAGET apud RINALDI, 2017 p. 215)

FRANÇOIS DELALANDE (1941-), pesquisador e educador musical, em seus estudos junto ao GRM - Groupe de Recherches Musicales de Paris, relaciona as formas de atividade lúdica infantil propostas por Piaget a três dimensões presentes na música, partindo da exploração sonora à criação e *performance*. Para ele a música, diferenciada pelas culturas, aparece como uma forma sofisticada de ações que essencialmente englobam os diferentes aspectos do jogo infantil. Nesta ótica DELALANDE classifica as categorias de condutas musicais em *exploração*, *expressão* e *construção*, fazendo relação ao *jogo sensório-motor*, ao *jogo simbólico* e ao *jogo com regras*, respectivamente.

- jogo sensório-motor – vinculado à exploração do som e do gesto;
- jogo simbólico – vinculado ao valor expressivo e à significação do discurso musical;
- jogo com regras – vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical. (DELALANDE apud BRITO, 2003, p. 31)

DELALANDE (2013) relaciona os primeiros ensaios sonoros da criança com a fase do jogo sensório-motor apresentado por PIAGET (1978). A criança faz experimentações com o

material sonoro que possui sem uma preocupação de orientação estética de seus descobrimentos (*exploração*). Já o jogo de construção vem como um prolongamento do exercício sensório-motor, agora já enriquecido pelo interesse que a criança apresenta pelo simbólico e por certo gosto pela regularidade (*assimilação*). Neste estágio “estamos muito perto do processo de invenção musical - e, sem dúvida, da arte em geral.” (DELALANDE, 2013, p. 124). A capacidade de aplicar o conhecimento construído a novas experiências (*acomodação*) se dá quando a criança começa a perceber certa estética na organização sonora e encoraja-se a mergulhar nas suas primeiras composições musicais. Neste percurso o autor considera que, em sua essência, a música é jogo. “Através da brincadeira se exploram fontes sonoras, se imita o real, se organizam os sons. A criação nasce do jogo.” (DELALANDE, 1995, p. 61)

Diante desta concepção, supõe-se uma associação direta entre as condutas musicais universais e as manifestações naturais do jogo. Esta ligação permite considerar uma linha pedagógico-musical que relacione a universalidade do conceito de música com a condição lúdica inata e espontânea da atividade infantil. DELALANDE (1995) propõe uma busca interior que vem da criança e sua inter-relação com o sonoro. “Penso que as pessoas que são sensíveis à música, a quem a música lhes fala, são as que são capazes de decifrar atrás dos sons este jogo de gesto e de movimentos, precisamente porque são portadores do caráter expressivo da música.” (DELALANDE, 1995, p. 22). Neste caso significaria potencializar uma atitude pedagógica mais aberta frente ao som do que centrada especificamente aos conhecimentos e habilidades técnicas.

A pedagogia musical a que nos referimos se propõe conduzir a criança do descobrimento e exploração de fontes sonoras, à invenção e à criação. No transcurso deste caminho, ela aprenderá a construir uma sequência com sons, a expressar-se através deles, a escutar, a exercitar-se em fazer e ouvir. (DELALANDE, 2013, p.151, tradução nossa)⁶

RINALDI (2017) defende a criança como um ser forte, poderoso e rico em potenciais e recursos desde o nascimento. Sendo assim, é importante que se respeite a subjetividade do aprendiz tanto no sentido pedagógico como no sentido de valores, políticos sociais e culturais. Segundo a autora, o processo criativo precisa ser reconhecido e legitimado pelos outros. “A criatividade não é somente a qualidade do pensamento de cada indivíduo, é também um

⁶ La pedagogía musical a la que nos referimos se propone conducir al niño del descubrimiento y la exploración de fuentes sonoras a la invención y a la creación. En el transcurso de este camino, él aprenderá a construir una secuencia con los sonidos, a expresarse a través de ellos, a escuchar, a ejercitarse en hacer y en oír. (DELALANDE, 2013, p.151)

projeto interativo relacional e social.” (RINALDI 2017, p. 216). Observamos assim a concordância entre RINALDI (2017) e DELALANDE (2013) sobre a importância do processo criativo desde a infância.

Visionariamente, já no início do Século XIX, Friederich Fröebel acreditava que as crianças trazem consigo um processo natural de exploração, que as leva a aprender de acordo com seus interesses por meio de atividades práticas desenvolvendo a capacidade criativa, o que viria a ser confirmado pelas pesquisas, dentre outros, de F. Delalande. Para ambos os pesquisadores a primeira infância deve ser lugar de desenvolvimento de percepções e linguagens. W. HOWARD (1984) reforça este pensamento quando cita que:

Educar é, portanto, despertar. Se adotarmos esse ponto de vista, compreenderemos que a ação de despertar nunca é empreendimento prematuro, sendo indispensável entregar-se sistematicamente a ela desde os primeiros anos de vida, a fim de que a criança, mais tarde, veja-a como uma tendência natural de seu ser e dela faça uma faculdade permanente. (HOWARD, 1984 p. 35)

É possível encontrar concordância entre os autores até aqui então citados, que defendem uma educação sem imposições à criança, percebendo nela diferentes estágios de construção de aprendizado com características específicas pelas quais passa durante seu desenvolvimento. Considerando estas ideias e associando-as ao desenvolvimento do aprendizado musical, temos em HOWARD (1984) a corroboração deste pensamento quando defende que, a priori, todas as crianças manifestam profundo interesse pela música e pelo seu exercício. Segundo ele, “as crianças só conseguem compreender a atividade musical quando tudo o que é tecnicamente necessário para realizá-la chega a ser bastante familiar para elas antes que produzam o primeiro som.” (HOWARD, 1984 p. 69).

Diante deste contexto em que os interesses e o aprendizado da criança se desenvolvem de forma espontânea através da ludicidade, o papel do educador musical se transforma. Este deve ter uma postura além do ensinar; uma postura de mediador, observador e encorajador de forma a guiar os alunos e imaginar situações que possam favorecer o jogo sonoro. “É preciso simplesmente afinar a sensibilidade da criança, despertar seu interesse. O que profundamente interessa à criança é o que ela faz e o que sabe fazer.” (HOWARD, 1984 p. 57). RINALDI (2017) complementa este pensamento quando cita que:

É agindo e fazendo que as crianças se tornam capazes de compreender a trilha de seu aprendizado e a organização de sua experiência, de seu conhecimento e do significado dos seus relacionamentos com os outros. Ao refletir sobre as próprias

ações, as pessoas ajudam a construir a diferenciação que molda o sujeito inteligente, o objeto conhecido e as ferramentas do saber. (RINALDI, 2017, p. 162)

Qualidades como saber observar, escutar e intervir pedagogicamente são fundamentais para uma Educação Musical que concebe o aprendizado musical como condutas e ações diante do sonoro que se apresenta. A observação da criança enquanto interage com o sonoro, segundo DELALANDE (2013), enriquece a compreensão do que é a música, alargando as fronteiras do conceito de Educação Musical. Complementa este pensamento HOWARD (1984) quando cita que:

Ouvir, escutar música não basta evidentemente, para despertar o senso musical. É preciso que ao menos uma vez a música e o ato de fazê-la tenham suscitado forte emoção psíquica, uma tensão motora decisiva em todo o ser. E a condição necessária para tanto é precisamente fazer música. Entendemos por “fazer música” uma atividade interior dirigida nesse sentido. (HOWARD, 1984 p. 69)

1.5. O aprendizado musical na infância e suas implicações sociais: educação musical e complexidade

Pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre a infância na atualidade questionam o conceito reducionista de criança como um ser psicológico desvinculado do seu contexto e alheio aos processos estruturais que afetam sua existência. Novos estudos relacionados ao conceito de criança vêm acompanhados de uma nova visão de infância e do papel desta na sociedade e na cultura. Percebe-se um grande interesse pelo que fazem, pensam, sentem e dizem.

Numa reflexão sobre o lugar da criança na sociedade e na cultura, ILARI (2013) citando MÜLLER (2006), aponta que a indústria cultural e todos os comportamentos consumistas incentivados pela mídia fazem com que a criança viva um processo de transição entre a cultura adulta e o processo de socialização no coletivo infantil. Perante esta realidade, a criança não ocupa mais um espaço à parte na ideia de uma preparação para o futuro, mas sim um “entre-lugar” numa fusão de tempos na sociedade e na cultura. Segundo a autora, a criança atual integra o espaço do mundo adulto, mesmo que prematuramente introduzida a este. Isso nos faz refletir sobre a influência da cultura musical da mídia adulta no comportamento social da criança, pois se percebe aqui que a criança revive na atualidade uma

posição social semelhante à que ocupava na Idade Média quando convivia com o mundo adulto sem restrições.

Isto posto, as relações das crianças com a música e o significado da música na infância exigem dos educadores musicais um grande desafio na articulação entre os saberes da cultura e as contribuições da ciência. A compreensão da criança em uma sociedade amplamente *pedagogizada* pelas novas formas de comunicação e socialização requerem do educador musical uma nova forma de pensar e agir de modo a garantir que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos do seu tempo. (MÜLLER apud ILARI, 2013)

Nessa perspectiva MORIN (2000) indica *sete saberes necessários à educação* dentre os quais cita a “Compreensão Humana”, que pressupõe que sejamos ensinados a compreender-nos uns aos outros a partir da compreensão de nós mesmos. MORIN (2000) afirma que o mundo é um todo indissociável em que “as partes se encontram no todo e o todo se encontra em cada uma das partes”. Em concordância com MORIN (2000), ILARI (2013) citando MÜLLER (2006) comenta que “[...] as culturas infantis se afirmam nas interações das crianças com seus pares e na ‘socialização horizontal’, experimentada no sentimento de acolhida e pertencimento de um coletivo infantil.” (MÜLLER apud ILARI, 2013 p. 130)

Compreendida como integrante do meio social, a criança necessita de experiências e aprendizados que permitam a construção de um conhecimento coletivo e de relações sociais. BROUGÈRE (1998) defende que o brincar e a noção de jogo são fatos sociais e podem ser considerados espaços de criação e enriquecimento cultural. A cultura lúdica possibilita que haja um acúmulo de experiências desde o início da vida da criança, onde a interação social acontece alimentada pela cultura de um modo geral. A música então passa a ser também objeto de interação durante a aprendizagem por meio da troca de experiências entre sujeito e objeto e entre o sujeito e seus pares. RINALDI (2017) reafirma esse pensamento quando cita que:

[...] O processo de aprendizado é certamente individual, mas como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações - um processo de construção social. Portanto, consideramos o conhecimento um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de *coconstrução*. (RINALDI, 2017, p. 226)

Entre as atividades lúdicas as cirandas de roda apresentam uma dinâmica significativa a esta compreensão de pertencimento e de coletividade, pois proporcionam o

desenvolvimento de habilidades como atenção, cooperação e espírito de grupo através do movimento corporal conjunto e da prática do canto em uníssono. Cantar coletivamente faz com que a criança possa compreender e ouvir a si mesma e aos outros percebendo-se no grupo. O canto em uníssono que as cirandas de roda propõem representa um importante avanço no aprendizado musical infantil em que criança percebe que sua voz se junta ao grupo tornando-se uma só. BRITO (2003) concorda com este pensamento quando cita que: “Cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade.” (BRITO 2003, p.93)

Em outra perspectiva, compreendendo a expressão do movimento como interpretação da música de forma dinâmica, vigorosa e rítmica, os exercícios em grupo possibilitam o desenvolvimento da expressão criadora, onde as brincadeiras de roda se apresentam excelentes formas de se trabalhar o corpo em um movimento coletivo. É na Educação Infantil que se desenvolvem as primeiras noções de espaço, autonomia e experiência coletiva. As atividades motoras que acontecem durante as rodas cantadas e a coordenação espaço-temporal presentes nas coreografias e dramatizações nelas contidas representam o nível das aquisições cognitivas das crianças que delas participam. Compreender-se participante do grupo em uma brincadeira coletiva faz com que a criança perceba-se no espaço compartilhado, dividindo movimentos e ações.

Na ciranda de roda a criança se permite dar e receber, perder e encontrar, ora sendo o centro, ora fazendo parte do coro. Nessas relações ela percebe a sua função no grupo e a responsabilidade que lhe cabe para que o jogo coletivo aconteça. É possível relacionar o que advém das brincadeiras de roda com o pensamento de MORIN (2000) quando afirma que “Todo desenvolvimento verdadeiramente humano consiste no desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (MORIN, 2000, p. 55). As cirandas de roda, portanto, podem representar a primeira experiência de *ser*, porque é no conjunto que percebemos que fazemos parte do coletivo, do grupo, da sociedade e de um todo que, naquele momento, está sendo representado pela de roda. A criança passa a *ser* a partir do momento que consegue interagir com outro e se encaixar naquele exercício social. Quando a criança se vê como parte deste grupo, fazendo exatamente as mesmas coisas que os outros, ela se reconhece e se percebe no todo.

MORIN (2006) propõe uma mudança de paradigma da construção do conhecimento à medida que aponta o *Pensamento Complexo* como um modelo de pensar que une, religa e cria novas organizações e formas de socialização do conhecimento. Neste pensar, há a ideia de se conceber uma ciência pluridimensional e transdisciplinar, compreendendo o indivíduo como um ser indissociável na construção de seu próprio conhecimento.

