

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

CLÁUDIA JAQUELINE DE SOUZA SIUFI

**O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem
e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem**

São Paulo

2023

CLÁUDIA JAQUELINE DE SOUZA SIUFI

**O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem
e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem**

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

Área de Concentração: Processos de Criação Musical

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Maria Pires Cabrera Berg

São Paulo

2023

Nome: SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza

Título: O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem

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

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

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 e apoio,
e aos meus filhos, Lucas e Laura, razão da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às crianças, meus alunos, as quais aprendi a admirar e me encantar a cada olhar arregalado diante de uma nova descoberta, a cada sorriso prazeroso refletido durante seus momentos de criação, a cada abraço carinhoso e amoroso demonstrando toda sua autenticidade e expressividade em suas emoções.

Agradeço à minha família, meu marido Alberto e meus filhos Lucas e Laura, que sempre me apoiaram e compreenderam os muitos momentos necessários de ausência e que, quando esmoreci em alguns momentos de cansaço, não me deixaram desistir.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Rezende Proença, grande incentivadora para que eu iniciasse minhas pesquisas desde o Mestrado e compartilhasse minha experiência como educadora musical, reconhecendo e valorizando meu trabalho junto às crianças.

Agradeço à Prof.^a Olivia Concha Molinari, Universidade de La Serena, Chile, por sua presteza, disponibilização e primorosa contribuição a esta pesquisa.

Agradeço especialmente à Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Pires Cabrera Berg por todo o ensinamento e generosidade ao compartilhar seus conhecimentos, contribuindo de forma efetiva e ativa para meu crescimento intelectual e científico através de sua precisa orientação, acompanhando-me durante o Mestrado e o Doutorado.

“Se deixássemos as crianças crescerem como são, teríamos somente gênios”.
(Johann Goethe)

RESUMO

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. **O desenvolvimento musical na primeira infância: a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem.** 2023. 175f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente pesquisa se propõe a investigar o desenvolvimento musical infantil na primeira infância, a função do professor e a compreensão da música enquanto linguagem em um processo integrado de ensino-aprendizagem. Consideramos a educação musical na primeira infância fundamental na construção do indivíduo em sua totalidade tanto em suas habilidades individuais quanto sociais. A intersecção das propostas defendidas por François Delalande através da *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical* e de Loris Malaguzzi através da *Pedagogia da Escuta* fundamentam esta pesquisa. Ambos os teóricos defendem a importância de um trabalho educacional relevante na primeira infância reconhecendo a potencialidade e o protagonismo infantil na construção do conhecimento onde o professor se coloca como mediador, *cocriador* e *coprodutor* do conhecimento no processo. Defendemos a ludicidade e a inquiribilidade, como embasamento do desenvolvimento musical na primeira infância, sendo a conexão da música ao físico e ao emocional da criança associadas a seus caminhos inventivos e de livre expressão fatores essenciais no processo de desenvolvimento das potencialidades infantis. Entendemos que a música na educação infantil deva estar presente na construção do conhecimento e no dia a dia escolar, sendo trabalhada diversificadamente e muito além da canção, pois compreendemos a criança como ser ativo, potente, criativo, participativo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Musical Infantil - Ludicidade - Inquiribilidade - Potencialidade Criativa - François Delalande - Loris Malaguzzi

ABSTRACT

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. **Musical development in early childhood: music as a language and the teacher's role in the integrated teaching-learning process.** 2023. 175f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This research proposes to investigate children's musical development in early childhood, the teacher's role and the understanding of music as a language in an integrated teaching-learning process. We consider music education in early childhood fundamental in building the individual to its fullness, both in terms of individual and social skills. The intersection of the proposals defended by François Delalande through *Pédagogie Musicale D'éveil* - Pedagogy of Musical Creation and by Loris Malaguzzi through Listening Pedagogy underlie this research. Both theorists defend the importance of a relevant educational work in early childhood, recognizing the child's potentiality and protagonism in the construction of their knowledge where the teacher stands himself as a mediator, co-creator and co-producer of knowledge in the process. We defend ludicity and inquiribility as the foundation of musical development in early childhood, with the connection of music to the child's physical and emotional aspects associated with their inventive ways and free expression being essential factors in the process of developing children's potential. We understand that music in early childhood education must be present in the construction of knowledge and on a daily basis at school, being worked on in a variety of ways and far beyond the song, as we understand the child as an active, powerful, creative, participative and protagonist in his own learning process.

Key-words: Children's Music Education - Ludicity - Inquiribility - Creative Potential - François Delalande - Loris Malaguzzi

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. CAPÍTULO 1 - PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM MODELOS EDUCACIONAIS.....	17
1.1. Brasil Colônia.....	17
1.1.1. Período jesuítico.....	17
1.1.2. Período Pombalino.....	21
1.2. Brasil Império.....	30
1.3. A Educação Musical no período da Primeira República.....	32
1.3.1. A música no currículo da escola paulista da Primeira República.....	33
1.3.1.1. A formação do professor para o ensino de música na escola primária paulista.....	33
1.3.1.2. O currículo musical na escola preliminar.....	35
1.3.1.3. A Música no Jardim de Infância.....	38
1.4. A educação musical como afirmação da cultura nacionalista na Era Vargas.....	41
1.4.1. A influência de Villa-Lobos na educação musical brasileira.....	42
1.5. A música na escola após Villa-Lobos.....	50
1.6. Novos rumos para a educação musical escolar a partir da Constituição de 1988.....	52
2. CAPÍTULO 2 - FRANÇOIS DELALANDE E A PEDAGOGIA DO DESPERTAR.....	57
2.1. As condutas musicais	62
2.1.1. A dimensão sensório-motora.....	63
2.1.2. A dimensão simbólica.....	66
2.1.3. A dimensão organizacional.....	69
2.2. Relações com Piaget e a ludicidade.....	72
2.3. Função do Educador Musical.....	75

3. CAPÍTULO 3 - LORIS MALAGUZZI E A PEDAGOGIA DA ESCUTA.....	79
3.1. O princípio.....	79
3.2. A identidade da Educação Infantil.....	85
3.2.1 Os tempos da infância.....	87
3.3. A Pedagogia da Escuta e as Cem Linguagens da Criança.....	90
4. CAPÍTULO 4 - A FUNÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR E COCRIADOR.....	94
4.1. As relações entre a Pedagogia da Escuta e a Pédagogie Musicale D'éveil: potencialidade e criatividade na <i>coconstrução</i> do conhecimento.....	94
4.2. O professor de educação infantil: desafios e possibilidades de trabalho musical sob a ótica de Delalande e Malaguzzi em consonância com a Base Nacional Comum Curricular.....	98
4.2.1. Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós.....	102
4.2.2. Corpo, gestos e movimentos.....	105
4.2.3. Traços, sons, cores e formas.....	106
CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – Descrição de propostas de atividades.....	133
1. Cantigas e brincadeiras de roda.....	133
2. Canções e brincadeiras de outros lugares.....	150
3. Atividades rítmicas.....	157
4. Atividades corporais.....	164
APÊNDICE B – Entrevista com Olivia Concha Molinari.....	169

INTRODUÇÃO

Esta tese é um desdobramento da dissertação de mestrado “A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância” em que defendemos a compreensão da trajetória do desenvolvimento musical da criança embasado no conceito de inquiribilidade¹ e de sua relação com o sonoro por meio da ludicidade e de suas experiências sonoro-criativas na primeira infância.

Considerando as crianças como seres em formação que anseiam por conhecimento e descobertas, acreditamos que a educação musical infantil deva, através da expressividade e desenvolvimento da capacidade criadora, ser embasada no princípio do desenvolvimento pela música enquanto linguagem.

Entendemos a linguagem musical como o que se conecta à *poíesis*, à poética do artista autor, associada a seus caminhos inventivos. O aprendizado da música enquanto linguagem na primeira infância está intimamente ligado ao físico e ao emocional, sendo a inquiribilidade fator essencial para exprimir e comunicar sua interioridade movendo as potencialidades criativas; sendo assim, acreditamos que a música possa e deva ser trabalhada como possibilitadora da amplitude de percepções, explorações, construções e criações onde o objeto de estudo seja o som, o movimento e a sensibilidade, em que a educação musical compreenda a formação do indivíduo como um todo.

Creditamos nossa contribuição à área da Educação Musical para crianças na primeira infância ao realizarmos, nesta tese, o entrelaçamento das propostas de François Delalande, compositor, pesquisador e educador musical que apresenta a *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical* com as de Loris Malaguzzi, pedagogo e educador, em sua *Pedagogia da Escuta*, os quais embasam fundamentalmente esta pesquisa.

Ambos os teóricos trazem a primeira infância como um período fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, reconhecendo a potencialidade, a criatividade e o protagonismo infantil na construção do conhecimento, valorizando as experiências vividas durante o processo

¹ 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. [...] A curiosidade é a capacidade natural e inata da inquiribilidade. (SIUFI, 2018, p. 51)

de aprendizagem, acreditando na importância da linguagem artística na formação integral humana. Neste sentido, ambos creem que o aprendizado da criança se dá a partir das relações consigo mesma, com o outro e com o entorno e defendem uma postura ativa e participativa do professor no processo de ensino-aprendizagem em que este se coloca como mediador, *cocriador e coprodutor* do conhecimento junto a seus alunos.

Diante desta perspectiva, deparamo-nos com o desafio de propor o ensino da música na Educação Infantil a professores e educadores não especialistas, para quem a canção ainda se coloca como principal, ou, muitas vezes, a única forma de trabalho musical na primeira infância. Comprendemos que a canção é uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da oralidade e da linguagem musical na primeira infância, bem como o valor e a relação desta à construção de memórias afetivas; entretanto reconhecemos a necessidade de mudanças paradigmáticas em que a educação musical infantil é redutivamente envolvida somente pela canção. Defendemos, portanto, a importância de diversificar as propostas de ensino musical estendendo o ensino para além da canção.

Partindo de experiências realizadas durante 30 anos de atividade na educação musical infantil, apresentamos propostas de atividades musicais a serem desenvolvidas por professores especialistas ou não especialistas que atuem nesta faixa etária, independentemente de sua formação musical, no intuito de fornecer ferramentas que auxiliem a iniciação musical na primeira infância, entendendo a música como linguagem.

As ideias e concepções de atividades são apoiadas e embasadas nas propostas educacionais defendidas por Loris Malaguzzi - *Pedagogia da Escuta* e François Delalande - *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical* - e se adequam aos propósitos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Para tanto é fundamental que o professor se disponibilize a compreender a linguagem musical e esteja atento à sua função de mediador, tendo claro um horizonte de ação em que a cocriação seja real e efetiva.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa que envolvem a convergência das ideias de François Delalande e de Loris Malaguzzi relacionadas à potencialidade e ao protagonismo da criança em consonância com os propósitos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, juntamente com a reflexão em relação ao papel do professor no processo de desenvolvimento da linguagem musical na primeira infância, além de embasar o educador não músico para a identificação de fundamentos e conhecimentos musicais, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão histórica de documentos oficiais relevantes acerca da

história da Educação Musical no Brasil, leitura de bibliografia, artigos e publicações de François Delalande e materiais referentes a Loris Malaguzzi e sobre a abordagem Reggio Emilia, bem como documentos oficiais em vigor que normatizam a Educação Infantil no Brasil.

Consideramos importante compreender o percurso da educação musical brasileira, apresentando no primeiro capítulo um retrospecto histórico com o objetivo de situar os rumos da educação musical no Brasil e suas influências no processo educativo e na formação dos professores. Introduzida pelos jesuítas, o conceito de educação humanista traz profunda relação com o pensamento musical grego na medida em que considerava a música fundamental na formação do ser. Contrapondo-se aos ideais humanistas, a transformação da educação imposta pela Reforma Pombalina, teve por objetivo a formação tecnicista e utilitarista conectada a um ensino pragmático voltado a fortalecer um Estado progressista e liberal que reverbera até os dias atuais, com o enfraquecimento das disciplinas voltadas ao desenvolvimento do pensamento, da criticidade e das capacidades criativas. Apesar da República reacender a importância do ensino da música como meio para o desenvolvimento integral do educando, não se retomou a essência da educação humanista, servindo a música mais com o propósito pedagógico de desenvolver valores cívico-nacionalistas. O canto orfeônico tomou espaço nas escolas, e a canção, até os dias de hoje, ocupa grande parte da educação musical, principalmente na educação infantil.

O segundo capítulo apresenta as ideias defendidas por François Delalande por meio da *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical* na qual a criança é colocada como o centro do processo educativo, cabendo ao professor respeitar suas pesquisas, suas construções sonoro-musicais, seu fazer musical, suas atitudes espontâneas de escuta e produção sonora, reconhecendo que a criança faz sua própria música através de sua relação com os sons e estimulando-a ao prazer pelo fazer musical. Propõe-se uma abertura para novas formas de conceber o *musical* reconhecendo a *musicalidade* no contexto sonoro cotidiano de adultos e crianças. A *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical*, resgata a ideia da educação humanista voltada à valorização da formação integral do ser humano ao reconhecer a criança como ser ativo, potente e criativo, valorizando suas virtudes e realizações, concebendo-a como um ser único em um movimento contínuo de descoberta de si e de sua ligação com os outros.

O terceiro capítulo apresenta as ideias sustentadas por Loris Malaguzzi em sua abordagem educacional denominada *Pedagogia da Escuta* em que traz à discussão o sentido da

linguagem como expressão, e, referindo-se especialmente às crianças pequenas, defende que a linguagem demonstra como cada ser humano relaciona-se com o mundo a partir de sua cultura e do meio em que se insere.

Malaguzzi compreende que a criança se expressa através de múltiplas formas de linguagem e materialidades, transcendendo a linguagem oral, evidenciando a capacidade investigativa da criança e como ela age diante do que lhe é proposto. Ao propor a *Pedagogia da Escuta* defende a potencialidade infantil e o direito da criança de ser protagonista de seu próprio aprendizado, destacando sua curiosidade e espontaneidade inatas, onde a construção do conhecimento se dá por meio das relações consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Sustenta então, que o ambiente educacional deva ser preparado para que a criança possa se sentir livre para criar, inventar, testar, aprender com seus erros e acertos, elaborar novas hipóteses, discutindo ideias com seus pares e com os educadores, encontrando soluções para problemas surgidos ao longo do processo; um espaço motivador e incentivador, que abra caminho para a exploração e investigação, de forma a tornar-se berço para o desenvolvimento criativo. Ou seja, uma escola que valorize a criança, oportunizando a ela expressar-se a partir de suas diferentes linguagens simbólicas.

O quarto capítulo se concentra nas relações entre a *Pedagogia da Escuta e a Pédagogie Musicale D'éveil* e a função do professor na construção do conhecimento musical infantil. Malaguzzi e Delalande reforçam a ideia de um trabalho de cocriação e coprodução, em que o professor e o aluno trabalham juntos na construção do conhecimento, reconhecendo a Arte como veículo mobilizador, motivador e necessário.

Ao afirmar a criança como protagonista de seu aprendizado, o professor toma a postura de observador atento, que estimula, incita e propõe meios e condições favoráveis, orientando os comportamentos espontâneos, permitindo que a criança se sinta livre para manifestar seu imaginário e assim se desenvolver musicalmente. Durante o processo criativo musical infantil o professor tem a importante tarefa de manter-se atento ao que acontece, observando as diferentes etapas que levam a criança da exploração à autêntica criação. Cabe ao professor a responsabilidade de conhecer estes trajetos e fornecer meios para que isso se desenvolva.

Diante desta perspectiva, deparamo-nos com o desafio de trabalhar com a linguagem musical por professores e educadores não especialistas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Tendo como base minha própria experiência de 30 anos de atividade na

educação musical infantil, apresentamos relatos de aulas, propostas e sugestões de práticas possíveis para professores que atuem nesta faixa etária, independentemente de sua formação musical.

Propomos que, além das canções, sejam realizadas atividades que instiguem a pesquisa sonora, a construção e criação musical, exploração de materiais sonoros diversificados, percepção rítmica e melódica partindo do corpo ao instrumento, uma vez que os consideramos importantes ferramentas e meios para o desenvolvimento musical das crianças nesta fase da primeira infância. Apoiadas e embasadas nas propostas educacionais defendidas por Loris Malaguzzi - *Pedagogia da Escuta* e François Delalande - *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical*, as ideias e concepções das atividades apresentadas se adequam aos propósitos normatizados pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Compreendemos que o trabalho do professor da primeira infância é primordial e fundamental no desenvolvimento humano em que as relações sociais são essenciais para a construção individual e coletiva do conhecimento, entendendo a criança como ser ativo, potente, criativo, participativo e protagonista em seu processo de aprendizagem.

Ao entender que a criança se desenvolve através de múltiplas linguagens, defendemos que o professor de educação infantil tem a responsabilidade de procurar percursos em direção a aprendizagens significativas pelas crianças, adotando a postura de mediador e de cocriador na construção do conhecimento. Compreendemos que a educação musical promove o desenvolvimento de habilidades no campo social, permitindo a liberdade de expressão, valorizando a potencialidade e a inquiribilidade infantil, reconhecendo a importância da educação pela Arte como formação integral do indivíduo.

CAPÍTULO 1 - PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM MODELOS EDUCACIONAIS

1.1 Brasil Colônia

1.1.1 Período jesuítico

Os missionários Jesuítas, ao encontro dos indígenas que aqui já viviam, constataram o grande apreço e envolvimento que estes manifestavam pela música: músicas para rituais de dança, de guerra, de festejos, músicas de eventos religiosos, elegíacos ou até mesmo bucólicos. Cantavam, dançavam e fabricavam seus próprios instrumentos utilizando elementos da natureza como cipós ocos, cabaças, troncos, galhos, entre outros, destacando-se as flautas, os tambores e os chocalhos. Mello (1908) descreve alguns desses instrumentos

Uma de suas gaitas muito usadas era uma espécie de flauta, a que chamavam *o pau que ronca*. Esta flauta compunha-se de três buracos, dois na parte superior e um na parte inferior, e ordinariamente o mesmo que a tocava batia com a mão no tamboril, d'onde a sua denominação. [...] Entre os instrumentos de percussão, contam-se os seguintes: o *Colecá*, espécie de cetro com guizos no centro da haste; o *Curugú*, instrumento de dimensões enormes cujo som era medonho e lúgubre; o *Maracá* ou *Caracaxá*, era um chocalho feito de cabaça com pedrinhas dentro, à imitação do chocalho de cascavel, de que ele recebeu o nome; finalmente o *Curuqui*, e o *Wapy* ou *Watapy*, tambores feitos de um tronco de madeira leve e oco. (MELLO, 1908, p. 18-20)

Esse comportamento de familiaridade dos nativos com a música tornou-se o elo facilitador para a aproximação dos jesuítas que se aproveitaram, inclusive, dos instrumentos indígenas e da sonoridade da língua nativa para sua incursão. Mello (1908, p.9) cita que: “Eram em geral os aborígenes grandes músicos e amigos de bailar, principalmente os Tamoyos do Rio de Janeiro, que eram grandes compositores de cânticos de improviso.”

Denominavam-se jesuítas os religiosos pertencentes à Ordem fundada por Inácio de Loyola intitulada Companhia de Jesus, que chegaram alguns anos logo após o descobrimento do Brasil, exercendo atividade missionária, pedagógica e assistencial. Vieram com o primeiro Governador Geral Tomé de Sousa em 1549, inaugurando uma etapa da educação brasileira com a missão de difundir o cristianismo entre os pagãos. (HOLLER, 2005)

Seu principal objetivo era levar em seu trabalho missionário o modelo de sociedade cristã europeia instalando-se em aldeamentos ou missões que organizaram por toda a América colonial, elaborando técnicas de aproximação e atração aos indígenas. Estes aldeamentos eram autossuficientes dispoendo-se de uma completa infraestrutura administrativa e econômica, que

funcionavam num regime comunitário. Com o passar do tempo aprendiam a língua nativa e, conseguindo sua confiança, reunindo milhares de indígenas em seus povoados.

Apesar de ter sido o principal objetivo da vinda dos jesuítas para o Brasil colônia, a catequização dos indígenas não foi a única forma de atuação da Ordem. Segundo Holler (2005), houve uma grande participação dos religiosos da Companhia de Jesus na educação da população que começava a surgir nas vilas e pequenos centros urbanos. Seus colégios e seminários ofereciam, além da alfabetização, cursos de formação superior. Montaram bibliotecas estabelecendo uma importante rede de ensino em uma época em que não existiam ainda no Brasil imprensa, circulação de livros ou universidades.

Até meados do Século XVIII coube aos padres jesuítas a incumbência do ensino formal no Brasil. Baseando-se em filósofos como Aristóteles e São Tomás de Aquino, o ensino jesuíta desenvolvia conceitos de uma educação humanista difundindo a fé cristã católica, interligando-a a diversas áreas de estudo, promovendo a mediação da existência humana e a formação de caráter dos jovens educandos.

A metodologia pedagógica utilizada era o “Ratio Studiorum”, uma organização de normas e planos de estudo que norteavam as diretrizes educacionais. O documento não fazia clara menção da música em suas propostas pedagógicas, porém, através de registros em cartas, os jesuítas descreviam a potencialidade desta em suas investidas educacionais. Segundo Almeida (2010),

Diferentemente da poesia, o Ratio Studiorum, não faz nenhuma citação voltada ao uso da música enquanto recurso didático, o que se contrapõe às cartas jesuítas que evidenciam o uso da mesma em suas atividades pedagógicas. [...] Gradativamente as missões testemunhavam a potencialidade da música no sentido de atrair os gentios para as liturgias sacras e por ser um atrativo veículo didático no ofício da catequese e no ensino das primeiras letras. (ALMEIDA, p. 75-77)

Atentos ao envolvimento dos indígenas com a música, utilizaram-na como forma de aproximação e auxiliar no processo educacional e de evangelização. Considera-se que os jesuítas foram os primeiros professores de música no Brasil, pois o modelo pedagógico e educacional desenvolvido ultrapassava o protocolo convencional das disciplinas, fazendo da música parte da instrução. “Da insistência nessa arte, surgiram índios capazes de reproduzir todas as manifestações musicais básicas do culto cristão, os ‘nheengaribas’ ou ‘músicos da terra’, como seriam conhecidos entre os portugueses.” (CASTAGNA, 1994, p.1)

No Rio Grande do Sul, as reduções dos jesuítas espanhóis alcançaram um avançado estágio de desenvolvimento musical, onde os índios guaranis aprendiam a construir seus próprios instrumentos em oficinas. Através da fundição da rocha conhecida como *itacurú*, abundante na região da Redução de São João Batista, foi possível a fabricação de sinos e produção de instrumentos como trompas e trompetes, além de tubos para órgãos. Dentre outros instrumentos, os índios guaranis também fabricavam violas, violinos, flautas, harpas, guitarras, alaúdes e tambores e executavam música europeia de relativa complexidade técnica sob a condução de Padre Antônio Sepp²

As pautas musicais, sobreviventes das áreas de missões, seguem regras europeias de composição. Não podemos vislumbrar através delas, por exemplo, instrumentos musicais indígenas, nem sua peculiar interpretação. É justamente isso que marcou o caráter singular da sonoridade das aldeias. Mesmo quando músicas católicas eram tocadas, é possível inferir que ela não soasse como nas igrejas europeias, muito menos que isso representasse uma aculturação dos índios – apesar de muitos missionários jesuítas reiterarem isso de forma apologética em seus escritos. Parece improvável que a maneira indígena de cantar e de tocar seus instrumentos não tenha impresso sua marca na música interpretada por eles mesmos. (WITTMANN, 2011, p.23-24)

Nas missões portuguesas, sob a liderança de Padre Manoel da Nóbrega³, os jesuítas utilizaram-se da literatura, do teatro e da música como ferramentas pedagógicas para o ensino das primeiras letras e para a disseminação de valores religiosos e cristãos, aliando temáticas de ensino bíblico aos rituais e danças indígenas. Nesta aproximação procurou-se uma troca e um diálogo entre as culturas, criando-se dicionários e incluindo-se as artes com o intuito de expandir de forma didática a fé cristã. Era prática mesclar os estilos musicais que haviam trazido da Europa com os cantos dos índios, alterando palavras de forma a expressar o louvor e a exaltação a Deus⁴.

² Considerado o gênio das Reduções Guaranis, Anton Clemens Sepp von und zu Rechegg (1655-1733) foi arquiteto, escultor, urbanista, músico, e escritor tirolês, padre jesuíta administrador de várias missões espanholas estabelecidas nos atuais territórios do Paraguai, Argentina e fundador da Redução de São João Batista no Rio Grande do Sul.

³ Manuel da Nóbrega (1517-1570) foi sacerdote jesuíta português, chefe da primeira missão jesuítica à América. Em 29 de março de 1549, chegou com Thomé de Sousa, para fundação da Cidade do Salvador, junto com outros cinco jesuítas, e fundou a missão da Companhia de Jesus no Brasil. Construiu a primeira igreja dos jesuítas no Brasil, a Igreja da Ajuda, que também foi a primeira catedral. Fundou os colégios de Salvador, de Pernambuco, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Deixou muitos documentos escritos sobre as condições dos povos no Brasil, principalmente sobre os índios, sendo fonte importante para o estudo da História do Brasil.

⁴ Este procedimento, que hoje seria elogiado como uma adequada percepção transcultural, foi atacado e proibido pelo primeiro bispo do Brasil, D. Pero Fernandes Sardinha. Este bispo era homem culto, formado pela Sorbonne, onde teria tido contacto com o futuro reformador João Calvino. Contudo, logo que chegou ao Brasil, em outubro

A primeira escola de música fundada pelos Jesuítas datou de 1553, na cidade de São Vicente, onde juntamente com a leitura e a escrita, ensinava-se as crianças a tocar flauta e a cantar. A atuação dos jesuítas com as crianças tanto na catequese quanto na musicalização foi um importante elo de aproximação aos índios adultos e mais arredios. Padre João de Azpilcueta Navarro, foi o primeiro a traduzir para a língua tupi os hinos religiosos e cânticos cristãos.

Já no início da vida brasileira se principiou fazendo música nos núcleos principais da Colônia. O som foi sempre considerado elemento de edificação religiosa e, também aqui nasceu misturado com religião. Os jesuítas ensinavam o canto religioso aos indiozinhos catequizados, e as festas da Igreja eram enfeitadas por cantigas. Simão de Vasconcelos afirma que o padre João Azpilcueta Navarro foi o primeiro a lecionar canto aos curumins brasílicos, bem como a por em canto de órgão as cantigas dos índios que continham a doutrina cristã. (ANDRADE, 1997, p.163 apud ALMEIDA, 2010, p. 14)

Para alcançar aldeias ainda selvagens em suas missões, valendo-se deste encanto natural pela música, os religiosos faziam-se acompanhar por grupos de crianças empunhando crucifixos, cantando ladainhas e bem-ditos. Em uma de suas cartas, Padre Manuel da Nóbrega descreve a reação dos indígenas ao ouvirem os jesuítas cantando e tocando instrumentos em uma missa celebrada em 21 de julho de 1549:

Fizemos procissão com grande música, a que respondiam as trombetas. Ficaram os índios espantados de tal maneira, que depois pediram ao Padre [Juan de Azpilcueta] Navarro que lhes cantasse como fazia na procissão (Car.MaNob.2, 1549, p. 129 apud ALMEIDA, 2010, p.80)

A música era tão bem recebida que no Seminário de Belém foi instituída uma escola de solfa⁵ e de instrumentos onde as crianças indígenas eram instruídas no canto, na dança e aprendiam a tocar flauta, gaitas, tambores, violas e cravo. Os jesuítas também as formavam em cantochão e música polifônica. Segundo Leite (1953), o aprendizado foi recíproco no que diz respeito aos meninos órfãos, crianças vindas de Portugal, que aprenderam com os indígenas, a tocar flautas e maracás e a cantar canções na língua tupi.

Pode-se dizer que a música e a história da educação no Brasil-Colônia se misturam pela função simbólica que a música traz através das experiências vividas por nossos colonizadores entre os indígenas. Conta-se que o Padre Fernão Cardim descreveu com entusiasmo o que pode constatar em sua estada aqui entre 1583 e 1590 ao observar algumas aldeias de indígenas já catequizados: “Em todas estas aldeias há escolas de contar, cantar e tanger; tudo tomam bem e

de 1551, se opôs à prática de Manuel da Nóbrega, que fazia amplo uso das melodias indígenas (MONTEIRO, 2009, p.82-83).

⁵ Música escrita em partitura, não improvisada.

há já muitos que tangem flautas, violas, cravo, e oficiam missas em canto de órgão, coisa que os pais estimam muito.” (MELLO, 1908, p.22) A inserção da música na educação jesuíta estava diretamente ligada à imanente musicalidade dos indígenas, enriquecendo-se através do canto de órgão e da execução de instrumentos no acompanhamento litúrgico. Sem dúvida é notória a importância dos jesuítas na história da educação musical brasileira sendo apontados como os precursores da prática musical na formação humana e os fundadores da escola de música instrumental no Brasil, visto que ensinavam flauta, violino, cravo ou órgão, instrumentos estes escolhidos por serem mais adequados para acompanhar as vozes nos cânticos das igrejas. A atuação musical dos missionários jesuítas teve grande influência na formação da cultura brasileira.

1.1.2 Período Pombalino

A partir da Reforma Pombalina o ensino e as práticas musicais, que tiveram uma função essencial e potencializadora na educação jesuítica durante mais de duzentos anos, foram minimizados ou mesmo suprimidos do contexto educacional. Sob ideias iluministas, tal reforma pretendia estabelecer uma educação de caráter utilitarista aos fins econômicos do Estado, pois Portugal, almejando a posição que os ingleses ocupavam na economia europeia, pretendia elevar-se à condição de potência industrial, diminuindo suas atividades mercantilistas, conquistando assim sucesso e desenvolvimento econômico.

Para que se possa compreender a motivação de mudanças tão significativas na educação tanto da metrópole quanto da colônia, é importante entender a situação de Portugal no Século XVIII que impulsionou a Reforma Pombalina. Neste período a economia portuguesa encontrava-se degradada após quase um século de dominação espanhola em consequência da União Ibérica⁶ e enfraquecida pela grave crise ocasionada pelas oscilações do preço do açúcar, produto responsável por grande parte das exportações portuguesas, no mercado europeu.

Agregada a essa situação, muitos historiadores consideram a assinatura do Tratado de Methuen, conhecido como o tratado de panos e vinhos, entre Portugal e Inglaterra, como

⁶ A União Ibérica foi a unificação das dinastias monárquicas de Portugal e Espanha entre 1580 e 1640, que ocorreu a partir de uma crise sucessória do trono português. Durante esse período todas as posses que pertenciam à Coroa portuguesa passaram a ser controladas pelo governo espanhol.

responsável pela derrocada econômica de Portugal neste período. Ribeiro (2000) assim descreve

Com o Tratado de Methuen (1703), firmado com a Inglaterra, país já inserido no capitalismo industrial, o processo de industrialização em Portugal é sufocado. Seu mercado interno foi inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canaliza-se, assim, para a Inglaterra, o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados. Desta maneira, enquanto uma metrópole entrava em decadência (Portugal) outra estava em ascensão (Inglaterra). (RIBEIRO, 2000, p. 29)

Vivenciando um período de situação desfavorável da economia, Portugal ainda haveria de passar por um de seus maiores reveses: o grande terremoto de 1755. O sismo ocorreu na manhã do dia 1º de novembro do corrente ano com um poder de destruição avassalador, arrasando a cidade de Lisboa quase por completo. As pessoas, em meio ao desespero, tentavam fugir dos desabamentos e incêndios indo em direção às margens do Rio Tejo onde foram atingidas por uma série de tsunamis. Relata-se que parte da população que conseguiu escapar do fogo e dos desmoronamentos acabou morrendo atingida pelas ondas gigantes.

O terremoto também trouxe grande perda material entre igrejas, palácios, mosteiros e edifícios que foram reduzidos a ruínas. A Biblioteca Real, com mais de 70 mil volumes foi totalmente destruída, além da Ópera do Tejo, que havia sido inaugurada sete meses antes do desastre e considerada um dos mais grandiosos teatros europeus à época, também foi arruinada por completo.

Após o terremoto fez-se eclodir uma desordem social através de rupturas que permaneceram ao longo do tempo, estabelecendo novas relações entre os indivíduos provocando confrontos e discussões. Nesse contexto surgem ideias antagônicas a respeito da circunstância do desastre: o padre jesuíta Gabriel Malagrida, que tinha trânsito livre na Corte e grande influência sobre o rei e sua família, que defendia energicamente o cenário do sismo como desígnio divino, e Sebastião José Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal, que difundia origens científicas estabelecendo um contexto de ordem natural para o terremoto, discordando com veemência das ideias de Malagrida. O padre recorria a discursos públicos eloquentes e impressos tipográficos para atingir a população no intuito de responsabilizar o povo e sua relação com a religiosidade pela catástrofe, enquanto Pombal insistia na condição natural e que, inclusive, era passível de reincidência. Muitos consideram esta divergência como um dos motivos da antipatia do Marquês de Pombal pelos jesuítas.

Diante da situação devastadora, a exorbitante quantidade de mortos e as condições precárias na qual se encontrava Lisboa, se faziam necessárias atitudes imediatas de cuidado da população sobrevivente e reconstrução da cidade. O Rei D. José I então nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo como seu primeiro-ministro cuja missão seria a reconstrução de Lisboa e a recuperação da economia portuguesa. Na condição de primeiro ministro, elegendo os problemas prioritários decorrentes do terremoto, Sebastião de Carvalho e Melo adotou 14 providências essenciais determinadas através de decretos, as quais estabeleciam medidas que atuavam desde o enterro e incineração dos mortos para evitar a proliferação de doenças, proibição do ócio entre as pessoas capazes de trabalhar e castigos severos aos saqueadores, até a modernização da arquitetura em um plano urbanístico que transformava as ruas estreitas e sinuosas de Lisboa em grandes espaços retilíneos e arejados, além de medidas sanitárias e construção de redes de água e esgoto. Ademais, também estabeleceu regras e estratégias para agir sobre os hábitos e demandas da população, envolvendo-se na renovação da educação e da cultura no país.

Considerado um déspota esclarecido⁷, Sebastião José de Carvalho e Melo, que mais tarde recebeu o título de Marquês de Pombal, agia sob forte influência do Iluminismo⁸ objetivando a modernização do país. De cunho imperativo defendia a ideia da concentração do poder real, propondo uma transformação radical na administração do reino. Seus objetivos almejavam a industrialização de Portugal e a reorganização da exploração das riquezas na colônia brasileira de forma a aumentar os ganhos da Metrópole. Há grande controvérsia entre historiadores a respeito do Marquês de Pombal, muitos defendem que Pombal pretendia transformar Portugal em uma nação autônoma e forte e, com isso, adquirira muitos inimigos, não se limitando a tomar atitudes e resoluções severas e inflexíveis para atingir seus objetivos, perseguindo, deportando, encarcerando ou até condenando à força aqueles se opusessem a seus interesses. Segundo Maxwell (1997) para alguns, Pombal “[...]é uma grande figura do despotismo esclarecido[...]. Para outros ele não passa de um filósofo inexperiente e de um tirano maduro. Mesmo antes de Pombal tomar o poder, seus contemporâneos estavam divididos em suas opiniões sobre ele.” (MAXWELL, 1997, p.1)

⁷ O despotismo esclarecido é um conceito político absolutista pertencente a monarquias europeias entre os Séc. XVI e XVIII. Adotando ideias iluministas, os chamados déspotas esclarecidos aderiam a discursos paternalistas de concentração de poder sob a justificativa do desenvolvimento de suas nações.

⁸ Iluminismo (1715-1789) linha filosófica que se caracteriza pelo “empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana.” (ABBAGNANO, 2007).

Os acontecimentos após o terremoto e a atenção à educação da população, que passou a ser então considerada como agente importante na reconstrução do país, consistiram nos fatores que impulsionaram a Reforma Educacional Pombalina de 1759. Aquino (2009) citando Azevedo (1976) explica:

Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses. (AZEVEDO apud AQUINO, 2009, p. 28)

Em meados do Séc. XVIII enquanto a Europa passava por uma transformação social e cultural com o advento do Iluminismo, os Colégios da Companhia de Jesus dominavam toda a educação formal tanto em Portugal quanto em suas colônias, especialmente no Brasil, revelando uma forte influência religiosa e cultural dos jesuítas sobre o reino português. Esse poder e influência da Igreja despertaram atenção e desconfiança em um contexto de ideário absolutista, sendo compreendidos como uma ameaça à ordem e ao poder do Estado. O ensino ministrado nos Colégios, não apenas pela formação cultural, mas sobretudo pelo poder de “doutrinação” trazendo conflitos de natureza política, ideológica e filosófica fizeram da Companhia de Jesus alvo de perseguição pelo Marquês de Pombal. Para ele, tudo o que se colocasse em oposição aos princípios do Estado seria considerado afronta ao reino e, nessa vertente de ideias, a Companhia de Jesus passou a ser considerada inimiga da Coroa. Realizando frequentes investidas contra a Igreja, Pombal conseguiu com que esta perdesse parte considerável de seu poder e prestígio em Portugal.

Na justificativa de defender uma nova concepção de educação embasada no desenvolvimento da ciência como ideal de progresso e cidadania e, no intuito de atender as necessidades econômicas do Estado, o governo português passou a manifestar severas críticas aos dogmas religiosos e à tradição cultural e institucional representados na educação tradicional jesuíta tanto na Metrópole quanto nas colônias. Para o Marquês de Pombal, o subdesenvolvimento de Portugal e das colônias tinha como principal causa a ação da Companhia de Jesus.

Sob o pretexto de que a Companhia de Jesus havia participado de um atentado contra o Rei, Pombal considera que a expulsão dos jesuítas de todo o território lusitano e de suas colônias seria o melhor a fazer, pois assim se poderia reparar os danos proporcionados pela Companhia a toda uma sociedade reconstruindo o sistema educacional. Ordena-se então a deportação dos jesuítas de todo o território português e de suas colônias, confiscando seus bens. Pode-se dizer que a expulsão dos jesuítas trazia a ideia da necessidade de mudanças ideológicas na educação tanto de Portugal quanto de suas colônias. Conforme Costa (2011),

Entre vários motivos para justificar a expulsão dos jesuítas, que foi feita por meio de decreto, foi justificado o fato de não respeitarem o Tratado dos Limites (Portugal e Espanha); também a forma, posse e domínio com que os jesuítas tomavam e mantinham os indígenas brasileiros. A forma como era feito o tratamento aos nativos, colocava em dúvidas se mantinham as regras da coroa. Pombal acusava a atuação dos jesuítas com os indígenas do Brasil, pois segundo ele, os homens brancos eram apresentados aos índios como maus, como mais interessados no ouro do que qualquer coisa e, mais grave, prontos para atrocidades. (COSTA, 2011, p. 75).

Em Carta de Lei do Rei D. José I, datada em 09 de setembro de 1773, ordena-se a supressão e extinção de todos os seus reinos e domínios a Companhia de Jesus e tudo o que fosse relacionado a essa ordem religiosa.⁹

A expulsão dos jesuítas ocasionou uma desestruturação de toda uma organização de educação e ensino que existia no reino português e, conseqüentemente, em suas colônias, atingindo em cheio o Brasil. Na época da expulsão, os jesuítas contavam com 25 residências, 36 reduções¹⁰ e 17 colégios e seminários no território brasileiro. Além disso, é importante ressaltar que em todas as cidades onde a Companhia de Jesus se instalara na colônia, havia pequenos seminários e escolas de primeiras letras, os quais também foram dissolvidos. Com a partida dos jesuítas, a educação no Brasil vivenciou uma grave ruptura histórica ocasionando um hiato significativo, pois até então todo o processo educacional estava implantado e consolidado pelo modelo inaciano. Essa lacuna forçou medidas emergenciais por parte da Reforma Pombalina que deveria apresentar uma nova estrutura educacional para a colônia.

⁹ A íntegra da Carta de Lei encontra-se disponível no Arquivo Nacional <http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/images/media/cod_794.pdf> Acesso em 18 maio 2023

¹⁰ As Reduções Jesuíticas eram pequenos aldeamentos cuja finalidade era facilitar a evangelização e a civilização dos indígenas a partir da disseminação de hábitos, costumes e religião cristã. Eram administradas e organizadas econômica, cultural e militarmente, sendo as Reduções junto aos povos Guaranis, as que mais se destacaram por seu grande desenvolvimento e progresso.

A reforma educacional se iniciou a partir do Alvará Régio de 28 de junho de 1759. Através do documento, que expunha em seu texto severas críticas ao método pedagógico usado pelos jesuítas, o Rei D. José I extingue todas as escolas mantidas e reguladas pelos inicianos e introduz as aulas régias ou avulsas. Segundo o texto do Rei, o método educacional jesuíta, considerado enfadonho e pernicioso, era responsável pela decadência da educação lusitana, a qual deveria ser reformulada em conformidade com o que se praticava em outras prósperas nações europeias. A ideia seria substituir o eixo humanista da educação que considerava fundamentais o ensino das artes, poesia, filosofia, por uma educação com um currículo que valorizasse questões práticas envolvendo lógica e retórica, no intuito de preparar a população para o desenvolvimento econômico e social de Portugal e de suas colônias. A nova concepção de ensino seria baseada no “Verdadeiro Método de Estudar” escrito pelo iluminista Luis Antonio Verney em 1746 em contraposição ao “Ratio Studiorum” desenvolvido e praticado pela Companhia de Jesus até então.

O foco da nova concepção de educação centrava-se no objetivo de servir ao Estado apresentando uma proposta pedagógica que rompesse com o tradicional, enfocando um ensino pragmático voltado a fortalecer um Estado progressista e liberal. “O Verdadeiro Método de Estudar”, proposta pedagógica que fundamentava as mudanças na educação, era composto por dezesseis cartas que apresentavam as áreas de estudos a serem abrangidas. Segundo Almeida (2010),

As dezesseis cartas objetivam, portanto, priorizar as áreas de intervenção concreta, para mudança efetiva do panorama tradicional jesuíta. Por esse motivo começa pelos estudos preparatórios de Gramática, Latinidade e Retórica, os estudos intermediários de Filosofia e os estudos superiores de Medicina, Direito Civil e Canônico, bem como de Teologia intervindo diretamente na alteração dos antigos conceitos e conteúdos. As cartas são estrategicamente encadeadas e nessa sequência apresentadas: I - Língua Portuguesa, II - Gramática Latina, III - Latinidade, IV - Grego e Hebraico (e línguas modernas), V e VI - Retórica, VII - Poesia, VIII - Lógica, IX - Metafísica, X - Física, XI - Ética, XII - Medicina, XIII - Direito Civil, XIV - Teologia, XV - Direito Canônico, XVI - Regulamentação geral dos estudos. (ALMEIDA, 2010, p.119)

Para a implementação das reformas previstas no Alvará Régio de 28 de junho de 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, determinou várias providências que transformariam profundamente a educação no Brasil. Entre as ações tomadas, destacam-se:

- a extinção de toda a organização educacional jesuítica em Portugal e em suas colônias;

- a instituição de aulas régias de gramática latina, grego e retórica;
- a criação do cargo de diretor de estudos, nomeado pelo rei, para orientação e fiscalização do ensino;
- a instituição e realização de concurso público para a escolha dos professores responsáveis pelas aulas régias no Brasil. Ainda que, para serem aceitos, não havia necessidade de se comprovar a formação escolar, bastando ter bom desempenho no exame e atestar bons antecedentes.

