

DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Rebeca Vieira de Queiroz Almeida
Faculdade Saberes, Vitória/ES
Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”
bex_vieira@yahoo.com.br

Rodrigo Serapião Batalha
Programa de Pós-Graduação em Música da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”
rodrigobatalha@uol.com.br

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência de aulas de Música em uma escola de educação infantil, o *CMEI “Menino Jesus”*. Partindo da premissa de que a capacidade musical se desenvolve através da interação com o ambiente, buscamos discutir a importância e a necessidade da educação musical na educação infantil, como parte da formação global da criança. Por meio de uma revisão bibliográfica, foram tratadas algumas questões acerca do ensino/aprendizagem de Música nos anos iniciais da escolaridade. Do cotidiano da experiência relatada, em articulação com a literatura sobre o tema, apresentamos resultados de atividades musicais realizadas com crianças entre 0 e 5 anos. Como perspectiva para pensar a música na educação infantil, apontamos a necessidade de um diálogo dos saberes pedagógico-musicais cotidianos das professoras da educação infantil com sua formação acadêmica inicial.

Palavras-chave: infância; educação infantil; desenvolvimento musical

MUSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN: AN EXPERIENCE WITH STUDENTS OF A SCHOOL FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

This paper presents an experience of music lessons at an elementary school, the *CMEI "Menino Jesus"*. Starting from the premise that musical ability is developed through interaction with the environment, we discuss the importance and necessity of music education in early childhood education, as part of formation of the child. Through a literature review, were addressed some questions about teaching and learning music in the early years of scholarship. Of everyday experience reported in conjunction with the literature on the subject, we presented results of musical activities conducted with children between 0 and 5 years. As a perspective to think of music in early childhood education, we pointed out the need for a dialogue of knowledge-musical everyday teaching the teachers of early childhood education with their initial academical formation.

Key-words: childhood; early childhood education; musical development

Introdução

Quando a fala da criança está em suas primeiras etapas de desenvolvimento, torna-se invariável que os adultos de seu meio, a cada nova palavra pronunciada, respondam a esses momentos com inúmeros estímulos de ordem cognitiva e afetiva, algo considerado fundamental no processo de maturação linguística. Mas se compararmos com as primeiras manifestações musicais espontâneas da criança, através do uso da voz e do corpo, poderíamos dizer que os adultos reagem de forma semelhante? Assim como na linguagem verbal, a capacidade musical (ou musicalidade) é desenvolvida por meio da interação com o ambiente musical em que estamos inseridos. Buscando abordar a importância e a necessidade da educação musical estar presente na educação infantil, este artigo trata de algumas questões discutidas na literatura sobre o ensino/aprendizagem de Música nos anos iniciais da escolarização e

apresenta um relato de experiência com a música em uma escola básica de educação infantil.

A música como parte da formação integral

Do ponto de vista histórico, o acesso ao ensino de Música sempre foi tratado como sendo privilégio de uma minoriaⁱ. Para se justificar tal constatação, duas razões se evidenciam: a) a concepção de aprendizado de música como ‘luxo’ de uma elite social e econômica; e b) a concepção de capacidade musical como um ‘dom’ que nasce em algumas poucas pessoas. Assim, enraizou-se uma ideia recorrente de que a educação musical não seria necessária para todos, deixando de ser considerada como parte indispensável da formação global do ser humano.

No entanto, a educação musical na infância e seus processos cognitivos têm sido objeto de pesquisa de muitos educadores-pesquisadores. Howard Gardner, por exemplo, propôs em suas investigações sobre cognição e aprendizagem que a inteligência humana se caracteriza por múltiplas potencialidades, o que ele chamou de “Inteligências Múltiplas”ⁱⁱ (GARDNER, 1994), dentre as quais está a Música, presente em todo ser humano. Para Gardner (1994), a formação do ser humano só se torna completa se todas as inteligências são estimuladas como um todo, sendo assim, a Música é uma das inteligências que precisa ser estimulada desde a primeira infância, compreendendo a formação humana integral.