MORIN (2006) defende que os fenômenos que envolvem o pensamento não são simples, mas sim compostos por um emaranhado de informações que constroem o conhecimento através de um exercício dialógico entrelaçando a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, a ciência e a arte. A música então participa da formação do indivíduo contribuindo com o desenvolvimento de habilidades e virtudes - como acreditavam os gregos - bem como das relações sociais, favorecendo a construção de um conhecimento coletivo.

Diante do exposto compreendemos que desde a mais tenra idade se faz necessário um trabalho sério e comprometido com uma Educação Musical rica e complexa, de forma a proporcionar à criança relações sonoras de qualidade.

Neste sentido, é de suma importância que haja uma boa formação dos educadores musicais de modo que estes estejam atentos à qualidade dos materiais sonoros e musicais ofertados às crianças, para que o reducionismo da indústria da mídia não seja substituto para o aprendizado musical. Ao ofertar à criança um produto musical de baixa qualidade, sem objetivo, “pasteurizado”, não há espaço para a experimentação, exploração e criação sonora conforme propõe DELALANDE (2013) e indo ao encontro à ideia de novos paradigmas apresentada por MORIN (2000).

Qualidades como saber observar, escutar e intervir pedagogicamente são essenciais ao educador que deve estar sempre atento à construção do conhecimento musical da criança, respeitando suas fases, sua curiosidade, seu pensamento e sua ação.

CAPÍTULO 2 – O FAZER MUSICAL

Neste capítulo analisamos as propostas teóricas abordadas por E. GORDON, M. B. PARIZZI, M. T. A. DE BRITO, H. J. KOELLREUTER, W. HOWARD, B. ILARI, em contraponto às propostas de interatividade de E. J. DALCROZE e seus desdobramentos, assim como as propostas educacionais de exploração sonora e seus vieses apresentadas por F. DELALANDE a respeito do fazer musical e suas implicações cognitivas no processo de formação e educação musical para alunos de 0 a 5 anos.

Segundo GORDON (2000), a música é tão básica quanto a linguagem para o ser humano. O processo de aprendizagem musical está diretamente relacionado aos estímulos externos aos quais a criança é exposta, de forma que seu potencial musical inato agrega-se ao ambiente e ao contexto cultural em que a criança está inserida. GORDON (2000) defende que, da mesma forma como acontece o processo de aquisição da fala, as experiências sonoras vão aos poucos dando sentido ao que se ouve, enriquecendo o repertório sonoro e ampliando a compreensão de música a partir de experimentações musicais. Segundo o autor, é através da música que a criança conhece a si própria, aprende a relacionar-se com os outros e com o mundo que a cerca. O contato frequente com a música torna as crianças mais capazes de desenvolver a imaginação e a criatividade.

[...] não se passa um dia sem que, de uma forma ou de outra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir, e participa na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido. (GORDON, 2000, p.06)

Sob esta perspectiva, o *fazer musical* pode assumir muitos sentidos. Vários autores definem o *fazer musical* a partir de diferentes óticas. HOWARD (1984) entende que fazer música “é um fenômeno puramente interior e não tem, para começar, nada a ver com qualquer atividade exterior.” (HOWARD, 1984 p. 107). Já FERRAZ (1994) apresenta o conceito de *fazer musical* como “o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça.” (FERRAZ, 1994, p.18). BRITO (2007), por sua vez, relaciona o *fazer musical* com a cultura na qual o indivíduo se insere. “O fazer musical também deve ser compreendido em sua condição de conexão com o todo da cultura de que faz parte e com as particularidades de quem faz música:

adulto ou criança, em seus respectivos ambientes e condições de contato, experiências e realizações.” (BRITO, 2007, p. 65)

Considerando as relações entre o sujeito e a música a partir de suas experimentações, o *fazer musical* também pode ser compreendido como um conjunto de acontecimentos musicais que, segundo BRITO (2007), implicam na escuta, relação, estruturação e produção de sons e silêncios; na capacidade de construção de instrumentos musicais; na possibilidade de trabalhar com códigos e produtos musicais; na análise e compreensão da atividade musical como ferramenta de expressão, comunicação e representação do mundo.

O que se mantém, para músicos ou não-músicos, o que caracteriza e gera formas musicais: sons e silêncios, no *continuum* tempo-espço, revestidos de sentidos e significados conferidos por aquele que produz e/ou escuta. [...] Como característica universal podemos apontar o fato de que fazer música é sempre um jogo de sistemas sonoros. (BRITO 2004 apud BRITO 2007, p. 60)

Neste sentido é fundamental que se propicie ambientes sonoros capazes de desenvolver o exercício do pensamento musical, de forma a enfatizar e valorizar o *fazer musical* como um jogo de trocas e compartilhamento de ideias, num importante movimento de relações consigo, com o outro, com o ambiente e com o sonoro. É importante reconhecer que o *fazer musical* vai muito além do canto, da instrumentação, da decodificação dos símbolos musicais, do reconhecimento de timbres ou padrões musicais. Sob esta óptica, F. DELALANDE (2013) propõe uma pedagogia musical capaz de conduzir o aprendiz a partir da exploração de fontes sonoras à invenção e criação, embasando-se no conceito de música concreta que sugere chegar ao musical a partir do som. “No transcurso deste caminho, ele aprenderá a construir uma sequência com os sons, a expressar-se através deles, a escutar, a exercitar-se em fazer e em ouvir.” (DELALANDE 2013, p. 151, tradução nossa)⁷

KOELLREUTTER (1997), por sua vez, apresenta uma abordagem pedagógica musical em que sugere o desenvolvimento musical através da simultaneidade entre a vivência e o processo intelectual, superando o dualismo corpo-mente, integrando prática e reflexão. Para este autor, o *fazer musical* acontece na conexão entre corpo e mente, teoria e prática, intuição e razão, abrindo espaço para a criatividade.

Diante de tais proposições e enfoques nos interessa salientar que é através da observação, escuta e respeito ao *fazer musical da criança*, que propomos uma reflexão diante

⁷ En el transcurso de este camino, él aprenderá a construir una secuencia con los sonidos, a expresarse a través de ellos, a escuchar, a ejercitarse en hacer y en oír. (DELALANDE 2013, p. 151)

dos procedimentos e propostas de trabalho na área da educação musical. Acreditamos na ideia de um *fazer musical* baseado na percepção, na escuta, na reflexão, na criação e na transformação.

2.1. O fazer musical na primeira infância

A descoberta faz parte do mundo infantil desde o nascimento, onde a criança se coloca como um ser ativo e criativo. Ao longo do desenvolvimento da infância, ela elabora hipóteses e interpreta de uma forma muito individual as relações que faz com tudo que lhe é exposto. “O ato da criança é científico: primeiro ela estuda os elementos constitutivos daquilo que se lhe apresenta. Para começar, reage aos fenômenos isolados antes de estabelecer relações entre eles.” (HOWARD, 1984, p.28).

Neste jogo de descobertas a criança também interage com os sons e com a música, experimentando e vivenciando o universo sonoro de que dispõe. É a partir destas experimentações realizadas durante a infância, que a criatividade musical se desenvolve e se estabelece. ILARI (2013) cita que:

Conhecer a criança e seu modo de interpretar o mundo é essencial ao ato de ensinar. Nessa perspectiva, a tarefa de ensinar é, antes de tudo, compreender e acolher a criança em seu contexto, envolvendo-se nele com condição para entender o seu significado. Na acepção mais simples e ao mesmo tempo mais profunda, compreender a criança é entender suas buscas e intenções, para organizar as ações de ensinar considerando o contexto e as relações da criança com o saber musical. (ILARI et al 2013, p. 131)

As primeiras descobertas sonoras acontecem durante o primeiro ano de vida, onde, antes mesmo de falar, os bebês brincam com sons produzidos pelo seu aparelho fonador. Produzem balbucios num “treino” sonoro para sua comunicação pré-verbal. Nesta exploração testam diferenças de intensidade e altura, brincando com sua própria voz e explorando todas suas possibilidades. “O que se tem observado é que a criança ao nascer já dispõe de um trato vocal que lhe permite, a partir de uma motivação intrínseca, explorar e brincar com os sons, bem antes de ser capaz de falar.” (PAPOUSEK, 1996 apud PARIZZI, 2006).

Esta “música vocal” produzida pela criança já é reconhecida como uma forma de composição. Alguns autores afirmam que desde os primeiros balbucios até as pequenas

criações vocais já podem ser consideradas *composições*. “Em um processo análogo ao da aquisição da linguagem, a criança não copia os modelos simplesmente, mas desenvolve formas de representação mental cada vez mais sofisticadas em resposta à música de sua cultura.” (PARIZZI, 2006, p.43).

Exposta então a um ambiente com diversidade de sons, a criança será capaz de desenvolver qualidades de escuta e, a partir destas percepções, relacionar-se com o sonoro. Reforça-se aqui a premissa de que a interação com a linguagem musical acontece desde cedo através da exploração, pesquisa e experimentação. Sendo assim, bebês e crianças pequenas precisam de ambientes que proporcionem esta vivência e interação com a música de forma lúdica e de qualidade, pois elementos musicais como melodias, ritmo, timbres, alturas, pulso podem ser introduzidos por meio de brincadeiras e jogos musicais, canções, gestos e expressões. HOWARD (1984) cita que:

Como evidentemente todos os homens não são músicos, o fato de uma atividade musical bem aprendida despertar faculdades que facilmente se generalizarão, coloca essa atividade na primeira fila dos jogos sérios da criança, como também dos trabalhos mais importantes que a criança e o amador adulto realizam por prazer. [...] Sob a condição de não ter sofrido influências pré-natais nocivas, a criança trará consigo um interesse inextinguível pela pesquisa em todos os domínios da vida. Ouvirá espontaneamente música colocando-se sob o ponto de vista daquele que se pergunta: “Como se faz para se chegar a isso?” Se ela encontrar a resposta adequada a esta questão, nascerá nela uma “alegria de fazer música”, que durará toda a sua vida. (HOWARD, 1984 p. 91-93)

Partindo do princípio que a própria voz seja o primeiro “instrumento musical” ao qual temos contato, consideramos que o fazer musical infantil se inicia a partir de criações musicais com o uso da voz, através dos balbucios iniciais dos bebês que vão se transformando em pequenas e rudimentares canções criadas pelas crianças, ainda pequenas, entre dois ou três anos de idade.

Com o domínio melhor da linguagem falada e utilizando seu repertório sonoro e musical, a criança entre dois e três anos tende a criar o que ela acredita ser uma canção, numa tentativa de imitar melodias e ritmos de canções conhecidas por ela, porém sem nenhuma atenção às organizações formais da música como altura e duração. “Essas canções seriam análogas às primeiras tentativas da criança de desenhar seres humanos, representados normalmente por um círculo de onde emergem quatro traços que seriam os braços e as pernas.” (HARGREAVES 1986, apud PARIZZI, 2006, p. 43)

À medida que cresce, aproximadamente aos quatro anos, em que o período simbólico predomina nas ações da criança, a criação de canções começa a envolver narrativas em que ela usa trechos de canções já conhecidas e as incorpora em suas composições. Ela conta sua própria história, imagina e fantasia, brincando com as palavras e inventando melodias introduzindo-as em suas canções.

Pequenas criações instrumentais também são produções musicais, mesmo que ainda rudimentares. Aos cinco anos a criança já tem um domínio motor mais avançado e inicia suas primeiras tentativas de produção musical instrumental. Se desde cedo tenha sido proporcionado a oportunidade de exploração sonora de materiais e instrumentos, nesta fase a criança já sabe que sons pode obter de determinado objeto. Sendo assim, começa a mesclar movimentos que garantam mudanças na intensidade e na duração dos sons. Ao deparar-se com instrumentos melódicos, ela também envolverá diferentes alturas em sua criação musical. Esta produção musical, porém, tende a se apresentar ainda sem grande sofisticação. SWANWICK (1988) explica que “o processo musical da criança por volta dos quatro ou cinco anos de idade está longe de atingir o mesmo nível de desenvolvimento de sua linguagem, provavelmente porque a criança recebe estímulos dos adultos para falar e não para fazer música.” (SWANWICK, 1988, p. 60).

É importante ressaltar aqui que as composições de crianças menores de seis anos são profundamente diferentes da produção musical das crianças maiores, dos adolescentes e principalmente dos adultos. Entre os dois e cinco anos, as crianças cantam, tocam, inventam, criam, sem preocupação com regras ou estilos. Enquanto testam, brincam, exploram sons e gestos, mudanças aparecem e novos conhecimentos agregam-se aos já assimilados, trazendo a este fazer musical novas variáveis, novas condições e novas possibilidades.

Por tratar-se então de uma produção musical diferenciada, as composições infantis causam estranhamento aos adultos, que tendem a ouvir a música da criança utilizando-se dos mesmos padrões de percepção com os quais se relacionam com a composição musical adulta. Há quem nem a considere como música. Diante desse impasse, há uma linha de pensamento que defende a música da criança como um gênero musical à parte, pois, segundo PARIZZI (2006), “ela tem características próprias e não deve ser, portanto, considerada uma imitação incompetente e frágil da música produzida pelos adultos.” (PARIZZI, 2006, p. 40).