A instituição das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico no Brasil, embora registre-se que entre 1759 e 1765 não tenha havido a nomeação de nenhum professor, ocasionando um completo abandono da educação na colônia durante este período. A destituição da educação jesuíta no Brasil significou a ruptura de um efetivo sistema de ensino existente, já que a nova proposta não apresentava nenhum plano curricular que pudesse substituí-lo. Chagas (1978) assim define,

Para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir. No Reino, seria instalada uma longínqua e ausente diretoria de estudos que, em rigor, só começaria a operar após o afastamento de Pombal na colônia imensa, uma congérie de aulas régias superintendidas pelo vice-rei. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a escola alguma, nem mesmo a nenhum plano geral. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque eram improvisados e mal pagos em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob a concordância de bispos, tornavam-se “proprietários” das respectivas Aulas Régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza. (CHAGAS, 1978, p. 09)

Esse hiato provocado pela Reforma Pombalina na educação do Brasil colonial na ocasião da expulsão dos jesuítas reforçou a desestruturação do sistema educacional brasileiro, visto que não se conseguiu constituir de fato a linha iluminista pretendida com o propósito de promover uma formação científica através da educação pública e laica. Vale destacar que o Alvará de 1759 não regulamentava as escolas de primeiras letras fazendo com que a Reforma só começasse a se estruturar no Brasil a partir de 1772 quando foram elaborados estatutos para os estudos menores. Ao longo de treze anos o improvisado prevaleceu com algumas poucas aulas avulsas de gramática latina, grego e retórica com o propósito de se evitar uma ausência total do ensino formal.

Por ocasião da expulsão, todos os bens dos jesuítas foram confiscados destruindo-se também todo o acervo musical como partituras e outros manuscritos. As aulas régias implantadas não contemplavam a música, nem como ferramenta pedagógica, tampouco como disciplina curricular. Na Carta VII do “Verdadeiro Método de Estudar” que embasava a nova proposta pedagógica, encontra-se referência à arte dramática com destaque às comédias e tragédias como possíveis meios de aprendizagem sobre questões morais e éticas do cotidiano, porém sem nenhuma citação no que se refere à música.

Entretanto, mesmo diante das adversidades evidenciadas pelo novo contexto educacional, a música continuou a ser ensinada, ocupando outros espaços que não os educacionais no Brasil do Século XVIII. Às crianças era dada a oportunidade de participarem dos coros das igrejas onde, além de aprenderem música, podiam ser alfabetizadas e estudar latim. Ademais, os *mestres de solfa* e os *mestres de música independente* passaram a ensinar teoria musical e solfejo nas Catedrais e locais públicos, além de criarem seus próprios métodos e compêndios de música. De acordo com Almeida (2010, p. 166-167), pode-se elencar alguns mestres que escreveram métodos para o ensino de música no final do Séc. XVII e Séc. XVIII:

1. JOÃO DE LIMA. Tratado(s) de música perdido(s) (Recife ou Salvador, final do Séc. XVII)
2. CAETANO DE MELO JESUS. *Escola de canto de órgão*. (Salvador, 1759-1760)
3. CAETANO DE MELO JESUS. *Tratado dos tons*. (perdido) (Salvador, 1ª metade do Séc. XVIII)
4. LUÍS ÁLVARES PINTO. *Arte de Solfejar*. (Recife, 1761)
5. LUÍS ÁLVARES PINTO. *Muzico e Moderno Systema para Solfejar sem Confusão* (Recife, 1776)
6. JOSÉ DE TORRES FRANCO. *Arte de Acompanhar*. (Mariana, 1790)
7. ANÔNIMO. *Modo de dividir a canaria do órgão*. (Salvador, final do Séc. XVIII)

É importante destacar também que Minas Gerais se tornou um grande polo cultural musical, principalmente nas cidades de Ouro Preto e Diamantina onde surgiram grupos de músicos e compositores de origem mestiça que se dedicaram ao exercício profissional da música erudita, os quais também foram reconhecidos como Professores da Arte da Música. Aos jovens da comunidade interessados era dada a oportunidade de tornarem-se discípulos destes e iniciarem-se na vida profissional tocando em um de seus conjuntos. Conforme Lange (1966),

Os mulatos que se dedicavam ao exercício livre da música como verdadeiros profissionais, foram os responsáveis pelo crescente desenvolvimento de uma arte musical que nos anos de 1787-1790, chegou a um apogeu sem precedentes. O número deles deve ter sido de aproximadamente de mil, ou ainda maior, porque só em Vila Rica cheguei a contar, segundo a documentação ainda disponível, mas incompleta, 250 músicos profissionais. [...] Graças ao período da extração do ouro e de diamantes, estes músicos levaram uma vida digna, enaltecendo a sua atividade profissional com uma apurada técnica na interpretação de composições difíceis. E os seus autores, com obras primorosas, cheias de invenção melódica, singeleza e profunda religiosidade, sentido de forma e abundante conhecimento de recursos compositores, contribuíram para um capítulo glorioso, não só da música erudita, brasileira e americana, como também nos monumentos da arte universal. (LANGE, 1966, p. 11-20)

Essa atividade musical concedeu aos pretos livres e aos mestiços a possibilidade de envolverem-se no meio social dos brancos de forma que pudessem ter certa ascendência social. Eram contratados como professores de música para os filhos da elite branca e também para apresentações em festas e cerimônias. Os músicos apresentavam-se com aparatos pomposos adequando suas roupas, perucas, sapatos e postura solene ao ambiente, numa demonstração de ostentação à presença das elites com a intenção de obter seu respeito e admiração. Já a atuação dos mestiços como mestres-de-capela era muito respeitada pela sociedade, pois era deles a principal responsabilidade quanto à organização e direção da atividade musical, liderando todos os outros músicos, inclusive os brancos. O contato com a alta sociedade tornava-se uma forma de auxiliar os mestiços na ascensão social com a obtenção de cargos públicos ou mesmo na contratação para serviços musicais em eventos sociais. No entanto, essa inserção social foi complexa, pois o preconceito de cor ainda era muito presente, dificultando a alçada aos privilégios dos brancos.

É possível constatar, portanto, que o ensino da música no Brasil colonial se iniciou com os missionários jesuítas em seus Colégios e Seminários primeiramente como ferramenta pedagógica e, ao longo do processo, foi se difundindo e se especializando tanto no canto de órgão quanto na construção de instrumentos musicais e execução de obras - como no caso das Missões Jesuíticas no Rio Grande do Sul.

Após a destituição do ensino jesuítico, a música passou a ser ensinada pelos mestres de solfa e mestres de capela nos Seminários, Matrizes e Catedrais ou por mestres de música independentes, em aulas particulares que formavam seus alunos para o exercício da música profissional. As raras classes de música coletivas, eram ministradas por um mestre considerado mais influente em uma cidade, como as criadas pelo padre José Maurício Nunes Garcia, na década de 1790, um dos maiores compositores do final do Século XVIII. A música desse

período no Brasil, principalmente na região de Minas Gerais, recebeu novas configurações por meio da profissionalização dos músicos mestiços e de seus alunos promovendo uma produção musical de excelência, afastando-se da exclusividade dos ambientes religiosos e possibilitando uma abertura da música ao espaço urbano.

Em suma, pode-se dizer que os dois modelos educacionais se contrapõem principalmente em relação à ideia de formação do indivíduo e relevância da música no processo educacional como apresentado no gráfico abaixo:

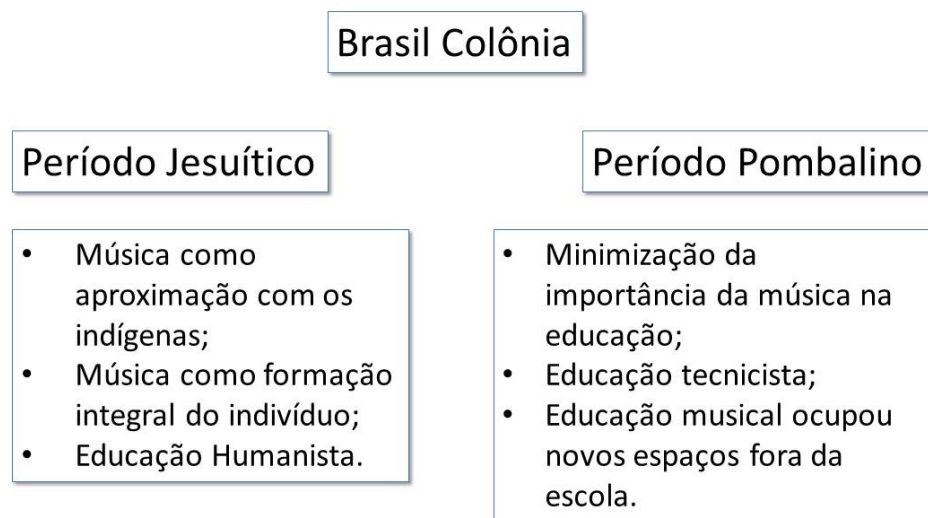


Gráfico 1 – Síntese dos modelos educacionais instituídos no Brasil Colônia. Fonte: Elaboração própria, 2023.

1.2 Brasil Império

Durante o período seguinte à proclamação da Independência do Brasil instaurou-se no Império a ideia de transformar e construir uma nação aproximando-a dos moldes europeus de sociedade. A elite da corte preocupava-se em adotar normas de comportamento, hábitos e padrões de civilidade inspirados no modelo francês de sociedade. A arte, então, passou a ser o elo de aproximação a esta nova cultura através de um discurso de moralidade que refletia os anseios da sociedade que se almejava. Nesse processo, o governo cria instituições dedicadas ao desenvolvimento artístico e cultural como o Museu Nacional e a Imperial Academia de Belas-Artes.

A música, por sua vez, também se tornou um elo propulsor deste movimento social do período. A cidade do Rio de Janeiro, sede do governo imperial, passou a vivenciar novas formas de sociabilidade com o intenso fluxo de estrangeiros que chegavam ao país, muitos deles professores, compositores e músicos, trazendo novas ideias sobre música e o ensino desta para o Brasil. Estabelecimentos comerciais, instituições e teatros também se consolidavam nesta atmosfera cultural à qual a nova sociedade se envolvia. As tipografias, que muitas vezes se concentravam na difusão de ideias políticas, passaram também a engajar-se nesse meio artístico, com a edição de materiais musicais voltados tanto para os profissionais quanto aos músicos amadores.

Francisco Manuel da Silva, músico e compositor atuante na sociedade carioca, embasado na concepção grega dedicada à música¹¹ defendia a função social desta como forma de construção e estabelecimento de valores e princípios morais. Neste movimento funda a Sociedade Musical de Beneficência no intuito de promover benefícios sociais a seus membros além de fomentar a criação de um Conservatório de Música para a formação de músicos ligados a orquestras e coros.

Em um relatório do Ministério dos Negócios do Império, apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 1834 pelo então ministro Antônio Pinto Chichorro da Gama, já se cogitava a necessidade de oficializar o ensino da música, associando-o à Academia de Belas-Artes conforme citado “[...] convém criar neste estabelecimento uma aula de música, onde o talento dos brasileiros, tão propenso às Belas-Artes, possa também neste ramo desenvolver-se, e aperfeiçoar-se.” (BRASIL, 1834, p. 9) Contudo, grupos de intelectuais liderados por Francisco Manuel da Silva defendiam a ideia da criação de um Conservatório de Música nos moldes dos grandes conservatórios europeus. A consolidação de uma instituição exclusivamente voltada ao ensino musical trazia consigo a possibilidade do fortalecimento dos valores culturais e sociais que a elite intelectual do império buscava.

O Imperial Conservatório de Música foi então instituído através do Decreto Imperial de 27 de novembro de 1841, sendo regulamentado em 1847, porém ativo apenas a partir de 1848,

¹¹ A busca do valor da música e da educação musical inicia-se na Grécia, que para o Ocidente, é uma forte referência. [...] Nesse contexto era grande o valor atribuído à música, pois acreditava-se que esta colaborava na formação do caráter e da cidadania. [...] O valor atribuído à música era extramusical, isto é, seu exercício contribuía para o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade. [...] A intenção, nesse tipo de ação, era desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes. (FONTERRADA, 2008, p. 26-27)

oferecendo aulas de canto, órgão, instrumentos de sopro como clarinete e flauta e instrumentos de cordas como rabeca e violoncelo, além de aulas de fundamentos da música e solfejo. No princípio trazia como finalidade formar artistas para o culto e para o teatro. Mais tarde passou a admitir gratuitamente quaisquer pessoas interessadas a se dedicarem ao estudo musical, no intuito de propagar o ensino e aperfeiçoamento da música na sociedade.

No âmbito da educação escolar o ensino musical aparece de forma muito tênue na organização curricular. É possível constatar uma pequena referência a lições de música, voltadas essas à música vocal, no Regulamento nº8 de 31 de janeiro de 1838 que decreta os Estatutos para o Colégio Imperial Pedro Segundo, no Rio de Janeiro, cujo ensino seria oferecido nos três primeiros anos de estudo. Já o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovava o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, instituía noções de música e exercícios de canto no programa de ensino das escolas públicas e particulares, porém sem citar a necessidade de formação musical do professor.

1.3 A Educação Musical no período da Primeira República

Durante o período denominado pela historiografia de Primeira República, que envolveu quatro décadas entre 1890 e 1920, houve uma importante movimentação na educação brasileira. O país recém-saído de um período de mais de três séculos de escravidão percebeu a necessidade de modificar o conceito de trabalho ainda associado à escravocracia, almejando assim, uma educação que fosse voltada para o trabalho em uma sociedade de cidadãos livres.

Predominantemente rural, o Brasil apresentava altas taxas de analfabetismo, ao mesmo tempo em que iniciava um crescimento urbano com demandas de qualificação para o trabalho industrial. Essas transformações na sociedade e a constatação da precariedade no ensino ampararam propostas de reformas educacionais durante o período que traziam ideais republicanos de valorização da atividade produtiva por homens livres, educando-os moralmente para o cumprimento de leis e códigos de conduta de forma a modelar seu comportamento, relacionando trabalho e moralidade, disciplina e respeito à hierarquia, além de cuidados com a higiene corporal e mental.

Uma das primeiras reformas educacionais da República, instituída através do Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, apresentava uma diretriz educacional contemplando todos os níveis de ensino - primário e secundário - além da regulação da formação docente com a

instauração do Curso da Escola Normal. A Reforma Benjamin Constant, como foi conhecida, defendia o ensino leigo e livre em escolas públicas, dividindo a escola primária em dois graus abrangendo alunos de 7 a 13 anos no primeiro grau e de 13 a 15 anos no segundo grau, além de regulamentar o ensino secundário integral com duração de 7 anos.

O currículo estabelecido para todos os níveis de ensino era amplo e a disciplina de música estava inserida desde os primeiros anos. As reformas que se sucederam no período da Primeira República: Reforma Epiácio Pessoa, em 1901; Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911; Reforma Carlos Maximiliano, em 1915 e Reforma Rocha Vaz em 1925, realizaram ajustes em relação às propostas anteriores, contudo, em todas elas, o ensino musical se fazia presente nos currículos propostos.

As propostas de renovação do ensino expressas pelos reformadores da Primeira República estavam fundamentadas num amplo currículo, que reunia todo o conhecimento produzido em todos os campos do saber; e no método intuitivo, que privilegiava a descoberta dos objetos do conhecimento pelo educando; pela educação dos sentidos. A música materializava estes intentos, pois ao mesmo tempo sensibilizava, cativava e envolvia os alunos para diversas atividades, servindo como apoio para a educação integral. (JARDIM, 2003, p. 17)

Com o ideal de transformar o ensino pretendendo uma educação integral acessível a todos, uma formação consistente do professor e sua maneira de ensinar se tornavam essenciais e fundamentais nas reformas educacionais.

Ao propor e instituir o ensino da música na formação dos professores, que seriam os responsáveis pela propagação desse conhecimento junto aos alunos, reforçava-se o intuito do desenvolvimento global do educando. Com o propósito de utilizar-se da música como veículo de construção e formação de indivíduos disseminadores dos ideais republicanos, fortalecendo e propagando seus símbolos e valores cívicos, conceber-se-ia um novo homem nos caminhos da modernidade que a República, recém instaurada, almejava.

1.3.1 A música no currículo da escola paulista da Primeira República

1.3.1.1 A formação do professor para o ensino de música na escola primária paulista

Em São Paulo, o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890 instituiu o ensino musical no currículo da Escola Normal, que preparava professores públicos para o ensino primário, compreendendo na disciplina de Música aulas de solfejo, canto coral, leitura e escrita musical.

Pretendia-se uma formação ampla para que o trabalho desenvolvido com os alunos nas escolas fosse de qualidade à altura da importância da música como processo de desenvolvimento dos educandos. O currículo musical de formação de professores compreendia teoria musical, leitura e escrita de partitura, objetivando dessa forma, o acesso pelos docentes aos textos musicais para aplicação nas aulas.

A aula de solfejo possuía cunho prático, onde as notas musicais eram entoadas de acordo com a indicação de compasso e do ritmo, em exercícios gradativos, com a finalidade de treinamento para o domínio da leitura da partitura. As aulas de canto coral se tornavam a aplicação dos conhecimentos e das habilidades desenvolvidas tanto na teoria musical quanto nas aulas de solfejo, expressas na execução de obras musicais que por fim, seriam o principal objeto de ensino enquanto professores das escolas primárias. Acreditava-se que a prática do Canto Coral fosse mais apropriada para o ensino de música nas escolas primárias, pois este possibilitava a adaptação aos conteúdos relativos às necessidades educacionais da época, como o culto ao civismo, por exemplo, envolvendo os símbolos musicais nacionais através do ensino de hinos e canções que reverenciavam os valores republicanos.

A lei nº 88 de 08 de setembro de 1892, que reforma a educação no Estado de São Paulo subdividiu o ensino primário em Preliminar e Complementar, estabelecendo no currículo do ensino preliminar (envolvendo alunos de 7 a 12 anos) a matéria Música e Leitura de Música. Esse conhecimento mais especializado exigido do professor não obteve respaldo no currículo da Escola Normal, pois os professores estudavam música somente durante um ano de sua formação, o que não era o bastante para o aprofundamento teórico necessário. Percebendo essa defasagem, procurou-se corrigir a falha através do Decreto nº 397 de 09 de outubro de 1896, que aumentava de 1 para 2 anos a disciplina de música na Escola Normal.

A música inserida no currículo escolar representava um importante campo de conhecimento para o desenvolvimento integral do indivíduo. Era dada tal importância ao ensino da música nas escolas que entendia-se ser importante haver um profissional habilitado para acompanhar e orientar os professores oriundos da Escola Normal, visto que, mesmo que estes tivessem aprendido música durante os estudos formadores para a docência, ainda era preciso um inspetor especialista para averiguar os procedimentos e atividades propostos nas aulas e efetivação da prática musical.

Apesar das dificuldades enfrentadas referentes à falta de preparo dos professores para ministrar as aulas de música, a disciplina não foi retirada do currículo durante todo o período da Primeira República.

1.3.1.2 O currículo musical na escola preliminar

As escolas preliminares apresentavam uma organização curricular detalhada no que se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de música. Na 1ª série ainda não se ensinava teoria musical. Os alunos realizavam exercícios práticos de canto aprendendo-os por audição, através da repetição. Na 2ª série aos poucos eram introduzidos os elementos básicos para a leitura musical: a pauta, as claves, algumas figuras rítmicas, através de exercícios. Apesar de toda a introdução teórica, os alunos ainda não eram capazes de cantar seguindo a partitura, por isso o canto por audição e repetição ainda se fazia bastante presente. É a partir da 3ª série que se iniciava a exigência do canto a partir da leitura da partitura. No princípio os cantos eram simples e pequenos sendo gradativamente aumentado o grau de dificuldade. O solfejo era aplicado como forma de aprofundar e ao mesmo tempo recapitular os elementos teóricos aprendidos nas séries anteriores. Na 4ª série, a partir da capacidade de leitura do canto através da partitura, já eram propostos exercícios para duas vozes, remetendo à ideia do canto coral.

A ideia do desenvolvimento do ensino da linguagem musical através de conteúdos teóricos e práticos esbarrou na falta de recursos e de preparo adequado dos professores, que, apesar de receberem formação no Curso Normal, não se tornavam essencialmente capacitados para tais exigências. Diante dessa realidade o programa curricular foi alterado excluindo-se a exigência do canto por partitura da 3ª e 4ª série permanecendo o canto por audição de 1ª a 4ª série do ensino preliminar.

Encerrado o ciclo da Escola Preliminar o aluno não teria mais aula de música, pois o Curso Complementar não contemplava a disciplina. Somente os alunos ingressantes na Escola Normal continuariam os estudos musicais aprofundando o conhecimento e a prática da linguagem musical em sua formação. Mais tarde as escolas complementares foram convertidas em Escolas Normais Primárias, incluindo-se as aulas de música para habilitar o professor durante os 4 anos de curso.

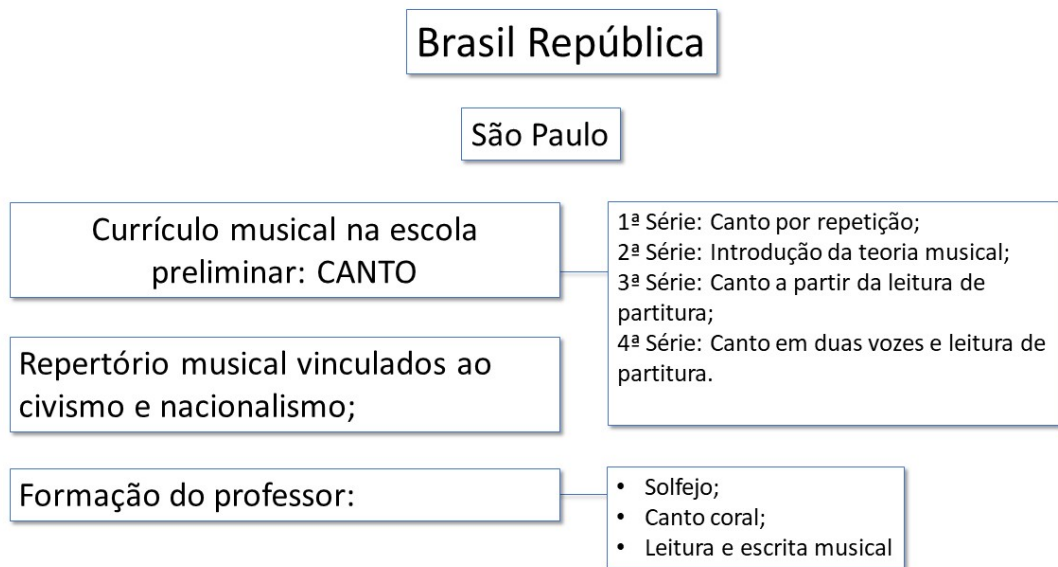


Gráfico 2 – O Ensino Musical na escola preliminar em São Paulo nos primórdios do Brasil República. Fonte: Elaboração própria, 2023

No esforço de melhorar o ensino e apuro técnico na formação musical, o decreto nº 3356 de 31 de maio de 1921, estabeleceu que deveriam ser designados professores de música, contratados pelo governo, para ministrar as aulas nas escolas complementares. Cabia a esses professores a função de ministrar as aulas bem como auxiliar e orientar os professores de música das escolas normais na organização e funcionamento do Orfeão Escolar. O decreto nº 3858 de 11 de junho de 1925 cria então o cargo de Inspetor Especial de Ensino para Música, que executaria a função de orientar e dirigir o Orfeão Escolar, além de aprovar a indicação do professor responsável pelo orfeão, feita pelo diretor de cada escola. A criação do Orfeão Escolar trazia a ideia de fortalecer e divulgar a música nacional cultivando o sentimento cívico e patriótico. As músicas deveriam ser produções nacionais (com exceção de hinos de outras nações) não sendo permitidas canções em outros idiomas.

Havia um cuidado nas escolhas de repertório privilegiando-se hinos e canções vinculadas ao civismo em um período que também se instituem os símbolos musicais nacionais. Há registros em publicações oficiais, como a Revista do Ensino, que trazia sugestões de músicas em partitura para serem trabalhadas e utilizadas nas aulas com os alunos. Essa concepção se reforça quando se estabelece o conteúdo mínimo concentrado no aprendizado, por audição, de hinos, cantos escolares e canções populares, desde que brasileiras, com a finalidade de despertar o patriotismo. Diante das dificuldades de desenvolver, por parte dos professores normalistas,

um estudo musical envolvendo aspectos teóricos, passou-se a evidenciar a importância do estudo da interpretação da letra dos hinos e canções, diminuindo o tempo destinado aos conteúdos especificamente musicais como a leitura de partitura ou solfejo. Em contrapartida, passou-se a dedicar-se aos estudos centrados na qualidade da emissão de voz para o canto, incluindo exercícios respiratórios e de vocalização, apresentando cuidados com a extensão vocal. Neste período começam a aparecer os exercícios e prática de manossolfa¹² como metodologia de ensino. Segundo Jardim (2003),

O conjunto dos fundamentos melódicos com a comunicação gestual constituiu o método Tonic-solfa, que no Brasil, serviu de modelo para a elaboração do método analítico denominado *O ensino da música pelo Methodo Analytico*, publicado em 1912, de autoria do maestro Carlos A. Gomes Cardim e do maestro João Gomes Jr. Este método foi adotado oficialmente nas escolas públicas de São Paulo em 1912. A utilização destes sistemas é eficiente para iniciar, rapidamente, a compreensão e a prática dos princípios elementares da música, como noções de leitura para o canto de melodias simplificadas compostas por ritmos simples; reprodução de células rítmicas com poucas subdivisões para instrumentos de fanfarra e pequenas sequências melódicas para instrumentos de sopro, que eventualmente componham um naipe na estrutura da fanfarra. Contudo, são insuficientes para uma aplicação mais elaborada no contexto musical. (JARDIM, 2003, p.64)

As aulas de manossolfa foram aprovadas pela Diretoria Geral de Ensino para serem utilizadas como método de ensino para os alunos das escolas normais, complementares e sociedades orfeônicas, além do Instituto Musical de São Paulo. De autoria de João Gomes Júnior, o método *Tonic-solfa*¹³ apresentava-se como um complemento ao currículo de música sendo aplicado nas aulas de solfejo, para o ensino de escalas, intervalos, acordes e melodias, podendo ser praticado a uma ou mais vozes, modificando-se a tonalidade e/ou o andamento.

A busca por metodologias para o ensino da música nas escolas públicas paulistas demonstra a preocupação em desenvolver com qualidade a linguagem musical em consonância com a filosofia educacional proposta pelos reformadores da Primeira República. A partir de então começou-se a pensar em direcionar um repertório especial para as atividades musicais na

¹² Manossolfa é a técnica que se utiliza de uma linguagem gestual para indicar funções melódicas de altura e duração das notas musicais entoadas por um cantor ou um grupo de cantores.

¹³ Tonic-solfa constitui-se de um método de ensino musical que emprega uma técnica denominada Manossolfa. Esta técnica se utiliza de uma linguagem gestual para indicar funções melódicas de altura e duração das notas musicais entoadas por um cantor ou um grupo de cantores. Segundo JARDIM (2003), “[...] A utilização destes sistemas é eficiente para iniciar, rapidamente, a compreensão e a prática dos princípios elementares da música, como noções de leitura para o canto de melodias simplificadas compostas por ritmos simples.” (JARDIM, 2003, p.64)

escola de forma a adequar os objetivos educacionais com as características de uma música considerada culta. A ideia era criar um repertório composto especialmente para os trabalhos didáticos, criando assim uma cultura musical específica, que deveria ser apresentado em produções especializadas para a disciplina de música. No princípio as composições traziam as características da música culta europeia adequando-as às exigências didático-pedagógicas. Aos poucos essas características de composição foram se harmonizando com os elementos da cultura popular em que as músicas folclóricas brasileiras foram incorporadas, com tratamento orfeônico, inserindo-as no conteúdo escolar.

1.3.1.3 A Música no Jardim de Infância

As discussões sobre a instrução integral do educando inspiradas nas ideias de Ruy Barbosa que enfatizava a importância da valorização da infância, com suas características e necessidades específicas, fez com que se instituisse, através da promulgação do Decreto Estadual nº 342 de 03 de março de 1896, o primeiro Jardim de Infância junto à Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. A educação para a primeira infância trazia consigo os princípios fundamentados nas ideias de Pestalozzi¹⁴ e Fröbel¹⁵ que propunham o desenvolvimento gradual e natural de todas as faculdades e energias humanas. A instituição educacional era destinada ao atendimento de crianças entre 4 e 6 anos de idade inspirado no modelo *Kindergarten* de Friedrich Fröbel.

O sistema froebeliano apresentava uma oposição às correntes assistencialistas ligadas à educação infantil. Às crianças era oferecido um ambiente bastante rico e diversificado, onde a preocupação com a formação de bons hábitos, o cultivo à obediência e a educação moral se faziam presentes. Eram previstas atividades de linguagem, trabalhos manuais, modelagem, desenho, números, cores, atividades com materiais específicos denominados *dons froebelianos*, além de brincadeiras, música e ginástica. O Jardim de Infância era organizado em 3 anos

¹⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi pedagogo e educador suíço cuja teoria baseava-se na ideia de que o desenvolvimento infantil se dá de dentro para fora, onde a escola deveria inspirar-se no ambiente familiar, oferecendo uma atmosfera de segurança e afeto. Caberia ao professor respeitar e dar atenção aos estágios evolutivos nos quais a criança se encontra, de acordo com sua idade, suas necessidades e aptidões.

¹⁵ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), pedagogo alemão, trabalhou com Pestalozzi e foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase importante e decisiva na formação do indivíduo. Fundador do primeiro Jardim de Infância, defendia que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. Cabia ao educador incentivar esse desenvolvimento, deixando a criança livre para expressar seu interior e perseguir seus interesses. Utilizava o ato de brincar como meio de desenvolvimento e aprendizagem, um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

chamados de períodos: 1º período - crianças de 4 anos; 2º período - crianças de 5 anos e 3º período - crianças de 6 anos.

A música estava presente na rotina diária das aulas do Jardim de Infância e constava na organização curricular. Havia um piano na sala de aula e quase todas as atividades eram acompanhadas de canções, que em sua maioria eram traduzidas e adaptadas do inglês, francês e alemão, muitas delas apresentando um fundo moral. Reconhecidamente, era dada grande importância à música e à ludicidade no desenvolvimento infantil.

A criança tem tendência para a música; desde pequena aquietar-se quando a seus ouvidos chega um som harmonioso, adormece com embaladoras cantigas, dá saltos de alegria quando é excitada por uma música saltitante e alegre. Os jogos acompanhados pelo canto favorecem e desenvolvem esta tendência gentil, que tanto poder educativo tem sobre a alma humana. (Revista do Jardim da Infância, Vol. 2., p. 210)

Segundo a *Revista do Jardim da Infância*¹⁶, publicação oficial voltada aos professores de educação infantil, o currículo musical assim estava disposto:

Para o 1º período - incluem-se pequenos hinos;

Para o 2º período - breves hinos, cantos ginásticos e imitativos;

Para o 3º período - inicia-se o método *Tonic-Solfa* incluindo fáceis exercícios de solfejo. Os programas de cantos, ginástica e jogos estão reunidos com os do 2º período, porém devem ser mais desenvolvidos no 3º período. (Revista do Jardim da Infância, vol.1, p. 20-25)

O Programa de Ensino de cada Período elaborado por D. Maria Ernestina Varella e apresentado na *Revista* propunha horários estabelecidos para cada atividade pedagógica a ser realizada. Ressaltam-se aqui os horários dedicados às atividades musicais:

HORÁRIO DO 1.º PERÍODO DO JARDIM DA INFÂNCIA

11:00 - 11:10 - Canto, saudação.

11:40 - 11:55 - 1º Dom: A bola. Acompanhado de um canto apropriado.

1:00 - 1:15 - Revisão. Canto. Chamada.

1:30 - 1:40 - Marcha cantada.

2:40 - 2:55 - Pensamentos. Prêmio. Canto de despedida.

¹⁶ A Revista do Jardim da Infância foi uma publicação em dois volumes (1896 e 1897), editada por Gabriel Prestes, com artigos voltados à prática docente. No que se refere à música, apresentava uma coletânea de brincadeiras musicais traduzidas do alemão, inglês e francês, além de trazer em cada volume um anexo somando mais de cem partituras para as músicas propostas.

HORÁRIO DO 2. ° PERÍODO DO JARDIM DA INFÂNCIA

11:00 - 11:10 - Canto. Revisão. Chamada.

11:10 - 11:25 - Ensaio de canto geral 2.as, 4.as e 6.as — Com a professora 3.as, 5.as e Sábados.

12:00 - 12:10 -. Música 2.as, 4.as e 6.as - Ginástica 3.as, 5as. e Sábados.

1:00 - 1:15 - Revisão. Chamada. Canto.

2:40 - 2:55 - Pensamentos. Mérito. Canto de despedida.

HORÁRIO DO 3. ° PERÍODO DO JARDIM DA INFÂNCIA

11:00 - 11:10 - Canto. Revisão. Chamada.

11:10 - 11:25 - Ensaio de canto geral 3.as, 5.as e Sábados — Com a professora 2.as, 4.as e 6.as.

12:15 - 12:25 -. Música 2.as, 4.as e 6.as

1:00 - 1:15 - Revisão. Canto. Chamada. (Revista do Jardim da Infância, Vol. 1, p. 26-28)

Obs.— Aos sábados os horários são completamente modificados; há exercícios gerais de linguagem, jogos, cantos e passeios.

Enquanto ferramenta pedagógica, a música era utilizada para ensinar conceitos às crianças, ou mesmo reforçar o que já haviam aprendido: formas, cores, acima, abaixo, direita, esquerda, vertical, horizontal, peso, movimento. Havia canções para marcar a rotina: entrada, saída, hora do lanche, guardar os materiais ou iniciar as atividades com os dons.

A *Revista do Jardim da Infância* sugere várias brincadeiras musicais a serem desenvolvidas em sala de aula, com instruções detalhadas para o professor. As letras das canções, marchas e hinos trazem consigo uma intenção clara de incutir valores morais, cívicos, de bons hábitos e costumes de uma sociedade que a nova República requeria.

Em relação ao ensino musical, contudo, há de se observar que, apesar de constar a iniciação do Método Tonic-Solfa para os alunos do 3º Período no Programa de Ensino apresentado no Volume 1, a *Revista do Jardim da Infância* não descreve como estas aulas de música se dariam, nem se estas seriam ministradas por uma professora de música especialista ou pela própria professora normalista.

O período da Nova República trouxe grandes transformações para a educação no país, reforçando a educação musical como importante meio para a formação da sociedade que se almejava. Em São Paulo, com a instauração dos Jardins de Infância, a ênfase na música desde a tenra infância confirmava a ideia de quão importante era esta aliada para o ensino e formação do ser humano.

1.4 A educação musical como afirmação da cultura nacionalista na Era Vargas

Evidenciado pelo nacionalismo e na busca de uma identidade brasileira inspirada nas ideias da Semana de Arte Moderna de 1922, o período que engloba a denominada Era Vargas foi marcado por grandes debates na área da educação e da cultura.

O “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, assinado por 26 intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Roquette Pinto e Cecília Meirelles em 1932, deu início a articulação de um Movimento em prol de uma educação baseada em um ensino ativo, cujo objetivo era despertar no aluno o interesse na pesquisa e experimentação, onde o conhecimento estava além da transmissão pelo professor e da memorização. A individualidade, as habilidades, aptidões, percepções de cada aluno deveriam fazer parte de todo o processo de aprendizagem¹⁷.

Neste período havia um debate constante na área da educação, cuja ambição era formar uma nação moderna capaz de acompanhar as novas tendências mundiais. Artistas, músicos e educadores alinhavam-se em pensamento onde as discussões giravam em torno de uma organização do ensino que propunha um espaço destacado ao ensino das artes compreendendo a diversidade de suas manifestações - desenho, teatro, música e dança. Pressupunha-se que as artes seriam um poderoso meio de promover a socialização, considerada um dos valores fundamentais do ser humano. Contudo, essa perspectiva traz consigo uma crítica importante, pois, mesmo ocupando lugar de destaque na educação, as artes se colocavam em uma condição utilitarista no espaço escolar, ao passo que sua função não era o desenvolvimento artístico, mas a socialização dos indivíduos.

Este ideal trazia consigo o ensino musical nas escolas como poderoso instrumento para despertar a cidadania e a valorização da identidade brasileira, aliado à construção de uma

¹⁷ No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários estados brasileiros. (MENEZES, 2001)

educação voltada para a modernidade tão defendida pelos escolanovistas. Segundo Gonçalves (2017),

Nessa concepção, a ênfase em atividade de conjunto tornou-se um dos elementos centrais para uma educação que privilegiava o ensino das massas – “educação para todos” –, sem perder de vista as especificidades individuais de cada aluno. As atividades artísticas e musicais, na “escola nova”, enquanto formadora da moral, deveriam ser abordadas utilizando uma educação popular inspirada em motivos da vida infantil, da flora, da fauna e do folclore nacional, o que tornava necessário a pesquisa de cantos e canções populares. (GONÇALVES, 2017, vol. 2, p.104-105)

As reformas educacionais deste período articulavam-se com o modelo sociopolítico que se pretendia implementar, sendo o ensino musical nas escolas reconhecido como importante ferramenta. A partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos¹⁸, por exemplo, a inclusão da música como disciplina obrigatória já manifestava a importância que os aspectos socioculturais assumiriam neste processo.

1.4.1 A influência de Villa-Lobos na educação musical brasileira

Heitor Villa-Lobos, é a principal referência no campo da música orfeônica¹⁹ no Brasil desde o início da década de 1930, bem como na estruturação do ensino de música nas escolas durante o período da Era Vargas. Como diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) criou cursos, eventos e instituições voltados à organização de orfeões escolares bem como a organização de programas de ensino musical e material didático. Villa-Lobos defendia o caráter socializador da música onde sua prática no cotidiano escolar contribuiria para a construção de uma consciência coletiva, de solidariedade e harmonia social.

O canto orfeônico, iniciado na França em meados do Século XIX tinha como finalidade o uso do canto coletivo para o desenvolvimento da disciplina e da construção dos costumes e identidade pátria. A popularidade do canto orfeônico como instrumento metodológico para o ensino de música nas escolas, tanto na Europa quanto no Brasil, vinha de encontro com a facilidade de implantação, pois não necessitava de recursos financeiros para compra de

¹⁸ De acordo com o texto do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, o ensino secundário passou a apresentar dois cursos seriados denominados Fundamental (com 5 anos) e Complementar (com 2 anos) O ensino de música deveria contemplar as três primeiras séries do Curso Fundamental.

¹⁹ A música orfeônica é um tipo de prática de canto coletivo de cunho amador. O nome faz referência a Orfeu, deus da mitologia grega, músico e poeta, que encantava seres humanos, animais e a natureza ao toque de sua lira.

instrumentos musicais já que a voz seria o instrumento a ser trabalhado. No Brasil o canto orfeônico já era praticado em alguns estados, especialmente em São Paulo, durante o período da Primeira República.

Inspirando-se no que presenciou em suas viagens pela Europa entre os anos 1920 e 1930, Heitor Villa-Lobos apresentou ao governo uma proposta de educação musical popular fundamentada na aplicação do canto orfeônico. A implementação desta prática nas escolas levaria a uma democratização do conhecimento musical, atingindo assim, uma grande parcela da sociedade.

Inicialmente a ideia era aplicar às crianças, em fase de escolarização, a prática do canto coletivo. Segundo Gonçalves (2017), Villa-Lobos considerava que o canto coral despertava nas crianças

[...] o amor ao próximo, a disciplina da coletividade, a alegria de viver em ordem, a idolatria para todas as manifestações da arte humana, incutindo-lhes a grande arte da natureza: o som, o ritmo pela noção das coisas; a voz pelo subconsciente e finalmente a música pela cultura aplicada. (VILLA-LOBOS apud GONÇALVES, 2017, vol. 2, p. 167)

Seu projeto ia além do ensino de música, tratava-se de um movimento em prol de uma consciência cívica através do canto coletivo. Em um evento realizado em São Paulo em 24 de maio de 1931 em que apresentou uma concentração orfeônica durante o encerramento da Excursão Artística²⁰ Villa-Lobos demonstrou às autoridades governamentais toda a potencialidade da música na mobilização em torno da disciplina, da integração e do civismo. Gonçalves (2017) cita que

O canto orfeônico se inseriu, portanto, tanto nos debates do campo pedagógico da época, com a preocupação de formar o cidadão que faria parte da nação e de uma nova sociedade; quanto nos debates do campo cultural, com a preocupação da construção de uma cultura nacional e, em particular, da música nacional. Foram retomadas aqui muitas das questões discutidas desde o início do século XX, pela intelectualidade brasileira acerca do quem somos nós e o que somos? Nesse ponto é que reside a aproximação entre música e política, pois, ao mesmo tempo em que a escola passou a ser um espaço de divulgação da “boa música”, também serviu como meio de divulgação dos ideais políticos do novo regime que se implantava e que igualmente foi propagado através de outras manifestações musicais. (GONÇALVES, 2017, vol2. p.184)

²⁰ A Excursão Artística foi um Projeto concedido a Villa-Lobos, por intermédio do interventor do Estado de São Paulo no ano de 1931, que tinha como objetivo levar às cidades do interior do estado uma série de concertos de cunho didático, proporcionando uma vivência artística para estes cidadãos. Villa-Lobos se apresentava com outros músicos além do que fazia sua preleção musical.

Anísio Teixeira, então secretário de Educação do governo Vargas percebe na proposta de Villa-Lobos uma forma de colocar em prática as ideias da Escola Nova e convida o maestro para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA. O órgão oficial tinha como principais objetivos a regulação do ensino musical nas escolas primárias e secundárias estabelecendo metas, criando programas de ensino, organizando a estruturação física e pedagógica para a implementação dos cursos.