Edwin Gordon (2000), que é especialmente dedicado à educação musical na primeira infância, aponta que o potencial de aprendizagem de uma criança é muito elevado, por isso, ela deve ser estimulada desde muito cedo a desenvolver um vocabulário de audição musical, a fim de estimular as capacidades envolvidas nesse processo (GORDON, 2000). Gordon enfatiza o respeito e a atenção que se deve ter ao desenvolvimento natural da criança, de modo que “... não se podem determinar os interesses e capacidades dum criança com base nos interesses e capacidades dum adulto” (GORDON, 2000, p. 306-307). Dessa forma, não se deve trabalhar a música com crianças visando à alta *performance* e a padronização da voz ou do comportamento, mas sim, visando o estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades, especialmente através de atividades lúdicas. Gordon (2000) investigou que na educação musical na primeira infância, do nascimento até 2-4 anos, a criança participa com pouca consciência do ambiente musical, período denominado por ele como “aculturação”. Dos 2-4 anos aos 3-5 anos, no período de “imitação”, a característica elementar é participação musical com o pensamento concentrado no ambiente. Por último, na

“assimilação”, dos 3-5 aos 4-6 anos, a criança participa musicalmente com pensamento consciente, concentrada em si mesma.

Para John Sloboda (1999), o primeiro traço de consciência musical que a criança apresenta é alguma forma de diferenciação entre sequências musicais ou entre música e sons. Posteriormente, o autor aponta para o aparecimento do chamado canto espontâneo entre 12 e 18 meses. Entre dois e três anos, a característica é a de ampliação do potencial de organização musical em canções. Aos três e quatro anos, a capacidade imitativa conduz à repetição de canções inteiras, e aos cinco, a criança fica mais consciente da precisão da *performance* (SLOBODA, 1999).

Como resultado da análise de criações musicais de crianças em idade de 3 a 9 anos, desde a criação de simples padrões rítmicos até organizações musicais em frases curtas, passando por improvisações livres de canções, Keith Swanwick e June Tillman (1986) propuseram o “Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical”. Para analisar as criações coletadas, os autores estabeleceram como princípio de organização uma analogia entre o desenvolvimento musical e três aspectos do jogo infantil de Piaget: *mestria* (resposta sensorial ao som e ao controle do som); *imitação* (ilustração de aspectos do mundo ao redor por meio da música); e *jogo imaginativo* (contribuição musical autônoma). Para cada aspecto há um fenômeno musical correspondente, respectivamente, materiais, expressão e formaⁱⁱⁱ. Considerando a faixa etária da educação infantil, mencionaremos aqui apenas os dois primeiros. Por *mestria/materiais*, compreende-se o movimento desde a simples reação exploratória do som até as reações que demonstram um crescente controle motor. Na *imitação/expressão*, as respostas espontâneas de expressão imitativa tornam-se gradualmente mais associadas às convenções musicais aprendidas no ambiente. Observe-se que a proposta do modelo é ser apresentado como um espiral, em lugar uma série linear de estágios. Um de seus princípios é o afastamento de características individuais e pessoais da experiência musical em direção a formas mais esquematizadas de “compartilhamento social” (SWANWICK; TILLMAN, 1986).

Vale ainda destacar na literatura o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI, um documento composto de três volumes (BRASIL, 1998) que visa a oferecer orientações pedagógicas para o trabalho de educadores no âmbito da Educação Infantil. Trata-se de uma publicação de caráter não obrigatório, mas norteadora para o currículo na educação infantil. O Volume 3 contempla seis eixos de *Conhecimento de Mundo*^{iv}, dentre os quais a Música. Isso parece revelar o reconhecimento dessa arte como uma linguagem, ou seja, um tipo de conhecimento que precisa ser desenvolvido e contemplado em todo âmbito da infância nesses primeiros seis anos^v. O RCNEI aponta um tripé de estruturação da linguagem musical que deve ser trabalhada de forma articulada na

educação infantil, sempre respeitando as características do desenvolvimento em cada faixa etária:

Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;

Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;

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

Na perspectiva da legislação brasileira, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)^{vi}, desde a sua gênese, assegura que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”^{vii}. Em 2008, esse artigo foi acrescido do seguinte parágrafo 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

A experiência no CMEI “Menino Jesus”

O *Centro Municipal de Educação Infantil “Menino Jesus”* é mantido através de um convênio entre a Sociedade Brasileira de Cultura Popular (SBPC), uma entidade sem fins lucrativos, e a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória, ES. A escola atende, em período integral, crianças moradoras de regiões periféricas da capital capixaba. O perfil é de um grupo misto em gênero e predominantemente afro-descendente. As famílias se caracterizam, em sua maioria, pela manutenção feminina do lar, sendo que a maior parte das mães dessas crianças está no trabalho informal e têm o ensino básico incompleto.