Analogicamente à produção artística gráfica, as garatujas infantis não são comparadas às obras gráficas adultas. Há estabelecido um outro olhar para desenvolvimento do desenho infantil que é reconhecido e respeitado. Da mesma forma, pode-se ter este mesmo olhar à produção musical infantil. DELALANDE (1995) considera que:

“Na realidade, a educação musical se beneficia atualmente com o chacoalhão provocado por essas investigações musicais exatamente como a pintura pode ser introduzida nos jardins de infância graças à abertura que se deu à arte abstrata. Pudemos observar com interesse as pinturas das crianças quando deixamos de inquietar-nos *a priori* em verificar se a representação era fiel. Do mesmo modo é possível deixar que as crianças inventem sua própria música sem que alguém se preocupe por julgar se é correta ou incorreta.” (DELALANDE, 1995, p. 7 tradução nossa)⁸

Sendo assim, é de suma importância que se respeite, valorize e escute este fazer musical infantil, pois, ao ouvirmos o modo como as crianças percebem, se expressam e se relacionam com o sonoro, aprendemos a conhecê-las e reconhecê-las como produtoras de música. BRITO (2007) concorda com DELALANDE (1995) quando cita que:

Reconhecer e respeitar a produção musical infantil implica em reconhecer que a música é um sistema aberto e dinâmico e que as crianças elaboram e reelaboram dinamicamente suas ideias de música, em planos que consideram a condição de emergência. Tais ideias abarcam as representações mentais acerca da questão, o modo como elas elaboram e lidam com os conceitos envolvidos, a prática e os significados conferidos ao fazer musical. (BRITO, 2007, p. 86)

Ao brincar com a música através da experimentação e da vivência, a criança constrói o conhecimento numa interação com o sonoro, consigo mesma, com o outro e com o ambiente. Ao favorecermos o fazer musical infantil a partir do lúdico e da fruição, a música não se desvincula do *ser inteiro*, não se torna externa e, com isso, a criança pode buscá-la dentro de si para que chegue a um desenvolvimento musical pleno.

⁸ En realidad, la educación musical se beneficia actualmente con el sacudón provocado por esas investigaciones musicales exactamente como la pintura pudo introducirse en el jardín de infantes gracias a la brecha que abrió el arte abstracto. Pudimos mirar con interés a los niños pintar cuando dejamos de inquietarnos *a priori* por verificar si la representación era fiel. Del mismo modo es posible dejar que los niños inventen su propia música si uno no se preocupa por juzgar si es correcta o incorrecta. (DELALANDE, 1995, p. 7)

2.2. Como acontece a descoberta dos sons

Ainda antes do nascimento o sistema auditivo humano já é capaz de perceber os sons internos provenientes do corpo da mãe e os sons externos que chegam do ambiente. REIGADO et. al. (s.d.) citando LECANUET (1996) e PARNCUTT (1993) afirma que o ouvido do feto começa a captar sons por volta dos três ou quatro meses de gestação. O sistema auditivo evolui e se desenvolve num ambiente preenchido por sons aos quais o feto responde com movimentos corporais e modificações nos batimentos cardíacos. Segundo este mesmo autor, logo após o nascimento o bebê já se põe atento aos sons em seu entorno, procurando localizar a origem com os olhos e com a cabeça.

HOWARD (1984) afirma que diante de um ambiente ruidoso e sonoro a criança está atenta ao que ouve ao seu redor e, por isso, deve-se dar a devida importância aos primeiros contatos sonoros e musicais da criança deixando-a participar, desde o primeiro dia de seu nascimento, da vida familiar.

As primeiras impressões são as mais importantes. Segundo nossas investigações, o gênero e a qualidade dessas impressões transparecem e se deixam definir até na idade mais avançada. [...] O único meio de chegar a precisar, a definir, a objetivar nossas impressões, é ter em nós mesmos possibilidades de comparação. [...] A criança deve poder ouvir, durante o dia, absolutamente tudo em matéria de música. (HOWARD, 1984 p. 23 - 33)

Essa proposta é também compartilhada por DELALANDE (2013):

Assim como o fotógrafo, o pintor ou o designer gráfico tem necessidade de possuir um grande interesse pelo visual, de maravilhar-se diante da contemplação de um reflexo, de um contraste de luz ou de cor, da mesma maneira o músico distingue-se pelo gosto do som.⁹ (DELALANDE 2013, p. 115 tradução nossa)

A exploração sonora nas crianças menores se integra à atividade sensório-motora tornando-se mais um componente que participa do descobrimento do entorno. Ainda segundo DELALANDE (2013), as ações de exploração são típicas nos primeiros anos da infância. Neste sentido pode-se afirmar que os bebês já fazem música, pelo menos sob essa concepção

⁹ Así como el fotógrafo, el pintor o el diseñador gráfico tienen necesidad de poseer un gran interés por lo visual, de maravillarse ante la contemplación de un reflejo, de un contraste de luz o de color, de la misma manera el músico se distingue por el gusto del sonido. (DELALANDE, 2013 p. 115)

sensorio-motora. “A criança explora - sacode, rasga, faz quicar e escuta, sem que ninguém a tenha ensinado.” (DELALANDE 2013, p. 153 tradução nossa).¹⁰

Consideramos aqui que para que haja música se faz necessária a produção intencional de um som e que, de alguma forma, este estímulo sonoro afete o ouvinte. Sendo assim, podemos pressupor que fazer tinir dois copos para escutar sua ressonância pode ser visto como um ato musical. Delalande (2013) diz que se este tinir dos copos apresentar interesse e aguçar a curiosidade, provavelmente o “instrumentista” repetirá seu gesto e o modificará, introduzindo variações na exploração de novas possibilidades sonoras sob o mesmo objeto.

Saber transformar um descobrimento num projeto é talvez o que distinguirá o músico criativo, seja compositor ou intérprete e não há razão para pensar que esta ginástica intelectual não possa ser ensinada através de um adequado projeto pedagógico baseado na invenção sonora. (DELALANDE, 2013 p. 126, tradução nossa)¹¹

Situadas no período sensorio-motor, as crianças menores de três anos exploram possibilidades sonoras por meio de gestos e movimentos sobre os objetos. Relacionam, por exemplo, o *forte acústico* com o *forte gestual* compreendendo que quanto mais forte golpeia, mais ruído se faz. Segundo DELALANDE (2013), nesta fase, a exploração de um corpo sonoro se realiza em três etapas. Primeiramente a criança explora o material que tem em mãos em suas propriedades mecânicas e visuais. Logo em seguida, a criança parte para a exploração dos recursos sonoros através de gestos e movimentos sob o objeto. Por fim, concentra em uma singularidade sonora e a explora mediante variações. Assim vai testando os sons, construindo uma rede de associações entre sons, gestos, formas sonoras e tipos de movimentos.

Nesta fase sensorio-motora é importante que a escolha de materiais para a exploração “instrumental” da criança seja consciente. Bebês até um ano preferem manipulações finas, como móveis sonoros, por exemplo. Quando começam a caminhar, incorporam produções sonoras a seus deslocamentos, arrastando, empurrando pelo chão, esfregando na parede um objeto para experimentar seu ruído. É frequente observarmos a criança pequena arrastando uma cadeira ao caminhar, onde ela se põe a brincar com o seu próprio movimento e com os ruídos que obtém a partir desta ação. Crianças de dois a três anos, ao receber um tambor,

¹⁰ El niño explora - sacude, rasga, hace rebotar - y escucha, sin que nadie se lo haya enseñado.” (DELALANDE, 2013, p. 153)

¹¹ Saber transformar un descubrimiento en un proyecto es tal vez lo que distinguirá al músico creativo, sea compositor o intérprete y no hay razón para pensar que esta gimnasia intelectual no pueda ser educada a través de un adecuado proyecto pedagógico basado en la invención sonora. (DELALANDE 2013 p. 126)

costumam primeiramente bater com as mãos ou com as baquetas por um pequeno espaço de tempo. Logo passam a rolar ou jogar o tambor ao chão numa espécie de investigação sonora sobre sua ação diante do objeto.

À medida que a criança cresce a relação com o som se integra ao jogo simbólico. Assim como faz com a voz, na criação de canções, a criança começa a representar sonoramente personagens, situações, expressões e movimentos. “O jogo simbólico organizado das crianças de quatro a seis anos leva consigo uma “banda sonora” muito musical se soubermos escutá-la, as que se encontram intimamente vinculadas à produção vocal, aos gestos e à expressão.” (DELALANDE 2013, p. 50 tradução nossa)¹²

As crianças de três e quatro anos, envolvidas num imaginário próprio do período simbólico, tendem a fazer imitações vocais de sons enquanto brincam, contam ou inventam histórias¹³. Porém, este simbolismo sonoro não se baseia num realismo acústico, mas na ideia de movimento. “Assim vemos como uma criança de quatro anos não terá nenhuma dificuldade para ‘fazer o ruído’ de uma folha que se desprende de uma árvore, voa e cai ao chão. A musiquinha que faz é uma representação do movimento”. (DELALANDE 2013, p. 75)¹⁴

Já perto dos seis anos, quando o jogo de regras se estabelece, as organizações sonoras começam a se desenhar e, aos poucos, vão se constituindo nas primeiras formas de composição infantil.

Numa busca pela sonoridade, a criança transita por todas as fases acima descritas, num ir e vir durante seu desenvolvimento. O jogo sensório-motor se faz presente sempre que esta se depara com um instrumento novo ou corpo sonoro desconhecido. O jogo simbólico aparece quando a expressividade e a representação se fazem necessárias à interpretação e, diante dos conhecimentos adquiridos através da exploração e do descobrimento, a criança parte para a elaboração e execução de projetos sonoros que envolverão o jogo de construção. Por sua vez,

¹² El juego simbólico organizado de los niños de cuatro a seis años conlleva una «banda sonora» muy musical, si la sabemos escuchar, a la que se encuentran íntimamente vinculados la producción vocal, los gestos y la expresión. (DELALANDE 2013, p. 50)

¹³ Encontra-se no apêndice A , gravação de áudio que exemplifica esta constatação.

¹⁴ Así vemos como un niño de cuatro años, no tendrá ninguna dificultad para «hacer el ruido» de una hoja que se desprende de un árbol, vuela y cae al suelo. La musiquita que hace es una representación del movimiento. (DELALANDE 2013, p. 75)

este jogo de construção se prolongará na fase adulta, quando o sujeito valer-se-á de estratégias para a criação.

DELALANDE (2013) defende então que a invenção musical deve ser tratada como um eixo central para os objetivos de uma pedagogia musical. “Isto abre caminho para uma pedagogia baseada na busca pelo sonoro, que tem seu momento propício na primeira infância e pode começar desde muito cedo, sem inconvenientes e com grandes vantagens.” (DELALANDE 2013, p. 127, tradução nossa)¹⁵ Para tanto compreendemos aqui que toda a prática de pesquisa e exploração sonora pode e deve ser realizada não só por meio de instrumentos musicais ou pela voz, mas também por corpos sonoros que, *a priori*, não pertencem a nenhuma tradição musical.

2.3. A interação do corpo e do movimento com a percepção sonora

Diante do apresentado até então, percebemos que o processo musical na primeira infância caracteriza-se, principalmente, pelo compartilhamento de experiências sonoras e musicais dentro da sua própria cultura. Neste processo, o corpo se torna um importante elemento nestas experiências e nas descobertas diante do sonoro que se apresenta. HOWARD (1984) cita que:

A cada instante operamos uma seleção dentre a quantidade de impressões que atingem nossos órgãos dos sentidos. Mas as observações precisas demonstram que a reação psíquica é que está na origem dessa seleção. [...] Quanto mais superficial ou passageira for a impressão, mais incompleta e fugitiva será a percepção. [...] A reação psíquica é uma reação motora. (HOWARD, 1984 p.19) [...] Ouvir, escutar música não basta evidentemente, para despertar o senso musical. É preciso que ao menos uma vez a música e o ato de fazê-la tenham suscitado forte emoção psíquica, uma tensão motora decisiva em todo o ser. E a condição necessária para tanto é precisamente fazer música. Entendemos por “fazer música” uma atividade interna dirigida nesse sentido. (HOWARD, 1984 p. 69)

Dada a importância do corpo nas interações e vivências, principalmente na primeira infância, destacamos as pesquisas de E. J. DALCROZE, como um dos pioneiros a perceber a

¹⁵ Esto abre la vía a una pedagogía basada en la búsqueda sonora, que tiene su momento propicio en la primera infancia y puede comenzarse desde muy temprano sin inconvenientes y con grandes ventajas. (DELALANDE, 2013, p. 127)

ligação entre a mente, a sensibilidade e a sensorialidade. A partir da constatação dessa conexão, DALCROZE elaborou uma metodologia de ensino de música que buscava enfatizar esta integração entre o corpo as emoções e a mente. Para o autor, a música era um agente agregador de forma que a integração da música com o gesto era considerado algo indissociável.

DALCROZE em “*Rythmique*” busca através de técnicas e exercícios envolvendo o movimento corporal, proporcionar um aprendizado musical integrando corpo, as emoções e a mente. Segundo DALCROZE (1921), o corpo é o receptor total dos sons, não só por intermédio da audição, mas também a nível muscular e motor. Neste sentido, o movimento corporal se torna fundamental para a ampliação da consciência rítmica e dos fenômenos musicais.

Para DALCROZE (1921), todos os elementos da música - acentuação, fraseado, dinâmica, pulso, andamento, métrica - poderiam ser experimentados a partir do corpo, através do movimento.