A atenção à formação de professores especializados para o ensino do canto orfeônico foi uma das primeiras medidas tomadas pelo então diretor Villa-Lobos. Foi criado o Curso de *Pedagogia de Música e Canto Orfeônico* a fim de capacitar os professores das escolas primárias na prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos²¹. O maestro considerava fundamental a necessidade de dispor de professores bem-preparados e de um repertório orientado para uma pedagogia nacional, pautada pela disciplina, com programas de ensino estruturados com conteúdos especificamente elaborados para o êxito de seu projeto.

Utilizando uma metodologia semelhante à desenvolvida na Hungria por Zoltán Kodály, a ênfase no canto coral, a aplicação da manossolfa, a busca para o desenvolvimento do ouvido interno e o intenso trabalho rítmico caracterizavam sua proposta pedagógica. A escolha do repertório também era considerada fundamental. As canções folclóricas obtiveram grande destaque tanto no sentido do resgate das raízes culturais incutido no discurso nacionalista da época, quanto na ideia de assimilação rápida e fácil das melodias pelas crianças além de que, segundo Villa-Lobos, causariam às crianças "prazer espontâneo na repetição desses cantos cheios de ressonâncias ancestrais"²².

Em consonância com o discurso de uma educação nacionalista, Villa-Lobos defendia que a música deveria atrair as crianças pelo ritmo, pela simplicidade e pelo aspecto socializador que possibilitava. As músicas mais adequadas seriam aquelas familiares às crianças como

²¹ Os dois primeiros cursos funcionaram de 1933 a 1936 e em 1939, destinando-se a dar aos professores das escolas primárias o preparo para a iniciação do ensino musical às turmas de 1a, 2a e 3a séries, bem como, “ministrar-lhes os princípios da disciplina do treino da voz (falada ou entoada), necessários ao ensino”. O terceiro curso, destinado aos professores das escolas elementares, técnicas secundárias e membros do Orfeão dos Professores, teve por objetivo “estudar a música na sua evolução e nos seus aspectos atuais, bem como desenvolver o programa e quaisquer outras questões de caráter técnico ou artístico”, visando uma aplicação direta ao ensino do canto orfeônico. O seu programa, além das disciplinas de caráter propriamente técnico, como Regência, Análise Harmônica, Teoria Aplicada, Solfejo e Ditado Rítmico, Técnica Vocal e Fisiologia da Voz, compreendia também o estudo da História da Música, Estética Musical, Etnografia e Folclore. O quarto curso estava organizado no formato de reuniões e encontros, nos quais eram debatidos e discutidos os programas e métodos de ensino, etc. (GONÇALVES, 2017 Vol. 2, p.129)

²² VILLA-LOBOS, Heitor. A Música nacionalista no governo de Getúlio Vargas, cit., p. 36.

cantigas de ninar, canções de roda, marchas, brincadeiras rítmicas do cancionário popular, pois estimulariam o interesse facilitando assim o aprendizado das noções técnicas necessárias ao canto orfeônico e ao senso rítmico além do desenvolvimento dos sentidos de disciplina e coletividade.

Considerando o folclore a base da educação musical e com o objetivo de consolidar a identidade cultural brasileira definindo o patrimônio folclórico do país, Villa-Lobos reuniu um repertório de canções para ser utilizado pelos professores nas aulas de música, o qual denominou *Guia Prático*.

O *Guia Prático* foi organizado em seis volumes classificados a partir de uma ordem crescente de complexidade. O primeiro volume, único a ser publicado, recebeu o nome de *Recreativo Musical* e recebeu grandes elogios da crítica especializada da época. Continha 137 canções infantis populares, registradas em partitura, cujas letras foram revisadas por Afrânio Peixoto, membro da Academia Brasileira de Letras, e harmonizadas por Villa-Lobos a duas, três e quatro vozes. O segundo volume era denominado *Cívico Musical* e reunia uma coleção de hinos nacionais e escolares, canções patrióticas e hinos estrangeiros. O terceiro volume, sob o título *Recreativo Artístico*, reunia canções nacionais e estrangeiras. O quarto volume aprofundava-se no folclore tanto nacional quanto de fora do país: continha temas ameríndios puros, além de melodias afro-brasileiras e canções do folclore mundial. O quinto volume trazia uma coletânea eclética de peças do repertório mundial universal “com o fim de facultar ao aluno uma escolha própria que revelasse a evolução do seu gosto e o progresso em seus conhecimentos; enfim que determinasse o grau do seu aproveitamento e de suas tendências particulares” (GONÇALVES, 2017). O sexto e último volume chamado de *Artístico Musical* apresentava um repertório de peças eruditas, clássicas e modernas, nacionais e internacionais.

No intuito de indicar as diretrizes e instruções didáticas para o ensino do canto orfeônico nos diferentes segmentos do ensino escolar, Villa-Lobos edita o livro *Educação Musical* que serviria de base para os professores no processo de educar e disciplinar, fomentando nos alunos o interesse pelas artes e pelos grandes artistas nacionais e internacionais.

Além dos materiais didáticos, Villa-Lobos organizou programas de ensino musical a serem implementados nas escolas. Em 1937 foi publicado pelo Departamento de Educação do Distrito Federal o *Programa do Ensino da Música* o qual destinava uma parte aos conteúdos a serem desenvolvidos no Jardim de Infância, estabelecendo em sua proposta pedagógica uma relação entre o repertório musical do folclore e os sons do universo infantil. Villa-Lobos

considerava que estas canções seriam de fácil e rápida assimilação, tornando assim o folclore conteúdo fundamental na educação infantil para a consolidação de uma identidade cultural brasileira. Dividiu o conteúdo musical a ser trabalhado com as crianças pequenas em cinco pontos conforme apresentado na tabela abaixo:

Escolas Pré-Primárias

1º ponto	2º ponto	3º ponto	4º ponto	5º ponto	Plano
Recreação, rítmica individual e coletiva com brinquedos, pequenos instrumentos de percussão e caixinha de papelão para despertar o instinto da “unidade de movimento marcial”.	Historietas e palestras sobre os sons da natureza do Brasil: canto dos pássaros, dos grilos: sapos e outros bichos, efeitos de ventos nos bambuzais, etc., em confronto com a voz humana.	Ensaaios pedagógicos de declamação ritmada de canções fáceis.	Aplicação de canções e cantigas, de acordo com a publicação oficial.	Audições de discos ou rádio, de músicas selecionadas, de acordo com a mentalidade da classe, observando-se em cada aluno, os efeitos causados pelos vários gêneros das músicas aplicadas e anotando-se os resultados fisiológicos e	1ª parte Gráficos de cantigas de roda; desenhos e confecções dos instrumentos de percussão, pela criança; elementos de manossolfa recreativo. 2ª parte Lendas, historietas e palestras sobre os sons da natureza do Brasil; execução dos efeitos orfeônicos aplicados aos

				psicológicos na “ficha terapêutica escolar”.	brinquedos de roda. 3ª parte Declamação rítmica das canções e cantigas do programa oficial e com acompanhamento de efeitos rítmicos. 4ª parte Audição diária de discos ou rádio, de acordo com o horário, observando-se os mesmos princípios pedagógicos do 5º ponto.
--	--	--	--	---	---

Fonte: Programa para Escola Pré-Primária.²³

Observa-se no programa apresentado a priorização das atividades lúdicas, individuais ou coletivas, através de jogos, brinquedos, manuseio e construção de pequenos instrumentos de percussão. A ideia centrava-se no desenvolvimento de habilidades rítmicas, percepção dos parâmetros do som (duração, altura, intensidade, timbre), além da observação de sons da natureza e escuta ativa por meio de audição de discos e músicas selecionadas, estimulando o

²³ VILLA-LOBOS, Heitor. “Programa para Escola Pré-Primária”. In: Educação Musical, p. 59-60. apud GONÇALVES, 2017 vol. 2, p. 190

“gosto pela música”. Eram também trabalhados exercícios de respiração (brincando de soprar a vela e cheirar a flor) em preparo ao canto orfeônico além de declamação de canções simples estimulando o estudo das músicas do folclore, das cantigas de roda, lendas e histórias infantis. As canções eram escolhidas de acordo com a faixa etária, a finalidade e o caráter educativo, a partir de obras pré-selecionadas e apresentadas pela SEMA.

Sob um viés distinto ao ensino de canções e influenciados pelo movimento Arte-Educação²⁴ outros educadores brasileiros propuseram diferentes propostas de ensino musical infantil. Pedagogos da época criticavam o canto orfeônico aplicado nas escolas como único método de ensino musical, pois defendiam que a educação musical deveria basear-se em conceitos musicais amplos, preparando o aluno para uma educação musical completa e não se resumir a treinos de hino patrióticos e canções folclóricas.

Em 1937 Liddy Mignone²⁵ e Sá Pereira²⁶ introduziram o curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música e, posteriormente, no Instituto Nacional de Música. O Curso de Iniciação Musical era voltado à fase inicial do aprendizado musical das crianças e baseava-se no Método Dalcroze²⁷.

A proposta pedagógica implementada no Conservatório Brasileiro de Música propunha uma inversão de eixos norteadores enfatizando o desenvolvimento integral da criança, sua criatividade e individualidade, respeitando sua bagagem emocional e psicológica. Indo além das canções e do canto, eram propostos exercícios baseados no método suíço de Dalcroze onde

²⁴ Arte-Educação foi um termo criado pelo britânico Herbert Read que defendia a ideia da ‘arte’ como ‘um processo de educação’ e ‘educação’ como ‘um processo artístico’. No Brasil, o movimento de Arte-Educação surgiu na Semana de Arte Moderna de 1922.

²⁵ Elisa Hedwig Carolina Mankel Chiaffarelli Mignone (1891 - 1962) foi uma educadora musical, musicista e pianista que teve seu auge de produção nas décadas de 30 e 40 do século XX. Desenvolveu métodos de ensino musical atentando-se às características do desenvolvimento infantil considerando fatores psicológicos e emocionais da criança, utilizando-se de atividades lúdicas, conjuntos de percussão, canto, movimentos corporais, improvisação de ritmos e melodias.

²⁶ Antônio Leal de Sá Pereira ou simplesmente Sá Pereira (1888-1966) foi um pianista, educador musical, escritor e compositor. Na década de 1930 viajou à Europa para pesquisar os métodos de ensino de música, incumbido pelo governo Vargas. Quando retornou instituiu no Conservatório Brasileiro de Música o primeiro curso no Brasil a utilizar o Método Dalcroze.

²⁷ [...] 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. (DALCROZE, apud SIUFI, 2018, p. 41)

a música e o movimento eram trabalhados em conjunto desenvolvendo no aluno o senso rítmico e auditivo, seu equilíbrio motriz e sua criatividade. A ideia era de que o aluno incorporaria os conhecimentos musicais sendo levado a criar e emitir sons vocais, trabalhando sua voz e expressividade, associando a audição, visão e ação corporal, desenvolvendo assim a memória, consciência corporal e espacial além do autoconhecimento e sociabilidade. A forma de se trabalhar os símbolos musicais também era diferenciada, evidenciando a relação entre o símbolo e a realidade sonora que o representa.

Embora a proposta de Iniciação Musical demonstrasse uma amplitude no ensino musical

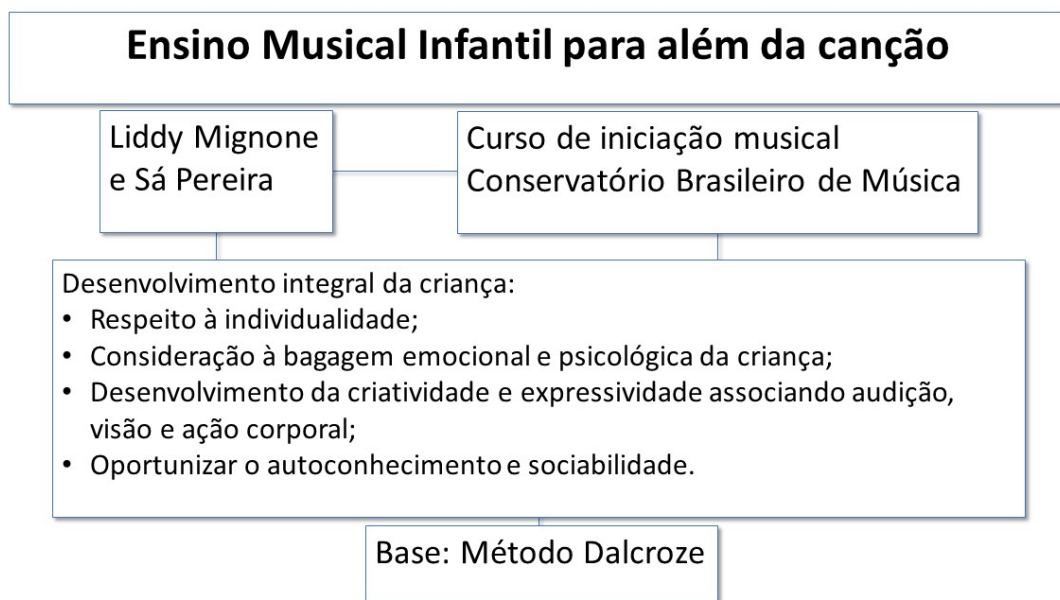


Gráfico 3 – Proposta educacional de iniciação musical infantil no Conservatório Brasileiro de Música. Fonte: Elaboração própria, 2023.

apontando para o desenvolvimento de outras habilidades além do canto e da voz esta se manteve somente em prática nas aulas do Conservatório, não sendo proposto às escolas regulares onde o canto orfeônico era o principal método de ensino.

O Canto Orfeônico dominou os espaços da educação musical nas escolas durante 30 anos. Após o fim do governo Vargas, passou por um processo de reformulação e acabou sendo enfraquecido com a morte de Villa-Lobos. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961) o extinguiu oficialmente.

É inegável o legado de Villa-Lobos na Educação Musical brasileira e, independentemente de críticas e vieses políticos, sua contribuição fez com que o Canto

Orfeônico se convertesse no maior movimento de Educação Musical em massa ocorrido no Brasil.

Apesar da música estar compreendida fortemente nos currículos escolares do Século XX até então ocupando lugar de destaque na educação, não há de se omitir uma crítica fundamental. Todo o ensino musical nas escolas se colocava em uma condição utilitarista e não de desenvolvimento artístico uma vez que era considerada uma ferramenta pedagógica para ensinar conceitos, promover a socialização, desenvolver valores inculcando ideias de civismo e nacionalismo.

É importante ressaltar aqui que não desconsideramos o caráter socializador que a música promove, principalmente no que envolve o canto coletivo, por exemplo. Porém o que trazemos em discussão é o propósito intrínseco da educação musical nas escolas e, especificamente, nas escolas de Educação Infantil.

1.5 A música na escola após Villa-Lobos

Desde a Constituição de 1934 se discutia a construção de diretrizes para a educação brasileira. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/1961 que trouxe grandes avanços para o ensino nacional. Seguida à Lei, em agosto de 1961 entra em vigor o Decreto nº 51.215 que estabelecia normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país. Considerava-se a importância e relevância do ensino musical na escola para o desenvolvimento integral do ser humano, no que tange a educação do caráter, o sentido de solidariedade, desenvolvendo a sensibilidade e fortalecendo hábitos de convivência social, disciplina e concentração mental. Desta forma requeria-se um plano ordenado com normas uniformes para o ensino musical em todo o país.

Nos artigos 2º e 3º do referido Decreto apresentavam-se planos de ação para a educação musical na primeira infância conforme citados no documento:

Art. 2º A Educação musical nos Jardins de Infância deve ser praticada sob a forma de recreação obedecendo ao seguinte plano:

- a) por meio de assimilação dos fenômenos básicos da música - Ritmo e Som;
- b) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conduta sonora;
- c) por meio de cantigas de roda.

Art. 3º A Educação Musical nas escolas Pré-Primárias, deve ser também praticada sob a forma de recreação, obedecida ao seguinte plano:

- a) por meio do treino auditivo do ritmo;
- b) por meio do treino auditivo do som;
- c) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conjunto sonoro;
- d) por meio de coro orfeônico;
- e) por meio de danças folclóricas nacionais e estrangeiras;
- f) por meio de cirandas dramatizadas. (BRASIL, 1961)

A educação musical seguiu presente na educação infantil ampliando-se além do trabalho com canções, envolvendo ritmo, desenvolvimento da percepção auditiva, danças e cirandas focando-se na ideia da sensibilidade, sociabilidade, atenção e concentração.

Após 1964, com a chegada dos militares ao governo, a educação brasileira passou por transformações e em 1971 foram realizadas modificações no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O então presidente Emílio Garrastazu Médici publica a LDB nº 5.692/71 que fixava novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e impunha outras providências. Em relação à educação infantil, a nova LDB ateuve-se apenas às instituições que seriam responsáveis pelo segmento, conforme citado no § 2º, Art. 19 “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971) Não havia nenhuma referência em relação ao ensino musical para esta faixa etária.

A partir de 1971 o ensino de música nas escolas foi perdendo espaço e relevância tanto no ensino infantil, quanto nas séries subsequentes. A disciplina de educação musical foi substituída pela “atividade de educação artística” consolidando o ensino polivalente das artes que contemplava artes plásticas, música e teatro. Na prática, as aulas de educação artística se desenvolviam a partir da escolha, feita pelo próprio professor, de atividades que transitavam pelas diferentes linguagens artísticas. Esta difusão da polivalência enfraqueceu profundamente a presença da música como componente curricular, pois os cursos superiores de licenciatura em educação artística²⁸ não atendiam as demandas que o ensino musical requeria. Martinoff (2017), cita que:

Nessa época, o ensino de música dentro dessa área mais ampla - ou talvez por isso mesmo -, foi perdendo visibilidade. Muitos fatores podem ter contribuído para essa invisibilidade. Aponto um deles: o despreparo dos professores para atuar nessa área diante das exigências de que deveriam dominar não somente

²⁸ Os cursos superiores de licenciatura eram oferecidos em duas modalidades conforme previa a Lei 5.692/71. No campo da educação artística a Licenciatura Curta geralmente contemplava dois anos de duração compreendendo conteúdos relacionados às diferentes linguagens artísticas e conteúdos específicos da área da educação. Já na Licenciatura Plena acresciam-se dois anos de duração de curso de forma que o aluno pudesse optar por habilitar-se em uma das linguagens específicas: artes plásticas, artes cênicas, desenho ou música.

os saberes referentes à Música, como também os das áreas de Artes Plásticas e Expressão Corporal. Essa polivalência requeria praticamente uma especialização em cada uma delas. Sabe-se que havia professores oriundos da área de música, que continuaram a ministrar essas aulas com muita dificuldade para enfrentar as outras linguagens que compunham a disciplina Educação Artística. (MARTINOFF, 2017 p.14)

1.6 Novos rumos para a educação musical escolar a partir da Constituição de 1988

Assim, por mais de duas décadas, tivemos uma grande perda na área da educação musical com a ausência de professores habilitados e de um currículo estabelecido para o ensino musical. A promulgação da Constituição de 1988 trouxe novas expectativas para a educação, recupera-se a partir de então a educação infantil para crianças de zero a seis anos, apresentando-a como dever do Estado.

Novas discussões acerca da educação se estenderam pelos anos subsequentes, as quais promoveram a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. A nova LDB sob nº 9.394 entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996 e em seu texto, apresenta novas possibilidades e caminhos para o ensino da música no meio escolar. O ensino de arte não é mais considerado atividade escolar, mas componente curricular obrigatório na educação básica compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A implantação da nova LDB foi acompanhada por documentos orientadores os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais²⁹ e o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil³⁰.

²⁹ Os PCNs apresentavam um conjunto de textos que abarcavam diferentes áreas de ensino. Serviam para orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o território nacional, contudo, não se constituíam como uma imposição de conteúdos, mas sugeriam propostas a serem baseadas pelas Secretarias de Educação e unidades escolares para elaborarem seus próprios planos de ensino.

³⁰ O RCNEI foi um documento elaborado pelo Ministério da Educação para servir de base aos professores de educação infantil apresentando objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Também não tinham condição impositiva, mas norteadora para a construção e elaboração do currículo de cada escola respeitando-se os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

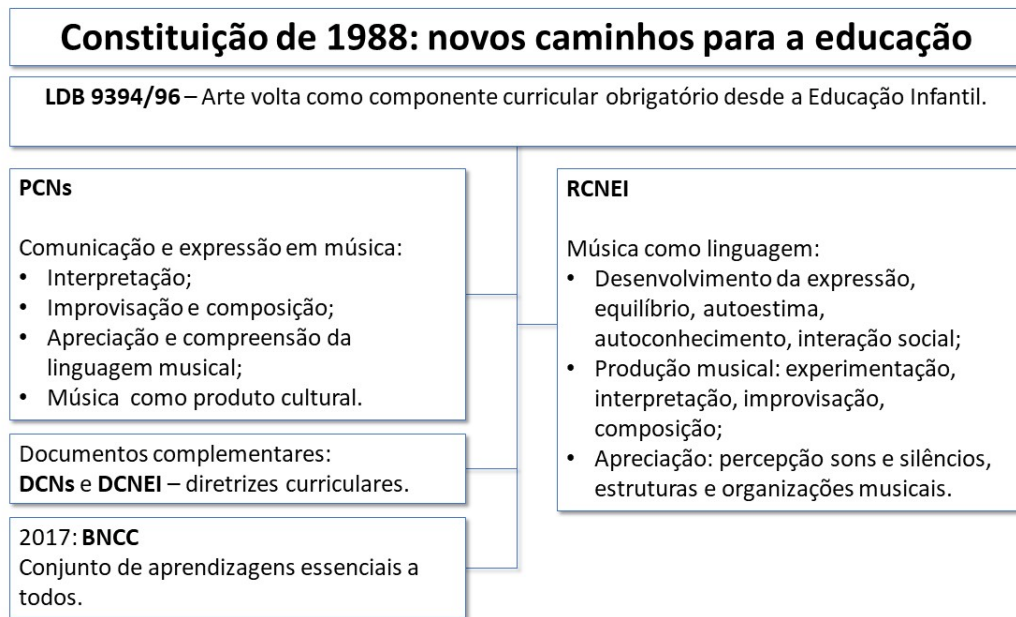


Gráfico 4 – Novos caminhos para a educação a partir da Constituição de 1988. Fonte: Elaboração própria, 2023.

O ensino musical retorna aos documentos oficiais da área da educação sendo apresentado nos PCNs no Volume 6 (1ª a 4ª série) e no Volume 7 (5ª a 8ª série) dedicado à área da Arte cujo enfoque trazia como principais objetivos a comunicação e expressão em música através da interpretação, improvisação e composição; a apreciação significativa em música por meio da escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical e a compreensão da música como produto cultural e histórico conectando-se a músicas e sons do mundo. (BRASIL, 1997 - 1998)

Na Educação Infantil, a música é tratada como importante linguagem a ser trabalhada de acordo com o Volume 3 do RCNEI, aplicando-se ao desenvolvimento da expressão, equilíbrio, autoestima e autoconhecimento, sendo considerada importante meio para integração social. Segundo o documento, “Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados”. (Brasil, 1998 p.48). O texto segue:

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. [...] devendo ser considerada como:

- produção - centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação - percepção tanto dos sons e silêncios e quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do

prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;

- reflexão - sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998 p.48)

Apresentando um texto aprofundado sobre a importância e relevância do ensino musical na educação infantil e seus desdobramentos em relação ao seu propósito para crianças de zero a seis anos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta de forma abrangente e diversificada objetivos, conteúdos, propostas e orientações para o professor. Apresenta também sugestões em relação à organização de tempo e de espaço para as aulas de música; jogos e brincadeiras; fontes sonoras; registro musical e avaliação. Além disso, dispõe de uma lista de obras musicais e discografia para o trabalho com música nas aulas, sendo considerado um documento substancial para a área.

Neste contexto em que a música é retomada nas escolas, músicos e educadores iniciaram discussões com o objetivo de buscar aperfeiçoamento da legislação referente ao campo. Várias ações foram empreendidas junto ao Ministério da Educação e da Cultura em prol da educação musical nas escolas tendo como resultado a aprovação da Lei 11.769/2008 que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório na educação básica. O veto à obrigatoriedade de formação especializada para a ministração das aulas gerou discussões, visto que o texto da LDB 9.394/96 estabelece a necessidade de formação em cursos de licenciatura para os professores da educação básica. Em contrapartida, a LDB 9394/96 considera legal a atuação do professor generalista nos segmentos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o que incumbe a este também o ensino de música³¹.

Em complemento à LDB 9394/96 novos documentos foram elaborados no intuito de melhorar a qualidade da educação básica através do desenvolvimento de currículos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2010. Apesar de terem como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, não apresentam de forma detalhada a proposta do ensino musical.

Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação

³¹ Aqui cabe uma discussão no que diz respeito à formação dos professores generalistas formados em Pedagogia, onde o currículo do curso não apresenta disciplinas de formação musical.

Básica, tendo como principal objetivo estabelecer um patamar de aprendizagem balizando, assim, a qualidade da educação no país.

A BNCC deve conduzir e orientar a formulação dos currículos do sistema escolar brasileiro, indicando competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. No caso da Educação Infantil, a organização está estruturada em cinco campos de experiências³² nos quais os alunos devem desenvolver-se. De acordo com o documento, a linguagem musical pode ser desenvolvida através de três campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós - É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. [...] Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos.
- Corpo, gestos e movimentos - [...] por meio das diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.
- Traços, sons, cores e formas - Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens como artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual entre outras. (BRASIL, 2017 p. 40-41)

Pelo texto apresentado na BNCC, a música se faz presente na educação infantil enquanto linguagem, porém é apresentada com objetivos muito amplos dificultando o planejamento de propostas e atividades para o desenvolvimento da aprendizagem musical, principalmente por professores generalistas sem formação específica na área. Neste sentido há uma preocupação quanto ao esvaziamento dos conteúdos musicais e habilidades a serem desenvolvidas, pois a falta de orientações claras pode levar a educação musical ao empobrecimento ou à superficialidade, como o uso exclusivo das canções como ensino de música. Ou mesmo à ênfase ao sentido utilitarista, em que a música serve apenas como produto para adornar uma apresentação ou um evento escolar.

³² Os cinco campos de experiências apresentados pela BNCC para a educação infantil são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes passam a substituir as disciplinas do RCNEI como norte para o conteúdo ensinado, além de instituir Seis Direitos do Aprendizado.

Ao longo do trajeto histórico da educação brasileira reconheceu-se a relevância da música na formação do indivíduo inclusive, em alguns momentos, sendo empregada para inculcar valores cívicos em prol do desenvolvimento da nação.

Retomando o pensamento grego onde a música fazia parte das “boas artes” referidas às disciplinas que formavam o homem e reforçada pela educação humanista, concordamos e reafirmamos que a música deve ter presença fundamental nas escolas.

Neste sentido, acreditamos que o ensino musical não deve priorizar uma finalidade ou um produto, mas considerar-se como processo, um meio para a “formação de uma consciência realmente humana, aberta em todas as direções, por meio da consciência histórico-crítica da tradição cultural.” (GARIN, *L'educazione umanistica in Italia*, p. 7 apud ABBAGNANO, 2007)

Diante dos novos documentos que orientam a educação infantil percebemos certa dúvida em relação ao currículo musical para a primeira infância e conseqüente preocupação em relação à formação de professores no desenvolvimento desta linguagem para esta faixa etária.

Acreditamos que a música na escola deve abranger possibilidades que vão além das canções, incentivando o processo criativo a partir da escuta, exploração e construção sonora, reconhecendo a potencialidade infantil.

CAPÍTULO 2 - FRANÇOIS DELALANDE E A PEDAGOGIA DO DESPERTAR

Acreditamos que a música, enquanto linguagem, se coloca como disciplina fundamental na formação integral do ser. Dessa forma, é fundamental que esteja incluída e desenvolvida com qualidade na escola desde a educação infantil, período de grande aptidão para novas descobertas e grandes aprendizados.

Ao brincar com sons, traços, cores, gestos e movimentos, que compreendem as linguagens expressivas, experimentando materiais sonoros, conhecendo diferentes instrumentos musicais e repertórios variados, sentindo-se incentivada, valorizada e respeitada por suas produções e invenções, a criança se desenvolve internamente feliz, criativa, espontânea, autoconfiante, segura e livre para acertar e errar, investigar e explorar, expressar suas emoções usando sua afetividade, pensamento e imaginação tanto no ambiente escolar quanto no seu meio social.

Acreditando na potencialidade e no protagonismo infantil, apresentamos a proposta de François Delalande para o desenvolvimento musical no qual a criança é colocada como o centro do processo educativo. Consideramos que respeitar suas pesquisas, suas construções sonoro-musicais, seu fazer musical, sem querer impor a perspectiva adulta, incentivando práticas musicais que favoreçam a participação coletiva valorizando as ideias e a individualidade de cada um, permite que a criança conheça inúmeras possibilidades na interação com o sonoro e o musical. A ideia que se propõe é uma abertura para novas formas de conceber o *musical* reconhecendo a *musicalidade* no contexto sonoro cotidiano de adultos e crianças.

A Pedagogia do Despertar - *Pédagogie musicale d'éveil* - é resultante das ideias desenvolvidas por François Delalande nos últimos cinquenta anos, cujas propostas envolvem os processos de investigação e criação sonoro-musicais desde a infância. Preservando a sua identidade original tanto em relação ao seu conceito, quanto à sua prática, inclui-se entre as novas correntes pedagógicas surgidas no último quarto do Século XX. Vista como inspiradora para a Educação Musical do Século XXI, apresenta propostas variadas que vêm mobilizando e revigorando a pedagogia musical contemporânea; embora sua implementação ainda seja lenta e, em muitos casos, mal compreendida, possivelmente como um reflexo do próprio entendimento e assimilação da música contemporânea, embora possa ser aplicada com músicas de outros períodos musicais.

Engenheiro de formação, Delalande interessou-se pelos trabalhos de pesquisa sonora realizados por Pierre Schaeffer, fundador do *Groupe de Recherches Musicales*³³ (GRM) de Paris, ligado ao Instituto Nacional de Audiovisual Francês (INA). Na década de 1950 Schaeffer, engenheiro eletrotécnico e locutor da rádio *Office de Radiodiffusion Télévision Française* (ORTF) em Paris, passou a fazer experimentos sonoros a partir da edição de áudios captados e fragmentos de sons naturais e de objetos. Os sons captados eram gravados e modificados em estúdio especializado, transformados em composições e gravados em disco. Incluindo ou não instrumentos musicais convencionais, as composições tinham como principal característica a ausência de partituras e intérpretes. Este tipo de música originalmente denominou-se música concreta e, posteriormente, agregada ao conceito de música eletrônica introduzida por Stockhausen³⁴, foi intitulada música eletroacústica. O GRM, portanto, foi o ponto de partida dos estudos e da aplicação da música eletroacústica.

Desde a década de 1970, Delalande atua como um dos principais organizadores e pesquisadores do GRM apontando seus estudos para a análise de músicas eletroacústicas tendo a escuta musical como principal eixo de trabalho. Segundo Delalande, como este tipo de música em geral não é registrada graficamente em partitura, a escuta se torna essencial para analisar como esta se organiza. “Consequentemente, o trabalho começa pela escuta, em seguida, emergem problemas de análise que são mais ou menos os mesmos das músicas étnicas, as quais também não são escritas.” (DELALANDE in ALARCON; BRITO, 2019, p. 16)

Neste mesmo período, na França, havia um grupo de professores de Educação Infantil que desenvolvia experimentações e práticas sonoras com crianças, que não se alinhavam com as práticas musicais tradicionais. Questionavam-se então se aquelas vivências poderiam ser consideradas música ou não. Para resolver esta questão procuraram o Group Recherches

³³ Considerado uma unidade pioneira na música eletroacústica, acusmática e concreta, o GRM (Music Research Group) é, desde 1958, um laboratório único para experimentações sonoras. Integrado ao INA (Instituto Nacional do Audiovisual) desde 1975, o GRM tem mantido uma forte atuação no campo da música experimental e continua ampliando seu repertório a cada ano.

Hoje, o INA GRM acolhe compositores de renome internacional em residência, produz concertos na França e no exterior (PRÉSENCES électronique Festival, temporada de concertos Multiphonies) e desenvolve softwares internacionalmente aclamados para produção musical e sound design. Transmite, a um amplo público, um patrimônio cultural em constante evolução por meio de programas de rádio na France Musique (L'Expérimentale), produção de discos (CD box-sets monográficos, Re-collection GRM), publicações (Portraits polychromes, SPECTERS), e conteúdo educacional (Creamus, Éduthèque). Disponível em: <<https://inagrm.com/en/showcase/news/520/le-grm>> Acesso em 25 out. 2021.

³⁴ Karlheinz Stockhausen, compositor alemão de música contemporânea, foi considerado um visionário do Século XX no cenário da música pós-moderna. É reconhecido por seu relevante trabalho nos primórdios da música eletroacústica e um dos principais representantes da música eletrônica.

Musicales (GRM) que desenvolvia pesquisas relacionadas à música concreta os quais foram acolhidos por François Delalande e Guy Reibel³⁵.

Delalande, observando o *modus operandi* dos compositores de música concreta percebeu que muito se assemelhava ao comportamento das crianças quando se deparavam com objetos sonoros ou instrumentos musicais. Havia uma trajetória comum que passava pela exploração, experimentação, escuta, repetição, variação e criação. Frente a estas constatações, Delalande propõe uma oficina de experimentação em escolas de Educação Infantil na França (e, posteriormente, na Itália), envolvendo crianças entre três e seis anos de idade. A experiência foi muito bem-sucedida, pois acabou por incentivar a criação de um novo conceito de música, aberta e contemporânea, capaz de acolher, compreender e valorizar as experiências sonoras dessas crianças e, conseqüentemente, de seus professores.

A partir de então sua atuação dentro do GRM passou a envolver duas direções: pesquisas relacionadas à produção e análise de músicas eletroacústicas e outra envolvendo a investigação das relações sonoras e de escuta e das condutas musicais ao longo da infância, com propósitos pedagógicos. Nascia ali o encontro entre a atividade prática dos professores e suas crianças com as investigações e pesquisas em curso no GRM³⁶. A *Pédagogie musicale d'éveil* (ou Pedagogia do Despertar) portanto, pode ser considerada, de alguma forma, a ramificação pedagógica deste importante centro de pesquisa musical³⁷.

A ligação entre estas duas áreas de investigação abriu caminho para inúmeras experiências, projetos e práticas para o desenvolvimento de uma nova linha de orientação pedagógico-musical. François Delalande e Guy Reibel, responsáveis pelas transmissões do programa *L'Éveil à la musique* na Rádio França, dedicaram-se a estudar as condutas de escuta

³⁵ Compositor francês, pianista de formação, Guy Reibel seguiu os estudos científicos, tornando-se engenheiro, antes de se dedicar integralmente aos estudos musicais no Conservatório de Paris. Membro do Groupe de Recherches Musicales de 1963 a 1983, foi também chefe de programas da Rádio França, iniciando as 'Conferências de Concerto' e várias emissões educativas. Disponível em: <<http://www.cdmc.asso.fr/en/ressources/compositeurs/biographies/reibel-guy-1936>> Acesso em: 03 nov. 2021

³⁶ Especificamente, François Delalande e Guy Reibel, responsáveis pelas transmissões de *L'Éveil à la musique* na Rádio França, estudaram os comportamentos auditivos e as produções sonoras de crianças e adultos.

³⁷ As pesquisas realizadas na área da Educação Musical se concentram no portal *CREAMUS* inserido como o espaço pedagógico *Éduthèque* do GRM. Disponível em: <<https://creamus.inagrm.com/co/Edutheque.html>> Acesso em: 25 out. 2021

e as produções sonoras de crianças e de adultos e ampliaram canais de divulgação desse projeto na própria rádio.

Iniciativas como a veiculação de programas de rádio como *L'oreille en colimaçon*³⁸, transmitiam e colocavam em prática estas novas ideias pedagógicas nas escolas francesas tomando como ponto de partida os comportamentos naturais das crianças frente ao sonoro e ao musical, estimulando a imaginação, a pesquisa, a escuta ativa e criativa e a capacidade de invenção.

Diante destas propostas a *Pédagogie musicale d'éveil* (*Pedagogia do Despertar* ou também chamada de *Pedagogia da Criação Musical*) trouxe uma identidade conceitual que abalava os pilares da educação musical tradicional que durante muito tempo esteve focada no ensino do solfejo, técnicas instrumentais e história da música, centrada em um repertório clássico da música europeia. Apesar das novas tendências apontadas pelos métodos ativos³⁹ não mais priorizarem apenas a escuta de obras musicais, incentivando também o fazer musical, ainda assim, na maior parte dos casos, subordinavam-se a um sistema de ensino técnico da música tradicional. Delalande (2019) cita que

A música nos territórios da Educação se encontra dividida entre dois objetivos: por um lado, o despertar de habilidades gerais de escuta e de invenção, por outro, a aquisição de noções e de técnicas. Conforme os períodos e os responsáveis, a Escola dá prioridade a um ou a outro. Os espíritos conciliadores tentam fundi-los em uma mesma pedagogia. (DELALANDE, 2019, p. 14)

Segundo Delalande, a principal ideia que abrange esta nova forma de compreender a pedagogia musical está no desenvolvimento das potencialidades de escuta, criação e invenção musical e não somente na aquisição de habilidades técnicas, especialmente durante a infância, oferecendo às crianças experiências que precedam a técnica. “[...] Parece-nos mais sensato despertar antes de ensinar. [...] Ao lado dos concertos ocorrem ateliês. A música não mais apenas se ‘consume’, ela se faz.” (DELALANDE 2019, p.14-15)

³⁸ Programa de rádio transmitido pela Radio France no final da década de 1970 produzido por François Delalande, Guy Reibel, Monique Frapat e Jean Loup Graton, sob direção de Danièle Bajoue e apresentação de Monique Frapat. Um exemplar deste programa se encontra disponível em: <<https://www.ina.fr/ina-eclairage-actu/audio/phd86015239/l-oreille-en-colimacon>> Acesso em: 25 out. 2021.

³⁹ Os métodos ativos propõem um aprendizado participativo do aluno, construindo o conhecimento por meio de experiências associando movimento, escuta ativa, crítica e reflexiva. São exemplos as metodologias desenvolvidas por Emile Jacques Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Edgar Willems e Shinichi Suzuki.

Sendo a infância o período da vida em que o ser humano se mostra intensamente ativo e criativo, e em que a inquiribilidade é uma de suas características mais marcantes, é de fundamental importância possibilitar às crianças oportunidades de experimentação, investigação e criação frente ao sonoro. Para Delalande (2019),

Quanto mais a experiência anterior de pesquisa sonora e de criação tiver sido profunda e tiver desenvolvido o sentido musical, mais o trabalho técnico, em seguida, parecerá necessário e natural. Para progredir no estudo de um instrumento ou de qualquer técnica, é preciso ter vontade, saber para onde se vai; é preciso ter um gosto musical. [...] o que queremos para a escola é começar a abrir, a sensibilizar as crianças para a música, desde a educação infantil, evidentemente, como também no ensino fundamental. Isto é: praticar uma pedagogia do despertar, tendo em perspectiva desenvolver certas aquisições mais técnicas, mais específicas, em suma, no decorrer do processo pedagógico. Mas isso só será fecundo caso tenha sido criado, durante toda a infância, um sólido “apetite musical”. (DELALANDE, 2019, p. 22)

Este contexto de desenvolvimento musical requer que se “*ouvrez vos oreilles*”⁴⁰ em direção ao sonoro, ampliando o gosto ou o prazer pela descoberta dos sons, onde estes possam fazer sentido evocando sensações, estados afetivos ou apresentando algum valor simbólico referente a uma cultura ou sociedade.

A relação de um músico com a música propriamente dita, seja ela tocando, compondo ou ouvindo, gira em torno da capacidade de ser sensível ao som dando-lhe uma significação através de sua organização. É possível perceber que, independentemente da cultura em que estão inseridos “um indiano tocando um sitar, um africano tocando uma sanza ou um europeu tocando violino” (DELALANDE, 2019 p. 25), os músicos se assemelham em suas condutas: na concentração sobre a sonoridade, no gesto, no olhar, na alegria... Percebe-se então que há fatores comuns e universais a toda música relacionados às condutas⁴¹ e comportamentos⁴² de quem a faz ou a escuta.

⁴⁰ Originalmente em francês refere-se a atentar-se ao sonoro, como “abrir os ouvidos”.

⁴¹ Delalande estabelece uma diferença entre conduta e comportamento. Enquanto comportamento são os atos, os gestos e os movimentos observados de forma direta, as condutas são subjetivas, aquilo que motiva o comportamento.

⁴² Comportamento é um termo retirado por Delalande da psicologia interpretativa funcionalista e definido como “um conjunto de comportamentos elementares coordenados, cujos aspectos motores, afetivos e cognitivos são coerentes para o propósito único que os motiva.” (DELALANDE 1993, p. 72).

Foi possível então encontrar uma associação direta entre os comportamentos que perpetuam as práticas musicais universais e as manifestações naturais do brincar nas crianças. Essa associação possibilitou um movimento pedagógico que envolvesse a universalidade do conceito de música e a ludicidade inata e espontânea da atividade infantil, oferecendo uma iniciação musical que favorecesse esta vivência dos comportamentos musicais expressos e que, ao mesmo tempo, estivesse em sintonia com a evolução psicológica da criança.

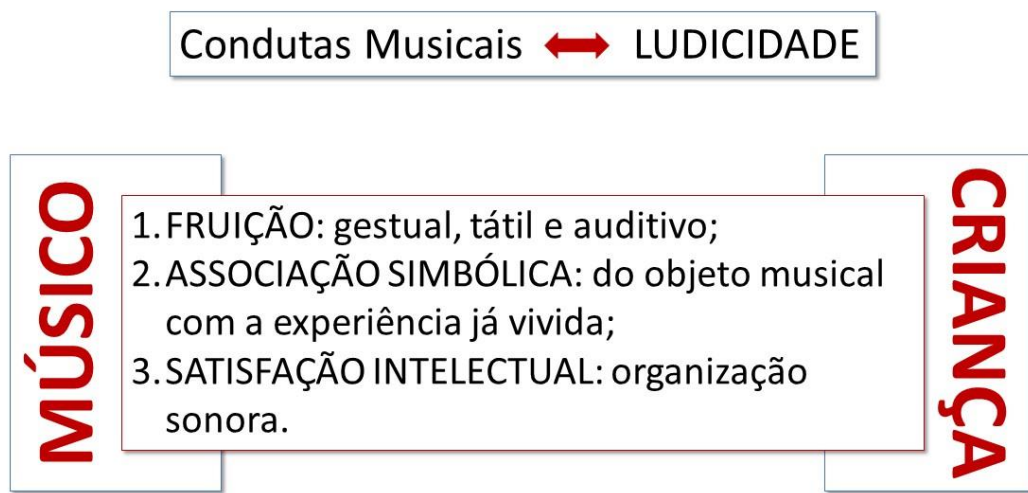


Gráfico 5 – A relação entre o músico e a criança em suas condutas e comportamentos no aprendizado musical. Fonte: Elaboração própria, 2023.