A experiência de educação musical nessa escola com a atuação de professores específicos, com formação em música, teve início em 2008, por meio da realização do estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES). Desde então, diversos licenciandos passaram a desenvolver seus projetos de estágio com os alunos do CMEI. No entanto, somente a partir de 2009, a escola passou a contar com uma professora licenciada em Música, cujo trabalho passou a ser articulado com a prática de ensino dos estagiários. Desde o princípio, o trabalho de educação musical tem sido realizado de forma lúdica,

respeitando a infância e o desenvolvimento característico de cada idade. Conteúdos e repertórios musicais têm sido desenvolvidos através de brincadeiras, cantigas e movimentação corporal, tendo como resultado final a contribuição da vivência musical para a formação integral dos alunos.

As experiências, que narramos a seguir, espelham muitos dos resultados de pesquisas sobre o desenvolvimento musical na infância, apresentados acima, tanto no sentido de confirmá-los quanto no sentido de alimentar a experiência da leitura dos textos. Reunimos questões vivenciadas e observadas no cotidiano do trabalho realizado entre 2009 e 2010, na interação docente entre a professora especialista em música e a equipe de estágio. O relato está organizado dividido em três grupos de aproximação por idade e por resultados similares obtidos nas atividades desenvolvidas com os alunos.

As crianças de 0 a 2 anos, de um modo geral, manipulam instrumentos de diversas formas ouvindo com interesse o resultado de suas intervenções, batem palma com certa regularidade, tem vocabulário limitado, mas observou-se um desenvolvimento da fala através das canções cantadas. Fazem diferenciação entre som e silêncio se movimentando/marchando enquanto a música Marcha Soldado é tocada e ficam parados como estátuas quando a música é interrompida pelo silêncio. Na mesma brincadeira de “marchar como um soldado”, apresentam diferenciação entre rápido e devagar, forte e fraco, correndo e andando, pisando forte e fraco. Apesar da oralidade não estar plenamente desenvolvida, a inteligência musical já está presente desde os primeiros meses. Na maioria das vezes, essa inteligência é externalizada através de gestos e de alguns sons corporais como palmas, batidas de pés e batidas nas pernas. Observamos que, apesar de não cantarem toda a música, as crianças demonstram recordá-la por meio de sequências de gestos que são ensinados.

Na fase de 3 a 4 anos, as crianças têm maior coordenação motora e noções de espaço, os sons corporais são mais precisos e a pulsação é regular. Também, conseguem reproduzir pequenos *ostinatos*^{viii}, tanto com a voz e sons corporais quanto com instrumentos de percussão como chocalhos, clavas, tambor e pandeiro. Há aumento de vocabulário e, conseqüentemente, o canto é melhor desenvolvido nessa etapa. Apresentam diferenciação de grave e agudo, forte e fraco, rápido e devagar. Além dessa diferenciação de extremos, buscamos trabalhar com um “meio termo”. A comunicação gestual e os sons corporais permanecem presentes nas estratégias de ensino de músicas para a memorização, não obstante, em parte considerável do repertório, os alunos conseguem executar, depois de certo tempo, sem a necessidade de uma lembrança externa dos gestos.

Por último, entre 5 e 6 anos, as crianças demonstram refinamento na coordenação motora, frases rítmicas mais complexas, como as que caracterizam o *funk* e a capoeira. Os ritmos são

executados (seja com a voz, sons corporais ou instrumentos de percussão) com amplo domínio, especialmente pelos alunos que têm convívio com esses movimentos culturais nos seus cotidianos. O vocabulário é ampliado e há domínio na dicção ao cantarem músicas inteiras sem a necessidade de memórias externas auxiliadas por gestos. Além disso, há uma considerável ampliação do repertório. É possível a execução gradativa do grave para o agudo, do fraco para o forte e do lento para o rápido. Execuções de parlendas com pergunta e resposta são realizadas com autonomia e pequenos contracantos^{ix} são possíveis de serem praticados. Um avanço nesta etapa é a capacidade de memória musical, que é a internalização da música executada ora mentalmente, ora externalizada com sons corporais, ora com a voz, essa capacidade, que remete às primeiras experiências desde os primeiros anos de vida, agora se apresenta de forma diferenciada e independente de memórias externas como gestos ou sons corporais. A criança, agora, demonstra a capacidade de cantar, por exemplo, o início da música, interromper o canto no meio, mas cantar internamente (na mente), e voltar a cantar o final como se tivesse a todo tempo cantado a música com a voz do início ao fim.