Logo descobri que, em cada dez crianças, no máximo dois reagiram de forma normal; que a consciência do motor-tátil, a combinação dos sentidos de espaço e movimento, raramente existe em estado puro como o sentido da audição que os músicos chamam de “ouvido absoluto.” Eu constatei a falta de ritmo musical como resultado de um “a-ritmo” geral cuja cura apareceu a depender de uma formação especial destinada a regular as reações do sistema nervoso e efetuar uma coordenação de músculos e nervos; em suma, às harmonias da mente e do corpo. E então eu vim a considerar a percepção musical, que é inteiramente auditiva como incompleta, e buscar a conexão entre a percepção de alturas, movimento, harmonias e períodos, tempo e energia, dinâmica e espaço, música e caráter, música e temperamento, finalmente, a arte da música e da arte da dança. (DALCROZE, 1921: p. VI – VII, tradução nossa)¹⁶

BACHMANN (1998), citando DALCROZE (1907), diz que a música é composta por sonoridade e movimento. O próprio som é uma forma de movimento e o corpo, composto de órgãos e músculos, fora criado para o movimento. “Quanto ao espírito, tanto evocamos os sentimentos, que seriam movimentos da alma, como nos referimos à mobilidade do

¹⁶ I soon discovered that, out of ten children, at most two reacted in a normal manner; that the motor-tactile consciousness, the combination of the senses of space and movement, exists in a pure state as rarely as the perfect sense of hearing that musicians call “absolute pitch.” I saw the lack of musical rhythm to be the result of a general “a-rhythm,” whose cure appeared to depend on a special training designed to regulate nervous reactions and effect a co-ordination of muscles and nerves; in short, to harmonies mind and body. And so I came to regard musical perception, which is entirely auditive as incomplete, and to seek the connection between instincts for pitch and movement, harmonies of tone and time-periods, time and energy, dynamics and space, music and character, music and temperament, finally the art of music and the art of dancing. (DALCROZE, 1921: p. VI – VII)

pensamento, que também é movimento, e suscetível de ser movido.” (BACHMANN, 1998, p. 24, tradução nossa)¹⁷ O autor assim complementa:

[...] quanto mais vasta e variada for a experiência física da criança, maior será também o número de facetas, por assim dizer, em que se refletirá sua imaginação infantil. O resultado será, além de um excelente desenvolvimento físico, um refinamento da inteligência. É a inteligência que lhe permitirá tirar proveito da experiência. (BACHMANN, 1998, p. 20, tradução nossa)¹⁸

DALCROZE (1921) enfatizou o estudo do ritmo ao integrar a audição consciente ao movimento corporal. Sob a concepção de que música e movimento corporal são indissociáveis, o autor sugere que o corpo seria um instrumento natural para o estudo do ritmo, considerando assim, o ritmo inato e presente em todo o ser humano. Para DALCROZE (1921), o andar, a respiração, as pulsações, fazem parte do ritmo natural humano e, neste sentido, a criança poderá ser assim ensinada na escola “não só para cantar, ouvir com atenção e manter o pulso, mas também para se movimentar e pensar com precisão e rítmica.” (DALCROZE 1921, p. 8)¹⁹

DALCROZE (1921) defende que através de exercícios propostos seria possível desenvolver o sentido corporal de tempo e espaço, além de possibilitar o uso do corpo como meio de expressão própria e espontânea. Além do desenvolvimento rítmico, DALCROZE (1921) não deixava de enfatizar a importância da conexão corpo-mente-alma no aprendizado musical: “O importante, como não se pode deixar de repetir muitas vezes, é que a criança deve aprender a sentir música, absorvê-la, dar-lhe corpo e alma; para ouvi-la não apenas com a audição, mas com todo o seu ser.” (DALCROZE, 1921, p. 98 tradução nossa)²⁰

Sob o aspecto da percepção sonora, DELALANDE (1995) concorda com DALCROZE (1921) na ideia de que a recepção da música inicia através do corpo e que não

¹⁷ En cuanto al espíritu, ya evoquemos los sentimientos, que serían movimientos del alma, o nos referimos a la movilidad del pensamiento, también es movimiento, y susceptible de ser movido.” (BACHMANN, 1998, p. 24)

¹⁸ [...] cuanta más vasta y variada sea la experiencia física del niño, mayor será también el número de facetas, por así decirlo, en que se reflejará su imaginación infantil. El resultado será, aparte de un excelente desarrollo físico, un refinamiento de la inteligencia. Es la inteligencia la que le permitirá sacar provecho de la experiencia.” (BACHMANN, 1998, p. 20)

¹⁹ [...] not only to sing, listen carefully, and keep time, but also to move and think accurately and rhythmically. (DALCROZE 1921, p. 8)

²⁰ The important thing, as one cannot repeat too often, is that the child should learn to feel music, to absorb it, to give his body and soul to it; to listen to it not merely with his ear, but with his whole being. (DALCROZE, 1921, p.98)

há uma dissociação entre corpo-mente. Porém este acredita que a relação som-movimento se dá muito mais pelo simbolismo da expressão do que pelo senso rítmico que a música proporciona, uma vez que o balanceio - o ato de se balancear ao ouvir música - descrito abaixo por DELALANDE (1995) ainda não traduz o ritmo, o que virá a acontecer aproximadamente entre os 3 e 4 anos.

A partir do primeiro ano de vida, mais ou menos, a música incita o balanceio, porém não existe sincronização sensório-motora, como se diz, entre o ritmo da música e o balanceio. Esta sincronização aparece a partir do quarto ano.[...] Seria errado pensar que a experiência sensório-motora na música se confunde com o ritmo. É do gesto que temos que falar, não do ritmo. E fortificando esta relação entre o som e o gesto que se afina o simbolismo do movimento que dá acesso a expressão. (DELALANDE, 1995, p. 28-31) [...] Quando a criança de quatro anos começa a balançar-se ritmicamente, isso significa que conseguiu captar a periodicidade da pulsação. (DELALANDE, 1995, p.62)

Considerar a criança como ponto de partida, nos parece ser um ponto de concordância entre os autores aqui citados. Ao inseri-las em seu contexto cultural e social, observando seus interesses ou suas atividades preferidas e abordando o conhecimento novo com base no que a criança já sabe, pode ser uma forma de tornar as atividades mais significativas, transformando o conteúdo a ser aprendido numa espécie de jogo, característico desta fase de desenvolvimento humano, por meio da qual a criança possa aprender brincando. Segundo ILARI (2013)

Podemos ainda entender que considerar a criança como ponto de partida é propor atividades de som e movimento, de modo que ela vivencie com o corpo aqueles elementos necessários à compreensão musical. Um modo antigo e não menos difundido entre os professores é aquele que aproveita o mundo mágico, a fantasia e a imaginação infantis como motivação para o aprendizado. De modo geral, a reflexão pedagógica que dá suporte a esses enfoques tem em comum a preocupação em engajar as crianças em atividades que capturem o seu interesse, para então introduzir conhecimentos novos. (ILARI et al 2013, p. 131)

Seja através da atenção à rítmica ou à expressividade, os autores até aqui citados concordam que a experimentação por meio da sensorialidade corporal são fundamentais para o aprendizado musical. Portanto é fundamental que o educador musical esteja ciente destas possibilidades e proponha atividades em que o corpo e o movimento interajam com os sons e a música, de forma que a criança perceba e explore diferenças sonoras e rítmicas ao longo de seu aprendizado, respeitando-se a fase de desenvolvimento em que se encontra.

CAPÍTULO 3 – A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O SONORO E A EXPRESSÃO MUSICAL INFANTIL

Desde a tradição filosófica grega existem referências textuais de que a ideia do conhecimento parta dos sentidos e por meio da assimilação e da interpretação se transforme. Segundo COSTA (2013), Heráclito defendia que é o corpo que colhe através dos sentidos o que a *phýsis* e o seu *lógos* lhe oferecem. “Podemos considerar que, em Heráclito, ouvimos com todos os nossos poros, com todos os nossos sentidos, pois é a partir do corpo e de sua estrutura estética que nos mantemos em contato sensível com a vida e o mundo. [...] O corpo colhe, a interpretação escolhe.” (COSTA, 2013, p. 81- 82)

Entendendo a escuta como meio de apreensão do conhecimento sonoro, compreendemos que assim como a linguagem não se limita à expressão verbal, escutar vai muito além da mera audição sonora. SHAEFFER (1988) ao considerar a escuta um processo perceptivo fundamental para a construção musical identificou quatro modos distintos de escuta que se relacionam entre si.

- I. *Écouter* (escutar), é prestar atenção, interessar-se por algo. Implica dirigir-se ativamente a alguém ou algo que é descrito ou assinalado por um som.
- II. *Ouïr* (ouvir) é perceber com o ouvido. Em oposição a escutar, que corresponde a uma atitude mais ativa, o que ouço é o que recebo pela percepção.
- III. *Entendre* (entender) [...] ter uma intenção. O que entendo, o que me manifesta, está em função desta intenção.
- IV. *Comprendre* (compreender), tomar para si. Tem uma dupla relação com escutar e entender. Eu compreendo o que percebi na escuta, graças ao que decidi entender. Porém, de outro modo, o que compreendi direciona minha escuta, informa ao que eu entendo. (SHAEFFER, 1988, p. 62 tradução nossa)

Assim sendo, em um trabalho de iniciação musical pretende-se reconhecer em primeiro lugar estas diferentes etapas, promovendo novos hábitos de escuta de forma que a partir do “ouvir” numa atitude passiva e sem intenção, se chegue à compreensão sonora, de modo que o ouvinte seja capaz de abstrair, comparar, deduzir e buscar significado ao que escuta. Reconhecemos que uma escuta sensível permite perceber e selecionar aqueles sons que mais nos afetam e, a partir disso, acreditamos que o processo criativo possa ser incentivado desde a infância, baseado no trabalho realizado por meio da exploração,

percepção, produção, organização, criação e composição sonora. Segundo DELALANDE (1995),

[...] Penso que as pessoas que são sensíveis à música, a quem a música lhes fala, são as que são capazes de decifrar através dos sons este jogo de gesto e de movimentos, justamente porque são portadores do caráter expressivo da música. (DELALANDE, 1995, p. 22 tradução nossa)²¹

Sob esta perspectiva, percebemos que a criança tem uma relação muito própria com a música e com o sonoro, pois vai transformando e trabalhando com os sons de acordo com suas percepções, uma vez que para ela não existe uma só ideia de música, mas várias formas de “fazê-la”. Nesta concepção, a música para a criança se coloca em aberto, que se constrói na medida em que lhe é possibilitado um contato livre com diferentes sons, através de manuseio de objetos sonoros e instrumentos musicais. No princípio, para a criança pequena, “tocar” é produzir “gesto” enquanto explora a sonoridade dos materiais que possui.²² Mais tarde, enquanto se desenvolve, ela começa a perceber e tomar consciência da sua própria musicalidade e, aos poucos, sua concepção de música vai adquirindo novos contornos por influências externas ou intervenção dos adultos.

É fato que cada vez mais cedo as crianças têm acesso à escola e é neste espaço que são estimuladas e incentivadas a novas descobertas, possibilitando que se desenvolvam fisicamente, socialmente e cognitivamente. Neste sentido, compreendemos que as aulas de músicas devem ser consideradas espaços para a expressão musical infantil, porém, efetivamente, não é o que acontece em muitas escolas. Segundo HOWARD (1984), “É preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade.” Para que isso aconteça, a criança precisa sentir-se livre para comparar possibilidades, elaborar hipóteses, testar e experimentar a diversidade sonora. Neste processo é fundamental que se respeite os interesses, a motivação, a maturidade, e a bagagem cultural da criança para que ela se sinta segura para se expressar livremente.

²¹ [...] pienso que las personas que son sensibles a la música, a quienes la música les habla, son las que son capaces de descifrar atrás de los sonidos ese juego de gestos y de movimientos, precisamente porque son portadores del carácter expresivo de la música. (DELALANDE 1995, p. 22)

²² Encontra-se no apêndice B, vídeo que exemplifica esta constatação.

3.1. A expressividade oral

Logo que nasce, a criança já demonstra atenção aos sons que lhe rodeiam. Segundo HOWARD (1984), os bebês estão atentos aos sons com que a mãe, a babá ou os outros habitantes da casa falam e como agem em sua presença. À medida que a criança cresce e se desenvolve, esta observação sonora se move para a expressão oral numa tentativa de comunicação, onde o balbucio aparece como uma das primeiras experiências sonoras em que o bebê brinca com sua própria voz, experimentando alturas e intensidade.

PARIZZI (2006) aponta um percurso evolutivo na expressão oral musical da criança, onde os balbucios primitivos vão se transformando em música vocal em forma de “balbucios musicais”.²³ Para a autora, a partir de um ano e meio de idade uma grande mudança pode ser observada, pois a fala passa a ser usada para a comunicação e as vocalizações com intenção do canto passam a ser nitidamente percebidas. “Os sons emitidos pelos bebês para falar e para cantar vão se diferenciando progressivamente durante seu segundo ano de vida”. (DOWLING, 1984, apud PARIZZI, 2006). Estes sons vão variando e, aos poucos, se caracterizando como esboços de canções denominados “cantos espontâneos”. Segundo a autora,

Essa manifestação vocal vai assumindo diferentes características, de forma análoga ao desenvolvimento cognitivo da criança: os “esboços” de canções (Hargreaves, 1986, p. 69-70) evoluem para as canções “pot-pourri” e para as formas “narrativas” de canto espontâneo (Moog, 1976, p. 115), podendo chegar ao que denominamos neste trabalho como canções “transcendentes”. As crianças incorporam à sua música as características musicais da cultura vigente (Swanwick, 1988), organizando intuitivamente eventos sonoros no tempo (Davies, 1992, p. 47). Nessa fase, a criança, já “imersa nos meios simbólicos”, parece participar ativamente do processo artístico de sua cultura (Gardner, 1997, p. 239). (PARIZZI, 2006, p.46)

Imersa no simbólico, a criança brinca com sons através de imitações de ruídos de acontecimentos. Isso pode ser observado claramente quando as crianças brincam imitando sons de automóveis, de aviões, de animais ou sonorizam ações como o som da “torcida” ou do “chute” da bola num jogo de futebol, o som da água enquanto brincam de “lavar a louça” ou o som do choro do bebê (boneca) que precisa ser ninado. Quanto maior o repertório sonoro, mais rico sonoramente será este mundo imaginário em que a criança mergulha enquanto

²³ Encontra-se no apêndice C gravação de áudio que exemplifica esta constatação.

brinca. Por isso a importância de possibilitar a ela, desde o nascimento, a oportunidade de ouvir diversos sons e ruídos cotidianos.