Delalande propõe desenvolver uma educação musical pensada em termos de condutas musicais e não somente direcionada à assimilação de um saber.

2.1 As condutas musicais

A palavra *conduta* traz consigo a ideia de descrição de um comportamento observável em direção a um objetivo visando resolver uma expectativa que responda a uma motivação, possivelmente trazendo um sentimento de satisfação e de prazer.

Tocar um instrumento ou cantar, é, em primeiro lugar, produzir sons, porém, a ação de produção sonoro-musical se distingue, por sua finalidade, de outros atos que também produzem sons, como os ruídos, por exemplo. Portanto a música se origina da produção intencional de um som com o intuito de estimular a atenção do ouvinte.

Delalande defende a ideia de que ao caracterizarmos a música precisamos entender qual a sua verdadeira função em relação ao próprio músico. “O que o leva para fazer música, o que ele procura, o que ele encontra lá. Você tem que analisar seu comportamento e questionar suas motivações.” (DELALANDE, 1986, p.96) Nessa análise busca-se compreender a fundo as condutas musicais identificando suas características universais, as quais se encaminham, segundo o autor, para três níveis principais que abrangem os aspectos mais fundamentais: a fruição no âmbito gestual, tátil e auditivo; a associação simbólica do objeto musical com uma experiência já vivida relacionada ao movimento, ao afeto ou a aspectos culturais e, por fim, uma satisfação intelectual proveniente da organização sonora.

Estes fundamentos e condutas musicais universais também são encontrados nos comportamentos e relações da criança com o sonoro, principalmente, na primeira infância, antes de que sejam modelados e regulados pelo meio cultural. Delalande defende que esta conexão das crianças com o sonoro se apresenta em níveis diferentes trazendo uma ideia de dimensões de interação. ABBAGNANO (2007) define *dimensão*⁴³ como “todo plano, grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação”.

Cada nível pode ser definido como uma dimensão relacionada a uma direção em que se realiza a busca e o movimento referente ao sonoro. Essa dimensão não necessariamente se define espacial ou temporalmente, mas conforme a ação do pesquisador, caracterizando-se por espaços abstratos na investigação. Na busca por uma certa universalidade do fato musical percebemos que não a encontraremos a nível dos estilos e das linguagens, mas a partir da observância do comportamento musical. Por mais que os estilos se apresentem de formas diferentes de uma época para outra ou de um continente para o outro, a conduta dos músicos é semelhante. Em qualquer lugar do mundo sempre encontraremos três características fundamentais nas práticas musicais: uma capacidade sensório-motora acrescentada a uma dimensão simbólica que se organiza em forma de jogo combinatório.

2.1.1 A dimensão sensório-motora

Fazer música, em primeiro lugar, é um ato motor, relacionado aos gestos, ao toque. A produção musical de um instrumentista ou de um cantor traz uma satisfação gestual e tátil

⁴³ Dimensão, do latim *dimensio*, refere-se a um aspecto ou uma perspectiva de algo.

exigindo atenção especial a este ponto. O instrumento acaba se tornando uma extensão de seu próprio corpo. Segundo Delalande (1986),

[...] Na produção sonora instrumental ou transmissão vocal, uma estreita ligação é estabelecida entre as habilidades motoras e a recepção sensorial. A mão é tanto um motor quanto um receptor, e para o pianista, por exemplo, a música não é feita apenas de sons, mas de sensações táteis e gestos que ele memoriza diretamente. Uma ligação direta é estabelecida ao nível das mãos, como o aparelho fonador de um cantor, entre a produção e a recepção. Por isso, proponho designar esse plano de análise do comportamento do músico por uma palavra que materializa essa união: sensorio-motor. (DELALANDE, 1986, p. 97, tradução nossa⁴⁴)

A exploração do objeto material é a primeira e mais espontânea das etapas. Ao deparar-se com o instrumento, primeiramente há a exploração em suas propriedades mecânicas e visuais; posteriormente exploram-se os recursos sonoros em função dos gestos e movimentos e, por fim, o músico concentra-se em uma singularidade sonora que pode, por sua vez, ser explorada a partir de variações.

Produzir som e concentrar-se neste é o primeiro recurso do ato de produção musical e, este som produzido pelo músico chama a atenção do ouvinte em todas as culturas. Quer toque violino ou shakuhachi⁴⁵, a qualidade do som é explorada pelo produtor e apreciada pelo ouvinte e isso implica no domínio do gesto. Controlar o som significa regular a pressão do sopro, o peso do arco, ou a tensão sobre as pregas vocais. O músico precisa estar constantemente reajustando seu movimento em função das sensações auditivas, táteis e cinestésicas.

Ao observar as crianças em suas pesquisas nas escolas de educação infantil francesas, Delalande encontrou um paralelo muito grande entre a conduta sensorio-motora de uma criança e de um músico instrumentista. Em ambos a recepção sensorial e a ação motora interagem seguindo um processo semelhante que passa pela adaptação, assimilação e acomodação coordenado pelo movimento.

⁴⁴ Dans le jeu instrumental ou l'émission vocale, il s'établit un lien étroit entre la motricité et la réception sensorielle. La main est à la fois organe moteur et récepteur, et pour le pianiste, par exemple, la musique est faite non seulement de sons mais de sensations tactiles et de gestes qu'il mémorise directement. Il s'établit un circuit court au niveau des mains, comme de l'appareil phonatoire pour un chanteur, entre la production et la réception. C'est pourquoi je propose de désigner ce plan d'analyse des conduites du musicien par un mot qui matérialise ce trait d'union : sensorio-moteur. (DELALANDE, 1986, p. 97)

⁴⁵ Flauta tradicional japonesa, que se toca sem ritmo estabelecido nem pulsação medida.

De fato, é no período sensório-motor da primeira infância que se desenvolvem as capacidades de mover, agarrar, esfregar, soprar, bater, entre outras. A criança se relaciona com o mundo através de suas mãos e de seus movimentos.

Em busca do som, a criança explora diferentes ações sobre o objeto que lhe dispõe e, em uma verdadeira pesquisa sonora, adapta constantemente o gesto ao que ouve e a outras percepções sensoriais, cria repetições e depois variações. Podemos então assim dizer, que a música começa com o controle sensório-motor do som e dos movimentos.

É interessante destacar que o que caracteriza a atividade sensório-motora é, a princípio, a ideia de que ela parece ser realizada sem uma utilidade imediata, motivada meramente pelo prazer sensorial e motor, ou, posteriormente, pela satisfação da dificuldade superada. Porém, é esta atividade sem propósito aparentemente definido de que se valem os jogos de exercício pelos quais um instrumentista realiza seus estudos.

Pode acontecer que os instrumentistas iniciantes vejam nesse prazer um caráter que diferencia inevitavelmente esses "jogos de exercícios" de seus próprios exercícios. Mas não! Basta consultar os profissionais para verificar que o exercício das habilidades motoras é unanimemente vivenciado como fonte de satisfação. (DELALANDE, 2013, p. 60, tradução nossa⁴⁶)

A semelhança entre a experiência da criança pequena e a do músico instrumentista talvez possa ser contestada quando se argumenta que a diferença do gesto do adulto e da criança está na funcionalidade. Porém, se atentar-nos ao comportamento do músico diante de novas situações, percebemos que este está eternamente em busca do gesto adequado. Até o final de sua carreira estará dedicado a adaptar-se ao melhor gesto, ao melhor movimento para a execução de sua música. Estes mesmos princípios de assimilação e acomodação dominam a atividade do primeiro ano de vida da criança, por exemplo, onde ela experimenta e aprende.

Na experiência sonora realizada pelas crianças o campo de pesquisa vai se especificando, as habilidades de escutas vão se ajustando, pequenos detalhes e variações são examinados e testados. A exploração do objeto passa a ser uma exploração do som e essa mudança de enfoque e interesse permite e favorece o nascimento da "ideia musical". Um ajuste

⁴⁶ Puede suceder que los instrumentistas principiantes vean en este placer un carácter que diferencia indefectiblemente estos "juegos de ejercicio" de sus propios ejercicios. ¡Pues no! Es suficiente consultar a los profesionales para constatar que el ejercicio de la motricidad se vive unánimemente como una fuente de satisfacción. (DELALANDE, 2013, p. 60)

melódico, um movimento diferente com pequenas variações de intensidade, um timbre em particular, surgem como as primeiras manifestações da invenção musical.

Entretanto, a música raramente é puro exercício sensório-motor, pois existe uma outra dimensão relacionada à expressão, agregada à expressão. Em diferentes culturas essa expressão pode ser relacionada à representação ou evocação de um outro sentido diferente do musical. Segundo Delalande, o termo para designar este plano é a palavra *simbólica*. Podemos dizer que a música, em geral, tem uma dimensão simbólica.

2.1.2 A dimensão simbólica

A ideia de símbolo e da representação simbólica remete a uma existência externa relacionada a um significado propriamente dito ou mesmo a uma expressão. Ao citar Umberto Eco, ABBAGNANO (2007) apresenta o símbolo como uma decisão: “o mundo simbólico sempre pressupõe um processo de *invenção* aplicado a um reconhecimento.”

Para Delalande (2013) o simbolismo do gesto se estabelece de duas formas. Uma relacionada aos gestos efetivamente produtores do som (soprar, pressionar uma tecla, apoiar o arco sobre uma corda) e outra na qual o som e a música evocam outro tipo de gesto que se relaciona ao sentimento, à sensação que este som provoca.

Os músicos encontram na música uma qualidade expressiva através da qual o som passa a adquirir um sentido, um significado evocando estados afetivos, adquirindo determinada simbologia ou estimulando a imaginação. Há exemplos de músicas onde essa dimensão representativa, significativa ou imaginária prevalece, como a etérea música gregoriana, um Noturno ao piano de Chopin ou mesmo a espacialidade da música eletroacústica.

[...] Por outro lado, a música pode evocar outro tipo de gesto, que não tem *a priori* relação alguma com o anterior: uma melodia que sobe e desce alternativamente pode evocar um balanceio sem que suponha que o intérprete tenha se balançado para tocá-la. [...] Neste caso estamos falando de um “gesto evocado”, ou de um movimento evocado, dado que na imaginação do ouvinte, o movimento pode ser interpretado como o de um objeto móvel ou como o de um corpo. (DELALANDE, 2013 p. 61, tradução nossa⁴⁷)

⁴⁷ [...] Por otra parte, la música puede evocar otro tipo de gesto, que no tiene a priori relación alguna con el anterior: una melodía que sube y baja alternativamente puede evocar un balanceo sin que suponga que el intérprete se haya balanceado para tocarla [...] Hablaremos en este caso de un “gesto evocado” o de un movimiento evocado, dado

Ao dar um caráter expressivo a um motivo musical, por exemplo, o músico recorre a uma gama de parâmetros sonoros que são agrupados coerentemente e com uma determinada configuração, de forma a adquirir uma significação expressiva singular e particular. Segundo Delalande (2013), proporcionar um caráter expressivo significa, antes de mais nada, imaginar que configuração determinará esta expressão e saber de que forma esta deve ser executada no instrumento.

Ao criarmos uma analogia entre o comportamento de uma criança e de um músico frente ao sonoro percebemos que, enquanto para a criança dominar a relação entre um gesto e uma sensação é uma fonte de prazer que encoraja e estimula o comportamento exploratório, para o músico a pesquisa sonora já se coloca com um objetivo preestabelecido relacionado a um projeto criativo constituindo-se, assim, em um momento e não em um processo.

O prazer em gritar ou em bater está muito presente na primeira infância e, através desse gesto, é possível observar a relação entre o sensório-motor e o simbólico quando se pede à criança que bata cada vez mais forte no tambor, porém, sem acelerar; ou cada vez mais lento, mas com mesma intensidade anterior. Percebe-se então o quão difícil isso se torna, pois as crianças costumam associar espontaneamente veloz e forte, lento e suave. Segundo Delalande (2013) para a criança o forte e o veloz estão associados a um mesmo gesto, a uma mesma atitude exaltada, enquanto o lento e suave são relacionados a uma atitude tranquila e contida, onde o motor e o afetivo se complementam em um caráter expressivo.

Com o tempo, a exploração do objeto sonoro vai se transformando e se ajustando a outros objetivos, saindo da busca por sensações cinestésicas para sensações expressivas. Ao observar o movimento das condutas musicais é possível perceber que não há uma linha divisória claramente estabelecida entre a dimensão sensório-motora e a dimensão simbólica, porém, gradativamente, a exploração sonora vai passando do mero exercício motor para uma forma de expressividade, onde o objeto sonoro se coloca como veículo expressivo.

Mesmo que as nuances dessa transformação sejam muito sutis, há uma mudança na atenção que se dá ao objeto explorado: parte-se do objeto material em si para o som que ele produz em diferentes ações, focando nos detalhes que demonstram suas peculiaridades. A escuta se torna protagonista onde pequenas variações e minúcias são examinadas: uma mudança

que en la imaginación del oyente, el movimiento puede ser interpretado como el de un objeto móvil o como el de un cuerpo. (DELALANDE, 2013 p. 61)

melódica, um gesto com pequenas variações, um timbre específico, entre outras descobertas. Essa mudança de foco e de interesse durante a exploração sonora favorece o nascimento do que Delalande denomina *ideia musical*, ou seja, a primeira manifestação da *invenção musical*.

[...] uma criança de três anos que, brincando com uma mola presa em um quadro (exploração), descobre de repente que o ritmo evoca o galope de um cavalo (descobrimiento); de onde vem a ideia de testar também o trote e o passo (projeto) o que gera uma pequena sequência improvisada (realização) (DELALANDE, 2013 p. 125, tradução nossa⁴⁸)

O surgimento dessa *ideia musical* pode ser relacionado com as vivências da criança onde essa exploração sonora vai além da ponta dos dedos e convida todo o corpo, abrindo espaço e reverberando toda sua expressividade e afetividade. O som então se torna elemento mediador para exteriorizar a emoção do vivido ou do imaginável, e, a partir dessa ampliação das relações com o sonoro, se torna possível criar uma atmosfera propícia para possibilidades de invenção e criação musical.

Nem sempre é perceptível o momento em que a criança passa a enriquecer sua ação exploratória com uma intenção simbólica. De fato, a inquiribilidade, a ludicidade e o prazer ao produzir sons buscando variações são dominantes na faixa etária entre os 3 ou 4 anos. Isso se intensifica e cada vez mais a criança procurará por representações ou expressões de sensações e sentimentos na sua ação com o objeto sonoro. O som passa então a representar algo, a expressar sentimentos com uma intenção simbólica: o faz-de-conta, aquilo que imita o real.

A música também imita o real. [...] podemos descobrir nas produções musicais certo número de esquemas e de organizações da matéria sonora que possui traços em comum com movimentos encontrados em experiências vividas. [...] a vivência extramusical está presente na música como uma espécie de traço. Dizemos, às vezes, que existe um movimento na música e isso é uma expressão ambígua; ela parece ser uma imagem, mas não é uma imagem. [...] O que é certo e amplamente constatado na maior parte das culturas é que as condutas musicais têm, em geral, uma intenção simbólica, ou seja, os músicos não fazem som pelo som, nem estruturas sonoras por estruturas sonoras; mas que tudo isso remete a outra coisa, seja essa "outra coisa" da ordem das imagens, dos afetos ou da mitologia. (DELALANDE, 2019 p. 36)

Na busca pela sonoridade a criança se apoia sobre uma estratégia e organização que passa pela exploração do objeto sonoro, característica da dimensão sensório-motora passando pelo domínio da expressividade, envolvendo os sons em situações de expressão de sensações e

⁴⁸ [...] un niño de tres años que, jugando con un resorte tensado en un marco (exploración), descubre de repente que el ritmo evoca el galope de un caballo (descubrimiento); de dónde proviene la idea de ensayar también el trote y el paso (proyecto) lo que genera una pequeña secuencia improvisada (realización). (DELALANDE, 2013 p. 125)

de representações que caracterizam a dimensão simbólica. Ao longo desse processo a criança vai compreendendo que necessita uma organização para a interpretação de sua criação sonora e, então, recorre a estratégias para a construção de um projeto. Esse movimento segue em direção a uma dimensão organizacional que Delalande denomina *jogo de regras* ou *jogo de construção*.

2.1.3 A dimensão organizacional

O discurso sonoro possui um *vocabulário* e uma *gramática sintaxe* que regem a relação entre os sons e sua temporalidade. Os músicos organizam, compõem, constroem e usufruem da análise e do reconhecimento do aspecto construtivo do discurso musical. O intérprete ou mesmo o ouvinte desfrutam da identificação dessa convenção organizacional sonora tanto esperada quanto surpreendida em sua forma mais criativa.

O jogo de regras é tudo o que pode constituir uma fonte de prazer na própria aplicação do sistema musical. Cada cultura musical tem sua “gramática”, por assim dizer. É uma comparação aproximativa, porque na língua você respeita uma sintaxe por necessidade, para se fazer entender, raramente por prazer. Enquanto na música, o prazer é mesmo o principal imperativo. (DELALANDE, 2019 p. 37)

Aproximando-se do final da Educação Infantil, por volta dos 5 e 6 anos, expressar-se por meio do som já se tornou familiar para a criança e aquilo que consideramos a *gênese* da invenção musical começa a tomar forma. A criança passa a sentir a necessidade de organizar as sonoridades e procura maneiras de fazê-lo aprendendo a dominar suas construções sonoras. A dimensão organizacional, portanto, gira em torno desse aspecto construtivo, incorporando as primeiras manifestações do sentido da *forma musical*.

No princípio as primeiras combinações aparecem através da alternância e combinação de dois modos de jogo ou de dois corpos sonoros diferentes. Segundo Delalande (1988) especialmente depois dos 6 anos o prazer de criar regras é consolidado onde a consciência de *duração* se desenvolve e se estabelece como forma de composição. A criança vai organizando os sons como as peças de um quebra-cabeças demonstrando um grande prazer em suas produções.

Quando pensamos em forma musical, relacionamos à sucessão e simultaneidade dos sons. Segundo Delalande (1989) há cinco elementos que vão sendo assimilados

progressivamente e que nos ajudam a compreender esse momento de busca de organização sonora da criança em termos de conduta.

Primeiramente a criança precisa ter acesso a uma certa abstração temporal que lhe permitirá construir uma representação mental de sua obra, de forma que ela consiga antecipar e prever o resultado que obterá ao incluir uma nova ideia durante uma improvisação.

A criança se mostra capaz de representar abstratamente sua construção musical de forma que passa a substituir um som específico por uma simbolização gráfica ou verbal.

Ao organizar os sons em uma construção, a criança busca também gerir os efeitos da música sobre o ouvinte com a intenção de mantê-lo atento, surpreendendo-o e dirigindo sua escuta, atingindo uma dimensão retórica da forma.

A partir daí a criança começa a explorar, ouvir e apreciar a polifonia: a complementaridade entre duas cadeias sonoras simultâneas. Delalande (1989) exemplifica trazendo uma situação em que duas crianças desenvolvem, cada uma, uma sequência sonora e, em certo momento, essa sobreposição de sons acaba gerando uma atenção especial, uma curiosidade adicional. Da junção das duas ideias nasce uma terceira e a motivação se segue na exploração dessa terceira ideia.

Chega o momento em que a motivação pelo jogo coletivo regulado se destaca e que um dos grandes prazeres da criança está em organizar as intervenções, distribuir os papéis respeitando cada vez mais as regras acordadas em conjunto.

É assim que veremos três crianças dando a si mesmas instruções muito rígidas: um baterá uma pulsação lenta enquanto o segundo marcará tempos rápidos respeitando as coincidências, enquanto o terceiro colocará motivos determinados, até um sinal acordado, etc. O resultado não é grande, mas a escuta mútua é garantida pela preocupação de monitorar um ao outro. (DELALANDE, 1989 p. 45, tradução nossa⁴⁹)

Refletindo sobre a dimensão organizacional como um jogo de construção, percebemos que há uma trajetória no processo de invenção musical onde este se coloca como uma prolongação do exercício sensorio-motor que se enriquece a partir do interesse pelo simbólico

⁴⁹ C'est ainsi qu'on verra trois enfants se donner des consignes très strictes : l'un battra une pulsation lente pendant que le second marquera des temps rapides respectant les coïncidences, tandis que le troisième placera des motifs déterminés, jusqu'à un signal convenu, etc. Le résultat n'est pas fameux, mais l'écoute mutuelle est garantie par le souci de se surveiller les uns les autres. (DELALANDE, 1989 p. 45)

e pela satisfação e gosto pela regularidade. Delalande (2013) apresenta uma sequência de movimentos que se desenvolvem ao longo do jogo de construção. São quatro etapas que se apresentam na criança como estratégias de criação musical assim como as etapas sucessivas do trabalho de composição de um músico concreto. Em analogia ao jogo de blocos de construção, Delalande traça etapas de construção musical

1. Exploração. Colocado diante de um material novo, a criança manipula um pouco ao acaso os elementos, examinando suas propriedades.
2. Descobrimto. Aparece de modo fortuito uma configuração que capta sua atenção, porque evoca algo conhecido (uma casa) ou porque possui uma regularidade geométrica particular (por exemplo um empilhamento de objetos).
3. Projeto. A criança se dá como tarefa completar a figura que aparece.
4. Realização. Daí em diante, a execução segue o projeto (mesmo que mude durante o processo, integrando novas descobertas) e esta regra de conduta determina a regularidade da construção. (DELALANDE, 2013 p. 124)

Em todo esse processo um fato se torna primordial: oportunizar através das experiências sonoras um despertar musical que leva ao prazer na exploração e produção de sons e que, posteriormente, se encaminha para a expressão e criação. “Uma *pedagogia da criação musical* pode perseguir o objetivo paradoxal de guiar uma busca que vem da criança sem orientar esteticamente suas descobertas.” (DELALANDE, 2013 p. 165)

Este movimento com o propósito de desenvolver habilidades de escuta e de invenção musical promove uma ampliação da ideia do ensino de música, onde a liberdade na relação com o sonoro e na expressão sonoro-musical antecede as noções mais técnicas da música. Ao conceber o ensino musical nesta perspectiva, se compreende a música de uma forma mais abrangente considerando-a em seus aspectos mais universais.

Delalande (2013) defende que ao transformar uma descoberta sonora em um projeto musical a criança está desenvolvendo suas capacidades criativas e que possivelmente no futuro essa habilidade é o que lhe destacará como um músico criativo, seja ele compositor ou intérprete. Esse exercício intelectual pode e deve ser incentivado através de um projeto pedagógico efetivo baseado na invenção sonora.

2.2 Relações com Piaget e a ludicidade

Jean Piaget (1896-1980) ao estudar o processo evolutivo do pensamento lógico-científico do indivíduo constatou um sistema de interação entre o sujeito e o objeto de estudo que acontece desde o nascimento. Piaget (1978) denominou *Epistemologia Genética* as etapas de desenvolvimento cognitivo, partindo da assimilação e acomodação do conhecimento alcançando a adaptação.

Na *Epistemologia Genética* Piaget (1978) defende que a adaptação seria o equilíbrio entre os conhecimentos já estabelecidos e os conhecimentos novos adquiridos, transformando-se em conhecimento construído, o que denominou *acomodação*. Esse conhecimento consolidado acaba por ser aplicado a novas experiências e experimentações, gerando novos conhecimentos. “Dessa forma, por meio das experiências, a criança vai desenvolvendo esquemas cognitivos cada vez mais complexos e abstratos.” (ILARI 2013 apud SIUFI 2018, p. 23)

Esse processo evolutivo se sucede gradativamente e em etapas, as quais Piaget dividiu em períodos etários denominados *estágios*:

- Até os dois anos de idade: *Estágio sensório-motor*. Neste período, a pesquisa e o desenvolvimento do conhecimento parte das ações concretas, experiências e experimentações por meio da relação do corpo e dos sentidos com o objeto.
- Dos dois aos sete anos: *Estágio pré-operatório*. Neste período há uma transição entre a relação entre o sujeito e o objeto onde se dá início ao jogo simbólico de representação e as crianças começam a elaborar imagens mentais diante da interação com o objeto.
- Dos sete aos doze anos: *Estágio operatório-concreto*. As crianças começam a organizar os pensamentos e ideias aplicando os conhecimentos adquiridos em novos projetos.
- A partir dos doze anos seguindo à fase adulta: *Estágio das operações formais*. Onde a capacidade de utilizar-se do raciocínio lógico e sistemático, sem o apoio de objetos concretos, vai se definindo e a abstração se estabelece.

Segundo Piaget (1978) cada estágio se relaciona a formas de organização mental que sugerem uma associação ao jogo e ao lúdico. Para o autor, a atividade lúdica seria o berço das

atividades intelectuais da criança e, portanto, uma prática indispensável no processo educativo. Ao brincar a criança processa e assimila suas experiências transformando-as em aprendizagem e construindo conhecimento. Citando Piaget, Rinaldi (2017) afirma que, através do lúdico, a criança confronta a realidade, compondo-a e decompondo-a com a liberdade do pensamento criativo.

Nesta relação entre aprendizagem e ludicidade, Piaget (1978) aponta três formas que as brincadeiras infantis assumem sucessivamente, associando a sistemas de jogos e atividades correspondentes aos estágios de desenvolvimento cognitivo infantil: *o jogo sensório-motor, o jogo simbólico e o jogo de regras*.

Em corroboração a Piaget, Delalande (1986) relaciona as formas de atividades lúdicas então propostas pelo autor a três dimensões presentes na música, associando as condutas musicais universais aos comportamentos musicais das crianças. Segundo o autor,

[...] a música aparece como uma forma de comportamento sofisticada e culturalmente diferenciada que estende fundamentalmente esses diferentes aspectos da brincadeira infantil. É necessário, portanto, que se espere ver o aparecimento sucessivo das origens do comportamento musical, primeiro sensório-motor, depois simbólico, depois regulado. De fato, é isso que observamos: é fácil seguir esse caminho. (DELALANDE, 1986 p. 98, tradução nossa⁵⁰)

Partindo da exploração sonora em direção à criação e performance as condutas musicais também podem ser entendidas como um processo de desenvolvimento cognitivo no qual Delalande (2013) sugere uma progressão de ações que se iniciam na exploração do objeto sonoro, passando pela expressão para se chegar à construção sonoro-musical.

Relacionando diretamente sua teoria às ideias da Epistemologia Genética de Piaget, Delalande (2013) apresenta o *jogo sensório-motor* vinculado à *exploração* do material sonoro; o *jogo simbólico* como o enriquecimento do interesse da criança pela expressividade e paulatinamente pela regularidade (*assimilação*) e, por fim, o *jogo de regras* apresentando a

⁵⁰ En d'autres termes, la musique apparaît comme une forme sophistiquée, différenciée par les cultures, de conduites qui fondamentalement prolongent ces différents aspects de jeu de l'enfant. Il faut donc s'attendre à voir apparaître successivement les germes de conduites musicales à dominantes d'abord sensori-motrices, puis symboliques, puis réglées. C'est effectivement ce que l'on observe: il est aisé de suivre ce cheminement. (DELALANDE 1986, p. 98).

capacidade de aplicar as experiência e o conhecimento construído em novas experimentações (*acomodação*) em busca de uma estruturação e organização da linguagem musical.

É importante destacar que na teoria da Epistemologia Genética, Piaget classifica e ordena cronologicamente as fases etárias que se apresentam no desenvolvimento cognitivo infantil até a fase adulta. Ao relacionar a teoria de Piaget com as observações das condutas musicais e o desenvolvimento do processo criativo sonoro-musical, Delalande percebe que não há necessariamente uma ordem etária cronológica para que este processo aconteça.

Segundo DELALANDE (2013), ao deparar-se com um novo objeto sonoro ou instrumento musical ainda desconhecido, tanto a criança quanto o músico adulto passam por todas as fases do jogo, seguem e retornam a cada nova descoberta em um movimento circular. Primeiramente exploram as possibilidades motoras de ação sobre o novo objeto ou instrumento musical (*jogo sensório-motor*), a partir daí começam a buscar diferentes sonoridades advindas desses movimentos dando sentido aos sons obtidos (*jogo simbólico*) e, posteriormente, já com certo domínio diante do que tem em mãos, parte para variações e regularidade, alcançando uma organização sonora que leva à criação (*jogo de regras*).

Esse processo pode acontecer gradativamente ou em um curto espaço de tempo. Conseqüentemente, a idade cronológica da criança não deve ser o indicador do estágio de desenvolvimento musical em que ela se encontra, mas sua capacidade de pesquisa, interesse, inquiribilidade, fruição e criação. Nesse movimento contínuo agregando-se complexidade e integração entre ação e pensamento, corpo e mente, todas as fases poderão estar presentes, mesmo que, em alguns momentos, sejam consideradas de acordo com a ênfase que se quer propor.

Para Delalande (2019) a música é um jogo em sua essência, onde as crianças exploram fontes sonoras, imitam o real e organizam os sons por meio do lúdico e do brincar. Toda a criação musical nasce do jogo⁵¹. “Jogo que envolve o pensamento, se atualiza pela escuta e se integra à vida em sua singularidade e contínuo movimento.” (BRITO, 2019)

⁵¹ HUIZINGA (1971) apresenta a ideia de jogo como uma necessidade humana colocando-o como função cultural, envolvendo valores expressivos, associações espirituais e sociais. O conceito de jogo, suas relações com a ludicidade, criatividade e educação foram amplamente discutidos sob o viés de diferentes autores na dissertação de mestrado “A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância” Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-05122018-115448/publico/ClaudiaJaquelineDeSouzaSiufiVC.pdf>> Acesso em: 07 mar 2022

Neste sentido, Delalande defende uma linha de ação pedagógico-musical que conecte a universalidade do conceito de música com a condição lúdica inata e espontânea da criança, valorizando toda a inquiribilidade interior infantil e sua inter-relação com o sonoro. Para o autor, deve-se proporcionar à criança meios para que possa seguir da exploração de fontes sonoras à invenção e criação. Assim sendo, a criança aprenderá a elaborar uma sequência de sons, expressar-se através destes e escutá-los, experimentando o fazer e o ouvir. Citando Piaget, Delalande (2013) complementa:

[...] a educação artística antes de tudo deve ser a educação da espontaneidade estética e da capacidade criativa da qual a criança pequena já manifesta; não pode, ainda menos que outras formas de educação, contentar-se com a transmissão e aceitação passiva de uma verdade, ou de um ideal elaborado: a beleza, como a verdade, não tem valor se não for recriada pelo sujeito que a conquista. (PIAGET, 1954 apud DELALANDE, 2013 p. 166, tradução nossa⁵²)

2.3 Função do Educador Musical

Compreendendo a música além do sistema tonal, Delalande defende o desenvolvimento de uma pedagogia que vá em direção ao despertar musical, valorizando as condutas musicais inatas das crianças, favorecendo suas atitudes espontâneas de escuta e produção sonora, reconhecendo que a criança faz sua própria música através de sua relação com os sons e estimulando o prazer pelo fazer musical. Neste sentido, o objetivo inicial não é formar crianças que saibam música, mas formar músicos. “E ser músico não é saber música, pois nós podemos desenvolver uma série de gostos e de aptidões antes de começar a ensinar o solfejo e as técnicas instrumentais.” (DELALANDE in ALARCON; BRITO, 2019, p. 17)

Para Delalande (2013) a postergação do ensino de técnicas musicais permite que se fortaleça a relação com o sonoro e a capacidade criadora e inventiva da criança, principalmente na primeira infância. Neste período em que as crianças estão abertas ao novo, ávidas por conhecimento, o autor defende que se amplie o campo musical ofertado, incluindo-se música

⁵² [...] la educación artística debe ser antes que nada la educación de la espontaneidad estética, y de la capacidad de creación de la que el niño pequeño manifiesta ya su presencia; no puede, aún menos que otras formas de educación, contentarse con la transmisión y aceptación pasiva de una verdad, o de un ideal elaborado: la belleza, como la verdad no tienen valor si no son recreadas por el sujeto que las conquista. (PIAGET, 1954 apud DELALANDE, 2013 p. 166)

contemporânea, extra europeia e popular, de forma que as crianças possam conhecer diferentes repertórios e, assim, enriquecer suas possibilidades criativas.

Partindo do princípio da utilização do som como meio criativo, compete ao educador uma postura de mediador, questionador, estimulador e incentivador, proporcionando condições favoráveis para que as crianças sintam liberdade para manifestar o seu imaginário musical, orientando seus comportamentos espontâneos para que se desenvolvam musicalmente.

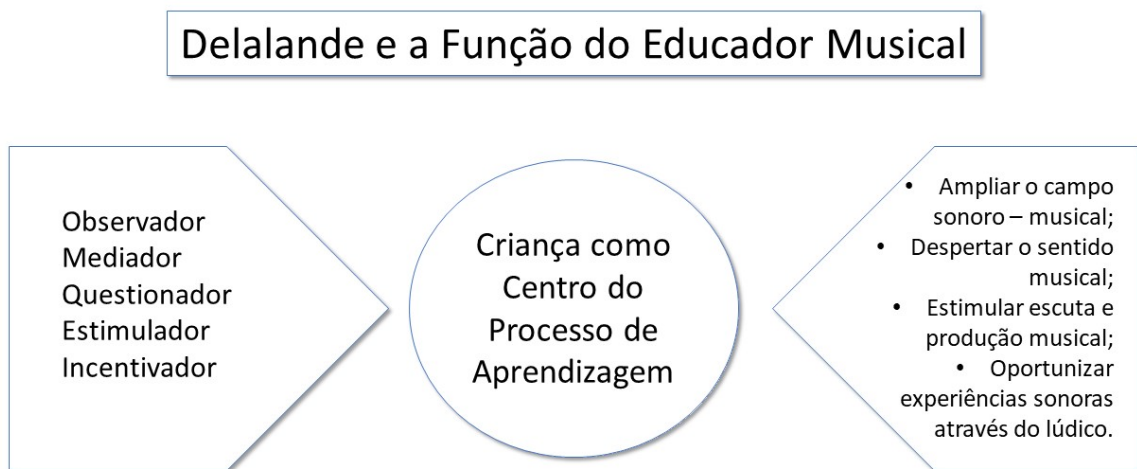


Gráfico 6 – Delalande e a função do educador musical. Fonte: Elaboração própria, 2023.

Nesta perspectiva, o aluno se torna o centro do processo, cabendo ao professor propor atividades que permitam à criança usufruir do ambiente sonoro, despertando o sentido musical, fortalecendo e estimulando sua atividade natural de produção e escuta musical através do lúdico. Atividades orientadas nessa direção, não tem como objetivo principal a aquisição de técnicas instrumentais, principalmente no período da infância, mas oportunizar a produção, manipulação e experiências, testando e experimentando sons, em um processo de seleção e contribuição de soluções, que, gradualmente, se transforma em criação musical. “A música, portanto, não deve ser considerada como um conjunto de objetos (sonoros e gráficos) mas como um conjunto de condutas que consistem em fazê-la e escutá-la.” (DELALANDE, 2013 p. 248, tradução nossa⁵³)

⁵³ La música no debe, por tanto, ser considerada como un conjunto de objetos (sonoros o gráficos), sino como un haz de conductas que consisten en hacerla o en escucharla. (DELALANDE, 2013 p. 248)

Ao conceber o aprendizado musical como condutas e ações diante do sonoro, habilidades como saber escutar, observar e intervir pedagogicamente são essenciais ao educador musical. Esta postura de incentivo à pesquisa sonora enriquece a compreensão do conceito de música ampliando assim a função da Educação Musical. Howard (1984) confirma esta ideia quando cita que

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. [...] 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. 57- 69)

No âmbito educacional, a *Pédagogie musicale d'éveil*, resgata a ideia da educação humanista voltada à valorização da formação integral do ser humano quando se propõe a reconhecer a criança como ser ativo, potente e criativo, trazendo-a ao centro do processo educativo.

Legitimando as condutas musicais das crianças como o princípio da formação musical, Delalande reforça os ideais do pensamento grego de que não há dissociação entre corpo e mente e que a música se destina à formação do homem como ser integral que se encontra em um movimento contínuo de descoberta de si e de sua conexão com os outros.

Ao propor uma pedagogia em que a música seja desenvolvida enquanto linguagem que evidencia o desenvolvimento integral da criança, valorizando sua criatividade e individualidade e respeitando sua bagagem emocional e psicológica, Delalande traça um caminho em que o aprendizado musical passa pela expressão, pelo equilíbrio, pela autoestima e autoconhecimento de forma que a música também possa se tornar um importante meio para a integração social.

Desenvolvendo o intrapessoal e o interpessoal, a experiência sonora e musical na primeira infância promove esta interação social, pois ao compartilhar suas pesquisas, construções e descobertas o trabalho se torna colaborativo e cooperativo, onde as crianças comunicam o que sentem, pensam e entendem sobre a música e a arte.

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)

Entendendo que o aprendizado musical se faz através de experiências e vivências que se transformam e se aperfeiçoam, Delalande acredita no desenvolvimento do *processo* em contrapartida ao *produto* valorizando a produção musical através da exploração, expressão e escuta, apoiando-se em um conceito amplo e universal de música.

CAPÍTULO 3 - LORIS MALAGUZZI E A PEDAGOGIA DA ESCUTA

A criança desde pequena se mostra exímia ouvinte atenta à realidade. Observadora, demonstra-se curiosa e interessada, desejosa pelo conhecimento e pela descoberta. Escuta a vida, as pessoas, os movimentos, o entorno, as formas, os sons, as cores e se expressa, interagindo com tudo o que lhe cerca.

A *Pedagogia da Escuta* trata do movimento que engloba o ouvir e ser ouvido, sem julgamentos, desvinculando-se do tempo cronológico enquanto a liberdade de criação e a expressividade acontecem. A abordagem educacional proposta por Loris Malaguzzi busca respeitar a criança em seu tempo de escuta; não somente o tempo *de escutar*, mas o tempo *para escutar*. “[...] o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso - um tempo cheio de esperança e expectativa.” (RINALDI, 2017, p. 126) Um tempo de escuta que é cheio de longas pausas e silêncios, que permite a escuta interior e, a partir dela, possibilita ouvir aos outros e ao mesmo tempo ouvir o que os outros têm a nos dizer.

Considerada uma abordagem educacional e não uma metodologia, a Pedagogia da Escuta tem como principal característica o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem através de projetos utilizando a arte como meio, com enfoque na ética das relações humanas. “A arte, para Malaguzzi, é uma “ferramenta” para o pensamento, uma linguagem que entrelaça mente e mãos com alegria criativa e libertadora, por meio de uma aprendizagem real.” (PROENÇA, 2018, p. 75)

Malaguzzi defende a potencialidade das crianças e o direito de serem protagonistas de seu próprio aprendizado, destacando sua curiosidade e espontaneidade inatas, onde a construção do conhecimento se dá por meio das relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A escuta enquanto ação sensorial pode ser entendida como fonte de conexão com o outro e com o ambiente. Não somente em relação ao sentido auditivo, mas na ideia de conectar-se utilizando-se de todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar e também espacialidade), a escuta representa o caminho para o aprendizado e o conhecimento.

3.1 O princípio

Professor e pedagogo italiano, Loris Malaguzzi desenvolveu no norte da Itália, na região de Reggio Emília, uma filosofia pedagógica baseada no pressuposto de que as crianças

interagem com o mundo através de suas linguagens naturais⁵⁴. Sendo assim, elas são instigadas, a explorar, pesquisar, investigar e descobrir sobre o ambiente que lhes cerca, respeitadas e encorajadas para expressarem-se além das palavras: através do movimento, desenho, pintura, escultura, montagem, colagem, teatro, dança, música; a partir desse pensamento, objetiva-se impulsionar o desenvolvimento intelectual infantil, principalmente no que se refere à primeira infância. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Nascido em 1920, em Correggio, na província de Reggio Emilia, no norte da Itália, Malaguzzi desde 1923 passou a morar com a família na cidade de Reggio Emilia em uma casa na Piazza Fiume, a qual o próprio Malaguzzi traz como grande referência em sua infância e em sua formação. Na praça observava o vai e vem das pessoas, as crianças brincando, o comportamento dos jovens, o permitido e o proibido, através dos hábitos e do movimento dos moradores locais.

Aqui vivi toda a infância. Uma infância muito bonita e muito feliz. Feliz sobretudo por esta praça onde não havia carros. Era uma praça vazia. Era uma praça dos milagres, uma espécie de praça proibida pela qual passavam os funerais que ali paravam; e sempre alguém fazia um discurso para homenagear o morto. E, depois, o espetáculo mais desejado era o da tarde, quando chegavam os jovens. [...] porque eram muito habilidosos ao andar de bicicleta e pedalar ao contrário do que se aprende normalmente a andar de bicicleta. Sentavam sobre o guidão e, portanto, a conduziam sem enxergar a rua e conseguiam mover os pedais fazendo acrobacias de circo. [...] Também estavam ali as crianças com menos sorte que eu, que nós. Viviam os órfãos, pelos quais, desde pequenos, sentíamos uma imensa piedade, um forte impacto de comoção. Comoção que era reforçada quando íamos para a escola, para a escola primária. A chegada deles era anunciada de antemão porque, em vez de sapatos, usavam tamancos de madeira. E me recordo que com os órfãos - que não eram poucos - havia uma grande solidariedade. Na escola nos era proibido cruzar o limiar da cerca e entrar na praça. E aquela cerca tornou-se um objeto muito rígido, fixado na minha memória como um símbolo proibido. Esta é uma parte de minha infância que vivi muito bem: muitos amigos, muitas brincadeiras, muitas atividades. Mais tarde, com a crise de 1929, aos 10 anos, nos mudamos para a zona pobre e operária de Reggio. (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2020, p.19-20, tradução nossa⁵⁵)

⁵⁴ Entende-se aqui por linguagens naturais todas as formas de manifestação e as ferramentas das quais dispomos para interagir com o outro e com o ambiente por meio da expressão corporal, verbal e/ou artística. De acordo com Vygotsky, o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de ideias, para o planejamento da ação e, depois, para a execução.