Buscamos tratar até aqui, de questões específicas da atuação dos licenciados em Música no contexto da educação infantil. Passamos, agora, a discutir alguns aspectos das práticas pedagógicas em música por parte dos licenciados em Pedagogia.

Algumas perspectivas para a música na Educação Infantil

Uma das principais características da atuação docente do licenciado em Pedagogia é o conjunto de áreas de conhecimento que são trabalhadas no cotidiano dos espaços escolares. Naturalmente, essa multiplicidade de áreas também se faz presente na formação acadêmica, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que apresenta a perspectiva de formação de profissionais capazes de “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (artigo 5º, inciso VI)” (BRASIL, 2006). O magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é uma das funções que pode ser exercida por esses professores e professoras. E é, justamente o trabalho interdisciplinar, nas mais diferentes áreas, desenvolvido por um único docente, que marca os primeiros momentos da educação básica.

Sabemos que a música é parte da vida na escola, seja na hora do recreio em meio as brincadeiras e a roda de amigos, seja em sala

de aula como recurso das professoras para ensinar sobre as letras do alfabeto, as mudanças das estações, a soma dos elementos, o significado de datas comemorativas etc. No entanto, essas experiências musicais eram saberes que se desenrolavam não como resultado da formação acadêmica, mas como resultado das experiências de vida. E o mais interessante das experiências vividas durante a infância das professoras, especialmente na escolaridade inicial, diz respeito a saberes que são criados e re-criados no cotidiano escolar, mas que não fazem parte da formação acadêmica na licenciatura em Pedagogia. Não obstante, a carência de estudos e experiências musicais mais aprofundadas durante a formação inicial/continuada dos licenciados em Pedagogia acaba por revelar consideráveis limitações. Um exemplo disso está na constante utilização da voz cantada em sala de aula pelas professoras e seus alunos, quando há uma inadequação ao registro vocal infantil. Além disso, é preciso questionar se os saberes pedagógico-musicais das professoras dialogam com os saberes musicais trazidos pelos alunos para a escola.

Assim, o apontamento que faço nessas considerações finais apresenta-se na seguinte questão: *como promover uma integração entre os saberes pedagógico-musicais cotidianos das professoras da educação infantil e sua formação acadêmica inicial?*

Referências

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, p.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em 17 jun. 2007.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília MEC/SEF, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia*. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

CARLIN, J. L. The issue of music in schools: an unfinished symphony? *Journal of Aesthetic Education*. Illinois, 31 (1), p. 57-62, 1997.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GORDON, E. *Teoria da aprendizagem musical: competências conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

JOLY, I. Z. L. Musicalização Infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*. Salvador, n.4, p.158-162, 1988.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O Ensino da Música na Escola Fundamental: dilemas e perspectivas. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, vol. 28, n. 01, 2003.

SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: University Press, 1999.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, p.305-339. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NOTAS

ⁱ Ver autores como: Carlin (1997), Joly (2003) e Loureiro (2003).

ⁱⁱ Segundo Gardner as Inteligências múltiplas se definem em: Inteligência linguística, Inteligência lógico-matemática, Inteligência espacial, Inteligência musical, Inteligência corporal-cinestésica, Inteligência naturalista, Inteligência interpessoal e Inteligência intrapessoal. A pesquisa de Gardner não está encerrada, o autor continua pesquisando sobre a existência de outras inteligências.

ⁱⁱⁱ Swanwick e Tillman acrescentam um quarto elo à teoria de Piaget, a “meta-cognição”, que associam ao fenômeno musical chamado “valor”.

^{iv} Os outros cinco eixos são: Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

^v A Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 alterou a idade de ingresso da criança no Ensino Fundamental, sendo a partir de 6 anos de idade e não mais 7 anos de idade, portanto a Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos de idade.

^{vi} Lei nº 9.394 de 1996

^{vii} Art. 26 §2º

^{viii} Termo utilizado na área de música para definir pequenos agrupamentos rítmicos que se repetem.

^{ix} Forma de canto alternado a um canto principal e forma de “pergunta e resposta”.