Com o domínio da linguagem falada a criança passa a usar a voz para o canto e demonstra muito prazer ao ouvir e cantar canções. Cantigas nas quais a letra é acompanhada de palavras conhecidas e melodias simples trazem às crianças menores a sensação de conforto e segurança. Segundo HORTÉLIO (1977) apud BRITO (2003)

Os brinquedos com música fazem parte da vida da criança desde muito cedo. Aos acalantos e brincos da mais tenra infância, de iniciativa materna, seguem-se as lengalengas e parlendas, onde os primeiros gestos da melódica infantil se insinuam a par com o elemento rítmico da palavra. (HORTÉLIO 1977, apud BRITO, 2003, p. 95)

Sendo a canção um gênero musical que funde música e poesia, é a partir delas que se possibilita um desenvolvimento significativo na oralidade e na expressividade. Através da canção é possível fazer a criança entrar em contato com diferentes ritmos e melodias ampliando seu repertório sonoro e musical.

3.2. A expressividade corporal

DELALANDE (1995) afirma que para as crianças pequenas o exercício da motricidade é uma fonte de prazer e um fator essencial de desenvolvimento, portanto o “instrumento-espaco” seria um meio privilegiado para os primeiros descobrimentos sonoros. Neste sentido, compreendemos que a relação do corpo com a música se dá muito antes de quaisquer treinamentos, sistemas ou códigos estabelecidos. Segundo STOROLLI (2011), as manifestações musicais envolvendo performances e rituais humanos abrangendo sons e movimentos, sempre tiveram o corpo como o principal condutor da ação e do processo de criação.

Para a criança, a relação com o ambiente, toda a experimentação e investigação se dá através do corpo, desta forma a relação com a música não seria diferente: toda a percepção e conhecimento musical ocorrem por meio dele. Para DELALANDE (2013), “Os gestos que a criança aprende a dominar no período sensório motor são sucessivamente revestidos com um

valor simbólico, jogando com uma ambivalência muito próxima da cultivada pela música.” (DELALANDE 2013, p. 54, tradução nossa)²⁴ O autor complementa:

Não é surpreendente que um som em geral seja interpretado como indicador de um movimento, já que cada som, na natureza, é uma vibração fisicamente produzida por um movimento. [...] A experimentação sensório-motora da criança se baseia em grande parte em gestos que produzem ruídos e, uma consequência deles é que na infância se constrói uma rede de associações de formas sonoras e tipos de movimento. (DELALANDE, 2013 p. 67, tradução nossa)²⁵

Partindo da ideia de que a expressão do movimento pode ser considerada como a interpretação da música de forma dinâmica, acreditamos que as atividades em grupo possam ampliar a capacidade de expressão criadora infantil. É na escola, principalmente durante os primeiros anos, que se desenvolvem as primeiras noções de espaço e experiência coletiva e, sendo assim, as brincadeiras de Ciranda de Roda realizadas no ambiente escolar (ou fora dele) podem trazer grandes benefícios na construção de conceitos coletivos tanto sociais quanto espaciais, bem como o desenvolvimento rítmico corporal e o canto em conjunto.

A formação em círculo que a roda exige e seus limites permite que as crianças percebam e explorem os espaços internos e externos, o dentro e o fora, o caminhar lateral, o andamento compassado, aprendendo com o corpo em movimento. O canto em uníssono que as Cirandas de Roda propõem também representa um importante avanço no aprendizado musical infantil, pois a criança percebe que sua voz se integra ao grupo tornando-se uma só. A estrutura rítmica, a letra e o esquema de repetições das Cantigas de Roda oferecem uma vivência muito rica e diferenciada da nossa língua materna. O vasto repertório contendo quadrinhas, rimas, refrãos, estrofes com dois ou quatro versos, dramatizações, encenações, cantos em solo ou em uníssono amplia e favorece a apropriação de formas cada vez mais complexas de linguagem. LOUREIRO (2011) cita que:

Na música, a criança encontra elementos que lhe permitem descobrir e reencontrar seu corpo físico; ela se reconhece como ser que pode perceber, ouvir, criar, movimentar, interagir diretamente num determinado espaço; adquire habilidades e comportamentos criativos e críticos, que irão contribuir para o seu desenvolvimento

²⁴ Los gestos que el niño ha aprendido a dominar en el período senso-motor son sucesivamente revestidos de un valor simbólico, jugando con una ambivalencia muy cercana a la cultivada por la música. (DELALANDE, 2013 p. 54)

²⁵ No es sorprendente que un sonido en general sea interpretado como indicador de un movimiento, ya que cada sonido, en la naturaleza, es una vibración físicamente producida por un movimiento. Con más precisión, la experimentación senso-motriz del niño se basa en gran parte en gestos que producen ruidos y, una consecuencia de ellos es que en la infancia se construye una red de asociaciones entre formas sonoras y tipos de movimiento. (DELALANDE 2013, p. 67)

integral. Nesse sentido, a utilização de um repertório musical que faça uso das Cirandas, poderia contribuir sobremaneira para o desenvolvimento social, afetivo e físico da criança. [...] A memorização, a concentração, a improvisação, a expressão gestual e a socialização são bastante intensificadas nas brincadeiras de roda, portanto, a Ciranda enquanto parte do repertório musical brasileiro, auxiliaria esse processo. (LOUREIRO 2011, p.7)

Na Ciranda de Roda, o aluno se torna protagonista do jogo coletivo, onde cada participante tem seu compromisso com a realização do todo, seja no canto ou no movimento. Segundo PROENÇA (2009), “a autonomia deve ser considerada também em relação às consequências do processo, pois na mesma proporção em que todos estão envolvidos, a responsabilidade, o ônus e o bônus, de todo o percurso também são compartilhados.” (PROENÇA 2009, p. 38).

Seja brincando com os sons, com a voz ou com o corpo, toda a atividade lúdica pode compreender um espaço para a criação, interação e desenvolvimento social e cultural, proporcionando ao sujeito uma sensação de liberdade para um mergulho em si mesmo e entrega à fruição.

3.3. A expressividade criativa

Compreendendo o ato de criação como a ação de um sujeito sobre um objeto diante de uma nova possibilidade, concebemos a criança como potencial agente criativo, pois segundo Gilles Deleuze (DELEUZE apud RETONDAR, 2011), a liberdade para criar funciona como um explosivo. “Ela é capaz de subverter as regras da lógica e do conhecimento mergulhando na força do pensamento criativo.” (RETONDAR; MATTOS, 2011).²⁶

É notório que a criança manifesta um profundo interesse pela música e seu exercício, e, diante de sua posição investigadora, as possibilidades criativas se tornam infinitas. Sob este entendimento, compreendemos que é de fundamental importância favorecer momentos de expressão criativa sonora. DELALANDE (1995) defende a necessidade de se praticar no meio

²⁶ Este aspecto da pesquisa encontra-se também no artigo “Da inquiribilidade à criação: as descobertas e a inter-relação com o sonoro desde a primeira infância”, de nossa autoria.

escolar uma pedagogia de despertar para a sensibilidade, a experimentação e a fruição diante do sonoro.

Quanto mais profunda for a experiência prévia de investigação sonora e de criação, quanto mais se desenvolveu o sentido musical, tanto mais necessário e natural aparecerá logo o trabalho técnico. Para progredir no estudo de um instrumento ou de qualquer técnica, é preciso ter vontade de fazê-lo, saber aonde se chegará; precisa haver já um gosto musical. [...] o que desejamos para a escola é começar, desde a educação infantil evidentemente, mas também no ciclo fundamental, a abrir e sensibilizar as crianças à música. Em outras palavras, praticar uma pedagogia de despertar. (DELALANDE, 1995 p. 4, tradução nossa)²⁷

De fato, a escola se coloca como um ambiente propício à novas descobertas e, sendo assim, é nas aulas de música que a expressão musical criativa deve acontecer a partir da promoção de atividades que visam este desenvolvimento. ILARI (2013) citando WUYTACK (2007 e 2010) sugere que haja oportunidades para a exploração, imitação, improvisação e composição:

[...] a criação é um dos pilares do desenvolvimento musical e segue uma série de atividades: a) exploração (“descobrir” as possibilidades sonoras de instrumentos musicais, a voz e o corpo para se fazer um inventário sonoro que possa ser utilizado em futuras composições); b) imitação (processo pelo qual o professor apresenta os fundamentos da música de determinada cultura aos alunos); c) improvisação (atividade criativa do aluno, mas dentro de parâmetros restritos); d) criação propriamente dita (a “composição” em que o aluno cria dentro de parâmetros mais gerais). Desse ponto de vista, podemos argumentar que a modalidade da criação musical começa desde muito cedo, pois, se as crianças de um a dois anos de idade não explorarem e começarem a imitar, quando chegarem à idade escolar, terão mais dificuldade em improvisar pequenos trechos musicais. Mais uma vez, é fundamental a intervenção do professor no processo de desenvolvimento desse tipo de atividade nas aulas. (ILARI et al 2013, p. 182-183)

É importante ressaltar que, neste contexto educacional, muitas vezes o foco principal se apoia no produto final e não no processo. Desta forma, consideramos de fundamental importância a atenção ao processo criativo e aos caminhos traçados durante a trajetória em direção à criação musical infantil. HOWARD (1984) cita o prazer no processo de aprendizagem numa analogia ao movimento corporal: “A criança que aprende a andar, cai cem vezes por dia e volta sempre a se levantar. Tem-se a impressão que o ato de se levantar a interessa e diverte muito mais do que manter-se em pé e caminhar.” (HOWARD, 1984 p. 97)

²⁷ Y cuanto más profunda haya sido la experiencia previa de investigación sonora y de creación, cuanto más haya desarrollado el sentido musical, tanto más necesario y natural parecerá luego el trabajo técnico. Para progresar en el estudio de un instrumento o de cualquier técnica, hay que tener ganas de hacerlo, saber dónde va; hay que tener ya un gusto musical. [...] lo que deseamos para la escuela es comenzar, en jardín de infantes evidentemente pero inclusive en el ciclo elemental, por abrir, por sensibilizar a los niños a la música. Es decir, por practicar una pedagogía de despertar. (DELALANDE, 1995 p. 4)

3.4 Da inquiribilidade à criação

Inquiribilidade é a capacidade humana de ver ou querer conhecer algo até então desconhecido que motiva a exploração, a investigação e o aprendizado. Etimologicamente, a palavra *inquiribilidade* provém do latim *inquirere*, que se refere a procurar com cuidado, investigar. “De *in*, dentro, e *quaerere*, fazer uma busca.” (FERREIRA, 1996). A curiosidade é a capacidade natural e inata da inquiribilidade.

Encontramos uma estreita relação entre os termos *inquirere* e *ricercare*²⁸²⁹, palavra italiana para designar busca ou estudo. RINALDI (2017) afirma que as crianças são os mais ávidos investigadores dos significados e das significâncias, produzindo questões e buscando respostas, atitudes que constituem aspectos excepcionais da criatividade. “Por criatividade entendendo a aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos.” (RINALDI 2017, p. 213)

Curiosa e investigadora, desde que nasce a criança explora tudo que lhe rodeia criando suposições testando e analisando os objetos com os quais interage. Com a música não seria diferente. Partindo do princípio de que a exploração musical é espontânea, a criança exposta a um corpo sonoro novo tende a ser impulsionada pela curiosidade, observando e testando, fazendo um inventário de todos os recursos que este oferece. Sendo assim, A motivação pela descoberta numa busca sonora é o que movimenta o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criatividade musical.

²⁸ The word *ricercar* is from the Italian word *cercare*, meaning “to search” or “to study.” (WILLI, Apel. 1972, p. 166.)

²⁹ Musicalmente o termo *ricercare* passou a referir-se à forma precursora da Fuga, denominando uma composição instrumental com função de introdução à busca de tonalidade ou modalidade da peça que se segue. O nome deu-se primitivamente a algumas peças de estilo imitativo, na forma comum ao motete e à canção, escrita para qualquer instrumento. [...] Os mais antigos *ricercari* que se conhece são os de Dalza, para alaúde (1508) e de Bossinensis (1509) [...] A partir de Cavazzoni (1542) os *ricercari* já então para órgão ganham terreno nos domínios da verdadeira arte, domínios que se deveria gerar a fuga. (BORBA, Tomás; GRAÇA, F. Lopes, 1965, p.458)

A exploração sonora a partir de objetos, materiais e instrumentos musicais abre possibilidades para experimentações e criações musicais. Neste sentido, acreditamos que a primeira infância seja o momento mais propício para que se proporcionem momentos de investigação sonoro-musical.