⁵⁵ Aquí viví toda la infancia. Una infancia muy bonita, muy feliz. Feliz, sobre todo, por esta plaza en la que no había coches. Era una plaza vacía. Era una plaza de los milagros, una especie de plaza prohibida por la que pasaban los funerales que se paraban allí; y había siempre alguno que hacía un discurso para honrar al muerto. Y, después, el espectáculo más deseado era el de la tarde, cuando llegaban los jóvenes. [...] Porque eran muy habilidosos para andar en bicicleta y pedalear de la forma contraria a como se aprende a pedalear en una bicicleta. Ponían el culo sobre el manillar y, por lo tanto, conducían no viendo la calle hacia adelante, y conseguían mover los pedales haciendo acrobacias de circo. [...] Allí estaban, en cambio, los niños con menos suerte que yo, que nosotros. Vivían

Loris Malaguzzi formou-se em Pedagogia e, após seus estudos de mestrado, começou a lecionar em escolas primárias. Estas primeiras experiências de trabalho foram fundamentais para a sua percepção sobre educação e infância, conscientizando-se da riqueza de estar com as crianças e do prazer que encontrava em sua presença.

Durante o trabalho percebia que a formação teórica aprendida ao longo dos estudos na Universidade pouco lhe acrescentava e que a prática lhe trazia a realização de uma autoformação mais rica e ampla. Compreendia que um estudo contínuo junto à alegria, motivação e gosto por aprender que as crianças lhe mostravam eram muito mais significativos do que o academicismo universitário.

Eclodida a Segunda Grande Guerra, a Itália, assim como grande parte da Europa, sofreu muitos reveses e destruição com o avanço de Hitler e de Mussolini e o domínio nazifascista. A cidade de Reggio Emilia foi assolada por bombardeios e devastação onde Malaguzzi pode ver à sua frente os horrores da guerra: o medo e o desespero das pessoas, crianças mutiladas e órfãs, a fome, a morte. Imagens que marcaram sua vida e seu propósito enquanto educador.

No auge da guerra, em 1943, a Itália se divide em duas: o sul estava sob domínio dos Aliados e o centro e o norte sob domínio nazista. Mussolini⁵⁶ vinha de constantes derrotas e já não tinha tanto apoio popular; além disso, diante de denúncias de corrupção dentro do Partido

los huérfanos, por los que, desde pequeños, sentíamos una inmensa piedad, una gran conmoción. Conmoción que se reforzaba cuando íbamos a la escuela, a la escuela primaria. Y su llegada era una llegada anunciada desde antes porque, en lugar de los zapatos, llevaban puestos dos zuecos de madera. Y me acuerdo que con los huérfanos — que no eran pocos— había una gran solidaridad. A cada uno de nosotros se nos prohibía absolutamente pasar el umbral de la valla y entrar en la plaza. Y esa valla permaneció, se convirtió en un objeto muy rígido, fijo en mi memoria, como símbolo prohibido.

Esta es una parte de la infancia vivida muy bien, muy bien: muchos amigos, muchos juegos, muchas actividades. Después, con la crisis del 29, con 10 años todos nos trasladamos a la zona pobre, obrera, de las oficinas reggianas. (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2020, p.19-20)

⁵⁶ Benito Mussolini, líder do fascismo italiano, governou ditatorialmente a Itália entre 1922 e 1943. Mussolini é considerado o grande responsável pela ascensão do fascismo na Europa.

De 1926 a 1929 Mussolini trabalhou para consolidar seu domínio sobre a Itália decretando uma série de leis fascistas que concentraram mais poder nas mãos do regime. Na área da educação lançou um programa de doutrinação fascista da juventude começando no ensino fundamental. Segundo Mussolini, “A educação fascista é moral, física, social e militar: visa criar um ser humano harmoniosamente desenvolvido.”

Disponível em: <<https://scholar.valpo.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1241&context=jvbl>> Acesso em: 17 mai 2022

Nacional Fascista e com uma situação cada vez mais desfavorável dentro da Guerra, perde também o apoio do Rei Vítor Emanuel III⁵⁷.

Mussolini conclama então a população italiana a se rebelar contra a monarquia e se juntar a ele em um novo governo no norte da Itália: a República Social Italiana, fundando um novo partido: o Partido Fascista Republicano.

Neste mesmo período, no norte da Itália, ao mesmo tempo em que os fascistas criavam a República de Salò⁵⁸ a qual defendia, na área educacional, métodos pedagógicos tradicionais, a Resistência⁵⁹, por sua vez, quase que clandestinamente, organizava-se culturalmente na conquista da liberdade nacional em luta antifascista. Assim, em 1943 surge a AIDI (Associazione degli insegnanti italiani) formada por profissionais de esquerda, na área da educação, politicamente orientados.

Enquanto novos movimentos sociais e organizações femininas emergem em busca da libertação da escola, a temática da educação infantil entra em pauta, sensibilizada politicamente por movimentos de mulheres, especialmente a UDI (Unione Donne Italiane)⁶⁰ também com orientação política de esquerda.

Neste período, a realidade educacional infantil em Reggio Emilia era semelhante a várias outras regiões da Itália: inexistiam instituições de Educação Infantil e as poucas direcionadas a crianças menores de 6 anos eram de propriedade privada administradas pela Igreja Católica. Diante desse contexto e com novas possibilidades de trabalho, mulheres em organizações laicas, com ideias e aspirações que rompiam com os objetivos e as tradições educacionais, pensando em um novo papel para a escola infantil, se unem e planejam a construção do primeiro *asili*⁶¹.

⁵⁷ Rei da Itália entre 1900 até 1946.

⁵⁸ República de Salò foi o nome dado a esta nova fase do fascismo na Itália, pois a sede do governo ficava em Salò, balneário onde Mussolini passou a morar. A República de Salò acabava por ser uma forma de Hitler manter o domínio sobre o norte italiano, pois Mussolini já não tinha tanto apoio de seus compatriotas.

⁵⁹ A Resistência Italiana também conhecida por *Partigiana*, foi um movimento armado que lutava contra o fascismo durante a Segunda Guerra Mundial cujo maior representante foi o CNL (Comitê de Libertação Nacional): entidade multipartidária, cujos membros estavam unidos pelo ideal antifascismo.

⁶⁰ A UDI, fundada em 1944, organizava conferências, atividades culturais, concertos e defendia a organização e fundação de creches (chamadas de *asili*).

⁶¹ Creche

Diante da situação de devastação provocada pela guerra em Reggio Emilia e com o desejo de mudanças na área educacional, um movimento encabeçado e organizado por mulheres inicia uma ação emblemática de reconstrução da cidade.

Em 1º de maio de 1945 a comunidade do vilarejo de Villa Cella, na região de Reggio Emilia se reúne e, com um espaço de terra doado por um fazendeiro, somado ao dinheiro da venda de um tanque de guerra e de alguns cavalos abandonados pelos alemães, começaram a construir uma escola, utilizando-se de escombros, tijolos e vigas retirados das casas e edificações bombardeadas durante a guerra.

Era claro que o sonho só poderia ser realizado com o trabalho da população: sábados e domingos se reunia o maior número de pessoas e a casa estava crescendo trazendo comoção, orgulho e celebração a todo um país. Havia homens, mulheres, anciãos: cada um fazia o que sabia e podia. Os camponeses coletavam o cascalho e areia no rio Enza com suas carroças, e as mulheres e idosos recuperavam os tijolos das casas destruídas e bombardeadas, para depois limpá-los um por um, removendo o cimento velho. (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2020, p.25, tradução nossa⁶²)

Malaguzzi conta em uma entrevista que, ao saber da iniciativa, foi ao local e viu o que lhe parecia inacreditável: o envolvimento de uma comunidade na construção e gestão de uma escola dedicada às crianças pequenas. Mulheres, homens, jovens, pessoas especiais que haviam sobrevivido aos horrores da guerra estavam focados no propósito da reconstrução a partir da educação. Em uma conversa com as pessoas no local percebeu o empenho e a determinação daquela gente:

- O resto virá - disseram-me.
- Sou um professor - disse eu.
- Bom - eles disseram - Se isto é verdade, venha trabalhar conosco. [...]
- E o dinheiro para operar a escola?

Após um momento de embaraço, disseram-me: “Encontraremos um modo”.

[...]Em oito meses, a escola e a nossa amizade havia lançado raízes. (MALAGUZZI, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 57)

⁶² Estaba claro que el sueño solo podía realizarse con el trabajo de la población: sábados y domingos se congregaba el mayor número de personas y la casa iba creciendo tras la conmoción, el orgullo y la fiesta de todo un país. Había hombres, mujeres, ancianos: cada uno hacía lo que sabía y podía. Los campesinos recogían la grava y la arena en el río Enza con sus carros, y las mujeres y los ancianos recuperaban los ladrillos de las casas destruidas y bombardeadas, para después limpiarlos uno a uno, quitándoles el cemento antiguo. (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2020)

Este acontecimento no vilarejo de Villa Cella impulsionou um movimento em outras comunidades nos arredores de Reggio Emilia. Sete novas escolas, criadas e administradas pelos pais, abriram nas periferias e bairros mais pobres da cidade. “Encontrar apoio para a escola, em uma cidade devastada, rica apenas no luto e na pobreza, seria um processo longo e difícil, exigiria sacrifício e solidariedade impensáveis à época.” (MALAGUZZI, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 58)

Malaguzzi segue à Roma para estudar psicologia. Ao regressar, começa a desenvolver trabalhos em Reggio Emilia envolvendo crianças com dificuldades na escola em um centro de saúde mental, ao mesmo tempo em que se dedicava ao trabalho de formação junto aos professores das pequenas escolas concebidas e administradas pelos pais.

Durante os trabalhos, Malaguzzi e os professores compreenderam que tinham muito o que aprender ao romper com os padrões tradicionais de educação, já que muitos docentes haviam sido formados sob a educação dogmática da Igreja Católica. Porém, ao mesmo tempo, confortavam-se com o pensamento de que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.” (MALAGUZZI, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 59).

O ano de 1963 foi um marco na história da educação infantil em Reggio Emilia onde as primeiras escolas municipais foram criadas. A ideia de uma educação laica trazia muitas rupturas e uma nova situação que exigiria continuidade e muito apoio das famílias.

[...] Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas. (MALAGUZZI, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 60)

Com o crescimento e o fortalecimento dessas novas ideias de educação para a infância iniciou-se um processo de pressão ao governo municipal para que novas creches e pré-escolas fossem criadas, satisfazendo assim as necessidades que emergiam tanto das famílias, quanto das próprias crianças. Mulheres, pais, professores, conselhos de cidadãos e comitês escolares formavam grupos de apoio e colaboração para que esse projeto avançasse. Em 1967, todas as escolas geridas por pais passaram à administração pública do município de Reggio Emilia.

A cidade de Reggio Emilia atualmente é reconhecida internacionalmente como referencial de excelência no campo para a educação da primeira infância. A abordagem educacional idealizada por Loris Malaguzzi se coloca hoje como uma das mais inovadoras e bem-sucedidas propostas para a pedagogia voltada à educação infantil.

3.2 A identidade da Educação Infantil

Pesquisas na área da neurociência e o estudo do desenvolvimento humano têm reafirmado a importância neurológica, cognitiva, afetiva e social dos primeiros anos de vida (PURVES et al., 2005). Desde o nascimento as crianças demonstram inúmeras habilidades e é de suma relevância pensar em uma educação que possibilite estimular esse potencial infantil, permitindo que se desenvolvam e se expressem enquanto aprendem.

Segundo HOYUELOS (2010) é fundamental que os espaços de educação infantil sejam adequados e de qualidade, proporcionando uma educação coerente e envolvida com essas capacidades e potencialidades da criança, convertendo-se a ideia de uma educação infantil voltada às necessidades, para uma educação focada nos direitos das crianças, valorizando a cultura da infância, indo muito além do assistencialismo.

A Educação Infantil não pode ser vista apenas como uma demanda ou uma necessidade social. Esta ideia repercute negativamente na imagem da infância. Esta ideia leva, inconscientemente, a simplificar e reduzir as potencialidades infantis. É necessário passar de uma infância de necessidades, a uma infância de direitos que, de ações práticas, não subestime os recursos e as potencialidades de meninos e meninas desde o nascimento. Esta ideia chama por uma ética de qualidade nos serviços para a infância. [...] É necessário - em resumo - recuperar, ideologicamente, um tipo de Educação Infantil que valorize a cultura da infância, sua forma de ver o mundo, e que não seja manipulada pelos desejos e problemas do mundo adulto para modelos pobres e preestabelecidos. Um tipo de Educação que escute e participe dos direitos da infância, sintonizando com os mesmos. (HOYUELOS, 2010, p. 18-20, tradução nossa⁶³)

⁶³ La Educación Infantil no puede ser vista sólo como una demanda o una necesidad social. Esta idea repercute negativamente en la imagen de la infancia. Esta idea lleva, inconscientemente, a simplificar y reducir las potencialidades infantiles. Es necesario pasar de una infancia de las necesidades, a una infancia de los derechos que, desde las actuaciones prácticas, no lleve a infravalorar los recursos y las potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Esta idea llama a una ética de la calidad de los servicios para la infancia. [...] Es necesario – en resumen – recuperar, ideológicamente, un tipo de Educación Infantil que valore la cultura de la infancia, su forma de ver el mundo, y que no sea manipulada por los deseos y problemas de mundo adulto hacia modelos pobres y preestablecidos. Un tipo de Educación que escuche y participe de los derechos de la infancia, sintonizando con los mismos. (HOYUELOS, 2010, p. 18-20)

Da mesma forma que a educação para a infância não deve ser apenas assistencialista, abrangendo somente cuidados com a saúde física das crianças (a qual Malaguzzi referia-se como “pedagogia pediátrica”), a Educação Infantil não pode cometer o equívoco de uma educação voltada exclusivamente para a instrução, acelerando e atravessando etapas em função de uma concepção de período preparatório para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Uma educação que não valoriza os interesses e expectativas das crianças em relação ao aprendizado, negando-lhes a oportunidade de expressarem seus desejos, sua cultura, sua visão de mundo, não pode ser validada. Há uma linha muito tênue entre o cuidar e o ensinar envolvendo a educação infantil que deve ser muito bem percebida para que este momento de tamanha importância na construção do indivíduo seja compreendido, valorizado e respeitado.

RINALDI (2017) reafirma este pensamento quando cita que as conexões entre os bilhões de neurônios das crianças menores de sete anos acontecem mediante a interação com o ambiente externo. E, em função disso, é fundamental oferecer oportunidades de qualidade nesta inter-relação entre o indivíduo e o que lhe cerca. Segundo a autora, o cérebro humano é tremendamente plástico e, principalmente na primeira infância, “há um excedente de neurônios que propicia condições de desenvolvimento praticamente infinitas.” (RINALDI, 2017, p. 225) O ambiente e o entorno, portanto, são agentes importantes no processo de aprendizagem.

Malaguzzi in EDWARDS et al. (2016) defende que o ambiente educacional na primeira infância deve ser preparado com o objetivo de “interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 73) E segue neste pensamento ao comentar sobre a importância e relevância dos espaços para a educação infantil:

[...] se pudessemos, teríamos ido ainda mais longe, criando um novo tipo de escola, composta inteiramente por laboratórios similares a *ateliers*. Teríamos construído uma escola feita de espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para “criar caos” (no sentido que David Hawkins nos explica melhor depois). Sem possibilidade para o tédio, as mãos e as mentes se engajariam com uma alegria intensa e libertadora, como ordenada pela biologia e pela evolução. (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 78-79)

Para Malaguzzi a escola, e, particularmente a escola voltada à primeira infância, deve ser mais do que um lugar de ensino-aprendizagem. A escola é um espaço social em que se aprende com o outro, criando-se relações, construindo a coletividade, praticando a democracia

e vivendo a humanidade. Portanto, é preciso garantir que a escola seja um ambiente onde a criança possa se sentir livre para criar, inventar, testar, aprender com seus erros e acertos, elaborar novas hipóteses, discutindo ideias com seus pares e com os educadores, encontrando soluções para problemas surgidos ao longo do processo. Ou seja, uma escola que valoriza a criança, oportunizando que ela seja protagonista de seu próprio aprendizado, expressando-se a partir de suas diferentes linguagens simbólicas.

Possibilitar que a escola de educação infantil seja um espaço motivador e incentivador, que abre caminho para a exploração e investigação, torna-a o berço para o desenvolvimento criativo.

3.2.1 Os tempos da infância

Fernando Pessoa disse que a medida do relógio é falsa. E é, realmente, falsa no que diz respeito ao relógio das crianças, das experiências infantis, das experiências subjetivas e das situações de ensino-aprendizagem.

Respeitar os tempos de maturação, de desenvolvimento, dos mecanismos do fazer e do compreender, do pleno e lento surgimento extravagante, lúcido e mutável das capacidades infantis, é uma medida de sabedoria biológica e cultural.

(Loris Malaguzzi)

O tempo é um assunto muito discutido por várias áreas de conhecimento, tanto as científicas quanto as humanas, sendo um conceito de difícil definição. No âmbito escolar o tema requer uma importante reflexão, principalmente no que se refere à consciência do momento vivido na primeira infância e enquanto se idealiza um projeto educativo que pretenda contemplar a escuta e a compreensão da cultura da infância.

Segundo HOYUELOS (2011), de acordo com o pensamento grego que rege nossa cultura ocidental, há três formas de referir-se ao tempo: *aion* (αἰών), *chronos* (χρόνος) e *kairós* (καιρός)⁶⁴. Essas três apresentações do que chamamos tempo nos leva à compreensão dos tempos individuais das crianças.

⁶⁴ Homero relaciona *Aion* à vida, como um todo do tempo, dando-lhe uma conotação de 'força de vida', 'para além da vida'. (KEIZER, Heleen, 2000)

Aristóteles deu expressão clássica ao conceito de tempo como medida, em Física, 219b (IV. xi) onde definiu o tempo *Chronos* como o "número de movimentos em relação ao antes e depois". (SMITH, John, 1969)

Aion é sempre, a duração sem limites. É essencial (embora não queira ser um predeterminista), também para as crianças, saber que existem coisas imperturbáveis, por exemplo, o amor de mãe e pai.

Chronos e kairós são filhos de Aion, o tempo eterno.

Chronos é o tempo entendido como mensurável e contável. É o tempo objetificado, fragmentável e manipulável. Este é o lugar do relógio e da sincronização coletiva. É o tempo da organização escolar, das disciplinas, da duração dos assuntos, o horário da refeição, do banheiro... (HOYUELOS, 2011, p.4-5, tradução nossa⁶⁵)

Já na Antiguidade criou-se a necessidade de medir o tempo, desde a contagem das fases da lua, das estações do ano, dos ciclos das plantações e colheitas. Posteriormente, de forma gradativa, procurou-se precisar o tempo, passando a contá-lo através da organização de calendários, contagem das horas, minutos, segundos, chegando-se ao preciosismo da contagem de milésimos de segundo.

Chronos se coloca cada vez mais dominante na vida diária dos homens e isso inclui a escola. Com o intuito de organização, o tempo escolar é fracionado, dividido em tempos de estudo e disciplinas. Inclui-se aí a escola de Educação Infantil, onde há uma forte pressão para a antecipação da alfabetização e onde o tempo para brincar, explorar, conhecer e inventar está cada vez mais escasso.

Como cita HOYUELOS (2011), *Chronos* é impositivo e injusto e, para entender essa violência opressora, recorre-se ao conceito de *Kairós*. *Kairós* é o tempo da experiência e da alma; é a forma individual que cada um de nós tem de viver um tempo que se apresenta aparentemente igual a todos. “É o tempo que se transforma em tempos plurais. É o tempo regido pelas emoções e sentimentos.” (HOYUELOS, 2011, p. 5, tradução nossa⁶⁶)

É fascinante observar as crianças enquanto brincam, enquanto investigam, enquanto inventam. Elas mergulham em momentos em que o tempo não pode ser contado ou medido, exigindo do adulto educador a espera, sem pressa, sem antecipação ou estimulação precoce. A

O substantivo *Kairós*, usado pela primeira vez por Hesíodo (Obra 694), denotava originalmente “medida certa”, “proporção correta”, “aquilo que é conveniente, apropriado ou decisivo”. (BROWN, Colin, 1983)

⁶⁵ Aion es el siempre, la duración sin límites. Es imprescindible (aunque no quiero ser predeterminista), también para los niños, saber que existen cosas imperturbables, por ejemplo el amor de la madre y del padre.

Chronos y kairos son hijos de Aion, el tiempo eterno.

Chronos es el tiempo entendido como devenir mensurable y numerable.

Es el tiempo objetivado, fragmentable y manipulable. De aquí nace el reloj y la sincronización colectiva. Es el tiempo de la organización escolar, de las disciplinas, de la duración de las asignaturas, del tiempo de la comida, del baño... (HOYUELOS, 2011, p.4-5)

⁶⁶ Es el tiempo que se transforma en tiempos plurales. Es el tiempo regido por las emociones y sentimientos. (HOYUELOS, 2011, p. 5)

criança dá a cada momento sua singularidade e só consegue realmente aproveitá-lo se estiver disponível e sensível para isso. “As crianças abraçam os momentos em sua plenitude e os convertem em transições que são sinais das oportunidades não desperdiçadas de seu processo evolutivo através das coisas que encontram e sobre as quais agem.” (HOYUELOS, 2011, p. 11, tradução nossa⁶⁷)

A riqueza da descoberta da aprendizagem acontece nesse espaço atemporal onde *Kairós* domina o momento, tornando-o completo, agradável, precioso e consistente. É aí que surge o inédito, a criação, a invenção e o aprendizado.

Permitir esse tempo às crianças significa saber *esperar* por elas. E *esperar* significa esperar com esperança por alguém, dando o tempo necessário, observando o que ela faz, com atenção, com respeito, dando a devida importância ao que a criança investiga, descobre, aprende, inventa e cria.

Essa *espera vital e autêntica* [...] tem a ver com o otimismo de ver a infância como alguém que espera tudo sem esperar nada. É nesse esperar esperançado, incerto, que surgem as surpresas do insólito. E ali sempre estão as crianças dispostas a mostrar-nos o que já esquecemos ou ainda não sabemos. (HOYUELOS, 2011, p. 10-11, tradução nossa⁶⁸)

É importante que se reflita, portanto, sobre a necessidade de uma reorganização da escola de educação infantil e o sentido do tempo na primeira infância. Nesta fase tão importante da vida humana é preciso que haja uma harmonia entre *chronos* e *kairós* tornando-os flexíveis, entendendo que o tempo de cada criança é diferente para aprender, para socializar, para descobrir e pesquisar, para criar e inventar, abandonando a imposição padronizada de *chronos*, abrindo espaço e respeitando o que pertence à esfera de *kairós*. “O tempo e os estilos de aprendizado são individuais, não podem ser padronizados de acordo com os outros, mas nós precisamos dos outros para perceber a nós mesmos.” (RINALDI, 2017, p. 226)

⁶⁷ Los niños abrazan los momentos en su plenitud y los convierten en transiciones que son muestras de las oportunidades no desperdiciadas de su paso evolutivo por las cosas que encuentran y sobre las que actúan. (HOYUELOS, 2011, p. 11)

⁶⁸ Esta *espera vital y autêntica* [...] tiene que ver con el optimismo de ver a la infancia como quien lo espera todo sin esperar nada. Es en este esperar esperançado, incierto, donde surgen las sorpresas de lo insólito. Y allí siempre están los niños dispuestos a desocultarnos lo que ya hemos olvidado o todavía no sabemos. (HOYUELOS, 2011, p. 10-11)

Viver o tempo da infância é deixar-se surpreender pelas ações das crianças que se transformam em acontecimentos e que, muitas vezes, nos sensibilizam, trazendo-nos a nostalgia e a emoção de memórias afetivas de nosso tempo infantil. Essa relação nos permite refletir sobre o sentido das ações das crianças e, conseqüentemente, nos leva à compreensão de nós mesmos.

3.3 A Pedagogia da Escuta e as Cem Linguagens da Criança

Ao contrário, as cem existem. / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar. / Cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar. / Cem alegrias / para cantar e compreender. / Cem mundos / para descobrir. / Cem mundos / para inventar. / Cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / Dizem-lhe: / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (LORIS MALAGUZZI)

Através do poema escrito por Malaguzzi é possível compreender suas ideias e pensamentos a respeito das crianças e da infância, fazendo-nos refletir sobre o papel da escola e da sociedade na educação infantil em uma crítica à pedagogia que não reconhece e não compreende as experiências vividas durante o processo de aprendizagem.

De acordo com Hoyuelos apud Fochi (2014) a espécie humana é capaz de expressar-se por meio de diversas formas de linguagem, desenvolvidas a partir de experiências com o meio e de inter-relações sociais. Malaguzzi traz à discussão o sentido da linguagem como expressão, e, referindo-se especialmente às crianças pequenas, defende que a linguagem demonstra como cada ser humano relaciona-se com o mundo a partir de sua cultura e do meio em que se insere. Malaguzzi compreende que a criança se expressa através de múltiplas formas de linguagem e materialidades.

Planilo (2004) reafirma este pensamento quando cita que

As linguagens devem compor o conhecimento da história de todas as crianças, sem que ninguém possa tolher a oportunidade de construir uma experiência pessoal e coletiva. [...] a linguagem gráfica da argila, da pintura, do desenho e da colagem, a linguagem verbal de vozes e silêncios, a linguagem matemática de classificação, a linguagem musical de ruídos, ritmos e sons, a linguagem

científica e da observação, da análise e de relações, e a fantástica linguagem da invenção lúdica. (PLANILO 2004, apud FOCHI 2014, p. 14)

A partir de observações e registros das experiências de aprendizado das crianças nas escolas de Reggio Emilia, Malaguzzi constatou a diversidade de modos e formas que os pequenos alunos se organizavam, estruturavam, experimentavam, exploravam e produziam conhecimento, envolvidos de corpo inteiro, física e emocionalmente, em seus projetos.

As “Cem Linguagens” apresentadas por Malaguzzi tratam da curiosidade infantil, da inquiribilidade, do desejo pelo desconhecido e pela descoberta diante do mundo que lhes cerca, nos fazendo compreender a capacidade investigativa da criança e como ela age diante do que lhe é proposto. As diferentes linguagens apontadas pelo autor demonstram que a ação do sujeito sobre o objeto e a interação com o outro podem ocorrer de várias formas transcendendo a linguagem oral.

Segundo Hoyuelos (2006), Malaguzzi defende que não há uma hierarquia entre uma linguagem e outra, pois dentro de uma linguagem residem outras que se expressam e se constroem correlacionando-se reciprocamente, gerando “outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência”. (HOYUELOS, 2006, p.148) Neste sentido, é fundamental possibilitar à criança uma postura ativa na construção de seu conhecimento, reconhecendo-a como um ser potente “[...] inteligente, exigente, tenaz, persistente, inconformista, perturbadora da ordem estabelecida e revolucionária” (p. 324), atuante em seu processo evolutivo.

Sendo a inquiribilidade característica inata da criança, a Arte se coloca como meio com inúmeras possibilidades para o desenvolvimento criativo. “Desde o princípio, as crianças demonstram uma notável exuberância, criatividade e inventividade diante de tudo que as rodeia, assim como uma consciência autônoma e coerente.” (RINALDI, 2017, p. 127)

Segundo Rinaldi (2017) apud Siufi (2018), a infância é o momento de maior afeição pela busca e investigação dos significados e das significâncias. A criança vive uma busca incessante pelos “porquês”, produzindo questões e teorias, investigando e explorando, em um movimento que leva à criatividade. Neste sentido todo o processo de aprendizagem pode ser considerado um processo criativo. “Por criatividade entendo 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)

Para Malaguzzi a Arte dialoga naturalmente com as diferentes linguagens simbólicas das crianças, permitindo novas combinações e possibilidades criativas. O *ateliê* então é pensado

como um importante espaço para a atividade libertadora, gerando complexidade e subversividade, porém sem a pretensão de ser um local isolado para a expressão artística, mas um local onde as diferentes linguagens das crianças possam ser exploradas e experimentadas.

A música, enquanto linguagem, também proporciona experimentações e descobertas a partir da interação com o sonoro. Delalande concorda com Malaguzzi na ideia do *atelier* como espaço criativo quando cita que “Ao lado dos concertos ocorrem ateliers. A música não mais apenas se 'consome'; ela se faz.” (DELALANDE, 2019, p. 15)

Na linguagem musical a exploração do corpo sonoro na busca de possibilidades, impulsionada pela inquiribilidade, estimula a criatividade no processo de aprendizagem. Esta exploração ativa e criativa do material disposto amplia as perspectivas de ação abrindo espaço para construções e criações sonoro-musicais. A criatividade, portanto, se desenvolve a partir da investigação.

Malaguzzi trata a criatividade infantil como uma atividade que vive em constante mutação, pois as crianças não se prendem àquilo que constroem e onde o espírito lúdico também se envolve na construção e formação do pensamento. Inventam e reinventam continuamente. Exploram, mudam de ideia e de ponto de vista a cada nova descoberta que se manifesta a partir de experiências. O autor defende que

A criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas;

A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido;

A criatividade parece expressar-se por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos, que se unem e apoiam as habilidades para prever e chegar a soluções inesperadas; [...]

A criatividade exige que a *escola do saber* encontre conexões com a *escola da expressão* abrindo as portas (este é nosso slogan) para as cem linguagens. [...]

Nossa tarefa, no que se refere à criatividade, é ajudar para que as crianças escalem suas próprias montanhas, tão alto quanto possível. (MALAGUZZI, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 81-82)

Ao defender uma criança potente e ativa na construção de seu próprio conhecimento por meio da investigação e exploração, encontramos relações entre as propostas pedagógicas de desenvolvimento cognitivo sustentadas por Loris Malaguzzi e François Delalande no que se

refere à primeira infância. Além de considerar a relevância da produção infantil, ambos também abordam a criatividade como fonte para a expressividade favorecendo a imaginação e a fantasia durante o processo de aprendizagem.

Malaguzzi relaciona todas as formas de expressão infantil ao desejo e à inquiribilidade que as crianças trazem consigo desde o nascimento, interagindo com o mundo e construindo seu conhecimento. Fazendo relações ao aprendizado musical, Delalande defende ser essencial conceder à criança a liberdade para inventar e descobrir, explorar e criar, permitindo-lhe que seja protagonista de seu próprio aprendizado.

Conduzir seus próprios projetos é favorecer justamente uma forma de criação, isto é, estimular a possibilidade de criar, seja no âmbito musical, empresarial, associativo, etc. é acreditar que você pode fazer algo e que isso pode funcionar. É lançar um projeto. Ter confiança nesse projeto, ter confiança em si mesmo o suficiente para conduzir esse projeto até o fim. (DELALANDE apud ALARCON; BRITO, 2019, p. 31)

Malaguzzi corrobora este pensamento quando cita que

[...] podemos ter a certeza de que, se tirarmos de uma criança a habilidade, a possibilidade e a alegria de projetar e explorar, essa criança vai morrer. A criança morre se tirarmos dela a alegria de perguntar, de examinar e de explorar. Ela morre se não perceber que o adulto está suficientemente próximo para ver quanta força, quanta energia, quanta inteligência, inventividade, capacidade e criatividade ela tem. A criança quer ser vista, observada e aplaudida. (MALAGUZZI apud RINALDI, 2017, p. 108)

Ambos os autores afirmam que a criança é, desde pequena, ativa, competente e crítica, defendendo o protagonismo infantil e a importância da escuta e da valorização de suas conquistas e descobertas. Sendo assim, a reflexão a respeito do papel do professor de educação infantil e da função da educação musical na primeira infância se torna imprescindível e urgente.

CAPÍTULO 4 - A FUNÇÃO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR E COCRIADOR

O que é ser professor na infância? Um sujeito capaz de ensinar e aprender a encantar-se com o “curiosismo” infantil que o move, em busca de novos caminhos promotores de aprendizagens significativas para si mesmo e para a criança, com a paixão de quem se maravilha com as descobertas transformadoras da docência. (PROENÇA, 2018, p.149)

4.1 As relações entre a Pedagogia da Escuta e a Pédagogie Musicale D'éveil: potencialidade e criatividade na *coconstrução* do conhecimento

DELALANDE

MALAGUZZI



Gráfico 7 –função do professor para Delalande e Malaguzzi. Fonte: Elaboração própria, 2023.

Ao entendermos a infância como a etapa determinante da vida humana por tudo aquilo que implica, o trabalho do professor de educação infantil se torna crucial na formação e na construção do indivíduo, pois as experiências vividas na infância poderão se tornar duradouras e marcantes por toda a vida. Tudo aquilo que for vivenciado pela criança até os 6 anos de idade, de forma positiva ou negativa, com o apoio e intervenção de um adulto, poderá reverberar de forma profunda. Citando o pensamento de Ovide Decroly⁶⁹, Proença (2018, p.69) afirma que

⁶⁹ Ovide Decroly (1871-1932), médico e educador belga, defendia a ideia de que as crianças aprendem com base em uma visão do todo, e que a escola deveria prepará-las para viverem em sociedade, sendo centrada no aluno e não no professor.

“as crianças devem viver seus primeiros anos com toda a intensidade, bem como resolver dificuldades compatíveis com o seu momento; caberia ao educador explorar ao máximo a riqueza de possibilidades da curiosidade infantil.”

Ao interagir adequadamente de forma atenta e observadora, propondo experiências, permitindo e aguçando a curiosidade infantil, o professor de educação infantil proporcionará, através de suas ações, vivências significativas enriquecedoras que terão repercussões no futuro adulto que se constrói. Malaguzzi in Edwards et al. (2016) defende que o ambiente educacional na primeira infância deve ser preparado com o objetivo de “interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 73) Para Molinari (2010) o professor deve ser o responsável por contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e do espírito crítico tanto no que diz respeito ao sonoro, musical, visual e artístico como ato de afirmação e autonomia. “[...] é uma tarefa árdua e deveria começar desde a primeira infância.” (MOLINARI, 2010, p. 29) Proença (2018) complementa esta ideia quando cita que:

Compreender como a criança aprende, vivenciar experiências relacionadas às múltiplas linguagens expressivas e ao uso de instrumentos metodológicos, definir possibilidades de metodologias que contemplassem os interesses da faixa etária e, a meu ver, o maior de todos, fortalecer uma cultura coletiva, que consolidasse a importância de cada um no grupo, a partir de um referencial em comum, traçando referenciais de identidade da Educação Infantil/Primeira Infância. (PROENÇA, 2018, p. 144)

Entendemos que o trabalho do professor da primeira infância é primordial e fundamental no desenvolvimento humano, sendo este responsável pelo desenvolvimento cognitivo e social da criança. François Delalande e Loris Malaguzzi sustentam que as relações sociais são essenciais para a construção individual e coletiva do conhecimento. PROENÇA (2018) reforça esse pensamento quando traz referência a Henri Wallon⁷⁰ ao citar “a importância do papel do outro na constituição do eu, enfatizando a importância do grupo na construção da aprendizagem: ‘Somos geneticamente sociais’.” (PROENÇA, 2018, p. 72)

Malaguzzi através da *Pedagogia da Escuta*, “valoriza as relações interpessoais na construção da identidade do sujeito-aprendiz, e as linguagens expressivas como uma possibilidade de integração mente - corpo - emoções na exploração e na aprendizagem do objeto

⁷⁰ Henri Wallon (1879-1962): Médico, psicólogo e filósofo francês, defendia que a escola deveria proporcionar formação integral (intelectual, afetiva e social) às crianças. Fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu.

a ser conhecido.” (PROENÇA, 2018, p.74). Ao apresentar-nos a *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical* - Delalande defende que a experiência musical desde a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, onde os sons e a música se apresentam como veículos cognitivos significativos na vida emocional da criança desde o nascimento.

Entendemos a criação como uma expressão do ser humano através de qualquer material, sem que haja uma imediatez na obtenção de um benefício. Por outro lado, compartilhamos com Ernst Fischer a ideia da arte como uma necessidade do ser humano e, seguindo este autor, cremos que a arte é necessária ao *ser social* que somos e que está por trás do desejo do homem de pertencer a um grupo, a um coletivo. (DELALANDE, 2013, p. 14, tradução nossa⁷¹)

Compreendemos que a atividade musical desde os primeiros anos de vida proporciona a interação social, permitindo que a criança se desenvolva não só intrapessoalmente, mas interpessoalmente, quando compartilha suas descobertas e seus conhecimentos com outras crianças e com os adultos que lhe acompanham. Neste contexto, a criança se torna protagonista de seu aprendizado e o professor se coloca como observador atento, aquele que estimula, incita e propõe meios e condições favoráveis, orientando os comportamentos espontâneos, permitindo que a criança se sinta livre para manifestar seu imaginário e assim se desenvolver musicalmente. “A Experiência artística para a criança é PERCEBER e ESCOLHER os caminhos para realizar uma atividade; para o adulto é organizar o ambiente, escolher o local e observar o que a criança/bebê faz... ser capaz de seguir o seu processo de criação!” (PROENÇA, 2018, p. 135)

O conhecimento é recriado, coletiva e individualmente, instigando a curiosidade, estimulando a imaginação, a verbalização de hipóteses e a ampliação do repertório de atuação no mundo, transformando o que inicialmente era ordinário, comum, em uma pesquisa extraordinária, de encantamento e de muitas descobertas. Como dizia Loris Malaguzzi em seus discursos, “transformar o ordinário em extraordinário” move aprendizagens significativas e únicas. (PROENÇA, 2018, p. 83)

Durante o processo criativo musical infantil o professor tem a importante tarefa de manter-se atento ao que acontece, observando as diferentes etapas que levam a criança da exploração à autêntica criação. Cabe ao professor a responsabilidade de conhecer estes trajetos e fornecer meios para que isso se desenvolva. No processo de invenção e criação musical observado por Delalande (2019) a criança primeiro explora o objeto em sua forma material

⁷¹ Entendemos la creación como una expresión del ser humano a través de cualquier material, sin que haya una imediatez en la obtención de un beneficio. Por otro lado, compartimos con Ernst Fischer la idea del arte como una necesidad del ser humano y siguiendo a este autor, creemos que el arte es necesario al ser social que somos y que subyace en el deseo del hombre de pertenecer a un grupo, a un colectivo. (DELALANDE, 2013, p. 14)

passando para uma exploração sonora, procurando possibilidades como veículo expressivo, para pôr fim, chegar a uma construção sonoramente elaborada. “O trabalho do professor será guiar uma pesquisa cujo motor não é ele. O motor é mais um ‘dispositivo’, ou seja, é aquele que vai se virar para que a criança possa fabricar, possa criar. A criança tem seu material, tem o que precisa.” (DELALANDE, 2019, p. 168)

Para Delalande, a relação da criança com o sonoro e o musical se conecta com as próprias vivências infantis. “A exploração sonora não se faz com as pontas dos dedos, mas tende a convocar todo o corpo. Encontra ecos na imaginação poética, entra em ressonância com a vida afetiva.” (DELALANDE, 1995, p. 178). As experiências sonoro-criativas permitem o acesso à expressão e exteriorização da emoção, do vivido ou do imaginável, sendo o som o elemento mediador. Ao professor cabe a importante e decisiva tarefa de proporcionar situações evocando experiências, diálogos, recriações de músicas ouvidas, produções sonoras associadas à expressão corporal, verbal ou visual e, assim, fazer com que se manifeste todo o potencial expressivo que o humano traz dentro de si. Molinari (2010) cita que:

A criança não apenas observa e intervém, mas "muda seu espaço" brincando concretamente com sons e ruídos, explorando, tocando, sacudindo, batendo em tudo o que encontra em seu percurso diário, em casa, no jardim, na sala de aula, no quintal, na rua. Enquanto brinca, descobre-se a si mesmo (é aconselhável que tenha espelhos à sua altura em casa e no jardim, que lhe permitem reconhecer-se), mas também descobre o ambiente, a vida, o mundo: ouve a sua própria voz, examina partes de seu corpo e continua com as explorações de móveis, mesas, cadeiras, divãs, escrivaninhas, prateleiras e depois objetos que alcança quando, já de pé, caminha, esticando o corpo e os braços, pegando colheres, copos, pratos e outros utensílios que, ao serem atingidos, produzem sons muito divertidos. (MOLINARI, 2010, p.37, tradução nossa⁷²)

Malaguzzi e Delalande reforçam a ideia de um trabalho de cocriação, coprotagonismo, em que o professor e o aluno trabalham juntos na construção do conhecimento, reconhecendo a Arte como veículo mobilizador, motivador e necessário. Para Proença (2018, p. 22) “Compreender é ‘ressignificar’, inventar e reinventar o objeto de conhecimento - tanto do adulto

⁷² El niño no sólo observa e interviene sino que “cambia su espacio” al jugar concretamente con sonidos y ruidos, explorando, tocando, agitando, golpeando todo lo que va encontrando en su ruta cotidiana, en su casa, en el jardín, en el aula, en el patio, en la calle. Jugando se descubre a sí mismo (es aconsejable que en casa y en el jardín tenga espejos a su altura, que le permitan reconocerse) pero también descubre el entorno, la vida, el mundo: escucha su propia voz, examina las partes de su cuerpo y prosigue con las exploraciones de muebles, mesas, sillas, divanes, pupitres, estantes y luego objetos que alcanza cuando, ya erguido camina, estirando el cuerpo y los brazos, apoderándose de cucharas, vasos, platos y otros utensilios que al golpearlos, producen sonidos muy entretenidos. (MOLINARI, 2010, p.37)

quanto das crianças -, estabelecendo conexões e criando uma teia de relações que vão “recriar” as informações, as vivências e as experiências iniciais.”

Ao proporcionar à criança e ao adulto educador o status de criador/compositor, permitindo-se a livre expressão, a criação musical deixa de ocupar o espaço de algo extraordinário e alcançável para poucos, convertendo-se em algo que todos podem acessar, encontrar e participar, sendo aluno ou professor.

Piaget afirma que “[...] o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram: homens criativos, inventivos e descobridores.” (PIAGET, 1977, p.53 apud PROENÇA 2018, p. 22) Sendo assim, o contato com a Arte, principalmente na educação infantil, se faz necessário e fundamental para desenvolver a capacidade inventiva e criadora.

4.2 O professor de educação infantil: desafios e possibilidades de trabalho musical sob a ótica de Delalande e Malaguzzi em consonância com a Base Nacional Comum Curricular

O ensino de música na educação básica se tornou conteúdo obrigatório a partir de 2012 em função da promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, compreende-se que a música também deva ser trabalhada neste importante segmento, independentemente de que haja um especialista para esta função na escola. Já discutimos ao longo desta tese a importância desta fase na formação do indivíduo e o quanto a linguagem musical se torna fundamental neste processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regula e normatiza a educação brasileira, se estrutura em *Campos de Experiência* no segmento da Educação Infantil, nos quais se definem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. “Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018, p. 36)

De acordo com o documento, o ensino da música e o desenvolvimento da linguagem musical se inserem em três campos de experiências: *O eu, o outro e o nós*⁷³; *Corpo, gestos e*

⁷³ É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem

*movimentos*⁷⁴; *Traços, sons, cores e formas*⁷⁵, sendo atribuição do professor organizar-se de forma a contemplá-los em suas aulas.

Diante desta perspectiva, deparamo-nos com o desafio de trabalhar com a linguagem musical na etapa da Educação Infantil, para professores e educadores não especialistas. Conforme Alter et al. (2009)

Um dos obstáculos mais significativos para o ensino e aprendizagem eficazes das Artes Criativas nas escolas primárias é atribuído a uma falta de confiança por parte dos professores. Esta reduzida confiança é resultado de professores que sentem que eles próprios não são artísticos. (ALTER; HAYS; O'HARA, 2009, p. 3)

Sendo assim, propomos sugestões de atividades musicais a serem desenvolvidas por professores especialistas ou não especialistas para esta faixa etária. Para tanto é fundamental que o professor esteja atento à sua função de mediador e tenha claro um horizonte de ação em que a cocriação seja real e efetiva.

Frente a estes interesses que se desenvolvem espontaneamente no jogo, o papel do educador é muito diferente daquele que lhe era atribuído tradicionalmente na aula de música. Não se trata tanto de ensinar, mas de

percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorre na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 36)

⁷⁴ Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2018, p. 37)

⁷⁵ Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 37)

observar, encorajar, algumas vezes de guiar, imaginando situações que vão favorecer o jogo sonoro[...] Na escola fundamental, o que lhes fará falta é uma cultura musical ampla, para poder apreciar e guiar as explorações infantis. (DELALANDE, 2013, p. 50, tradução nossa⁷⁶)

Delalande e Malaguzzi concordam entre si na ideia de que o conhecimento se constrói em conjunto - professor - criança - família - a partir do olhar e da escuta. Esta mediação realizada pelos professores e incentivada pela família fortalece a formação da criança enquanto ser social, cuja personalidade possa ser nutrida por valores culturais, artísticos e éticos, bem como com valores que proporcionam sentimentos de pertencimento e identidade.

A educação pela Arte - e que aqui priorizamos a música - vai muito além do meramente artístico ou musical, pois possibilita o respeito à personalidade da criança, permitindo sua liberdade de expressão e promovendo o desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades.

Durante este processo o professor de educação infantil aprende junto com seus alunos, experimenta, desafia, cria. Segundo Proença (2018),

O professor em constante processo de formação deveria manter a capacidade infantil de se encantar diante de eventuais descobertas e estranhar a ausência de respostas momentâneas para determinadas situações, convertendo-as em objeto de pesquisa e busca de novos conhecimentos. (PROENÇA, 2018, p.24)

Proença (2018) segue o pensamento afirmando que o professor deve ser curioso e investigativo, permitindo-se ao novo, em um processo de *coconstrução* do conhecimento.

Da mesma forma que uma criança estranha algo desconhecido e se espanta com o inusitado, o educador pode ter dois tipos de reação diante do novo: curiosidade e desejo de conhecer, ou afastamento e manifestação de resistência por “não saber”.

Ao sentir-se desafiado a se apropriar do que desconhece - ou para que possa agir de outro modo - “experimenta” a potencialidade do objeto em questão, explora-o em todas as suas variáveis e usa suas estruturas internas previamente construídas, além das informações de que dispõe para atribuir-lhe algum sentido. (PROENÇA, 2018, p. 17)

Reforçando a ideia defendida por Delalande e Malaguzzi de que a criança é um ser potente, ativo e criativo, cuja inquiribilidade está fortemente presente principalmente na

⁷⁶ Frente a estos intereses que se desarrollan espontáneamente en el juego, el papel del educador es muy diferente de aquel que se le asignaba tradicionalmente en la clase de música. No se trata tanto de enseñar, como de observar, de alentar, algunas veces de guiar, imaginando situaciones que van a favorecer el juego sonoro. [...] En la escuela elemental, lo que les hará falta es una cultura musical amplia, para poder apreciar y guiar las búsquedas infantiles. (DELALANDE, 2013, p. 50)

primeira infância, acreditamos que o ensino da música na Educação Infantil deva ir muito além das canções.

Compreendemos que há um paradigma que relaciona fortemente o ensino musical à canção, o qual historicamente advém do trabalho realizado por Heitor Villa-Lobos que inseriu o Canto Orfeônico⁷⁷ nas escolas e que, mesmo com a extinção deste, ainda permanece arraigado no pensamento de pais e professores. Contudo, sustentamos que o ensino musical infantil pode e deve ser potente e relevante, desenvolvendo outras habilidades além daquelas utilizadas e permeadas somente pelo uso da canção.

Entendemos que a canção tem sua função no desenvolvimento da oralidade, que é muito importante nesta faixa etária, entretanto não concordamos que seja esta a única forma do ensino musical, reduzindo-se a canções que se destinam à organização de rotina⁷⁸, ou mesmo aquelas exclusivamente do cancionário infantil. Consideramos que a educação musical infantil é muito mais significativa do que a superficialidade daquilo que denominamos “musiquinhas”, que oferecem pouca amplitude poética ou melódica para serem entendidas como único conteúdo musical para a primeira infância.

Defendemos que a canção pode e deve ser trabalhada como mais um recurso para ampliar o repertório musical, incluindo canções da MPB⁷⁹, por exemplo, e, conseqüentemente, desenvolver a oralidade. No caso das canções tradicionais da infância - que também consideramos importantes -, é fundamental que o professor se atente à qualidade sonora dos arranjos musicais⁸⁰, pois é neste período que se desenvolve a escuta ativa.

Neste sentido, propomos que, além das canções, sejam realizadas atividades que instiguem a pesquisa sonora, a construção e criação musical, exploração de materiais sonoros diversificados, percepção rítmica e melódica partindo do corpo ao instrumento, uma vez que os consideramos importantes ferramentas e meios para o desenvolvimento da linguagem musical.

⁷⁷ Este movimento está descrito no primeiro capítulo desta tese.

⁷⁸ As aulas de Educação Infantil têm uma rotina organizada e, muitas vezes, as professoras se utilizam de canções para marcar a passagem de um momento a outro, como por exemplo: hora de lavar as mãos, hora do lanche, hora de guardar os brinquedos, hora do parque, hora da história, etc.

⁷⁹ Música Popular Brasileira

⁸⁰ Hélio Ziskind, por exemplo, gravou muitas canções tradicionais da infância com arranjos elaborados em atenção à qualidade instrumental, de fácil acesso na internet.

Ao aprofundar os estudos sobre a *Pedagogia da Escuta* e a *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical* - constatamos que as propostas educacionais desenvolvidas por Loris Malaguzzi no que tange ao ensino-aprendizagem na primeira infância e por François Delalande no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem musical abrangem significativamente os *Campos de Experiência* normatizados pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Sendo assim, partindo de experiências realizadas durante 30 anos de atividade na educação musical infantil, apresentamos propostas⁸¹ a serem desenvolvidas por professores que atuam nesta faixa etária, independentemente de sua formação musical. As ideias e concepções de atividades são apoiadas e embasadas nas propostas educacionais defendidas por Loris Malaguzzi - *Pedagogia da Escuta* e François Delalande - *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical* - e se adequam aos propósitos da BNCC.

4.2.1 Campo de Experiência: O eu, o outro e o nós

Compreender-se como indivíduo participante de um grupo é um dos grandes aprendizados na Educação Infantil e as cantigas, cirandas e brincadeiras de roda se tornam importantes aliadas no desenvolvimento social apresentando uma dinâmica significativa a esta consciência de pertencimento e de coletividade.

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. (SIUFI, 2018, p. 29)

[...]

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. (SIUFI, 2018, p. 48)

As brincadeiras de roda muitas vezes trazem em si uma atividade cênica além do movimento e da canção. Desde a escolha dos personagens, a espera para “entrar em cena”, a performance, tudo se torna aprendizado de respeito e convivência social.

⁸¹ O passo a passo para o desenvolvimento das atividades propostas, bem como partituras, áudios de canções e referencial discográfico estão apresentados no Apêndice I.

Entre as brincadeiras de roda preferidas pelas crianças entre quatro e cinco anos, se destacam “A Linda Rosa Juvenil” em que os personagens agem de acordo com a canção seguindo o roteiro que a letra propõe; “Periquito Maracanã” em que os movimentos corporais acompanham a letra da música; “A carrocinha pegou” em que o simbólico está muito presente. Outras brincadeiras de roda também são experienciadas em nossas aulas: “A canoa virou”; “Ciranda cirandinha”; “Pai Francisco”, entre outras.

É interessante destacar que muitas brincadeiras de roda estão se perdendo, pois sempre foram transmitidas por tradição oral. Brincadeiras como “Terezinha de Jesus”, “Oh meu belo castelo” ou “Onde está a margarida” já se tornaram desconhecidas por muitos professores. Não se costuma mais brincar de roda nas ruas, na vizinhança, portanto é na escola que devemos cultivar e valorizar esta importante expressão da nossa cultura⁸².

Conhecer brincadeiras e músicas de outras culturas também proporciona às crianças a percepção de que fazem parte do mundo e que vivem em sociedade. Mostrar que cada sociedade tem seus costumes, suas músicas, seus instrumentos musicais tradicionais também é uma forma de ampliar sua noção de pertencimento. Atividades de apreciação musical e observação sonora, audição e canto de canções tradicionais da infância de outros países são formas de se trabalhar esse conceito.

Canções infantis africanas como “Kokoleoko” ou japonesas como “Ookina kuri no” são exemplos que as crianças aprendem com facilidade e gostam de cantar. Além de canções, conhecer instrumentos de diferentes culturas como a “kalimba” ou o “koto” através de vídeos, por exemplo, também são formas de desenvolver a observação e apreciação sonora.

Brincadeiras musicais de outros países também são experimentadas. Muitas delas possuem suas variações brasileiras. “Pepito fue a China” é uma brincadeira tradicional da

⁸² O livro “Cantigas de Roda” organizado por José Pereira Rodrigues traz uma coleção de brincadeiras de roda tradicionais com a letra da cantiga e a descrição da brincadeira. Sendo um livro antigo, era acompanhado de fitas K7 com o áudio das canções. Para pesquisar: RODRIGUES, José Pereira. **Cantigas de Roda**. Porto Alegre: Magister, 1992.

Outro livro que traz uma coleção de brincadeiras de roda é de autoria de Teca Alencar de Brito, denominado “De roda em roda” que apresenta brincadeiras, cantigas e rodas de verso recolhidas de diferentes estados brasileiros e vem acompanhado de CD. Para pesquisar: BRITO, Teca Alencar de. **De roda em roda: brincando e cantando o Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

Guatemala que tem sua versão brasileira apresentada por Lydia Hortélio⁸³ denominada “Fui à China” - um jogo de mãos com grande receptividade entre as crianças.

Construções sonoras colaborativas também são atividades significativas a serem desenvolvidas nas aulas. Aos cinco anos a criança começa a desenvolver a capacidade de construção coletiva, aprendendo a colocar suas ideias no grupo, ouvir e respeitar as ideias dos colegas. Atividades de sonorização de histórias por exemplo, permitem esse diálogo para a escolha dos sons, o momento adequado em que este som aparece chegando enfim à execução e gravação.

A gravação de áudio é um recurso interessante, pois permite desenvolver a escuta ativa, fazendo as crianças perceberem que todo o som é importante na construção, porém, cada som tem seu lugar. Ao ouvirem-se as crianças podem avaliar sua produção sonora e corrigir aquilo que consideraram inadequado - as crianças são muito críticas àquilo que produzem e costumam focar principalmente na intensidade e timbre.

Qualidades como saber observar, escutar e intervir pedagogicamente são essenciais ao educador que deve sempre estar atento à construção do conhecimento musical da criança, respeitando suas fases, sua curiosidade, seu pensamento e sua ação. (SIUFI, 2018, p. 30)

Ao professor cabe ainda ampliar seu próprio repertório sonoro-musical, despertando-se para novas perspectivas de trabalho com a linguagem musical no campo social, observado a qualidade dos materiais sonoros e musicais que pretende oferecer aos seus alunos, colocando-se também na posição de investigador e pesquisador.

Toda essa percepção de indivíduo que faz parte de um grupo social que se inicia na família e que se amplia na escola pode ser desenvolvida na primeira infância através da música, seja aprendendo a cantar em uníssono - o que é muito difícil no começo - nas brincadeiras de roda, nos jogos de mãos, ou nas criações e construções sonoras coletivas.

Segundo Morin (2000) “Todo desenvolvimento verdadeiramente humano consiste no desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (MORIN, 2000, apud SIUFI, 2018, p. 29)

Proença (2018), citando José Manuel Moran, completa

⁸³ Lydia Hortélio é educadora e musicóloga brasileira que tem contribuído ao longo da vida com uma vasta e profunda pesquisa a respeito da cultura musical infantil.

Cada um de nós, professores, colabora com um pequeno espaço, uma pedra, na construção dinâmica do “mosaico” sensorial-intelectual-emocional de cada aluno. Ele vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, ideias e atitudes a partir de alguns eixos fundamentais comuns à liberdade, à cooperação, à integração pessoal. (PROENÇA, 2018, p. 143-144)

Acreditamos que a função do professor é valer-se de todo o potencial infantil utilizando a música como meio de desenvolvimento de habilidades relacionadas ao campo social, ao reconhecimento de si e do outro, a aprender a ouvir e ser ouvido, a respeitar as diferentes ideias e a valorizar a construção do trabalho coletivo.

4.2.2 Corpo, gestos e movimentos

É através do corpo que a criança explora o mundo por meio dos sentidos; expressa seus sentimentos, por meio de gestos; explora e reconhece-se no espaço por meio de movimentos e ações. Rinaldi (2017), ao reforçar o pensamento de Malaguzzi sobre a competência e potencialidade infantil, cita a indissolubilidade do corpo e da mente.

Eu disse uma criança competente. Competente porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com a qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo que corre o risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e aprimorado. Um corpo que é inseparável da mente. É cada vez mais claro que mente e corpo não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação recíproca. (RINALDI, 2017, p. 170)

Muitas são as possibilidades de trabalho corporal nas aulas de música na Educação Infantil. Além do ritmo, através do corpo podem ser inseridos noções de dinâmica, intensidade, timbre ou altura em brincadeiras musicais simples e divertidas onde o simbolismo e a expressividade estão presentes.

Delalande (1995) confirma esse pensamento quando afirma que a recepção da música se inicia através do corpo e que, efetivamente, não há dissociação entre corpo e mente. Muito além de noções rítmicas, Delalande acredita que as primeiras relações entre som-movimento se dão através do simbolismo e da expressividade. Para o autor, há uma relação de afetividade. Molinari (2010) complementa esse pensamento quando cita

Outra área de atividades musicais é a prática corporal exploratória e livre que gradualmente se tornará um aprendizado disciplinado, -não imposto pelo adulto - mas pensado e acordado por e com as próprias crianças. Como mencionado anteriormente, a *práxis* musical da ação sonora e da escuta consciente deve levar à valorização da voz, do corpo e do movimento por parte

da criança como ações importantes, prazerosas e harmoniosas se realizadas em conjunto com o outro. (MOLINARI, 2010, p.135, tradução nossa⁸⁴)

Brincadeiras envolvendo noções de espaço, ritmo corporal, jogos simbólicos com canções em que se deve seguir os comandos conforme a letra da música sugere, também são muito bem recebidas e pedidas pelas crianças. “Jeito diferente”, onde a criança deve andar pelo espaço sem esbarrar nos colegas, de diferentes maneiras conforme a música propõe; “Eu vou”, onde a criança deve andar, pular, correr, conforme o andamento da música; “Camaleão” onde a criança dança e anda conforme a letra da música sugere. São atividades principalmente trabalhadas com alunos menores.

Em nossas aulas também desenvolvemos pesquisa de sons corporais, onde os alunos são desafiados em jogos para descobrir diferentes sons com as mãos, com os pés, com a boca e que depois são utilizados para acompanhamento de músicas ou sonorização de histórias. Uma de nossas grandes inspirações é o grupo *Barbatuques* que é apresentado às crianças em forma de vídeos e trabalhado em atividades de releitura de acompanhamentos sonoro-corporais de algumas de suas músicas.

Ao disponibilizar atividades lúdicas oportunizando às crianças diferentes formas de expressão, utilizando seu corpo para desenvolver conceitos e habilidades musicais, o professor proporciona experiências marcantes para o aprendizado de seus alunos, pois tudo aquilo que é vivenciado e sentido se torna muito mais significativo para a criança e, muitas vezes, é guardada em suas memórias afetivas. Cabe ao professor a tarefa de ser aquele que observa, que incentiva, que brinca junto, que sorri e que se diverte também.

4.2.3 Traços, sons, cores e formas

Desde o nascimento a criança é envolvida pelo universo sonoro que a rodeia. O som é um potente elemento físico e material que envolve o sistema nervoso, incita a imaginação e a afetividade, estimulando aspectos sensoriais, físicos e emocionais.

⁸⁴ Otro ámbito de las actividades musicales es la práctica corporal explorativa y libre que se irá paulatinamente convirtiendo en aprendizaje disciplinado, -no impuesto por parte del adulto- sino razonado y convenido por y con los mismos niños. Tal como se aludió anteriormente, la praxis musical de acción sonora y escucha consciente debería conducir a la valorización de la voz, del cuerpo y el movimiento por parte del párvulo como acciones importantes, gratas, armoniosas si van hechas, además, junto con los demás. (MOLINARI, 2010, p.135)

Neste sentido, nossa proposta é trabalhar o som como matéria-prima e como elemento flexível e maleável para construções e invenções musicais, valorizando todo o potencial sonoro-investigativo e criativo infantil. Defendemos considerar relevantes todas as expressões artísticas envolvidas na linguagem musical desenvolvida pelas crianças, introduzindo conceitos, valorizando o processo criativo, partindo de jogos pré-musicais. Segundo Malaguzzi in Edwards et al. (2016, p. 82) “A criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender.”

Compreendemos que o ensino da música como criação, é o resultado de muitos testes, pesquisas, investigações, descobertas, ensaios, esboços, tentativas, erros, novas tentativas, rasuras, manchas... Os artistas são inquietos e mestres em mudanças. Não se saciam até encontrarem a melhor palavra, o melhor som, a melhor cor, a melhor forma. Com as crianças acontece o mesmo. Há muita exploração, muita investigação, muitas misturas, descobertas, ensaios em suas obras sonoro-musicais. A riqueza se dá no processo em que a criança percebe na prática as noções de timbre, de intensidade, de duração e as organiza enquanto constrói.

Defendemos a importância de incentivar a construção e valorização de uma música própria das crianças encorajando-as a criar, inventar e se expressar por meio dos sons, ao sensibilizar a infância ampliando o repertório sonoro e musical, ao propor alternativas ao consumo reducionista da indústria da música e à utilização em sala de aula somente de canções funcionais⁸⁵.

É importante ressaltar que muitas escolas de educação infantil não dispõem de professores especialistas licenciados em música, porém acreditamos em um trabalho possível também pelo professor pedagogo que se envolva neste processo, reconhecendo o desenvolvimento da criança em suas múltiplas linguagens.

Partindo da inquiribilidade inata das crianças, trabalhamos com as seguintes características sonoras: intensidade, timbre, duração e altura que podem ser desenvolvidos

⁸⁵ Consideramos aqui canções funcionais aquelas utilizadas para organizar a rotina das crianças em sala de aula, como canção para entrada, canção para a hora do lanche, canção para guardar os brinquedos, etc. Há professores que acreditam que utilizando-se somente dessas músicas já trabalham suficientemente a linguagem musical em suas aulas.

através da ludicidade em jogos sonoro-criativos. É fundamental que o professor os compreenda e participe deste processo de *coconstrução* do aprendizado musical.

O *timbre* é o que nos permite identificar a fonte sonora. É o *timbre* que nos possibilita diferenciar entre um ruído e um som musical, saber se o som que estamos ouvindo vem de uma flauta ou de um piano, por exemplo. É também o *timbre* que nos faz diferenciar a voz humana.

Com as crianças bem pequenas brincamos de *timbre* ouvindo e identificando sons de animais, relacionando a fichas com imagens. Com as crianças um pouco mais velhas há uma variação na brincadeira onde introduzimos a identificação sonora de instrumentos musicais, bem como sua nomenclatura.

Quando trabalhamos timbres graves e agudos com os alunos de três e quatro anos, fazemos analogia a vozes masculinas e femininas da história de “Chapeuzinho Vermelho”. Contamos a história, cantamos as canções de cada personagem, salientando o *timbre* de cada voz. Depois, ouvimos o som de alguns instrumentos de orquestra⁸⁶ e conversamos sobre as relações que podemos fazer entre o som ouvido (neste caso, o *timbre*) às personagens da história. Os alunos então escolhem a personagem que desejam representar. Ao ouvir o som do instrumento de *timbre* grave, aquela personagem relacionada ao *timbre* grave (lobo ou caçador) “sai de casa” para passear; da mesma forma, ao ouvir o som de um instrumento de *timbre* mais agudo, a personagem relacionada ao *timbre* agudo (chapeuzinho vermelho ou vovó) sai para passear. E assim as crianças vão desenvolvendo uma escuta ativa, percebendo nuances sonoras, brincando com o sonoro e o musical através do simbólico.

O *timbre* também pode ser explorado a partir de objetos sonoros:

- Papéis com diferentes texturas - Que sons podemos obter em diferentes ações, como raspar, amassar, esfregar? Como podemos utilizar estes sons na sonorização de histórias, criações sonoras ou acompanhamento musical em canções?
- Objetos plásticos (bacias, baldes, garrafas pet, copos de requeijão, garrações de água, embalagens plásticas em geral, sacolas plásticas, entre outros) - Que sons podemos obter em diferentes ações como bater, raspar, sacudir? É importante desafiar as crianças a descobrir diferentes sonoridades com o material disponível a partir de diferentes ações

⁸⁶ Utilizamos o CD “A Orquestra Tim-tim por Tim-tim” de Liane Hentschke.

sobre o mesmo objeto. Neste processo de investigação sonora a percepção auditiva é aguçada e as possibilidades criativas se ampliam.

- Objetos de metal – Há diferenças sonoras quando utilizamos baquetas de madeira ou de metal ao bater no objeto metálico? Objetos metálicos de tamanhos e formas diferentes possuem sons diferentes?

Da mesma forma, outros materiais diversificados podem ser explorados, investigados e utilizados em sonorização de histórias, acompanhamento de canções, em construções e invenções musicais.⁸⁷ É importante que o professor participe e incentive as crianças neste processo de pesquisa sonora, desafiando-a, valorizando suas descobertas e estimulando sua criatividade.⁸⁸

A *intensidade* se relaciona à potência sonora. Se o som é forte ou fraco. Podemos comparar a *intensidade sonora* à ação de aumentar ou diminuir o volume de um aparelho de som, por exemplo.

⁸⁷ A dissertação de Mestrado “A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância” descreve entre as páginas 55 e 64 atividades com registros fotográficos de aulas por mim realizadas envolvendo a exploração e construção sonora utilizando os materiais aqui citados. Disponível em: SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. **A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância**. 2018. Dissertação (Mestrado Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-05122018-115448/pt-br.php>> Acesso em: 21 jan 2023.

⁸⁸ Realizamos um projeto denominado “Um mundo de sensações sonoras”, cujo principal objetivo era permitir às crianças um contato livre com corpos sonoros diversos, partindo da proposta de investigação de materiais diversificados como papéis, objetos plásticos e de metal, estimulando a inquiribilidade e a expressividade no fazer musical infantil. Este projeto foi finalista no XVII Prêmio Arte na Escola Cidadã promovido pelo Instituto Arte na Escola em 2016. O vídeo do Projeto compreendeu o Apêndice E da dissertação de Mestrado “A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância” e pode ser acessado através do link <https://drive.google.com/file/d/1EymQo6-UHVkVTTt48aZLvZao9mD0u8Dm/view?usp=share_link>

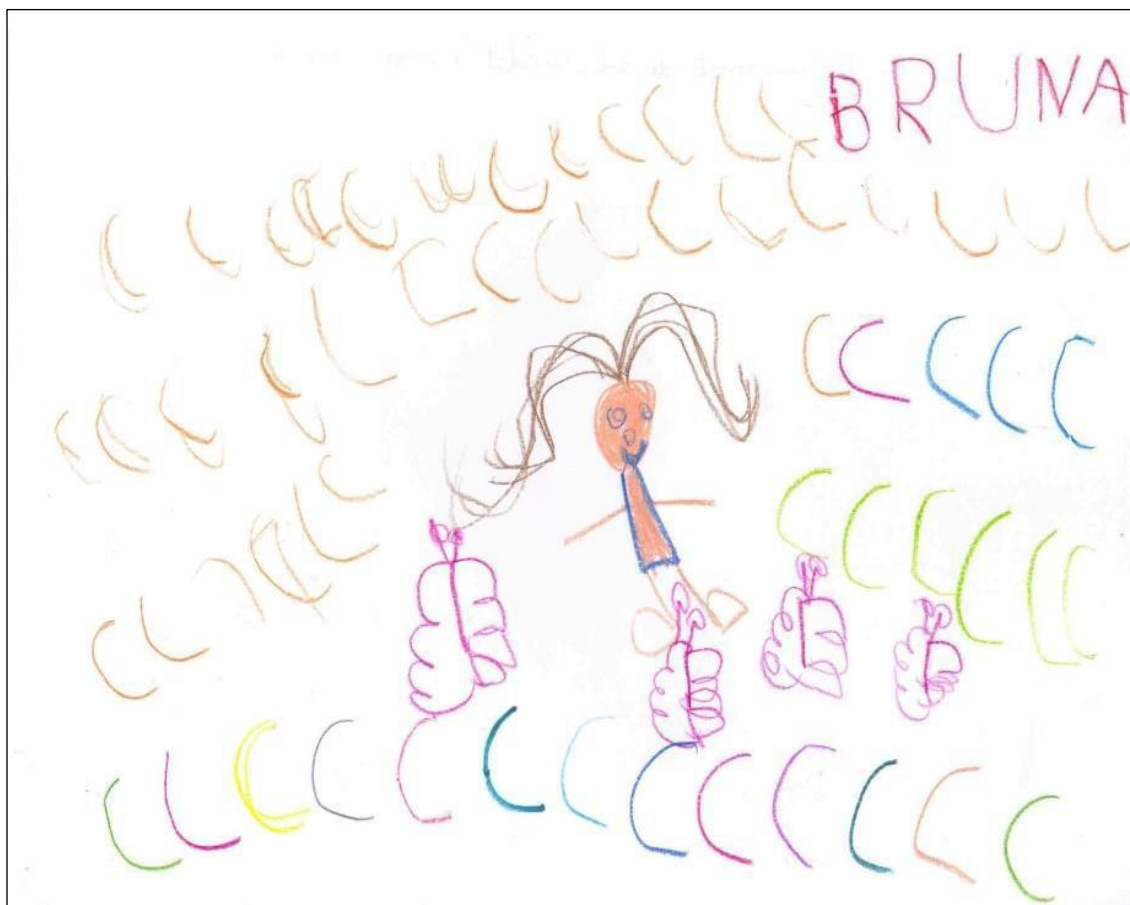


Figura 1 – Representação gráfica de sons ouvidos em atividade da aula de música, por aluna de 4 anos.
Fonte: Acervo pessoal, 2008

Ao trabalharmos *intensidade* brincamos com a música “Gigantão” em que o corpo vai crescendo junto com o som. As crianças iniciam abaixadas e a canção em pianíssimo⁸⁹. À medida que a intensidade do som vai crescendo, o corpo das crianças vai subindo e se levantando até ficarem na ponta dos pés, com os braços esticados e a canção cantada em fortíssimo⁹⁰.

Outro jogo que costumamos fazer que brinca com a percepção de *intensidade* é uma variação de uma brincadeira tradicional de infância - frio e quente - em que se esconde um objeto e a dica para achá-lo está na *intensidade* do som. Um aluno deve encontrar o objeto escondido. Os colegas deverão guiá-lo através das palmas ou de batidas em algum objeto ou

⁸⁹ Música com muito fraca intensidade de som.

⁹⁰ Música com a maior intensidade sonora.

instrumento. Quanto mais forte for o som, mais próximo do objeto estará, quanto mais fraco o som, mais distante.

Com crianças menores brincamos com atividades que fazem analogia a animais. Em diálogos conversamos sobre animais grandes e pequenos, que podem proferir sons fortes e fracos, que podem andar com passos fortes como o elefante - imitando o passo do elefante ao som de um surdo ou passos de formiguinha, com som bem fraquinho - que pode ser feito com o mesmo surdo ou com outro instrumento escolhido pelas crianças para representar o passo da formiguinha. Muitas vezes eles relacionam o som dos guizos aos passos das formigas.

É muito importante que estes diálogos aconteçam antes e depois dos jogos sonoros para que se compreenda o raciocínio da criança e as relações que ela faz entre os sons dos instrumentos e suas escolhas para representar os animais (no caso da atividade relacionada à intensidade) ou mesmo no jogo “frio e quente”, se todos conseguem relacionar a ideia de forte para perto e fraco para longe, por exemplo.

Em observações realizadas durante atividades em que mesclamos andamento (rápido e lento) e intensidade (forte e fraco) percebemos que as crianças costumemente relacionam o forte ao rápido e o fraco ao lento, apresentando muita dificuldade quando desafiados a bater rápido e fraco ou forte e lento em um tambor. Delalande (1995) explica que esse comportamento é comum nesta faixa etária e que ao longo do desenvolvimento musical a criança vai interiorizando e aperfeiçoando as características individuais dos sons.

A aplicação de *intensidade* acontece quando reproduzimos o som da chuva que se transforma em tempestade. Após a observação sonora do som da chuva, de raios e de trovões há sempre um diálogo com as crianças. Como podemos representar o som da chuva? Como a chuva se forma? Como seria o som de uma garoa? E o som de uma chuva forte? Como poderíamos representar o som de raios e trovões? Disponibiliza-se materiais diversificados para que as crianças possam explorar as possibilidades sonoras: papel celofane, saquinhos com tampinhas de garrafas pet, tampinhas de garrafas de suco, garrafões de água, chapas de raio x, copos plásticos de requeijão, baldes, chocalhos, tambores, guizos, surdo, entre outros instrumentos e materiais.

Criar o som de chuva que comece em forma de garoa e que vai ficando mais forte até que se transforme em uma grande tempestade, com raios e trovões. Depois de explorados os

materiais retornamos ao diálogo, onde as crianças apresentam suas ideias para a construção sonora. Cada criança escolhe seu material e combina-se como tudo acontecerá.

Em um primeiro momento há a regência da professora para que as crianças compreendam o jogo da *intensidade* na construção, que há um início, um meio e um fim. Em um segundo momento, pedimos para que um aluno seja “o mestre do tempo” onde ele será o regente. Em uma etapa mais madura, com alunos um pouco maiores, depois de realizarmos várias vezes esta atividade, conseguimos com que aconteça como forma de improvisação sonora, em que ouvir-se e ouvir os outros é fundamental.

A *duração* é a propriedade do som que nos possibilita identificar se um som é curto ou longo. Por exemplo, quando batemos uma palma emitimos um som curto, mas quando ouvimos o som de um alarme, estamos ouvindo um som longo. É a partir da organização da *duração* dos sons e dos silêncios que o ritmo musical se constrói. Todo o trabalho rítmico inicia-se a partir do corpo, através da percepção do pulso musical⁹¹.

A marcação do pulso de uma música surge naturalmente. É comum ver pessoas movimentando a ponta dos pés, a cabeça, ou o corpo, ao ouvir uma música que lhes agrade. Podemos dizer então que o pulso tem relação com o batimento que orienta o andamento da música⁹².

Emile Jacques Dalcroze⁹³, no início do Século XX, já defendia que a música era um agente integrador entre a mente, a sensibilidade e a sensorialidade e desenvolveu uma metodologia de ensino musical envolvendo essa associação entre corpo, emoção e mente. É através do corpo que podemos sentir o ritmo, o pulso da música.

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

⁹¹ A palavra Ritmo, do grego, Rhythmos, designa aquilo que flui, que se move, movimento regulado. [...] O ritmo é o aspecto mais natural da música. Afirma-se que se chega à música a partir das pulsações do nosso corpo. (Artaxo; Monteiro 2000, p. 7)

⁹² De uma forma mais simples, podemos dizer que quando observamos um baterista batendo uma baqueta contra a outra antes da música começar, está indicando para que todos os outros músicos tenham como base o mesmo pulso, ou seja, para que todos toquem no mesmo andamento (na mesma velocidade).

⁹³ Emile Jacques Dalcroze (1865-1950). Pianista, maestro, cantor, ator, coreógrafo, escritor e compositor suíço. Destacou-se como pedagogo musical criador de um sistema de ensino denominado “Rythmique” baseado em técnicas e exercícios envolvendo movimento corporal de forma a integrar corpo, emoções e mente.

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. (DALCROZE 1921, apud SIUFI 2018, p. 41)

Dentre as atividades rítmicas destacamos jogos rítmico-corporais como “Cho-co-la-te” em que as crianças brincam de bater na mesa com os punhos, depois, com a palma para cima, depois para baixo enquanto cantam. Há variações que propomos, primeiramente individualmente batendo no próprio corpo - coxa, palma e peito - depois, em jogo de mãos, com um parceiro, podendo-se acrescentar novas palavras que se encaixam dentro do ritmo.

Há músicas que desenvolvem a percepção rítmica, bem como noções de pausa musical. Com os alunos menores, brincamos com a música “O tomate e o caqui”, primeiramente com o corpo, enquanto cantamos a letra da canção, andamos ritmicamente pela sala, quando paramos de cantar, o corpo para e batemos duas palmas. A música vai alterando o andamento, porém, a pausa será a mesma e as palmas também. Em um segundo momento, todos sentados utilizando cocos que só podem ser tocados quando não cantamos (no momento em que antes batíamos palmas). Em um terceiro momento, cada criança escolhe um instrumento diferente e cada uma toca na sua vez, atentando-se ao momento em que seu instrumento toca. Neste momento não há a regência da professora de forma que os alunos devem sozinhos organizar-se na ordem em que irão tocar, aguardando a sua vez. Há aqui o desenvolvimento de habilidades muito importantes que vão além do musical, relacionadas ao controle da ansiedade, da organização de grupo e do trabalho coletivo.

Outros jogos de mãos como “Jogo do ABC”, ou jogos de copos⁹⁴ como “Rabo do Tatu”, “Bate o Monjolo”, “Chamada do Povo” são desafios rítmicos que são muito apreciados pelas crianças mais velhas.

Utilizando movimentos corporais ao som de “Tortues” e “Hémiones (animaux véloces)” da obra *O Carnaval dos Animais* de Camille Saint-Saëns fazemos analogia à fábula *A lebre e a tartaruga* para brincar com andamentos musicais diferentes. Depois de trabalhar com o corpo, partimos para o instrumento, batendo no tambor “caminhando” em passos de tartaruga ou

⁹⁴ O livro “Lenga la Lenga - Jogos de mãos e Copos”, dos autores Viviane Beineke e Sérgio de Freitas traz muitas sugestões de atividades rítmicas com jogos de mãos e copos. Para pesquisar: BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la lenga: jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.

“correndo” como a lebre. Esta atividade é muito apreciada por alunos menores que têm o simbólico muito presente.

A *altura* é a propriedade do som que permite diferenciar o som das notas musicais e identificar sons graves, médios e agudos⁹⁵. Cada nota musical tem seu som característico reproduzido por diferentes frequências sonoras.

Ao trabalharmos *altura* através de analogias relacionadas a timbres vocais masculinos e femininos a personagens da história de Chapeuzinho Vermelho com os alunos menores, trazemos a ideia de sons graves e agudos. Permitindo-os explorar as teclas do piano (ou do teclado), questiono-os para que encontrem a “voz” do lobo e do caçador e a “voz” da vovó e da Chapeuzinho Vermelho. As crianças conseqüentemente relacionam os sons das notas musicais graves às personagens masculinas e as notas musicais agudas às personagens femininas⁹⁶.

Sons graves e agudos, depois de introduzidos aos alunos de 5 anos, são fixados com a brincadeira de “morto e vivo”. No piano ao ouvir o som grave, todos abaixam; ao ouvir o som agudo, devem levantar-se.

Em outra atividade apresentamos uma tabela e propomos aos alunos que pintem a coluna de acordo com o som que ouvirem, classificando-o entre grave ou agudo. Disponibilizamos para ouvirem sons diversos, oriundos de fontes sonoras diversificadas, portanto, a classificação sonora se dará a partir da comparação referente ao som anterior ouvido.

⁹⁵ De uma forma mais simples podemos dizer que um som grave é mais “grosso”, como a voz de um homem ou o som de uma tuba, por exemplo, e um som agudo é mais “fino” como a voz de uma mulher ou um violino.

⁹⁶ Interessante ressaltar que esta atividade realizamos com crianças de 3 anos.

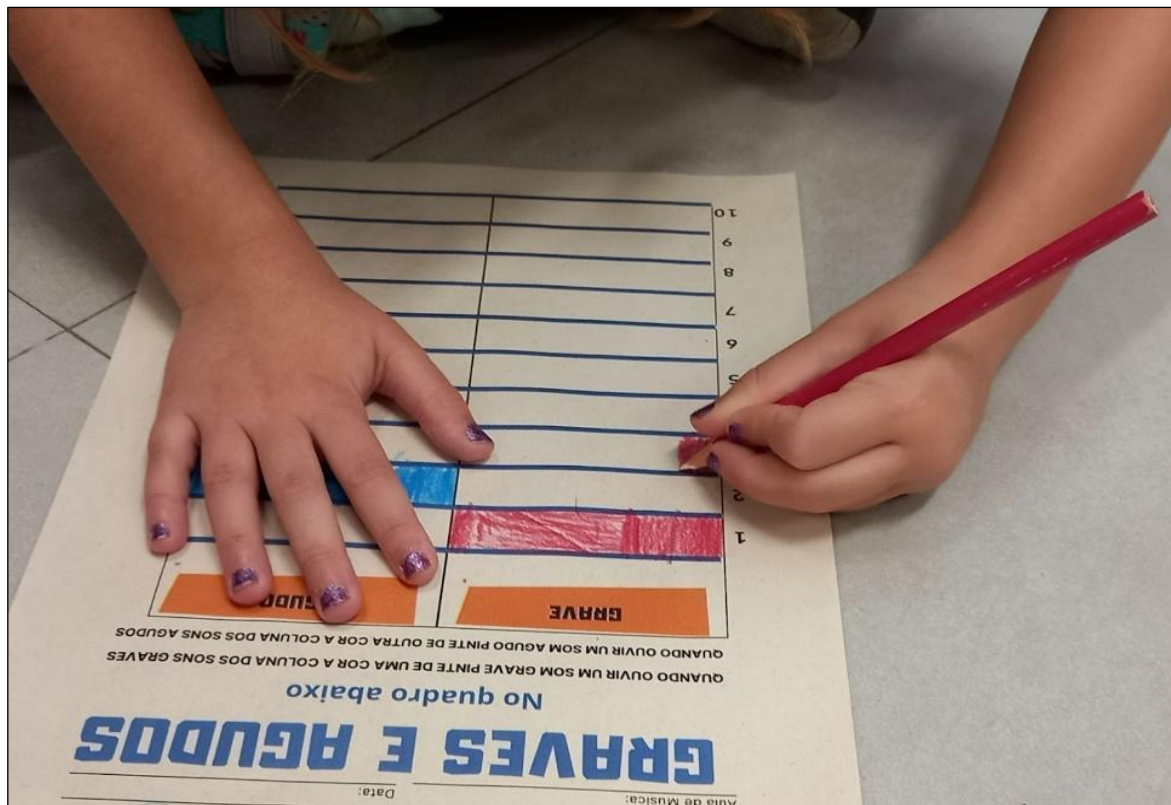


Figura 2 - Jogo de classificação entre sons graves e agudos. Aluna de 6 anos. Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Na atividade seguinte esta tabela se transforma em uma “partitura”. Cada aluno escolhe uma nota grave e uma nota aguda para tocar no metalofone, fazendo variações de duração a seu critério criando assim a sua música. É muito interessante nesta atividade quando os alunos percebem que a variação da duração da nota musical que escolheram é que ditará o ritmo da música por ele criada. Os sorrisos vêm fartos e a satisfação da descoberta é notória.

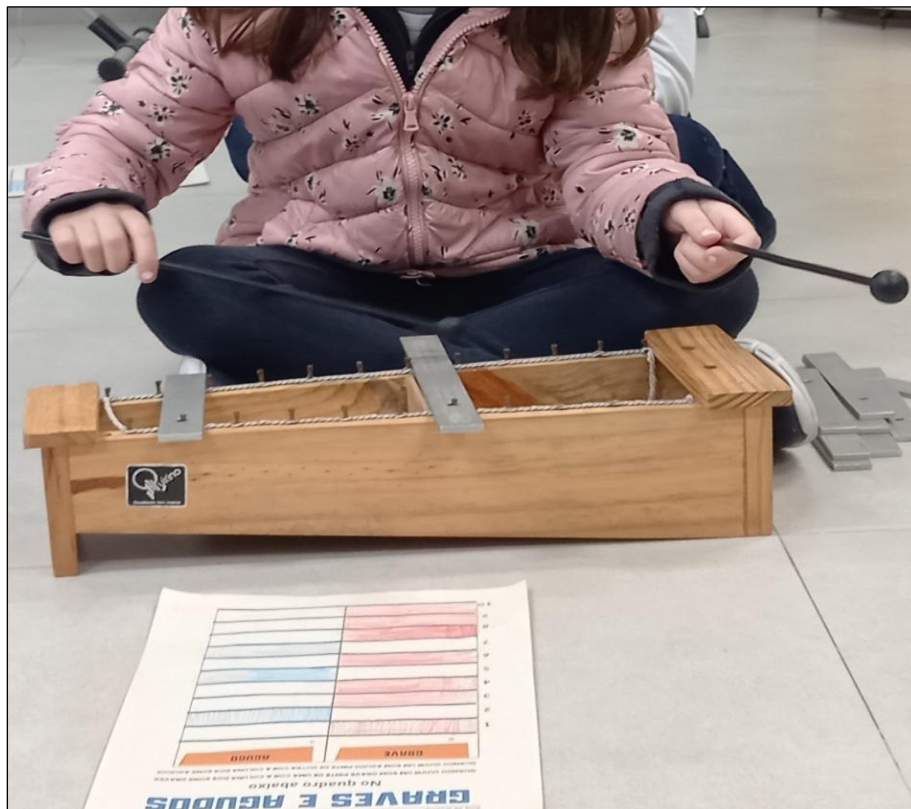


Figura 3 – Aluna de 6 anos construindo sonoridades a partir da escolha de sons graves e agudos utilizando metalofone. Fonte: Acervo pessoal, 2022

A partir do 1º ano as atividades relacionadas à *altura* aprofundam o som e a nomenclatura das notas musicais, escalas ascendente e descendente; iniciam-se pequenos arranjos harmônicos e, assim, o universo sonoro e musical vai se ampliando e se abrindo em possibilidades para criações mais elaboradas, o que Delalande (1995) denominou jogo de regras.