Ao deparar-se com o novo, a criança toma uma postura de investigação explorando todas as possibilidades com movimento de busca através de seus sentidos, haja vista que crianças menores de dois anos tendem trazer à boca os objetos num primeiro contato. Num segundo momento passam a sacudir, arrastar e arremessar o objeto observando não só o movimento da ação, mas também já apresentando uma intenção sonora nesta interação.³⁰ É comum vermos crianças que estão aprendendo a caminhar andarem pelos espaços arrastando cadeiras, bancos ou outros objetos. Nesta atividade a criança se diverte não só com o seu deslocamento, mas com o som que explora na ação de arrastar. Outra cena comum acontece quando a criança, sentada no cadeirão de refeição, começa a arremessar os objetos que tem consigo e o adulto se põe a recolher lhe oferecendo de volta. A criança segue arremessando e o adulto lhe devolvendo... Neste jogo a criança também brinca não só com o gesto do arremesso, mas com o som que o objeto produz ao chocar-se com o chão.

Em uma atividade mais direcionada à intenção sonora, oferecendo materiais para exploração, percebe-se uma mesma postura. A criança tende a sacudir, arrastar, esfregar, bater, arremessar os objetos diversificando a intensidade, a superfície ou o movimento para encontrar diferentes sons. Nesta faixa etária ainda não entendem o som como matéria prima para quaisquer construções, é o prazer da investigação e das descobertas que mobiliza esta interação sonora.

Entre três e quatro anos o período simbólico se evidencia e a inquiribilidade se é processada em novas formas. A investigação sonora continua muito presente, porém mais elaborada, pois as crianças começam reunir sons e montar seus “projetos musicais” mesmo que sem a intenção consciente disso: constroem estruturas, misturam sons, descobrem diferentes formas de composição, porém sem ainda apresentar noções de organização sonora.

Nesta faixa etária também é comum relacionarem os sons que descobrem (através do manuseio de algum objeto ou instrumento musical) com sons que já lhe são familiares. Por exemplo, é comum associar o reco-reco ao som do sapo; os cocos ao som do cavalo; os guizos

³⁰ Encontra-se no apêndice D vídeo que exemplifica esta constatação.

ao som das estrelas (apesar de nunca terem ouvido o “som” das estrelas); as clavas ao tique-taque do relógio e desse modo relações são construídas. Gostam de criar histórias com os sons que descobrem seja com materiais diversificados ou com instrumentos musicais. Gostam também de sonorizar suas brincadeiras com sons feitos com a boca: som de água saindo de uma torneira; o som da torcida no jogo de futebol; o som do “corte” do cirurgião na brincadeira de médico e assim seguem. Muitos sons são criados, imaginados, representados e inseridos neste mundo simbólico infantil e, sendo assim, é muito importante que se proporcione momentos para que a criança possa desenvolver a sua capacidade de criação envolvendo os sons em suas brincadeiras.

Aos cinco anos o jogo de regras já começa a tomar forma e as crianças tendem a estruturar com mais frequência os sons que já exploraram, descobriram e experimentaram. Tendem a montar e construir estruturas sonoras, agora já com uma intenção mais clara do que pretendem em sua organização. Gostam de mostrar aos outros suas produções e criações, mas ainda não conseguem “tocar” em conjunto. Muitas vezes se dizem compor uma “banda”, mas ao tocarem juntos, os sons não são organizados em nenhum parâmetro sonoro. Para eles, tocar juntos significa “todos ao mesmo tempo”, pois ainda não são capazes de se ouvir uns aos outros de forma a ordenar os sons que dispõem no conjunto. Nesta faixa etária a organização sonora começa a se estruturar, porém de forma rudimentar e individual.

No desenvolvimento musical acreditamos, portanto, que a inquiribilidade seja a mola propulsora de todo o processo criativo; é imprescindível que as aulas de música abram espaço para a exploração, investigação e experimentação sonora. É preciso nutrir o aprendiz com repertório sonoro diversificado de forma que este desenvolva uma mente aberta e criativa para a produção e composição musical. A prática de uma escuta direcionada, sensível e atenta também pode ajudar no desenvolvimento da capacidade de construção sonora em conjunto. Diante desta proposição, reforçamos aqui a tese de que a primeira infância seja o período ideal para este estímulo.

CAPÍTULO 4 – A LUDICIDADE COMO FONTE DE APRENDIZADO MUSICAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Entendemos que a partir da ludicidade a criança aprende conceitos, desenvolve a criatividade, descobre a si próprio e percebe-se como integrante do meio social. Sendo assim, o lúdico passa a ser o meio para toda a relação da criança com o outro, com o ambiente, com os objetos e com o sonoro. Através da fruição e do prazer que abrange as brincadeiras, a criança se envolve no jogo sonoro, sente e aprende, vive e internaliza, cria e transforma, construindo seu fazer musical e apropriando-se deste conhecimento.

[...] a brincadeira pode ser compartilhada e comunicada com outros pela adoção de um código. É no meio da brincadeira que os participantes mutuamente criam uma "diferença que faz a diferença". [...] brincar é autopoietico (autogerador) e autotético (automotivador) [...] brincar não é o nome de um comportamento empírico, mas sim o nome de uma certa *estruturação* de ações. (KAMPMANN, 2005, p. 250)

Ao relacionarmos o conceito de *poiesis*³¹ como processo criativo envolvendo a ação e o conhecimento encontramos traços comuns na ideia de aprendizado e desenvolvimento criativo musical proposto por F. DELALANDE. O autor defende que a criação musical inicia a partir da busca sonora através da exploração de fontes sonoras. Ao aguçar a sensibilidade diante de materiais e objetos sonoros oportunizamos três grandes tipos de condutas que DELALANDE (2013) classifica por *explorar - expressar - construir*. Estas condutas representam o caminho em direção à invenção e criação musical.

Entre as atividades lúdicas, expressadas pela criação e automotivação, ressaltamos as cirandas de roda como importante prática no desenvolvimento musical compreendendo a

³¹ Comentamos aqui o conceito etimológico de *poiesis* por entender a fundamental importância deste relacionado à práxis musical na infância. Conforme SOUZA (2007),

Expressão originária do verbo *poiéo* (fabricar, executar, confeccionar), *poiesis* traduz-se por fabricação, confecção, preparação, produção. Todavia, um “produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser”. Criação não no sentido hebraico de fazer algo a partir do nada, mas no sentido grego de gerar e produzir dando forma a partir de uma matéria preexistente e ao mesmo tempo preenche de potencialidades. [...] *Poiesis*, na verdade, designa o ato ou o processo de criação, como se diz que a criação, o ser criado por meio desse processo ou ato, o seu resultado, é o *poíema*. *Poiesis* é, enfim, a noção que designa, genericamente, a aptidão para a criação, para a inauguração de sentidos que são e estão no criado como conteúdo (sentido) e expressão (realização), ao mesmo tempo. (SOUZA 2007, p. 86-87)

oralidade, o canto em uníssono, a percepção espacial, o movimento corporal e o senso rítmico. As cirandas também proporcionam o desenvolvimento da coordenação espaço-temporal e de habilidades de socialização e cooperação através da interação com o coletivo.

Na música, a criança encontra elementos que lhe permite descobrir e reencontrar seu corpo físico; ela se reconhece como ser que pode perceber, ouvir, criar, movimentar, interagir diretamente num determinado espaço; adquire habilidades e comportamentos criativos e críticos, que irão contribuir para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a utilização de um repertório musical que faça uso das Cirandas, pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento social, afetivo e físico da criança. (LOUREIRO, 2011, p.7)

As brincadeiras rítmicas por meio de jogos corporais, jogos de mãos ou jogos de copos permitem o desenvolvimento da atenção, percepção e coordenação motora formando a base necessária para um estudo instrumental mais adiante. Além disso, a experimentação sonora partindo de diferentes fontes oportuniza o desenvolvimento das capacidades criativas, ampliando o repertório de sons e possibilitando construções sonoras que podem incentivar futuras composições musicais.

Considerando a educação musical um processo contínuo de construção que implica perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir, apresentamos um estudo de caso relatando a experiência realizada em aulas de música de Educação Infantil em escola regular da rede privada, envolvendo alunos entre dois e cinco anos de idade, suas inter-relações com o sonoro e o desenvolvimento da criatividade envolvendo sons. As aulas se caracterizaram por encontros semanais de 30 minutos, no caso de alunos entre dois e três anos, e encontros de 40 minutos com alunos entre quatro e cinco anos.

Descrevemos aqui um projeto desenvolvido ao longo de um semestre, intitulado “Um mundo de sensações sonoras”, cujo principal objetivo é permitir às crianças um contato livre com corpos sonoros diversos, partindo da proposta de investigação com materiais diversificados como papéis, objetos plásticos e de metal, estimulando a inquiribilidade e a expressividade no fazer musical infantil. Nosso intuito é propiciar oportunidades às crianças momentos para sentir e apreciar o movimento do som e dos ruídos, de forma que a curiosidade auditiva fosse a principal guia da exploração. Aos alunos mais velhos além da exploração, tínhamos como meta desafiá-los a realizar pequenas organizações e produções sonoras.

Observando-se texturas, tamanhos e outras características que pudessem proporcionar diferenças sonoras, selecionamos previamente os materiais que seriam disponibilizados aos alunos: papéis de diferentes tipos (corrugado, celofane, seda, craft, e outros que pudessem produzir sons diferentes ao serem manuseados); objetos plásticos com formas e tamanhos diversificados como baldes, bacias, potes, canos, galões, além de plástico bolha e chapas de Raio X; além de objetos de metal como panelas, frigideiras, latas, travessas, colheres e outros materiais metálicos.

Figura 1. Apresentação do material: Papéis

Figura 2. Apresentação do material: Plásticos

Figura 3. Apresentação dos objetos de metal

Cada material foi trabalhado durante quatro encontros, aproximadamente, sendo a primeira aula dedicada à livre exploração e manuseio dos objetos, sem intervenções quaisquer por parte do professor. Os alunos eram recebidos já com o ambiente preparado, com os materiais dispostos pela sala e eram orientados primeiramente a observar visualmente o material para depois explorarem em todas as suas possibilidades: amassando, raspando, sacudindo, rasgando, batendo, esfregando, entre outras ações, dando-se expressiva atenção aos sons produzidos nas diferentes formas de manuseio.

Figura 4. Exploração papéis – 2 anos

Figura 5. Exploração papéis – 5 anos

Figura 6. Exploração plástico bolha – 1 ano

Figura 7. Exploração plásticos – 3 anos

Figura 8. Exploração plásticos – 4 anos

Figura 9. Exploração objetos de metal – 4 anos

Figura 10. Exploração objetos de metal – 5 anos

A partir do segundo encontro os alunos eram convidados a apresentarem aos colegas os sons que haviam descoberto na exploração inicial e posteriormente, eram desafiados a criar pequenas construções sonoras, trabalhando com timbres e outros parâmetros do som, como intensidade e/ou duração. Os encontros finais eram momentos de aplicação das descobertas através de sonorização de histórias elaboradas pelos próprios alunos, instrumentação de músicas, reprodução de sons da natureza ou apresentação de pequenas construções sonoras.

Figura 11. Roda de conversa: Apresentação de construções sonoras com plásticos – 3 anos

Figura 12. Apresentação construção sonora com objetos de metal – 3 anos

Durante a realização do projeto foi possível observar que os alunos entre dois e três anos permaneceram na fase exploratória e investigativa. Ainda não eram capazes de compor alguma construção sonora de forma a mesclar timbres, porém percebiam diferenças sonoras entre os materiais manipulados e as apresentavam quando requisitados. Participaram com entusiasmo e interesse das atividades propostas que envolviam o acompanhamento musical utilizando os sons descobertos e, em algumas vezes relacionavam os sons com outros conhecidos: como o som do sapo ao raspar o papel corrugado ou o som da chuva ao sacudir e amassar o papel celofane.

Com o período simbólico bastante presente, os alunos de quatro e cinco anos preferiam representar instrumentos como bateria, guitarra ou até mesmo violino com os objetos que dispunham. Também faziam analogias com outros sons e utilizavam deste pensamento para instrumentar histórias próprias ou já conhecidas.

Figura 13. Construção sonora: Bateria – 5 anos

Figura 14. Representação simbólica: violino – 5 anos

Entre quatro e cinco anos as crianças já começam a perceber melhor a organização sonora, sendo assim, alguns alunos já compunham pequenas construções sonoras (estruturação de ações) com os materiais, observando diferenças de timbre. DELALANDE (1995) afirma que as sequências sonoras que as crianças de menos de seis anos produzem, ainda estão muito marcadas pela exploração das fontes ou pelo desejo de simbolizar diretamente uma cena, o que pode ser comprovado ao longo da realização deste projeto.

Através das atividades propostas proporcionamos um contato diferente com o universo sonoro e, ao possibilitar às crianças liberdade de interação com os objetos, a inquiribilidade se tornou guia do processo oportunizando aos alunos o protagonismo da aprendizagem. Ao experimentarem diferentes formas de manuseio e interação com os objetos, novos sons foram descobertos e, ligados a outros, se transformaram em pequenas construções musicais.

Reconhecemos a partir da execução deste projeto que a relação com a música se expande à medida que se tem a oportunidade de agir sobre ela. As crianças mudaram sua relação com os sons se tornando mais atentas às possibilidades, começando a interagir com todo e qualquer objeto que pudessem produzir som: criavam ritmos, constataavam diferenças sonoras e orgulhosamente apontavam para suas descobertas e produções.³²

O desenvolvimento da criatividade a partir da exploração e investigação sonora traz um enorme ganho não só na área artística, mas abre caminho para outras habilidades desenvolvendo a autoconfiança, melhorando a autoestima e ampliando a percepção de mundo que a criança traz consigo. É importante ressaltar que a comunidade escolar também teve a oportunidade de ampliar seus conceitos musicais abrindo espaço para os ruídos, respeitando as manifestações sonoras produzidas pelas crianças, que são fontes inesgotáveis de criatividade.