O registro sonoro também se estabelece e a criança começa a entender a função da partitura musical. Durante o processo de criação percebe que muitas vezes não consegue repetir o que criou exatamente da mesma forma que o fez anteriormente e começa a elaborar seus próprios códigos para registro.

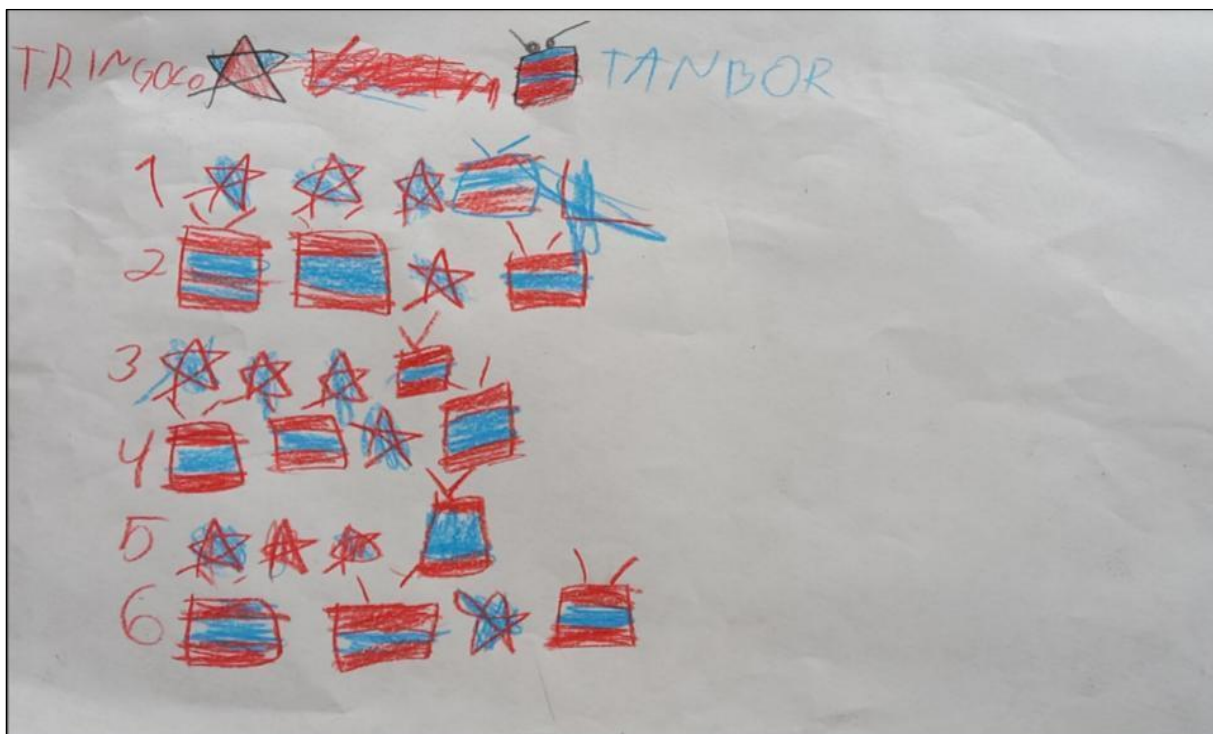


Figura 4 –Representação gráfica de partitura visual organizada por aluna de 7 anos. Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Mais tarde compreendem que a partitura musical é um registro de símbolos sonoros organizados e sistematizados de forma que qualquer músico possa reproduzir a ideia do compositor.

A linguagem musical vai se estabelecendo em um percurso que partiu do sensorial, do corpo, da exploração sonora, da escuta, do movimento, da percepção rítmica, chegando à compreensão e aplicação das características do som em pequenas invenções e construções sonoro-musicais.

Ao entender que a criança se desenvolve através de múltiplas linguagens, defendemos que o professor de educação infantil tem a responsabilidade de procurar percursos em direção a aprendizagens significativas pelas crianças, adotando a postura de mediador e de cocriador na construção do conhecimento.

Compreendendo que a educação musical promove o desenvolvimento de habilidades no campo social, permitindo a liberdade de expressão, valorizando a potencialidade e a inquiribilidade infantil, reconhecemos aqui a importância da educação pela Arte como formação integral do indivíduo remontando à educação humanista, trazida e implantada pelos jesuítas nos primórdios da educação brasileira.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

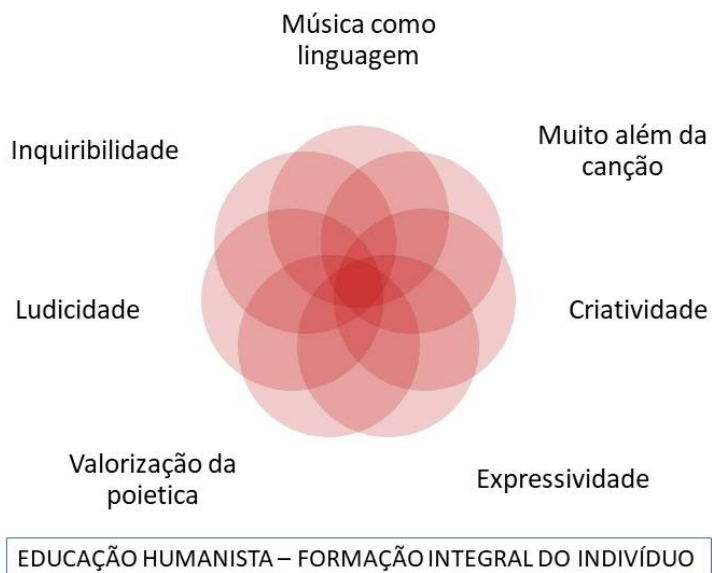


Gráfico 9 – Síntese do desenvolvimento musical na primeira infância. Fonte: Elaboração própria, 2023.

Acreditamos que a educação infantil seja o período de maior possibilidade de aprendizagens, de abertura para novos conhecimentos, onde a criança está ávida pelo novo. É o momento em que o professor deve estar atento, propor atividades instigantes, desafiadoras, incentivar a criatividade e ser coprotagonista do processo.

CONCLUSÃO

Compreendemos que a educação musical na primeira infância deva percorrer trajetórias que envolvam a expressividade e o desenvolvimento da capacidade criadora infantil, uma vez que a criança, enquanto ser em formação, é ávida por novos conhecimentos e descobertas.

Fundamentada em uma educação que tem o ser humano como centro do processo educativo, concebemos a música como linguagem e a relacionamos ao que se conecta à *poíesis*, considerando a inquiribilidade o fator propulsor para a criação.

A educação humanista traz em seu cerne a essência da Paideia grega que, no intuito de alcançar uma vida plena e digna, considerava a música essencial na formação do ser em sua totalidade constituída de corpo e de alma, sendo capaz de proporcionar um movimento contínuo para a descoberta de si mesmo e de sua relação com o outro, proporcionando ao homem que se reconhecesse enquanto parte da cultura e da sociedade. Desta forma, consideramos a educação humanista a base que sustenta a importância do desenvolvimento da criança na escola através da música.

A transformação da educação imposta pela Reforma Pombalina durante o Brasil Colônia ainda reverbera na atualidade, na medida em que, contrapondo-se aos ideais humanistas, objetiva uma formação tecnicista e utilitarista, voltada a fortalecer um Estado tido como progressista e liberal. O enfraquecimento das disciplinas voltadas ao desenvolvimento do pensamento analítico, do desenvolvimento da criticidade e das potencialidades criativas são hoje uma constatação óbvia. Neste rol situamos a área da educação musical, especialmente na educação infantil.

Inicia-se com a República, novas perspectivas na área da educação, onde se inauguram as primeiras escolas de Educação Infantil e o ensino da música retorna como importante meio para o desenvolvimento integral do educando. Entretanto, a educação musical nem retoma a essência humanista nem o desenvolvimento artístico, ao se colocar como ferramenta pedagógica para propagação de valores cívico-nacionalistas, fortalecendo a construção e formação de indivíduos disseminadores de tais ideais republicanos.

É importante destacar que o período que abrange a Primeira República até a promulgação da Constituição de 1971, tenha sido a era em que a educação musical teve seu maior valor e destaque dentro dos currículos escolares no Brasil. Havia uma atenção especial às estudantes normalistas em prol de oferecer-lhes uma formação musical adequada para que,

quando se tornassem professoras, pudessem desenvolver aulas de música de qualidade para seus alunos, incluindo para aqueles da educação infantil. Contudo, a implementação do Canto Orfeônico como principal e quase que exclusiva metodologia de ensino musical utilizada nas escolas, impossibilitou que a linguagem e outros aspectos musicais pudessem ser desenvolvidos, principalmente aqueles referentes à sensibilidade, expressividade e liberdade performática e criativa, dificultando a compreensão *poietica* da música.

A música na educação infantil desde então, seguiu por uma trajetória permeada muitas vezes, somente pela canção. Em documentos oficiais que normatizavam as primeiras escolas de educação infantil no Estado de São Paulo, por exemplo, as canções regiam a organização da rotina e, muitas delas, traziam em suas letras valores cívico-nacionalistas.

A partir da influência de Villa-Lobos, canções do folclore nacional, músicas tradicionais da infância e cirandas de roda foram introduzidas no repertório a ser trabalhado com as crianças. Apesar da qualidade das canções villalobianas, o canto orfeônico veio sedimentar uma prática cancionista sem a devida contrapartida *poietica*.

Consideramos a canção uma importante ferramenta pedagógica da linguagem musical, útil ao desenvolvimento da oralidade, principalmente na primeira infância. No entanto, defendemos a necessidade de romper o padrão de que a educação musical infantil é resumidamente vinculada à canção ou restrita à esta.

Entendemos que a música conecte-se com o físico e com o emocional da criança que é exposta a ela, portanto é fundamental que possamos oferecer oportunidades para que a criança se desenvolva musicalmente a partir de experiências que promovam amplitude de percepções, explorações, construções e criações onde o objeto de estudo seja tanto o som, quanto o movimento e a sensibilidade.

François Delalande defende que ampliemos nossa concepção de música, compreendendo-a além do sistema tonal de forma a valorizar a música que vem da criança e que é construída por ela, a partir de experimentações, explorações e organizações sonoras. É preciso que se reconheça que a criança faz sua própria música a partir de sua relação com os sons e, assim, estimulá-la à criação pelo prazer do fazer musical.

Delalande propõe uma pedagogia em que a linguagem musical evidencia o desenvolvimento integral da criança, valorizando sua criatividade e individualidade,

respeitando sua bagagem emocional e psicológica, onde o aprendizado musical passa pela expressão, pelo equilíbrio, pela autoestima e autoconhecimento.

A *Pédagogie Musicale D'éveil* proposta por Delalande coloca a criança no centro do processo educativo, onde ela deixa o lugar passivo de reprodutora musical do canto nas aulas de música para ocupar uma posição ativa, potente e criativa. Assim sendo, resgata-se a concepção da educação humanista voltada à valorização do ser em sua plenitude.

Fortalecendo o pensamento da formação integral do indivíduo, Loris Malaguzzi sustenta que a criança se conecta com o mundo e com os outros através de múltiplas linguagens que transcendem a linguagem oral, defendendo a potencialidade e o direito de ser protagonista de seu próprio aprendizado, destacando suas inquiribilidades e espontaneidades inatas na construção do conhecimento. Para Malaguzzi, a Arte dialoga naturalmente com as diferentes linguagens simbólicas das crianças, permitindo novas combinatórias e possibilidades criativas.

Malaguzzi apresenta a *Pedagogia da Escuta* como proposta em que haja um movimento voltado ao ouvir e ser ouvido, ao desvincular-se do tempo cronológico enquanto a liberdade de criação e a expressividade acontecem (dar tempo ao tempo da criação). Esse tempo de escuta é cheio de longas pausas e silêncios, que permite a escuta interior e, que a partir desta, possibilita ouvir aos outros e ao mesmo tempo ouvir o que os outros têm a nos dizer, fortalecendo as relações intra e interpessoais. Enquanto brincam, investigam, criam e inventam, as crianças mergulham em momentos em que o tempo não pode ser contado ou medido, exigindo do educador adulto, a espera, sem pressa, sem antecipação ou estimulação precoce.

Delalande e Malaguzzi concordam entre si quando afirmam que a infância é o período da vida em que o ser humano se mostra intensamente ativo e criativo, e que a criança é, desde pequena, potente e crítica; é, portanto, fundamental que se reconheça o protagonismo infantil e a importância da escuta e da valorização de suas conquistas e descobertas. Sendo assim, a reflexão a respeito da função do professor de educação infantil e da função da educação musical na primeira infância, torna-se imprescindível e urgente.

Ao defenderem o protagonismo infantil, Delalande e Malaguzzi propõem que o professor seja estimulador, incentivador e provocador oferecendo meios e condições para que a criança sintam-se livre e motivada para manifestar seu imaginário, observando-a atentamente e orientando-a em seus comportamentos espontâneos.

É importante que o professor conheça os trajetos e as diferentes etapas que levem a criança da exploração à criação e que forneça meios para que isso se desenvolva com qualidade. Os autores reforçam a ideia de um trabalho de *cocriação* e *coprotagonismo*, em que o professor e o aluno trabalham juntos na construção do conhecimento, reconhecendo a Arte - e aqui referenciamos a Música - como veículo mobilizador, motivador e necessário.

Neste sentido, é fundamental que a escola de educação infantil seja um espaço motivador e estimulante para a exploração e investigação, de forma que se estabeleça como berço para o desenvolvimento criativo através da linguagem musical. Ao professor cabe a tarefa de propor atividades desafiadoras e instigadoras, que desenvolvam a livre expressão, possibilitando que a educação musical se insira como força potente na formação integral da criança.

Acreditamos que ao proporcionar ao adulto educador o espaço de cocriador e coprotagonista na construção do conhecimento musical, possibilitamos que a linguagem musical deixe de ocupar o espaço de algo extraordinário e alcançável para poucos, convertendo-se em algo que todos possam acessar, encontrar e participar, quer como aluno ou professor.

Defendendo uma educação musical que promova o desenvolvimento de habilidades no campo social, permitindo a liberdade de expressão, que valorize a criatividade, reconhecendo a inquiribilidade e a potencialidade infantil na construção do conhecimento, entendemos que a música deva estar presente no dia a dia escolar sendo trabalhada diversificadamente, muito além da utilização da canção, na educação musical da primeira infância.

REFERÊNCIAS

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

ALARCON, A. C.; BRITO, T. A. de. François Delalande: A pedagogia do despertar musical. **Literartes**, [S. l.], São Paulo, v. 1, n. 10, p. 12-32, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/16076>> Acesso em: 6 out. 2021.

ALCÁZAR, A. Pedagogía de la creación musical: fundamentos, aportaciones. In. _____ **La competencia artística: creatividad y apreciación crítica**. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008 p. 25-42. Disponível em: <https://www.academia.edu/10180592/Pedagog%C3%ADa_de_la_creaci%C3%B3n_musical_fundamentos_aportaciones_2008> Acesso em: 25 jul 2022

ALMEIDA, Ana Cristina Cezar Sawaya. **A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: os acordes finais**. 2010. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10082010-140457/pt-br.php>> Acesso em: 27 mar. 2020

ALTER, F.; HAYS, T.; O'HARA, R. Creative Arts teaching and practice: critical reflections on primary school teachers in Australia. **International Journal of Education & the Arts**, v. 10, n. 9, p. 1-22, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.ijea.org/v10n9/index.html>> Acesso em: 20 ago. 2022

AMORIM, Humberto. O ensino de música nas primeiras décadas do Brasil oitocentista (1808-1822). **Opus**, v. 23, n. 3, p. 43-66, dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2303>> Acesso em: 09 out. 2020

ANDRIES, Luísa. O espaço da música na Educação Infantil de Reggio Emilia. In. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, n. 4, 2016, Rio de Janeiro. **Anais IV SIMPOM**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 469-481.

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. O grande terremoto de Lisboa e a irrupção de uma nova ordem socioeducativa. **Revista História da Educação (Online)**, Porto Alegre, v. 23, p.1-34, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/85688/pdf>> Acesso em: 21 jul. 2020

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gizele de A. **Ritmo e Movimento**. Guarulhos: Phorte Editora, 2000.

AUGUSTO, Antônio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. **Revista Brasileira de Música. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ (PPGM-UFRJ)**. Rio de Janeiro, v. 23/1, p. 67-91, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rbm/article/view/29355>> Acesso em: 17 fev. 2021

ÁVILA, Marli Batista. **A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos - uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-29102010-125844/pt-br.php>> Acesso em: 08 mar. 2021

BATISTA, Felipe de Alvarenga. Os tratados de Methuen de 1703: guerra, portos, panos e vinhos. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, Diamantina. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2016. p. 224-377. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2016/224-377-1-RV_2016_10_09_00_44_15_329.pdf> Acesso em: 21 jul. 2020.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la lenga: jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/112> Acesso em: 26 abril 2019

_____. (org.). **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2017.

BOMENY, Helena. **Reformas educacionais**. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>> Acesso em: 29 maio 2021

BRASIL. Ministério dos Negócios do Império. **Relatório da Repartição dos Negócios do Império**. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Sessão Ordinária de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1834. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1833_00001.pdf> Acesso em: 29 maio 2021

_____. Decreto nº 51.215 de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país. **Lex**: Coleção de Leis do Brasil - 1961, Vol. 6 p. 457 Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20normas%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o,Normais%2C%20em%20todo%20o%20Pa%C3%ADs.>>> Acesso em: 11 maio 2021

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lex**: Coleção de Leis do Brasil - 1971, Vol. 5 p. 59 Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 11 maio 2021

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 11 maio 2021

_____. Regulamento n.8 de 31 de janeiro de 1838. Estatutos para o Colégio Pedro Segundo. **Lex:** Coleção de Leis do Império do Brasil de 31 dez. 1838 - vol. 001 p. 60 col. 1 Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/561182/publicacao/15635716>> Acesso em: 29 maio 2021

_____. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Presidência da República. Casa Civil.** Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em: 11 maio 2021

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Lex:** Diário Oficial 04 jun. 1931, p. 9242 Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>> Acesso em: 29 maio 2021

_____. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. **Lex:** Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em: 29 maio 2021

_____. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Lex:** Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 maio 2021

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 15 maio 2021

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3 vol. Brasília, 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª série.** 6 vol. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 15 maio 2021

_____. Arquivo Nacional. Mapa Memória da Administração Pública Brasileira. **Aulas Régias.** Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/137-aulas-regias>> Acesso em: 20 maio 2020.

BREDA, Bruna; GOMES, Lisandra Ogg. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012 Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/breda-gomes.pdf>> Acesso em: 12 set. 2019

BRITO, Teca Alencar de. A música é um jogo de crianças. In: DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança. Prefácio.** Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019

_____. **Quantas músicas tem a Música? Ou Algo estranho no museu!** São Paulo: Peirópolis, 2009.

_____. **De roda em roda: Brincando e cantando o Brasil.** São Paulo: Peirópolis, 2013.

BROWN, Colin, org. Kairós e Chronos. In. **Novo Dicionário Internacional de Teologia do Novo Testamento.** São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1983.

CAMARGO, Fernando Emboaba de. **Florêncio José Ferreira Coutinho - compositor dos tempos coloniais - partitura e documentação.** 2013. Dissertação (Mestrado em Musicologia) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-05092013-094208/pt-br.php>> Acesso em: 17 ago. 2020

CASTAGNA, Paulo. A música como instrumento de catequese no Brasil dos séculos XVI e XVII. **D.O. Leitura**, São Paulo, ano 12, n.143, p.6-9, abr. 1994. Disponível em: <<https://archive.org/details/AMusicaComoInstrumentoDeCatequeseNoBrasilDosSeculosXviEXvii>> Acesso em: 11 fev. 2020

CELESTE FILHO, Macioniro. **A constituição da Universidade de São Paulo e a reforma universitária da década de 1960.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHAGAS, Valmir. **Educação Brasileira: o ensino de 1 e de 2 graus: antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.

COSTA, Célio Juvenal. O Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus. In: MENEZES, S. L.; PEREIRA, L. A.; MENDES, C. M. M. (orgs). **A expansão e consolidação da colonização portuguesa na América.** Maringá: EDUEM, 2011.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: ser, saber e fazer.** 12.ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

DELALANDE, F. **La música es un juego de niños.** Ricordi. Buenos Aires, 1995

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança.** Trad. Alessandra Cintra. São Paulo. Peirópolis, 2019

_____. ¿Hacia qué sociedad musical?: reflexiones sobre el rol de los educadores. **AM -Revista de Pedagogía en Música.** Santiago, vol. 1., n. 1, p. 23-31, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2895/23-31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 06 out. 2021

_____. La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. **Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación.** v. 12, n. 23, p. 17-23, 2004. Disponível em: <<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C23-2004-04>> Acesso em: 06 out. 2021

_____. **Las conductas musicales.** Santander: Ediciones Universidad Cantabria, 2013

_____. L'educazione musicale da 0 a 6 anni. **Bambini**, jan. 1988. Disponível em: <<https://www.francois-delalande.fr/publications/ordre-chronologique/t%C3%A9%20C3%A9chargements-80/>> Acesso em: 18 out. 2021

_____. **Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica.** Bologna: CLUEB, 1993.

_____. Une pédagogie des conduites musicales: objectifs et étapes. In: **Recherche Musicale au GRM La Revue Musicale**, Paris, p. 95-100, 1986. Disponível em: <<https://www.francois-delalande.fr/publications/ordre-chronologique/t%C3%A9%20C3%A9chargements-80/>> Acesso em: 01 nov. 2021

_____. Le rôle des dispositifs dans une pédagogie de la création musicale enfantine en L'éducation musicale à l'école. In: **Actes du colloque départemental d'éducation musicale en Seine et Marne**, Melun: IPMC, 1988. Paris, p. 33-46, 1989. Disponível em: <<https://www.francois-delalande.fr/publications/ordre-chronologique/t%C3%A9%20C3%A9chargements-80/>> Acesso em: 14 fev. 2022

_____. La música entre conductas universales y prácticas específicas In: Mutaciones de lo colectivo: desafíos de integración, **Actas de la tercera escuela Chile-Francia, Flandes indiano, Universidad de Chile, Embaja de Francia en Chile.** Santiago: 2010. Disponível em: <<https://www.francois-delalande.fr/publications/ordre-chronologique/t%C3%A9%20C3%A9chargements-2010/>> Acesso em: 02 nov. 2021

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado – Construindo o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERRARI, Márcio. **Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula.** Nova Escola, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>> Acesso em: 29 maio 2021

FOCHI, Paulo Sergio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil II: Linguagens.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014. cap. 1, p. 6-21.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008

GONÇALVES, Maria das Graças Reis. **Villa-Lobos, o educador: canto orfeônico e Estado Novo.** 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de História, Niterói, 2017. 2 v. (623 f.) Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/2166.pdf>> Acesso em: 30 mar 2020

GUIA GEOGRÁFICO HISTÓRIA DO BRASIL. **Friedrich Fröebel, o formador das crianças pequenas.** Nova Escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas#_> Acesso em: 29 maio 2021.

_____. **Manoel da Nóbrega.** Disponível em: <<http://www.historia-brasil.com/colonia/nobrega.htm>> Acesso em: 29 maio 2021

HOLLER, Marcos Tadeu - A Música na Atuação dos Jesuítas na América Portuguesa. In: XV CONGRESSO ANPPOM, 2005 Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005 Disponível em:

<https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao19/marcos_holler.pdf> Acesso em: 29 maio 2021

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

HOYUELOS, Alfredo. **Los tiempos de la infancia.** Disponível em: <<https://momoweb.files.wordpress.com/2011/07/alfredo-hoyuelos.pdf>> Acesso em: 20 set. 2022

_____. Loris Malaguzzi: Una biografía pedagógica. De 1920 a 1945. **RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil**, v. 9, n. 2, p. 17-29, dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7517>> Acesso em: 09 jun. 2021

_____. La identidad de la educación infantil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 15-24, jan./abr. 2010 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1600>> Acesso em: 17 ago. 2021

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2006.

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

INA GRM. **Presentation of GRM.** Disponível em: <<https://inagrm.com/en/showcase/news/520/le-grm>> Acesso em 25 out. 2021

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JARDIM, Vera L. **Os sons da República. O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República - 1889-1930.** Dissertação (Mestrado em Educação - História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas - 1838 -1971.** Tese (Doutorado em Educação - História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KEIZER, Heleen M. Eternity' revisited: A Study of the Greek Word Αἰών. **Philosophia Reformata**, vol. 65, n. 1, 2000, p. 53–71. JSTOR, 2000. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/24710691>> . Acesso em: 24 maio 2022

LANGE, Francisco Curt. **A organização musical durante o período colonial brasileiro.** Gráfica Coimbra. Coimbra, 1966.

LARA, Lucas Ferreira de. **A música instrumento: o Padre Antônio Sepp, S.J., e as práticas musicais nas reduções jesuíticas (1691-1733).** 2015. Dissertação (Mestrado em História

Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Acesso em: 30 mar 2020

LEITE, Serafim. **Artes e Ofícios dos Jesuítas no Brasil (1549-1760)**. Tipografia Porto Médico. Porto, 1953.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. 2017. Tese (doutorado em Música) - Universidade estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150153/martinoff_ehs_dr_ia.pdf;jsessionid=152CC28A6314C429BF7E317C515E8D48?sequence=3> Acesso em: 13 abril 2021

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MELLO, Guilherme Theodoro Pereira. **A música no Brasil: dos tempos coloniais até o primeiro decênio da República**. Bahia: Tipografia de São Joaquim, 1908.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes Escola Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em 05 abr 2021

MOLINARI, Olívia Concha. **El párvulo, el sonido y la música**. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2010.

MONTEIRO, Donald Bueno. Música Religiosa no Brasil Colonial. **Fides Reformata XIV**, São Paulo, n. 1 p. 75-100, 2009. Disponível em: <<https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/4-M%C3%BAAsica-Religiosa-no-Brasil-Colonial-Donald-Bueno-Monteiro.pdf>> Acesso em: 18 abril 2020

MÚSICA concreta. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14330/musica-concreta>>. Acesso em: 24 out. 2021. Verbetes de Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

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

PORTAL EDUCAÇÃO. **Fundamentos legais da educação: Educação infantil**. Portal Educação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/fundamentos-legais-da-educacao-educacao-infantil/43447>> Acesso em: 29 maio 2021

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

PURVES, Dale et al. **Neurociências**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18ª ed. ver. ampl.. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

RUIVO, Ana Lucia Farinha. **Corpo e Cultura: o indígena brasileiro nos relatos portugueses da segunda metade do século XVI**, 2010. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2010. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/5198/1/Ana%20Ruivo%2C%2026031%20-%20corpo%20e%20cultura%2C%20o%20ind%C3%ADgena%20brasileiro%20nos%20relatos%20portugueses%20da%20segunda%20metade%20do%20s%C3%A9culo%20XVI.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2020

SANTOS, Marcia Regina Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: _____ (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012 cap.6, p. 165-210

SÃO PAULO. **Revista do Jardim da Infância**. São Paulo: Publicação Oficial, Volume 1, 1896. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=216690&pagfis=1>> Acesso em: 30 de novembro de 2020.

SÃO PAULO. **Revista do Jardim da Infância**. São Paulo: Publicação Oficial, Volume 2, 1897. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/216690/per216690_1897_00002.pdf> Acesso em: 30 de novembro de 2020.

_____. Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>> Acesso em: 10 maio 2021

_____. Decreto n. 342, de 3 de março de 1896. Cria um Jardim da Infância junto à Escola Normal da Capital. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1896/decreto-342-03.03.1896.html>> Acesso em: 10 maio 2021

_____. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>> Acesso em 29 maio 2021

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <<https://silo.tips/download/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira-1#>> Acesso: 15 jun.2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SIMÕES, Mara Leite. O Surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-

152, jul-dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783> Acesso em: 02 maio 2019

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. **A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância**. 2018. Dissertação (Mestrado Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-05122018-115448/pt-br.php> Acesso em: 14 abril 2021

SMITH, John E. Time, times, and the 'right time'; cronos' e 'kairos'. **The Monist**, vol. 53, nº 1, Philosophy of History jan 1969, p. 1-13. JSTOR. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27902109> Acesso em 23 de maio de 2022.

SOBREIRA, Silvia Garcia. A educação musical e principais legislações: de Villa-Lobos aos dias atuais. **Interlúdio - Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 5, nº 7, p. 10-27, 2017. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1799> Acesso em: 20 março 2021.

SOUZA, Fernando Prestes de; LIMA, Priscila de. Músicos negros no Brasil colonial: trajetórias individuais e ascensão social (segunda metade do século XVIII e início do XIX). **Revista Vernáculo**, Curitiba, nº 19 e 20 dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/20544>. Acesso em: 21 agosto 2020.

TAVARES, Thiago. A retórica e a educação musical no Brasil Colônia. In: Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ 12., 2013, Rio de Janeiro. **Anais 12º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Letras de Artes Escola de Música Programa de Pós-Graduação em Música, 2016. p. 95-101. Disponível em: <https://ppgmufrij.files.wordpress.com/2016/06/14-a-retc3b3rica-e-a-educac3a7c3a3o-musical.pdf> Acesso em: 07 jun. 2020.

TERRA EDUCAÇÃO. **Wilhelm Von Humboldt e a revolução da educação**. Terra Educação, 2017. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/wilhelm-von-humboldt-e-a-revolucao-da-educacao,e7465574f9bf445236812e0a193334400m3lg9xm.html> Acesso: 29 maio 2021

VILLA-LOBOS, Heitor. **A Música Nacionalista no Governo Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro: Dip, 1941.

WAISMAN, Leonardo. The singing demons of San Ignacio: Musical interfaces between jesuits and indians. In: **Colloquim on the Department of Music** - Columbia University. New York, 2013 Disponível em: https://www.academia.edu/3815396/The_Singing_Demons_of_San_Ignacio_Musical_Interfaces_between_Jesuits_and_Indians . Acesso em: 07 maio 2020

WERLE, K. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/artigo6_3.pdf Acesso em: 19 abril 2019

WITTMANN, Luisa Tombini. **Flautas e Maracás: música nas aldeias jesuíticas da América Portuguesa (séculos XVI e XVII)**. 266 f. Tese (doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Apresentamos aqui a descrição das atividades citadas no capítulo 4 realizadas com as crianças em nossas aulas de Educação Musical.

Trazemos as referências das músicas através de partituras ou com indicações de livros ou CDs onde encontrá-las, bem como sugestões de links da internet. Também disponibilizamos alguns áudios com gravações em que as próprias crianças estão cantando. Destacamos que as canções folclóricas, como são de tradição oral, podem apresentar variações na letra conforme a região do Brasil.

1. Cantigas e brincadeiras de Roda

1.1. A linda Rosa Juvenil

ROSA JUVENIL

A lin- da ro- sa ju- ve- nil, ju- ve- nil, ju- ve- nil,
 nil, a lin- da ro- sa ju- ve- nil. Ju- ve- nil.
 nil. Vi- vi- a.

Figura 5 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo pessoal.

Letra da canção:

A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil

A linda rosa juvenil, juvenil

Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar

Vivia alegre no seu lar, no seu lar

Um dia veio a bruxa má, muito má, muito má
Um dia veio a bruxa má, muito má
Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
Que adormeceu a rosa assim, bem assim
E o tempo passou a correr, a correr, a correr
E o tempo passou a correr, a correr
E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor
Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
Um dia veio um belo rei, belo rei
Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
Que despertou a rosa assim, bem assim
E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei
E batam palmas para o rei, para o rei

Como se brinca:

Antes do início da brincadeira escolhem-se as personagens: Rosa, bruxa, tempo, rei. Os outros alunos serão o mato e formarão a roda.

No centro da roda fica a Rosa. Enquanto a roda gira, canta a canção e as personagens encenam o que a letra da canção propõe.

A Linda Rosa dança saltitante no centro da roda até que chega a bruxa má, que entra na roda e joga-lhe um feitiço. A Rosa se deita no meio da roda e dorme.

O tempo corre ao redor da roda seguindo os versos da canção. Quando a letra da canção faz referência ao mato, a roda se fecha sobre a Rosa.

Quando a canção fala do rei, a roda começa a abrir, o rei entra no centro da roda e toca a cabeça da Rosa (ou lhe dá um beijo). Ela acorda e os dois dançam dentro da roda enquanto todos batem palmas.

- Há uma forma de variação desta brincadeira em que as crianças não brincam em formação de roda, apenas cantam e dramatizam livremente a canção.
- Outra variação é usar esta mesma canção e escolher instrumentos ou objetos sonoros para representar cada personagem. Os sons aparecem para acompanhar a canção, ou, em outro momento, não cantamos a letra, somente a melodia, e o instrumento aparece para acompanhar a melodia em sua parte na história.

É importante que a criança participe deste processo de escolha dos sons e argumente sua opção sonora para representar a personagem. Cabe ao professor questioná-la, instigá-la, conversando com o grupo, fazendo-lhes escolher individualmente, depois coletivamente.

O link a seguir contém a gravação de crianças de 4 anos cantando a canção durante nossas aulas.

https://drive.google.com/file/d/1MUD-6iRxDcAfEOibURfixzFHRvDPfyQn/view?usp=share_link

1.2. Periquito Maracanã

The image shows a musical score for the song "PERIQUITO MARACANÃ". The score is written on a single staff in treble clef with a 2/4 time signature. The lyrics are written below the notes, and chords are indicated above the staff. The lyrics are: "Pe-ri-qui-to ma-ra-ca-nã ca-dê a tu-a lá-í-d-á. Faz um a-no, faz um di-a que eu não ve-jo e-la pas-sar Faz um sar O-ra vai che-gan-dog-ra vai che-gan-do o-ra vai che-gan-do a-té che-gar."

Figura 6 – Digitalização de partitura Fonte: Acervo pessoal

Letra da canção:

Periquito maracanã

Cadê a sua iaiá?

Periquito maracanã

Cadê a sua iaiá?

Faz um dia, faz um ano

Que eu não vejo ela passar

Faz um dia, faz um ano

Que eu não vejo ela passar

Ora vai chegando, ora vai chegando

Ora vai chegando até chegar

Ora vai afastando, ora vai afastando

Ora vai afastando até afastar

Ora vai abaixando, ora vai abaixando

Abaixando até abaixar

Ora vai sentando, ora vai sentando

Ora vai sentando até sentar

Ora vai deitando, ora vai deitando

Vai deitando até deitar

Ora vai rolando, ora vai rolando

Vai rolando até rolar

Ora vai dormindo, ora vai dormindo

Vai dormindo até sonhar

Periquito maracanã

Cadê a sua iaiá?

Periquito maracanã

Cadê a sua iaiá?

Faz um dia, faz um ano

Que eu não vejo ela passar

Faz um dia, faz um ano

Que eu não vejo ela passar

Ora vai chegando, ora vai chegando

Ora vai chegando até chegar

Ora vai afastando, ora vai afastando

Ora vai afastando até afastar

Ora vai abaixando, ora vai abaixando

Abaixando até abaixar

Ora vai sentando, ora vai sentando

Ora vai sentando até sentar

Ora vai deitando, ora vai deitando

Vai deitando até deitar

Ora vai rolando, ora vai rolando

Vai rolando até rolar

Ora vai dormindo, ora vai dormindo

Vai dormindo até sonhar

Como se brinca:

As crianças de mãos dadas giram e cantam a canção seguindo o que a letra sugere.

Uma opção de áudio desta canção pode ser encontrada no CD “Brinquedos Cantados” de Bia Bedran. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pZzWc4gSoYA>> Acesso em: 19 nov 2022

1.3. A Carrocinha Pegou

A CARROCINHA PEGOU

A car-ro- ci- nha pe- gou três ca- chor- ros de u- ma
vez a car- ro- vez. Trá- lá - lá que ge- te é es- ta trá- lá -
lá que gen- te má. Trá - lá- má.

Figura 7 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo pessoal

Letra da canção:

A carrocinha pegou

três cachorros de uma vez

A carrocinha pegou

três cachorros de uma vez

Trá lá lá que gente é essa?

Trá lá lá que gente má

Trá lá lá que gente é essa?

Trá lá lá que gente má

Como se brinca:

Escolhem-se três crianças que ficam no centro da roda que serão os três cachorrinhos. Enquanto as crianças da roda vão girando e cantando a letra da canção, as crianças que representam os cachorros já se preparam para escolherem seus “substitutos”.

Quando se canta a segunda estrofe, os cachorrinhos se levantam, dão as mãos para aqueles que escolheram e pulam cantando e dançando. Como variação, podem colocar-se à frente daqueles que escolheram, com as mãos na cintura, pulam alternando os pés, primeiro um de frente para o outro (trá lá lá que gente é essa), depois de costas um para o outro (trá lá lá que gente má).

Os escolhidos serão os próximos cachorrinhos e a brincadeira recomeça.

Uma opção de áudio desta canção pode ser encontrada no CD “Pandalelê - Brinquedos cantados”. Neste áudio o andamento é bastante rápido. Para brincar com as crianças o ideal é cantar mais lentamente. Disponível em: <<https://www.youtube.com/shorts/BZ8o94y5qL8>>
Acesso em: 19 nov 2022

1.4. A canoa virou

A CANOA

A ca - no - a vi - rou, por dei - xar e - la vi - rar . Foi por
cau - sa da "fu - la - na" que não sou — be re - mar . Se eu mar

Figura 8 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo Pessoal

Letra da canção:

A canoa virou

Por deixar ela virar

Foi por causa da “fulana”

Que não soube remar
Se eu fosse um peixinho
Soubesse nadar
Eu salvava a “fulana”
Lá do fundo do mar

Como se brinca:

A roda inicia com todos de mãos dadas virados para o centro. Quando a cantiga cita o nome da criança, esta deve virar-se de costas para o centro, mantendo seu lugar na roda, de mãos dadas. A roda continua em movimento e todos seguem cantando a primeira estrofe até que todos estejam de costas para o centro da roda.

Começa-se então a cantar a segunda estrofe. A cada nome citado, a criança vira-se de frente para o centro da roda e a canção segue com a roda girando até que todos estejam em suas posições iniciais.

Nesta brincadeira estamos reforçando a autoestima da criança quando ela ouve seu próprio nome ser cantado pelo grupo, compreendendo-se participante do mesmo e aprendendo a respeitar a regra do jogo, esperando a sua vez de mudar de posição.

- Há formas de variar esta brincadeira usando sons de instrumentos musicais ou objetos sonoros, por exemplo. O som de tal instrumento entra na canção quando for citado e vai compondo o arranjo, depois, na segunda parte, vai sendo retirado até que sobre somente as vozes.

Uma opção de áudio desta canção, em um belo arranjo, pode ser encontrada no CD “Trem Maluco e outras cantigas de roda” de Hélio Ziskind. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JSf6-RZyFdU>> Acesso em: 19 nov 2022

1.5. Ciranda cirandinha

CIRANDA, CIRANDINHA

Ci - ran-da, ci - ran- di- nha, va - mos to- dos ci- ran - dar, va mos

dar a mei- a vol- ta, vol ta e mei- a va - mos dar . O a dar

Figura 9 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo Pessoal

Letra da canção:

Ciranda, cirandinha

Vamos todos cirandar

vamos dar a meia volta

volta e meia vamos dar

O anel que tu me deste

era vidro e se quebrou

o amor que tu me tinhas

era pouco e se acabou

Por isso, dona Ciranda

entre dentro desta roda

diga um verso bem bonito

diga adeus e vá-se embora

Como se brinca:

A roda gira enquanto as crianças cantam a canção. Quando o nome da criança é citado, esta entra ao centro da roda e recita uma quadrinha ou uma parlenda. A brincadeira recomeça e pode-se combinar a ordem de quem entra na roda até que todos participem, ou então, deixa-se que as crianças se apresentem espontaneamente.

Uma opção de áudio desta canção, em um belo arranjo, pode ser encontrada no CD “Trem Maluco e outras cantigas de roda” de Hélio Ziskind. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U6B9nBRMfE4>>. Acesso em: 28 nov 2022

1.6. Pai Francisco

PAI FRANCISCO

The image shows a musical score for the song "Pai Francisco". It is written in 2/4 time and uses a treble clef. The melody is simple and repetitive. The lyrics are written below the notes, and various chords are indicated above the staff. The chords include C, A7, Dm, G7, and Am. The score is divided into two systems, with a first ending and a second ending marked at the end.

Pai Fran-cis-co en-trou na ro-da.
To-can-do seu vi-o-lão pã-rã-rã-pã, vem de
lá seu de-le-ga-do, Pai Fran-
cis-co foi pra pri-são, co-mo e-le vem to-do re-que-
bra-do pa-re-ce um bo-ne-co de-sen-gon-ça-do co-mo e-le ç-a-do

Figura 10 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo Pessoal

Letra da canção:

Pai Francisco entrou na roda

Tocando seu violão

Pã, rã, rã, pã, pã

Vem de lá seu delegado

Pai Francisco foi pra prisão

Como ele vem

Todo requebrado

Parece um boneco

Desengonçado

Como se brinca:

Formada a roda, uma criança fica no centro e dramatiza o que a canção propõe. As crianças que compõem a roda, param de girar na segunda estrofe e batem palmas no ritmo da cantiga. A brincadeira pode ter variações onde todos dançam e requebram na segunda estrofe.

Apresentamos aqui duas opções de áudio para esta canção em arranjos com instrumentos de orquestra e coral. Há muitas opções de arranjos musicais para esta cantiga encontradas na internet, porém, enfatizamos a importância da qualidade sonora e musical oferecida às crianças.

Áudio com melodia: Disponível

em <<https://www.youtube.com/watch?v=RnYy1siMkUA>> Acesso em: 28 nov 2022

Áudio com letra: Disponível

em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XWrhK3MCF4g>> Acesso em: 28 nov 2022

1.7. Terezinha de Jesus

TEREZINHA DE JESUS

Te-re-zi-nha de Je-sus de u-ma que-da foi ao
 chão. A-cu-di-ram três ca-va-lhei-ros, to-dos três cha-péu na
 mão. O pri-mão.