Além de todo o trabalho envolvendo exploração e construção sonora, nossas aulas de música também compreendem atividades lúdicas musicais em que são desenvolvidas habilidades como expressão corporal, canto, apreciação musical, noções de ritmo, andamento musical e parâmetros como intensidade e percepções de timbre. Descrevemos aqui algumas atividades em que a ludicidade e a música se entrelaçam.

³² Encontra-se no apêndice E vídeo com imagens e filmes do projeto realizado.

Toda a aula de música começa com um convite musical: o violão é o instrumento que introduz nosso encontro, buscando as crianças em sala de aula. Caminhamos pela escola, desde a sala de aula até a sala de música cantando acompanhados pelo violão, enchendo os corredores de música. Não há quem nos escute e que não responda com um sorriso, uma cantarolada, uma saudação. A música se apresenta como uma linguagem que afeta a todos aqueles que com ela se deparam.

Figura 15. Cantando a caminho da sala de música.

Entre os dois e três anos de idade, as crianças apresentam ainda uma postura muito individualista. A ideia central está no “Eu”, a relação com os outros, com o ambiente, com os sons e a música através do “meu corpo”. Diante deste cenário, toda a interação com o sonoro a princípio se dá unilateralmente, ampliando-se à medida que a criança se desenvolve.

Toda a investigação envolve interesse e foco e mesmo com pouca idade a criança descobre formas de variação de intensidade, de gesto e de movimento que proporcionam diferentes resultados sonoros. A pesquisa e a busca acompanham a criança todo o tempo, todos os dias, pois tudo pode ser pesquisado e explorado, tudo lhe interessa.

Sendo o corpo o principal meio de comunicação e interação nesta faixa etária, busca-se em um primeiro momento um trabalho de percepção espacial e corporal a partir de

brincadeiras musicais com muito movimento. Para estas atividades usamos tanto músicas do cancionero infantil como música erudita, folclórica e popular urbana.

Algumas brincadeiras musicais se destacam e estão entre as preferidas das crianças desta faixa etária, como o “Camaleão” na qual letra e melodia, que convidam ao movimento, permitem que as crianças andem e dancem pelo ambiente sem chocar-se com objetos ou outros colegas, percebendo o espaço que lhes insere e a brincadeira do “ Gigantão” que tem o intuito de perceber corporalmente a intensidade sonora.

De mesma forma, porém já com a intenção de trabalhar a percepção de ritmo além da noção espacial, utilizamos o *Movimento VI* da peça “*Le Carnaval des Animaux*” de Camille Saint-Saëns, intitulada “Kangourous”. Nesta atividade as crianças precisam ouvir e movimentar-se pelo espaço de acordo com o ritmo que o trecho da música propõe. No caso específico desta música, o som do piano parece muitas vezes saltitar, hesitar ou até mesmo parar, momentos em que as crianças são desafiadas a demonstrar através de seus movimentos esta percepção sonora.

A investigação sonora também parte do corpo e, sendo assim, trabalhamos a sensibilidade tátil e exploração sonora através da experimentação do plástico bolha. Nesta atividade a criança parte da curiosidade e certo receio diante do material desconhecido para a exploração e pesquisa, percebendo a ação de seu corpo sob o objeto e interagindo com o sonoro a partir de sua experimentação.

A percepção auditiva também é uma habilidade desenvolvida em nossas aulas. Partimos da identificação de sons de animais e de fenômenos da natureza através de um jogo de cartelas em que as crianças relacionam o som que ouvem às imagens que lhe são apresentadas. O principal objetivo desta atividade é fazer a criança atentar-se aos sons identificando-os, aprimorando assim sua acuidade auditiva para que posteriormente possa perceber diferenças de timbre em sons de objetos sonoros ou instrumentos musicais.

Figura 16. Jogo de identificação sonora – 2 anos

Figura 17. Jogo de identificação sonora – 2 anos

Iniciando pela identificação sonora dos animais, as atividades nas aulas de músicas costumam envolver sons, movimento corporal, canto e apreciação musical. Como exemplo, descrevemos aqui as atividades envolvendo a identificação sonora do rugido do leão:

A princípio espalhamos cartelas com diversas imagens de animais e pedimos que as crianças fiquem atentas ao som que irão ouvir. Depois pedimos que identifiquem e nomeiem o animal ao qual ouviram o som, selecionando a cartela com a imagem referida. Ao identificarem o leão, repetimos a escuta, agora olhando para a imagem e tentando reproduzir com a voz o rugido do animal. Feito isso, os alunos são convidados a movimentarem-se pela sala ao som de *“Introduction et marche royale du lion”* tema original de Camille Saint-Saëns, da obra *“Le Carnaval des Animaux”* onde os dois pianos trinam e arpejam fazendo referência à marcha do soberbo animal, imitando seus rugidos. Brincamos com o corpo, com os sons, cantamos músicas tradicionais da infância e, no final, concluímos com a apreciação musical ouvindo “Leãozinho” de Caetano Veloso. Assim, procuramos trabalhar de forma que a criança possa interagir com os sons e com a música, seja ela instrumental ou em forma de canção, seja de origem popular ou erudita, possibilitando diferentes percepções, ampliando repertório sonoro e musical sempre envolvendo a ludicidade.

A identificação sonora também passa pelos sons de fenômenos da natureza, sendo a chuva, o vento e o trovão sons que trabalhamos sob vários aspectos. Além da audição procuramos desenvolver junto às crianças possibilidades de reprodução sonora, seja utilizando sons corporais, de objetos sonoros ou instrumentos musicais. No intuito de se chegar à reprodução que mais pudesse se aproximar ao som original, “A chuva” foi o resultado de um trabalho de escuta e seleção de sons construído junto com as crianças com diálogos e muita troca de ideias.

Entre os dois e três anos a criança já consegue se comunicar usando um maior repertório de palavras, período em que a linguagem oral está em pleno desenvolvimento e a canção entra como um importante apoio. Neste sentido, trabalhamos com músicas do cancionário infantil bem como com canções da MPB ou acompanhados do canto das professoras e de violão, ou ainda com gravações em arranjos cuidadosamente selecionados. Acreditamos que as canções tradicionais da infância devam conter arranjos cuidadosos que sejam capazes de atrair a atenção das crianças aos instrumentos.

O canto em uníssono é uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo, pois a organização coletiva acontece gradativamente. Utilizamos-nos de cantigas e cirandas de roda para o trabalho com o canto bem como para o desenvolvimento da percepção espacial e corporal. Nestas atividades o movimento lateral e o ritmo conjunto são enfatizados, permitindo que a criança se utilize da linguagem corporal, musical e cênica possibilitando

aprendizagens afetivas, cognitivas e sociais de forma que possa compreender-se no jogo coletivo. Entre as cirandas de roda preferidas estão aquelas que contam histórias ou que compreendem bastante movimentação corporal: “Periquito Maracanã” em que os movimentos corporais acompanham a letra da música tornando-se desafiadores ou “O galo e a galinha” que pode ser enriquecida com adereços para os personagens principais, são apreciadas e sempre requisitadas.

Figura 18. Brincadeira de Roda: O galo e a galinha – 3 anos

Em nossas aulas utilizamos instrumentos de percussão para o acompanhamento de canções e brincadeiras musicais fazendo questão de que as crianças se familiarizem com o som, o nome e o manuseio destes. As brincadeiras com as músicas “O tomate e o caqui” (Grupo Trii) e “Pom pom pom” (tradicional da infância), entre outras, permitem que desenvolvamos a atenção rítmica ao acompanhá-las utilizando os coquinhos.

Entre os quatro e cinco anos de idade, o eixo central da aprendizagem se amplia e além da inter-relação do indivíduo com os outros, com os sons e com a música, pretende-se a aplicação dos conhecimentos até aqui então adquiridos nas construções e organizações sonoras. Nesta faixa etária a linguagem oral já se encontra bem desenvolvida, o repertório de

canções envolve letras maiores e mais complexas; brincadeiras com parlendas, lenga-lalengas, trava-línguas, versos e poesias se intensificam.

Neste período o simbólico prevalece e as canções que envolvem objetos cênicos ou as dramatizações envolvendo cantigas de roda são muito apreciadas. Há maior atenção ao movimento e ao jogo coletivo, enfatizando o simbólico das histórias que perpassam as cantigas de roda. “A Linda Rosa Juvenil” e “A Carrocinha Pegou” são muito apreciadas pelas crianças que as solicitam com frequência em nossas aulas. Também a sonorização de histórias é uma atividade bastante presente, sejam histórias já conhecidas ou mesmo histórias criadas pelos próprios alunos. Para tanto, todo o material sonoro é discutido e escolhido em conjunto, bem como em quais partes da história o som será produzido. Os instrumentistas também escolhem qual som será de sua responsabilidade e, por fim, a sonorização se concretiza.

Figura 19. Canção: Lavadeira – 4 anos

A atenção sonora e acuidade auditiva também são desenvolvidas em atividades lúdicas. Um jogo desafiador é o das “Caixinhas Sonoras” que consiste em pares de caixinhas de fósforos com materiais que produzem som ao serem chacoalhadas. Cabe às crianças, sem abrir as caixas, encontrar seu “par”, ou seja, outra caixinha que possua o mesmo som. Nesta

atividade há minúcias de timbre entre um som e outro o que torna o desafio mais intenso cujo principal objetivo está no desenvolvimento da escuta ativa.

Figura 20. Apresentação da atividade: Caixinhas Sonoras – 4 anos

Figura 21. Jogo Caixinhas Sonoras: ouvido os sons – 4 anos

Figura 22. Jogo Caixinhas Sonoras: comparando os sons – 4 anos

Figura 23. Jogo Caixinhas Sonoras: som encontrado. – 4 anos

Outra atividade relacionada à escuta se refere à observação de paisagens sonoras. Realizamos esta atividade em passeios pela escola ou através de vídeos que representem diferentes paisagens sonoras. De outra forma, propomos a escuta de uma paisagem sonora em

que as crianças devem relacioná-la a uma imagem apresentada ou reproduzi-la com o corpo por meio de sons corporais, com a voz, ou com objetos sonoros.

Figura 24. Representação som do mar com objetos sonoros – 5 anos

Com a habilidade de escuta aprimorada, podemos iniciar um trabalho mais específico com instrumentos de percussão disponíveis na sala de música como cocos, chocalhos, tambores, triângulos, clavas, reco-recos, entre outros. Perto dos cinco anos a criança já começa a construir organizações sonoras demonstrando suas percepções rítmicas e de timbre. Costumam montar “baterias” misturando tambores de tamanhos diferentes a outros objetos que possam produzir sons diferenciados ou trabalhando em conjunto com outros colegas e outros sons, demonstrando muito prazer em apresentar suas descobertas sonoras. Em outros momentos oferecemos a todos um mesmo instrumento propondo-lhes um improviso musical e, neste caso, há crianças que demonstram maior capacidade de criação do que outras, pois algumas variam somente *intensidade* enquanto outras já envolvem *duração* criando sequências rítmicas.

A percepção rítmica se inicia em uma conversa sobre o ritmo da natureza, o ritmo das marés e o ritmo do nosso corpo. Ouvimos as batidas de nosso coração e percebemos que esta constância também acontece na música. Propomos atividades e jogos rítmicos utilizando clavas ou cocos para acompanhamento. Com as noções rítmicas já mais desenvolvidas, trabalhamos então o acompanhamento de pequenas canções e parlendas através de jogos de copos ou jogos de mãos. Ao longo das atividades é possível perceber quais crianças já

apresentam maior domínio rítmico e quais outras precisam de apoio e intervenção por parte da professora. Por fim, como projeto desafiador, propomos a instrumentação de músicas em que a atenção auditiva e a percepção rítmica são colocadas em prática.

Figura 25. Ouvindo o som e o ritmo do coração. – 5 anos

Figura 26. Atividade Rítmica com clavas – 5 anos

Figura 27. Atividade Rítmica: Jogo de Copos – 5 anos

No intuito de estimular o contato com diferentes fontes sonoras, instituímos o Dia do Instrumento Musical. Neste dia, que acontece uma vez por mês, a criança pode trazer de casa um instrumento musical de “verdade” ou de “brinquedo”, ou mesmo um instrumento construído com material reciclado. Ela apresenta seu instrumento aos colegas, toca, improvisa e depois, compartilha com o grupo que pode experimentá-lo também. No final, cantamos músicas de nosso repertório comum das aulas, acompanhados com estes instrumentos.

Figura 28. Dia do Instrumento Musical – 5 anos

A Música Popular Brasileira é presença constante em nossas aulas. Desenvolvemos projetos ao longo do semestre em que conhecemos um pouco da vida e da obra de compositores brasileiros. Vinícius de Moraes, Dorival Caymmi, Luiz Gonzaga, Adoniran Barbosa foram alguns dos compositores trabalhados, dos quais as crianças puderam conhecer um pouco de sua biografia, ouviram e cantaram músicas de seus repertórios. Muitas famílias relatavam que as crianças pediam em casa para ouvir músicas como “Trem das Onze”, “Garota de Ipanema” ou “Maracangalha”, por exemplo. Acreditamos que a diversidade sonora e musical seja fundamental para ampliação do repertório e desenvolvimento de habilidades de escuta, bem como o gosto por ouvir diferentes estilos musicais.