Figura 11 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo Pessoal

Letra da canção:

Terezinha de Jesus

De uma queda foi ao chão

acudiram três cavalheiros

todos os três, chapéu na mão

O primeiro foi seu pai

O segundo seu irmão

O terceiro foi aquele

que a Tereza deu a mão

Da laranja quero um gomo

do limão quero um pedaço

da boquinha quero um beijo

e de todos um abraço

Como se brinca:

No centro da roda está a criança que representa Tereza. Ocorre um pequeno acidente e, imediatamente, três pessoas se dispõem a ajudá-la: seu pai, seu irmão e o terceiro, a quem ela dá a mão... Nessa brincadeira de roda a dramatização reafirma o período simbólico em que a criança se encontra, possibilitando a expressão da sensibilidade, afetividade e sentimento de coletividade.

Terezinha se encontra no centro da roda e segue o que a letra propõe. À medida que as personagens vão sendo citadas adentram à roda e oferecem-lhe ajuda. Ao terceiro, Tereza aceita ajuda e levanta-se. Os quatro então, no centro da roda, dão-se as mãos e, saltitando, cantam a última estrofe acelerando o andamento. A brincadeira se repete tantas vezes quanto forem necessárias até que todas as crianças tenham participado representando seus personagens.

Uma opção de áudio desta canção, em um belo arranjo, pode ser encontrada no CD “Roda de Cantigas - para cantar, dançar e reinventar a roda” de Zé Zuca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VMMUhmIzgj8> Acesso em: 28 nov 2022

1.8. Oh meu belo castelo

The image shows a musical score for the song "O MEU BELO CASTELO". The title is written in bold, uppercase letters at the top center. The score is written on three staves of music in treble clef, with a 2/4 time signature. The first staff begins with a C chord and contains the lyrics "O meu be- lo cas - te - lo ma - ta - ti - ra ti - ra -". The second staff continues with "rei, o que vós que _____ reis ma - ta - ti - ra ti - ra -". The third staff concludes with "rei. O meu rei." and includes a first ending bracket labeled "1. C" and a second ending bracket labeled "2. C". Chords C and G7 are indicated above the notes.

Figura 12 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo Pessoal

Letra da canção:

Oh meu belo castelo

Mata-tira-tirarei

O que vós quereis

Mata-tira-tirarei

Nós queremos uma menina

Mata-tira-tirarei

Qual delas será?

Mata-tira-tirarei

Nós queremos a (Maria)

Mata-tira-tirarei

O que dão por ela?

Mata-tira-tirarei

Nós daremos uma (boneca)

Mata-tira-tirarei

Ela diz que sim

Mata-tira-tirarei

Como se brinca:

Esta brincadeira de roda acontece em forma de canção dialogada, em que dois grupos interagem. Um grupo menor (roda 1), que se inicia com dois participantes e um grupo maior com o restante dos participantes (roda 2).

As crianças da roda 2 iniciam girando e cantando a primeira estrofe. As crianças da roda 1 cantam em resposta estabelecendo-se o diálogo.

No final, se a criança escolhida aceitar o “presente” oferecido, passa para a roda 2, reiniciando-se o diálogo entre as rodas até que a roda 1 fique com apenas duas crianças. Se a criança citada não aceitar o “presente”, este pode ser trocado, ou então, a criança fica na roda em que está e a brincadeira recomeça.

Obs. Costumamos contextualizar a brincadeira contando uma história em que havia dois reinos. Um reino convidava novos moradores, oferecendo-lhes presentes, e, assim, ia povoando seu lugar. A criança que vive a fase simbólica se encanta com as histórias e se imagina dentro delas e é muito importante que o professor se atente e valorize este período.

Para ilustrar esta brincadeira sugerimos assistir com as crianças o vídeo do programa "Quintal da Cultura" Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K01zd0qm8LY>> Acesso em: 10 dez 2022. Neste vídeo não há a brincadeira de roda propriamente dita, mas remete a criança à história, enfatizando o simbolismo da canção.

Disponibilizamos o áudio da partitura tocada em flauta doce para que o professor que desconhece a leitura, possa apropriar-se da melodia. <https://drive.google.com/file/d/11tXxHXk83ok7wvb6c110oFE_xbADQDhD/view?usp=share_link>

1.9. Onde está a Margarida

ONDE ESTÁ A MARGARIDA

F

On - de es - tá a Mar - ga - ri - da o - lã , o - lã , o -

Dm F Dm C7

lã , on - de es - tá a Mar - ga - ri - da o - lã seus ca - va -

F

lhei - ros .

Figura 13 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo Pessoal

I

Onde está a Margarida?

Olê, olê, olá

Onde está a Margarida?

Olê, seus cavalheiros

II

Ela está no seu castelo

Olê, olê, olá

Ela está no seu castelo

Olê, seus cavalheiros

III

Eu queria vê-la

Olê, olê, olá

Eu queria vê-la

Olê, seus cavalheiros

IV

O muro é muito alto

Olê, olê, olá

O muro é muito alto

Olê, seus cavalheiros

V

Tirando uma pedra

Olê, olê, olá

Tirando uma pedra

Olê, seus cavalheiros

VI

Uma pedra não faz falta

Olê, olê, olá

Uma pedra não faz falta

Olê, seus cavalheiros

VII

Tirando duas pedras

Olê, olê, olá

Tirando duas pedras

Olê, seus cavalheiros

VIII

Duas pedras não fazem falta

Olê, olê, olá

Duas pedras não fazem falta

Olê, seus cavalheiros

IX

Apareceu a margarida

Olê, olê, olá

Apareceu a margarida

Olê, seus cavalheiros

Como se brinca:

A coreografia inicia com a “Margarida” oculta entre os colegas e, gradativamente, as “pedras do castelo” vão sendo retiradas. Esta brincadeira de roda remete ao brincar de esconde-esconde, tão significativo no universo infantil e acontece em forma de dramatização, com personagens preestabelecidos onde a canção é entoada em forma de diálogo entre estes.

Personagens: uma criança dentro da roda (Margarida), a roda com as crianças bem unidas representando as pedras do castelo e outra criança do lado de fora que está à procura de Margarida.

Inicia-se a representação com a criança que está do lado de fora cantando a primeira estrofe. A roda responde com a segunda estrofe; a terceira estrofe é cantada pela criança de fora da roda e a roda responde com a quarta estrofe. O diálogo continua com a quinta e sexta estrofes, quando uma das crianças da roda que representa uma pedra, sai da roda e se junta àquela que estava sozinha à procura da Margarida. A canção continua com o diálogo entre os personagens e as “pedras” vão saindo da roda principal, uma a uma, até acabar com o castelo. Quando a Margarida aparece, todos cantam a última estrofe acompanhada de palmas.

Disponibilizamos o áudio da partitura tocada em flauta doce para que o professor que desconhece a leitura possa apropriar-se da melodia.

https://drive.google.com/file/d/1fg4Kr1ct_c6iDBQXnKMx4FDHKzhZ2c2x/view?usp=share_link

2. Canções e brincadeiras de outros lugares

Consideramos relevante a ampliação do repertório infantil proporcionando que a criança conheça canções tradicionais de outros países, entendendo que as crianças de todo o mundo têm suas canções e brincadeiras musicais assim como nós, percebendo-se também integrante de uma cultura.

Salientamos a importância de explicar a origem da canção, procurando traduzir sempre a letra para que as crianças possam compreender o que estão cantando e, assim, interpretá-la e não simplesmente reproduzi-la sem encontrar sentido para isso.

2.1. Kokoleoko

Kokoleoko 

Arr.: Nereia Seijoso Tradicional de Ghana Notas: Dó, si, la sol

♩ = 120

Ko-ke-le-o-ko, ma-ma, ko-ko-le-o-ko. Ko-ko-le-o-ko, ma-ma, ko-le-o-ko.

5

Ab - ba, ma-ma, ab - ba. Ab - ba, ma-ma ko - le - o - ko.

Figura 14 – Digitalização de partitura. Fonte: Acervo Pessoal

Letra da canção:

I

Kokoleoko mama

Kokoleoko

Kokoleoko mama

Koleoko

II

Abba, mama,

Abba

Abba, mama,

Koleoko

Como se brinca:

Esta canção é tradicional de Gana e faz parte do cancioneiro infantil. É interessante mostrar às crianças onde fica Gana comparando à distância do Brasil, além de imagens do país e de crianças ganesas.

Esta canção pode ser trabalhada de várias formas. Pode ser simplesmente cantada, para que a criança amplie o seu repertório com canções de outros países e, depois de aprendida a canção, pode-se acompanhar com movimentos rítmico-corporais individualmente ou com jogo de mãos em pares.

2.1.1. Movimentos rítmico-corporais:

Na primeira estrofe:

Mão direita sobre a coxa direita, mão esquerda cruza o peito para chegar ao ombro direito. (bate duas vezes)

Mão esquerda sobre a coxa esquerda, mão direita cruza o peito para chegar ao ombro esquerdo. (bate duas vezes)

Na segunda estrofe:

Mão direita sobre coxa direita, mão esquerda sobre coxa esquerda (bate duas vezes)

Mão esquerda sobre coxa direita, mão direita sobre coxa esquerda, cruzadas (bate duas vezes)

Mão direita sobre coxa direita, mão esquerda sobre coxa esquerda (bate duas vezes)

Palma, palma

2.1.2. Jogos de mãos em pares

Os jogos de mãos podem ser simples, ou mais elaborados de acordo com a classe de alunos. Não há uma regra formal para o jogo de mãos para esta canção, o professor pode criar a forma de brincar. Costumamos desafiar as crianças a criarem seus próprios jogos de mãos e, assim, praticar suas noções rítmicas.

Além da partitura, disponibilizamos o áudio para que o professor que desconhece a leitura, possa apropriar-se da melodia.

<https://drive.google.com/file/d/1FE_AUtlcMkF3w4oFpY7Fy1Yv4G9Ba39i/view?usp=share_link>

2.2. Pepito fue a China

Esta canção é tradicional da Guatemala e traz em si um tradicional brinquedo de mãos que está presente em diversos lugares, inclusive aqui no Brasil, a qual conhecemos por “Eu Fui à China”. Da mesma forma que a canção de Gana, é interessante mostrar às crianças a localização da Guatemala comparando à distância do Brasil, além de imagens do país e de crianças guatemaltecas.

Letra da canção:

Pepito fue a China

A ver como era China

E todo lo que China

Guatemala, Guatemala,

China

Pepito fue a San José

A ver como era San José

E todo lo que San José

Guatemala, Guatemala,

San José

Pepito fue a kung fu

A ver como era kung fu

E todo lo que kung fu

Guatemala, Guatemala,

Kung fu

Pepito fue a Hawai

A ver como era Hawai

E todo lo que Hawai

Guatemala, Guatemala,

Hawai

Esta canção se encontra no livro “Quantas Músicas tem a Música? ou Algo estranho no Museu!” de Teca Alencar de Brito que é acompanhado de CD com os áudios das canções.

Disponibilizamos aqui o áudio desta canção que faz parte do CD que acompanha o livro, em arranjo original de criação coletiva desenvolvido durante as aulas na Teca Oficina de Música, por crianças entre 8 e 13 anos.

<https://drive.google.com/file/d/1IZEQhJjOkaUbS_7LbG7MmoHSzB4XT-Gl/view?usp=sharing>

Apresentamos aqui a canção similar conhecida no Brasil por “Eu fui à China”.

Letra da canção:

Eu fui à China-na

Saber o que era China-na

Todos eram China-na

Lig-lig-lig China-na

Eu fui ao Clips

Saber o que era Clips

Todos eram Clips

Lig-lig-lig Clips

Eu fui ao Rolê-lê

Saber o que era Rolê-lê

Todos eram Rolê-lê

Lig-lig-lig Rolê-lê

Eu fui ao Cha-cha-cha

Saber o que era Cha-cha-cha

Todos eram Cha-cha-cha

Lig-lig-lig Cha-cha-cha

Eu fui à China-na

Saber o que era Clips

Todos eram Rolê-lê

Lig-lig-lig Cha-cha-cha

Lig-lig-lig Cha-cha-cha

Como se brinca:

A brincadeira é realizada em duplas, um participante de frente ao outro. Uma palma virada para cima, outra palma virada para baixo batem no primeiro e terceiro verso de cada estrofe.

Ao cantar “China” na primeira estrofe, se coloca os dois dedos na ponta dos olhos, sugerindo olhos puxados.

Ao cantar “Clips” na segunda estrofe, cruza-se os braços sobre o peito, mão direita sobre o ombro esquerdo, mão esquerda sobre ombro direito.

Ao cantar “Rolê-lê” na terceira estrofe, gira-se as mãos nas laterais do corpo ou na frente, lembrando um giro de manivela, por exemplo.

Ao cantar “Cha-cha-cha” na quarta estrofe, faz-se uma dancinha, chacoalhando o quadril.

Na quinta estrofe todas as partes se misturam e devem ser representadas pelos movimentos enquanto cantadas.

Para tornar a brincadeira mais divertida, pode-se acelerar o andamento musical.

Disponibilizamos aqui o áudio da canção contida no CD “Abre a Roda Tin do lê lê” de Lydia Hortélio, que reúne repertório de canções e brincadeiras musicais tradicionais da cultura brasileira. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OEljP6ZKnJE>> Acesso em: 20 dez. 2022

2.3. Ookina kuri no

Esta canção é tradicional do Japão e pode ser cantada e acompanhada de movimentos corporais.

The image shows a musical score for the song "OOKINA KURI NO KINO SHITA DE". The score is presented in three systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The time signature is 2/4. The first system shows the piano accompaniment with a melody in the right hand and a bass line in the left hand. The second system shows the vocal line in the treble clef, with a simple harmonic accompaniment in the bass clef. The third system continues the piano accompaniment. The website "WWW.MAMALISA.COM" is printed at the top and bottom of the score.

Figura 15 –Partitura. Fonte: <<https://www.mamalisa.com/?t=es&p=845>> Acesso em 20 dez. 2022

Letra da canção:

Ookina kuri no ki no shita de
 anata to watashi
 nakayoku asobimashou
 ookina kuri no ki no shita de

Obs. A canção apresenta duas versões para o terceiro verso onde encontramos também com 'tanoshiku asobimashou' .

Disponibilizamos um vídeo ilustrando a canção como sugestão para apresentar às crianças: <https://drive.google.com/file/d/1TIDtNOcyPNwu-Y-EDvqKLOIMGMRQJdaa/view?usp=sharing>

A canção também pode ser acompanhada de movimentos corporais conforme sugeridos. Disponível em: <https://www.mamalisa.com/?t=es&p=845> Acesso em: 20 dez. 2022

3. Atividades rítmicas

3.1. Chocolate

Letra da canção:

Choco-choco-la-la

Choco-choco-te-te

Choco-la

Choco-te

Chocolate

Bici-bici-cle-cle

Bici-bici-ta-ta

Bici-cle

Bici-ta

Bicicleta

Borbo-borbo-le-le

Borbo-borbo-ta-ta

Borbo-le

Borbo-ta

Borboleta

Como se brinca:

Há várias formas de brincar ritmicamente com esta canção.

3.1.1. Sentados, mãos sobre a mesa, seguindo o ritmo das palavras da canção, devem bater as mãos na mesa seguindo a ordem:

punho-punho-palma-palma

punho-punho-dorso-dorso

punho-palma-punho-dorso

punho-palma-dorso

3.1.2. De pé, individualmente, seguindo o ritmo das palavras da canção, devem bater as mãos no corpo seguindo a ordem:

palmas sobre as coxas (2x)

palma-palma

palmas sobre as coxas (2x)

palmas sobre o peito (2x)

palmas sobre as coxas (1x)

palma (1x)

palmas sobre as coxas (1x)

palmas sobre o peito (1x)

palmas sobre as coxas (1x)

palma (1x)

palmas sobre o peito (1x)

3.1.3. De pé, em duplas, como jogo de mãos, seguindo o ritmo das palavras da canção:

palmas sobre as coxas (2x)

palma-palma

palmas sobre as coxas (2x)

palmas contra palma do colega (2x)

palmas sobre as coxas (1x)

palma (1x)

palmas sobre as coxas (1x)

palmas contra palma do colega (1x)

palmas sobre as coxas (1x)

palma (1x)

palmas contra palma do colega (1x)

Esta canção se encontra no livro-CD “Brasil for children - 30 canções para brincar e dançar” dos autores Estêvão Marques, Fê Stok e outros. Esta obra reúne trinta canções brasileiras – tradicionais, adaptadas e criadas pelos autores.

Disponibilizamos aqui o áudio desta canção que faz parte do CD que acompanha o livro.

https://drive.google.com/file/d/13L2Lv9cW6jZsvt2OQ_ycVcj7nZ8epgTS/view?usp=sharing

3.2. O tomate e o Caqui

Letra da canção:

O tomate é primo do caqui

Caqui tomate

O tomate e o caqui

Eu danço lá

Eu danço aqui

Caqui tomate

O tomate e o caqui

Como se brinca:

Esta canção pode ser trabalhada de várias formas, cabendo ao professor perceber o interesse e o envolvimento dos alunos, criando variações.

No intuito de desenvolver a percepção rítmica, iniciamos com o corpo: enquanto cantamos a letra da canção, andamos ritmicamente pela sala, quando paramos de cantar, o corpo para e batemos 2 palmas. A música vai alterando o andamento, porém, a pausa será a mesma e as palmas também.

Em um segundo momento, todos sentados utilizando cocos, clavas, tambores, ou objetos sonoros que só podem ser tocados quando não cantamos (no momento em que antes batíamos palmas).

Em um terceiro momento, cada criança escolhe um instrumento diferente e cada uma toca na sua vez, atentando-se ao momento em que seu instrumento toca. Neste momento não há a regência da professora de forma que os alunos devem sozinhos organizar-se na ordem em que irão tocar, aguardando a sua vez.

Costumamos também brincar criando novas versões para esta canção, onde as crianças sugerem novas palavras.

Esta canção também se encontra no livro-CD “Brasil for children - 30 canções para brincar e dançar” dos autores Estêvão Marques, Fê Stok e outros. Disponibilizamos aqui o áudio desta canção que faz parte do CD que acompanha o livro. <<https://drive.google.com/file/d/1U0z5QbnGz2HNMgA8LNMDi2RwHThHvpq3/view?usp=sharing>>

3.3. Jogo do ABC: Jogo de Mãos

Esta brincadeira utiliza as letras do alfabeto e pode se jogar em grande grupo, em uma roda, ou em duplas.

As letras do alfabeto vão sendo recitadas ritmicamente, sempre com uma batida de palmas entre elas. Por exemplo: palma-A; palma-B; palma-C... e assim por diante. Quando citada a letra, se esta for consoante, bate as mãos com o parceiro (no caso de se brincar em roda, bate as mãos lateralmente); se a letra citada for uma vogal, deve-se levantar a perna e bater a palma embaixo de sua própria coxa. Ao citar a letra “Y” gira-se o corpo sob seu próprio eixo e “Z” pode-se bater as mãos cruzadas com o parceiro, ou lateralmente, na roda em grande grupo.

A brincadeira fica ainda mais divertida quando se acelera o ritmo da recitação.

Disponibilizamos aqui o áudio da brincadeira contida no CD “Abre a Roda Tin do lê” de Lydia Hortélio, que reúne repertório de canções e brincadeiras musicais tradicionais da cultura brasileira. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QTpRcZF95vY>> Acesso em: 26 dez 2022.

3.4. Jogos de copos

Os jogos de copos são brincadeiras rítmicas desafiadoras que as crianças gostam muito. Utilizamos em nossas aulas muitas atividades propostas por Viviane Beineke do livro “Lenga la Lenga - Jogos de mãos e copos”. O livro possui legenda de escrita para jogos de copos e jogos de mãos especialmente elaborada pelos autores, também acompanha um CD com a gravação das canções.

Costumamos utilizar copos plásticos de requeijão para estas atividades.

3.4.1. Rabo do tatu

Letra da canção:

Viva eu

Viva tu

Viva o rabo

Do tatu

Como se brinca:

Em círculo, sentados com o copo à sua frente. Seguem as instruções conforme a escrita.

The image shows a musical score for the song 'Rabo do Tatu'. At the top left is a drawing of a toucan. The title 'Rabo do Tatu' is written in a stylized font. Below the title, it says 'Parlenda | tradicional' and 'Melodia e jogo de copos: Viviane Beineke'. The score is divided into two parts: 'Falado' (spoken) and 'Copos' (clapping). The lyrics are: 'Vi - va eu Vi - va tu Vi - va o ra - bo do ta - tu.' The 'Copos' part shows rhythmic notation with 'x' marks and arrows indicating clapping or cup movements.

Figura 16 – Digitalização de partitura. Fonte: BEINEKE, 2006, p. 34

Áudio da canção:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jti5kek_3c0> Acesso em: 26 dez. 2022

3.4.2. Bate o Monjolo

Letra da canção:

Bate o monjolo no pilão

Pega a mandioca pra fazer farinha

Onde foi parar meu tostão

Ele foi para a vizinha

Como se brinca:

Em círculo, sentados com o copo à sua frente. Seguem as instruções conforme a escrita. O acompanhamento rítmico acontece enquanto todos cantam a canção. Ao cantarem o verso “ele foi para a vizinha”, na sílaba “zinha” todos devem passar o copo para seu colega ao lado, ao mesmo tempo.



Bate o monjolo

Brinquedo cantado | tradicional
Jogo de copos: Gabriela Flor

Ba - te o mon - jo - lo no pi - lão. Pe - ga a man - di - o - ca pra fa - zer fa -
ri - nha. On - de foi pa - rá meu tos - tão? E - le foi pa - ra a vi - zi - nha.

Jogo de copos: 

O acompanhamento rítmico utilizado nesta música corresponde à primeira parte de um jogo de copos tradicional. Temos notícias de que ele é praticado por crianças de diversos países, como Estados Unidos, Finlândia e Brasil, mas não sabemos sua procedência.























Figura 17 – Digitalização de partitura. Fonte: BEINEKE, 2006, p. 20


Áudio da canção:






Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-rpQByUM_Y> Acesso em: 26 dez 2022

Legenda para escrita de jogo de copos e de mãos:

Escrita para copos








-  bater uma mão no chão
-  bater palma
-  pegar o copo pelo fundo, segurando e levantando
-  pegar o copo pela boca, segurando e levantando
-  bater uma mão em cima do fundo do copo (alternando as mãos quando forem mais batidas)
-  bater a mão no fundo do copo, segurando-o
-  bater a boca do copo no chão
-  bater o fundo do copo no chão
-  arrastar o copo no chão com a boca para baixo
-  passar o copo para o colega da direita (sem arrastar) batendo a boca no chão
-  colocar o copo à sua frente (sem arrastar)
-  puxar o copo para si (sem arrastar)
-  passar o copo para o colega da direita (arrastando)
-  bater o canto da boca do copo no chão
-  bater o canto do fundo do copo no chão
-  bater dois copos de boca um no outro
-  bater a boca do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
-  bater o fundo do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
-  bater o fundo do copo na mão direita, passando-o para esta mão
-  bater a boca do copo na palma da mão esquerda (sem segurar)
-  pegar o copo com a mão direita pela lateral esquerda
-  bater a mão em cima do copo, segurando-o pelo fundo e arrastando no chão ao virar para o lado



-  passar o copo por cima da mão esquerda e bater com o fundo do outro lado
-  segurando o copo pela lateral, incliná-lo para a esquerda, raspando o chão
-  deslizar a mão pela lateral do copo
-  ← passar o copo da mão direita para a esquerda
-  → passar o copo da mão esquerda para a direita

m. d. mão direita
m. e. mão esquerda

Escrita para jogo de mãos*

-  bater palma
-  estalo de dedos
-  bater a palma da mão no peito
-  bater a mão fechada no peito
-  as duas palmas, paralelas e verticais (dedos apontando para cima) batem contra as do colega à frente
-  V bater a mão direita na mão esquerda do colega à direita e, simultaneamente, bater a mão esquerda na mão direita do colega à esquerda, com os braços levantados e mantendo as pontas dos dedos apontando para cima
-  S a mão esquerda, com a palma para baixo, deice e bate na direita do colega (palma para cima) e, simultaneamente, a mão direita com a palma para cima, sobe e bate na esquerda do colega (palma para baixo)

* Escrita baseada em Gainza (1996).




Figura 18 – Digitalização contracapa. Fonte: BEINEKE, 2006 - contracapa

4. Atividades Corporais

4.1. Percepção de Andamento Musical

Fazendo analogia à fábula *A lebre e a tartaruga* brincamos livremente com o corpo ao som de “Tortues” e “Hémiones (animaux véloces)” da obra *O Carnaval dos Animais (Le Carnaval des Animaux)* de Camille Saint-Saëns.

Contamos a história e, depois, colocamos as músicas para apreciação. Em roda de conversa fazemos relações entre as personagens da fábula e as músicas ouvidas, deixando que as crianças se expressem verbalmente. Posteriormente, propomos que as crianças se expressem corporalmente ao som das músicas de forma que possam demonstrar sua percepção em relação ao andamento de cada música.

Depois de trabalhar com o corpo, partimos para o instrumento, batendo no tambor “caminhando” em passos de tartaruga ou “correndo” como a lebre. Também disponibilizamos outros instrumentos e objetos sonoros para as crianças escolherem para esta atividade, pedindo que justifiquem suas escolhas, de forma que possamos compreender e acompanhar seu pensamento e raciocínio sonoro-musical.

Le Carnaval des Animaux - Tortues:

Áudio disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IJBW3563J4>> Acesso em: 26 dez. 2022

Le Carnaval des Animaux - Hémiones:

Áudio disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JA58NZmtKu0>> Acesso em: 26 dez. 2022

4.2. Percepção de Intensidade Sonora

Esta é uma brincadeira muito simples em que utilizamos uma canção chamada “Gigantão” em que o corpo vai crescendo junto com o som.

Letra da canção:

O gigantão

Pra ser maior

Pôs-se a encher
Como um balão
E tanto encheu
O gigantão
Que estourou
E caiu no chão

Como se brinca:

As crianças iniciam abaixadas e a canção em pianíssimo. À medida que a intensidade do som vai crescendo, o corpo das crianças vai subindo e levantando até ficarem na ponta dos pés, com os braços esticados e a canção cantada em fortíssimo.

Quando a letra diz: “Que estourou e caiu no chão” as crianças batem uma palma simulando o som de um estouro e caem no chão.

Disponibilizamos aqui o áudio da canção para conhecimento da melodia, gravada em ambiente escolar.

https://drive.google.com/file/d/1QGyGvVzXwnzW9ddQvH_tYNQhegyqps_1/view?usp=sharing

4.3. Percepção de Pausa musical

Música: Eu vou... (Breeze Rosa)

Esta canção faz parte do livro e CD “Musicalização: música para bebês crianças até 4 anos” de Breeze Rosa

Letra da canção:

Eu vou andar
Eu vou andar
Farei silêncio
E agora pular
Eu vou pular

Eu vou pular
Farei silêncio
E agora correr
Eu vou correr
Eu vou correr
Farei silêncio

Como se brinca:

A brincadeira segue os comandos da música atentando-se à pausa, em que todos devem parar o corpo e calarem-se.

Primeiramente brincamos com a canção em que a letra acompanha a música, posteriormente, brincamos com a mesma música, porém somente com a parte instrumental, de forma que a criança perceba os movimentos que deve fazer de acordo com pequenos detalhes no arranjo da melodia, além das pausas.

Áudio da canção com a letra:

<https://drive.google.com/file/d/15wtXAX6_D2KwTII7QxVbjG1u1AskKytQ/view?usp=sharing>

Áudio da música instrumental:

<https://drive.google.com/file/d/1v09xwKQsplh3lv0ZUIT_Dx_h_qxFtvkg/view?usp=sharing>

4.4. Atividade Rítmica Corporal

Música: Jeito diferente (Margareth Darezzo)

Esta canção faz parte do livro interativo de Margareth Darezzo “Canteiro - Músicas para Brincar” que acompanha o CD com as canções.

Letra da canção:

Hoje eu quero andar de um jeito diferente

Eu não quero andar pra frente
Para o lado eu vou andar
Não pode encostar em nada e em ninguém
Hoje eu quero andar de um jeito diferente
Eu não quero andar pra frente
Para trás eu vou andar
Não pode encostar em nada e em ninguém
Hoje eu quero andar de um jeito diferente
Eu não quero andar pra frente
Na ponta do pé eu vou andar
Na ponta do pé, na ponta do pé
Hoje eu quero andar de um jeito diferente
Eu não quero andar pra frente
No calcanhar eu vou andar
Hoje eu quero andar de um jeito diferente
Eu não quero andar pra frente
De perna aberta eu vou andar
Hoje eu quero andar de um jeito diferente
Eu não quero andar pra frente
De pernas juntas vou andar
Hoje eu quero andar de um jeito diferente
Eu não quero andar pra frente
Hoje eu quero é pular
Hoje eu quero andar de um jeito diferente
Eu não quero andar pra frente
Hoje eu quero é dançar
Hoje eu quero andar de um jeito diferente

Eu não quero andar pra frente

Eu vou parar neste lugar

Estátua!

Como se brinca:

A intenção desta atividade é que as crianças andem pela sala, ocupando seu espaço, acompanhando o ritmo da canção ao andar, de forma que não se choquem com os outros. Devem seguir os comandos que a letra da música propõe.

Áudio da canção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fbI_ajwt7fU>
Acesso em: 26 dez. 2022

A partir destas sugestões pretendemos ampliar o repertório do professor instigando-o para que se coloque na postura de pesquisador em busca de novas formas de desenvolvimento da linguagem musical na primeira infância.

Estas são apenas ideias que pretendem impulsionar o professor para uma Educação Musical infantil consistente e relevante, com o propósito de desenvolver o aluno em suas potencialidades como um ser integral, participante de um grupo social, atuante e ativo em seu processo de aprendizagem. Reiteramos que o trabalho do professor é de cocriador em que participa e constrói, junto com seu aluno, o conhecimento.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OLIVIA CONCHA MOLINARI

Olivia Concha Molinari, pianista, professora e investigadora da Universidade de La Serena, Chile. Licenciada em Interpretação Superior, Menção Piano, graduou-se em Didática Musical pelo Conservatório Giuseppe Verdi em Milão (Itália). Foi docente no curso de Pedagogia em Educação Musical do Departamento de Música da Faculdade de Humanidades da Universidade de La Serena de 1985 a 2011 e diretora do mesmo curso em dois períodos consecutivos (oito anos). Em 2000 foi premiada com a Medalha de Música do Conselho de Música do Chile por suas contribuições à Educação Musical no Chile. Em 2010 publicou o livro "El párvulo, el sonido y la música" pela Editorial de la ULS, obra que lhe rendeu vários prêmios por seu trabalho investigativo. Em 2013 foi incorporada à Academia Chilena de Belas Artes, uma honra que poucos artistas nacionais possuem.

Durante a ditadura militar no Chile, Olivia mudou-se para a Itália, onde trabalhou no Instituto Musical Achille Peri pertencente à municipalidade de Reggio Emilia ao qual também estavam vinculadas as Escolas Infantis, nas quais realizava trabalhos de pesquisa e experimentação.

Em 2012, representando quatro grupos de estudantes chilenos, participou do Congresso de Roma "A criação musical de crianças e adolescentes na era digital", dirigido por François Delalande. Neste evento pode conhecer pessoalmente Delalande e, diante do tema que trazia grande interesse e prazer para ambos, convidou-o para o Chile.

Entre 2013 e 2017 François Delalande realizou palestras e conferências em diferentes universidades chilenas, incluindo em sua estada no país, visitas a escolas de educação infantil.⁹⁷

⁹⁷ Olivia, em mensagem enviada em 10 de janeiro de 2023, detalha as visitas de François Delalande ao Chile:

Primer viaje del pedagogo Francois Delalande preside el Coloquio N°1 patrocinado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) de Santiago y Departamento de Música de la Universidad de La Serena. Las Actas del Coloquio transcritas por OCM, fueron publicadas en la Revista Am N°1 de Pedagogía en Música – UAHC oct. 2013

Segundo viaje de Francois Delalande patrocinado por el Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Santiago. (2014) Cinco Conferencias: "Del nacimiento a los diez años: una aproximación a la música a través de la creación.", julio / agosto de 2014.

Conf. 1: El nacimiento de la música: la exploración de las fuentes sonoras

Conf. 2 : Focalización sobre las exploraciones sonoras desde la cuna

Conf. 3 : Después de la exploración: el simbolismo, el gesto en la música

Diante da relação encontrada entre o trabalho de Oliva em Reggio Emilia na década de 1970 e as propostas de François Delalande, cuja conexão pode ser compreendida através de seu livro "El párvulo, el sonido y la música", buscamos contato com a professora, que prontamente nos atendeu através de troca de mensagens por e-mail entre 28 de março de 2022 e 25 de julho de 2022.

Abaixo transcrevemos a entrevista realizada bem como considerações⁹⁸ que a complementaram e foram enviadas posteriormente⁹⁹.

CLÁUDIA - ¿Cómo y cuándo conoció la investigación de François Delalande sobre los niños y su relación con el sonido?

OLÍVIA - Si bien viví y trabajé en Italia entre 1974 y 1981, no tuve ocasión en esos años de conocer los trabajos de investigación de FD en París. Al regresar a Chile leí "La música es un juego de niños" de Delalande y encontré muchas afinidades epistemológicas entre sus propuestas y las mías en Italia. Me sorprendió. En un viaje de 2010 a Italia, encontré la publicación de una investigación sensacional realizada en el Centro di Studi Musicali e Sociali Maurizio di Benedetto, dirigida por Delalande (ciudad de Lecco) lo más interesante que he leído de Delalande: "*El nacimiento de la música; Exploraciones sonoras en la primera infancia*", Ed. FrancoAngeli srl, Milano Italia, 2009. Quedé convencida de que se trataba de la mejor investigación que yo había encontrado bibliográficamenteEn ese viaje a Italia de 2009 (fui a presentar mi libro "El párvulo") conocí en la Academia Santa Cecilia de Roma a un pedagogo -Emanuele Pappalardo- que asistió a la presentación del libro, con el cual quedamos en contacto. La historia es larga y te la cuento en una ficha adjunta, por tu interés....,

Conf. 4 : [De la exploración a la invención y la composición](#)

Conf. 5 : [Enriquecer la escucha](#)

www.creamus.inagrm.com, (aun están en ese sitio)

Tercer viaje de F. Delalande en abril 2017, por invitación y patrocinio de Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile que organiza tres conferencias de Francois Delalande y Talleres de Olivia Concha dirigidos a educadoras y técnicos de la institución en las ciudades de [Arica](#) (18.4) [Temuco](#) (20.4) y [Viña del Mar](#) (21.4) (2017)

⁹⁸ Os grifos das respostas foram realizados pela própria entrevistada.

⁹⁹ Em janeiro de 2023 recebemos mais mensagens com considerações e complementos, bem como autorização para esta publicação.

CLÁUDIA - ¿Cómo y cuándo conoció las ideas de Loris Malaguzzi relacionadas con la educación infantil?

OLÍVIA - Mi conocimiento no sólo de las **ideas** sino de la obra **socioeducativa** que yo definiría monumental del pedagogo Loris Malaguzzi en la ciudad de Reggio Emilia, Italia, pude conocerlas directamente entre 1974 y 1981, al haber sido contratada como pedagoga musical junto al equipo de educadoras y personal de dichas Escuelas de la Infancia municipales, lideradas por el extraordinario pedagogo Loris Malaguzzi con quien pude compartir mis iniciativas experimentales sonoras.

CLÁUDIA - Durante su exilio en Italia, ¿trabajó en las Escuelas de la infancia de Reggio Emilia?

OLÍVIA - Fui asumida por la Municipalidad de RE como pedagoga musical para trabajar en el Instituto Musical Achille Peri y luego me incorporé además en las Escuelas de la Infancia como investigadora.

CLÁUDIA - ¿Tu trabajo lo hacías directamente con los niños o con los profesores? ¿Cómo se desarrolló esto?

OLÍVIA - No había tal 'división administrativa' que tú presentas como polarizada.....El proyecto reggiano no es lineal, allí lo que se creó es una sociedad que se educa en conjunto, desde los bebés de las tantas salas cuna, a niños y niñas de las muchas escuelas (de 4/6 años de edad) a las educadoras y las atelieristas o conductoras de Talleres artísticos / profesoras de arte (una en cada Escuela) y el personal como manipuladoras de alimentos (cocineras) personal de aseo, jardineros, a las 12 pedagogas quienes junto con Malaguzzi conforman **el equipo conductor y coordinador central de las muchas Escuelas** y las **familias**. La excepcional organización de la sociedad reggiana provenía de sus fundamentos sociopolíticos de ideología socialista y laica y se emparentaba armónicamente en valores, principios, y objetivos humanistas donde el cooperativismo y la solidaridad era transversal, a nivel de trabajadores - campesinos e industriales - y de la educación municipalizada. Las Escuelas de la Infancia, nacidas al término de la segunda guerra por iniciativa de las mujeres italianas antifascistas, para recomponer sus familias, debieron trabajar duro para sobrevivir, es allí donde Malaguzzi

comenzó a impulsar un proyecto educativo con bases de filosofía humanista, que a poco andar se sintetizó en el lema: **Por la defensa y la promoción de los derechos y de los potenciales de los niños y de las niñas**" lo que aleja la antigua concepción de protección y cobijo y trae consigo el altísimo concepto de valorar la infancia y no solo acogerla. REmilía es un Centro donde hasta la fecha, no hay droga, no hay crimen...Mi impresión cada vez que regreso a Reggio Emilia es que allí se vive realmente "fuera de la neurosis del mundo occidental", sin retórica.

Yo experimentaba con los niños y también con bebés. (Tuve la gran satisfacción años después...y antes de su fallecimiento de conversar con Malaguzzi quien me reconoció -a posteriori por eso te digo con gran emoción - que después de mis incursiones y estimulaciones...la música no creció(pero creo que es un "caso más bien antropológico" el de la música en Reggio y en Italia en general a nivel educativo.....)

CLÁUDIA - En tu opinión, ¿cuál es la importancia del aprendizaje musical en el desarrollo de los niños en la primera infancia?

OLÍVIA - Creo que mis ideas están en mi trabajo ("El párvulo") donde expongo la liberación de las intuiciones, espontaneidades, impulsos, gestos, intervenciones, improvisaciones de los niños y niñas, sin necesidad de endoctrinarlos.....con los cánones que han regido estrictamente durante algunos siglos...el pensamiento musical de occidente

Música es movimiento del sistema nervioso, música estimula la inteligencia y las sociedades que se consideran 'desarrolladas' hace mucho rato que han permitido a los niños 'jugar' (jouer, play, spielen) con el sonido no solo con las músicas.....porque aquello desarrolla la inteligencia en general...

Mi estupor es que si bien la música contemporánea en occidente rompió el tonalismo, las formas, irrumpió con la electroacústica, ...la educación sigue estancada en el tonalismo, en las métricas archi repetidas,(4/4, 3/4, 6/8....) todo medido!!! terrible....

CLÁUDIA - ¿Qué relaciones podemos establecer entre las ideas de Loris Malaguzzi y François Delalande con respecto al desarrollo infantil y la educación humanista?

OLÍVIA - Ambos tienen gran admiración interés curiosidad por descubrir la infancia, por conocerla; ambos desean conocer al niño y la niña de su tiempo, son eclécticos, cultísimos, y no adhieren a una concepción de la infancia

No desean modelar al niño y la niña a nuestra imagen y semejanza... Ambos promueven la
 ¡¡¡investigación!!! no la instrucción.

.....

me cansé.

Espero que te sirva de algo

Le escribiré a François, con el que hemos cultivado una gran amistad, que existes y estás
 interesada en trabajar sus ideas....

Recibe mi fraterno saludo con muchos deseos de buen trabajo, y de liberar a los niños
 escuchándolos escuchándolos escuchándolos....observándolos y dejándolos ser.

Olivia – 17 julio 2022

Email recibido em 21 de julho de 2022

Claudia

Revisando las publicaciones que tengo en mi biblioteca, de las escuelas de la infancia de Reggio
 Emilia, quiero mencionar uno de los llamativos factores bibliográficos: desde los inicios, se
 publicaban trabajos de los niños casi exclusivamente.

Era llamativo ya en los años 70 que las publicaciones eran mayoritariamente, pequeños
 folletos, cuadernos, hasta pequeños "libros" con dibujos, frases, expresiones, fotos, fotos y fotos
 en color de niños y niñas de sus proyectos, por lo general o de temáticas que vivían en sus
 grupos etarios.

Un eje metodológico permanente es el del proyecto, desde los 3 años de edad, muy largo para
 explicar en estas minutas o cartas más.....lo lamento.

Malaguzzi decía que hay muchas publicaciones de óptimos teóricos sobre la infancia y la educación infantil pero muy pocas publicaciones donde son los niños que hablan y protagonizan el relato. Pocos muy pocos libros de adultos sobre el trabajo socio educativo y cultural reggiano.

Es más, Loris Malaguzzi, no publicó. ¿qué te parece? Otro estilo, otro tipo de relación con el mundo y los seres humanos.... seguramente hoy sería descartado!! dada la "moda" de los paperes y publicaciones como requisito para considerarse un "profesional atendible"

Loris con-versaba (del latín *versare*: vaciar en....) hablaba, dialogaba, pero sobre todo **hablaba hablaba** de lo que veía en los niños, en sus interacciones y de lo que leía.

Impresionante su oratoria, subyugante, ¡atractivísima! (fui muy afortunada al haber podido conocerlo de cerca....

Un dato común: cuando Malaguzzi venía a la Escuela donde yo trabajaba - la famosa Diana - ¡¡yo lo veía!! él se arrojaba en el suelo para con-versar con niños y niñas.....

(ningún ministro de educación-----creo yo.... lo hace.....ni ayer ni hoy...a menos que tú conozcas uno o una.....)

Sin que nadie me lo hubiera dicho, en 1974 cuando lo conocí y lo escuche me di cuenta de que se trataba de una persona genial, extraordinaria. No necesité leer su curriculum (¿otra manía de la "modernidad?") para asombrarme.....

Otro factor, las adultas que trabajaron con él y/o en las Escuelas de la Infancia, raramente publicaron y no aparecen en las fotos con los niños.

¿Negativo o positivo? no lo sé, enigmático tal vez.

Pero todas (hubo un porcentaje bajísimo de varones como educadores). eran sonrientes, felices, animosas, energéticas... (evidentemente se puede ser desconfiado y pensar en silencio ...".también sus sueldos debían ser al nivel de bondad y belleza de las construcciones, de la arquitectura, del paradigma educativo.....del trabajo cooperativo y colectivo.....etc.etc. y eso es verdadero...)

Las fotos de los niños "haciendo, pintando, moviéndose, conversando", etc. eran y siguen siendo fotos de rostros felices e iluminados.

Eso por hoy.

¡¡Saludos Claudia y buen lavoro!! Olivia