Figura 29. Projeto Vinícius de Moraes – 5 anos

Figura 30. Projeto Dorival Caymmi – 3 anos

A criança vivencia a música desde que nasce, relaciona-se com sons, experimenta, testa e cria e é na escola que todo este conhecimento prévio deve ser aproveitado, potencializado e ampliado, cultivando o interesse pelo sonoro e o gosto pelas diferentes formas de música.

Toda a atividade realizada em nossas aulas de música requer preparo, pesquisa e atenção ao desenvolvimento infantil, respeitando sempre o aluno como indivíduo único que está em processo de aprendizagem. Acreditamos que é através da ludicidade que as crianças se envolvem com a música, aprendendo conceitos, desenvolvendo habilidades e, principalmente, ampliando sua capacidade criadora.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa pretendemos compreender o desenvolvimento musical da criança a partir da inquiribilidade e de sua relação com o sonoro por meio da ludicidade e de suas experiências sonoro-criativas na trajetória da construção musical da primeira infância.

Na busca do entendimento sobre o processo de aprendizado musical infantil, trouxemos à pesquisa o conceito de ludicidade por entender que o lúdico faz parte do ser humano trazendo em si a espontaneidade, a liberdade e a fruição como principais características, estando estas muito próximas ao universo infantil. Compreendemos que enquanto brinca, a criança se envolve profundamente no que está acontecendo determinando o seu próprio tempo e espaço e, sendo assim, a ludicidade se torna o meio de interação com o mundo, de trocas de experiência e de aprendizado. Muito mais do que jogo e brincadeira, as atividades lúdicas podem ser consideradas o berço das atividades intelectuais da criança, um espaço para a criação e interação cultural e social, onde o mais importante não é apenas o resultado da atividade, mas a ação em si e o momento vivido. A ludicidade portanto, abre espaço para a criatividade permitindo com que o sujeito se utilize de sua personalidade integral, tornando-o livre a descobrir-se a si próprio.

Constatamos que F. DELALANDE apresenta uma associação direta entre as condutas musicais universais e as manifestações naturais do lúdico, relacionando a universalidade do conceito de música com a condição lúdica inata e espontânea da atividade infantil ao propor uma busca interior que venha da criança e sua inter-relação com o sonoro tornando-se esta estímulo para a criação musical.

Ao analisamos as propostas teóricas de pesquisadores em diálogo com DELALANDE, constatamos que toda a base da construção musical infantil parte das experiências sonoras obtidas através do corpo e dos sentidos, a partir da descoberta dos sons, da percepção sonora e da interação do corpo e do movimento com a música. Considerando os sentidos e a relação com o sonoro o princípio da expressão musical infantil, encontramos na investigação sonoro-musical e na inquiribilidade a fonte que leva à criatividade para a construção e criação musical. Sendo assim, apontamos a importância de se propiciar às crianças ambientes sonoros capazes de desenvolver o exercício do pensamento musical. É fundamental que se possa

ênfatizar e valorizar o fazer musical infantil como um jogo de trocas e compartilhamento de ideias em um movimento de relações consigo, com o outro, com o ambiente e com o sonoro.

Compreendemos que a expressão da musicalidade infantil parte da voz, pois é através de seus primeiros balbúcios que a criança brinca com os sons produzidos pelo seu aparelho fonador, testando diferenças de intensidade e altura, explorando todas as possibilidades. Esta exploração sonora se integra à atividade sensório-motora onde o corpo se torna mais um componente que participa do descobrimento do entorno sonoro-musical, em que a criança investiga possibilidades sonoras na ação de gestos e movimentos sobre os objetos. Sob a concepção de que música e movimento corporal são indissociáveis, compreendemos que o corpo pode também se tornar tanto um instrumento natural para o estudo do ritmo como fonte de expressão simbólico-musical em uma relação som-movimento.

No intuito de validar as propostas teóricas abordadas sob a ideia de que a ludicidade, a inquiribilidade e a criatividade são fontes para o aprendizado e desenvolvimento musical na primeira infância, realizamos um paralelo com minha praxis como educadora musical onde pudemos encontrar claras e profundas correlações entre as teorias apresentadas e as observações e registros das aulas de música.

Concluimos que a ludicidade se apresenta como meio de interação com o mundo e com o conhecimento e, conseqüentemente, com os sons e a música. A partir do lúdico a criança conhece, descobre, investiga, cria e constrói seu próprio fazer musical. Ao brincar com a música através da experimentação e da vivência, da inquiribilidade e da criatividade, a criança constrói o conhecimento numa interação com o sonoro, consigo mesma, com o outro e com o ambiente. Ao favorecermos o fazer musical infantil a partir do lúdico e da fruição, a música não se desvincula do *ser inteiro*, não se torna externa e, com isso, a criança pode buscá-la dentro de si para que chegue a um desenvolvimento musical pleno.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Mestre Jou, 2007.

ANDRADE, Mario. **Música doce Música**. Obras Completas Vol. VII. São Paulo: Martins Editora, 1963.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 201.

ASSIS, Orly Z. Mantovanni de. O jogo simbólico na teoria de Piaget. **Proposições**, Campinas, v. 5 n.1 [13], p. 99-108, 1994. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/viewFile/8644339/11758>> Acesso em: 29 mar 2017.

BACHMANN, M. L. **La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música**. Tradução: Alphabet Traduciones. Madri: Pirámides, 1998.

BERG, Silvia Cabrera. **Fremkomstem af nationa musik i Brasilien: Alberto Nepomucenos forudsætninger i brasiliansk og europeisk musiktradition**. Trad. S. Berg. Copenhagen: Kobenhavs Universitet Biblioteket, 2009.

BO KAMPMANN, Walther. Brincando e jogando: Reflexões e Classificações. In: **Teoria Digital. Festival Internacional de Linguagem Eletrônica**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p. 245-255, 2005. Disponível em: < https://file.org.br/wp-content/uploads/2013/11/FILE_10Anos_ps2.pdf> Acesso em 17 jun 2017.

BORBA, Tomás; GRAÇA, Fernando Lopes. **Dicionário de Música Ilustrado**. Edições Cosmos. Lisboa, 1965

BRITO, Teca, Alencar. **Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Maria Teresa A. de. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. São Paulo, 2007. Tese (doutorado em Comunicação e Semiótica). Setor de Pós-Graduação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4900>> Acesso em: 15 mar 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora Unesp (FEU), 1999.

COSTA, Leila Pessôa da; SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasilio. A educação da criança na idade antiga e média. In. VII JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS – VI CICLO DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS DO PR E SC – educação, política e religiosidade. **Anais Eletrônicos Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: 2008. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c008.pdf>> Acesso em: 13 set 2017.

COSTA, Alexandre da Silva. **Da relação entre lógos e daímon em Heráclito: a escuta**. In: RICCIARDI, Rubens Russomanno; ZAMPRONHA, Edson: Quatro ensaios sobre música e filosofia. 1º. ed. - Ribeirão Preto, SP : Editora Coruja, 2013. 142p.

DALCROZE, E. J. **Rhythm, Music and Education**. – New York and London: Knickerbocker press, 1921.

DELALANDE, François. **La música es um juego de niños**. Buenos Aires, Ricordi, 1995.

DELALANDE, François. **Las Conductas Musicales**. Santander, Editorial de la Universidad de Cantabria, 2013.

FERRAZ, Silvio. Elementos para uma análise do dinamismo musical, in: KATER, Carlos (org.) **Cadernos de Estudo/ Análise Musical**, n. 6/7. São Paulo: Atravez, 1994.

FERREIRA, Antonio Gomes. **Dicionário Latim Português**. Porto: Porto Editora, 1996.

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de. A evolução do jogo simbólico na criança. **Revista Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 145-163, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/343>> Acesso em: 30 mar 2016.

GORDON, Edwin E. **Teoria da Aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**, São Paulo, Summus, 1984.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens. O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ILARI, B. e BROOCK, A. (org.). **Música e Educação Infantil**. Campinas. Papirus, 2013.

KEHILY, Mary Jane. **An introduction to childhood studies**. 2.ed. Open University Press. New York, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brincando, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011

KOELLREUTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.) **Educação Musical: Cadernos de Estudos nº6**, Belo Horizonte. Atravez /EMUFG /FEA / FAPEMIG, p. 37- 44, 1997.

LEAL, Luiz Antônio Batista; D'Ávila, Cristina Maria. A Ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.1, n.2, p. 41-52, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/395/236>> Acesso em: 29 mar 2017.

LECANUET, J. P. Prenatal auditory experience. In I. Deliége & J. Sloboda. **Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence**.p. 33-34, Oxford: U. Press, 1996. Disponível em: <<http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198523321.001.0001/acprof-9780198523321>> Acesso em: 06 out 2017.

LOUREIRO, Maristela; LIMA, Sonia R. Albano de. As Cirandas Brasileiras e sua inserção no ensino fundamental e nos cursos de formação de docentes. **Revista DA Pesquisa do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, n. 9, ago. 2011/jul. 2012. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/03MUSICA_Maristela.pdf> Acesso em: 30 mar 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação e Ludicidade. In. LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.

MARIANO, Fabiana Leite Rabello. **Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon**. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-153241/pt-br.php>> Acesso em: 02 maio 2016.

MATWIJSZYN, Marise. **Imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antropológicas e walloniana**. Recife, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040315150206.pdf>> Acesso em: 30 mar 2016.

MIRANDA, Paulo César Cardozo, de. **Jogos e brincadeiras na cultura escolar: uma perspectiva complexa e sistêmica da prática musical em escola de São Paulo**. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95165/miranda_pcc_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 26 abril 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa . 4. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

OPUS DEI. **Quem foi Constantino?** Disponível em: < <https://opusdei.org/pt-br/article/quem-foi-constantino/>> Acesso em 23 out 2017.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A Epistemologia Genética de Jean Piaget - **Revista FACEVV**. 1º Sem. 2009. N. 2, p. 22-35 Disponível em: <<http://facevv.cneec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/A-EPISTEMOLOGIA-GENETICA.pdf>> Acesso em: 18 set 2017.

PARIZZI, M.B. O canto espontâneo das crianças de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 39-48, set. 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil: De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência**. São Paulo, 2009. 205f. Tese (doutorado em Educação). Setor de Pós-Graduação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10124>> Acesso em: 30 mar 2016.

REESE, Gustave. **La música en el Renacimiento**. 1. Ed. Alianza Música. Madrid, 1988

REIGADO, J. P. ; ROCHA, A., RODRIGUES, H. **Reflexões sobre a aprendizagem musical na primeira infância.** CESEM. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <https://www.academia.edu/1432820/Reflex%C3%B5es_sobre_a_aprendizagem_musical_na_primeira_inf%C3%A2ncia1> Acesso em: 12 jun 2017.

RETONDAR, Jeferson José Moebus; MATTOS, Rafael da Silva. A criatividade como vontade de potência e como expressão da agressividade no contexto de uma pedagogia humana. **Revista filosofia capital**, vol. 6, n.12, p. 14-24, janeiro 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Regio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Trad. Vânia Cury. 4ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.

RODRIGUES, José Pereira; MAFFIOLETTI, Leda. **Cantigas de roda.** 7. ed. Porto Alegre: Magister, 1992.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratado de los objetos musicales.** Madrid: Alianza Editorial, 1988.

SILVA, Lucilene. **Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba** – 1. Ed. – Carapicuíba, SP: Zerinho ou Um, 2014.

SILVA, Bruno Pedroso Lima. A teoria da complexidade e o seu princípio educativo: as ideias educacionais de Edgar Morin. **Revista do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica.** Belo Horizonte, v.22, n.2, p.241-254,jun./dez.2011. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/emnuvens.com.br/sv/article/view/26682/15277>>. Acesso em 30 mar 2016.

SIUFI, Cláudia J. de Souza; BERG, Silvia Cabrera. Da inquiribilidade à criação: as descobertas e a inter-relação com o sonoro desde a primeira infância. **Revista Tulha**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 209-218, jan.–jun. 2017.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na Educação Infantil. **Cadernos da Pedagogia.** São Carlos, v. 4, n.7, p. 96 - 110, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/180/106>> Acesso: 18 ago 2017.

SOUZA, Jovelina Maria Ramos de; As origens da noção de poésis. **Revista Hypnos.** ano 13 / nº 19 – 2º sem. 2007 – São Paulo / p. 85-96. Disponível em: <<http://www.hypnos.org.br/revista/index.php/hypnos/article/view/450/510>> Acesso em: 10 jun 2018.

STEINER, R. **A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual**. São Paulo, SP: Antroposófica, 1996.

STOROLLI, Wânia Maria Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM** - Londrina v.19 n. 25. p. 131-140. jan-jun 2011

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/196>> Acesso em: 14 maio 2018.

SWANWICK, Keith. **Music, mind and education**. London: Routledge, 1988.

THOMÁS, Lia. **Ouvir o logos: música e filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Isidoro de Sevilha, Santo**.

Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/SaolsidoS.html>> Acesso em: 23 out 2017.

WILLI, Apel. **The History of Keyboard Music to 1700**. Bloomington: Indiana University Press, 1972.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Gravação em áudio: O saci e o curupira: sonorização de história criada pelos alunos – 4 anos

APÊNDICE B – Vídeo: Gesto musical: piano – criança 5 anos

APÊNDICE C – Gravação em áudio: Balbucio – criança 1 ano 3 meses

APÊNDICE D – Vídeo: movimento e interação sonora – criança 1 ano 10 meses

APÊNDICE E – Filme: Projeto - Um mundo de Sensações Sonoras

APÊNDICE F – Filme: Aulas de Música 1 a 3 anos

APÊNDICE G – Filme: Aulas de Música 4 a 5 anos