



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE ARTES - IDA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

BRINCADEIRAS MUSICAIS: PROPOSTA E REFLEXÕES PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Brasília

2017

Vitor Vanini Santos Barros

**BRINCADEIRAS MUSICAIS: PROPOSTA E REFLEXÕES PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Música na Universidade de Brasília, realizado sob a orientação da Doutora: Flávia Motoyama Narita.

Brasília

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VB858b Vanini, Vitor
BRINCADEIRAS MUSICAIS: PROPOSTA E REFLEXÕES PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL / Vitor Vanini; orientador Flávia Motoyama
Narita. -- Brasília, 2017.
47 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Música na Educação Infantil. 2. Base Nacional Comum
Curricular (BNCC). I. Motoyama Narita, Flávia, orient. II.
Título.



Universidade de Brasília

Instituto de Artes
Departamento de Música

ATA DE DEFESA DE TCC

VITOR VANINI SANTOS BARROS

“BRINCADEIRAS MUSICAIS: PROPOSTA E REFLEXÕES PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL”

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em sob a orientação do Professor(a) Flávia Motoyama Narita, segundo o Ato 15/2017 do dia 6 de julho de 2017, que nomeou banca de avaliação.

Brasília, 6 de julho de 2017.

Flávia Motoyama Narita

Delmary Vasconcelos de Abreu

Maria Cristina de Carvalho C. Azevedo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus em quem apoiei minha fé e minha persistência durante esta caminhada.

À Doutora e Coordenadora de Licenciatura do Departamento de Música Flávia Motoyama Narita que tem constantemente me instigado e contribuído com grande parte desse trabalho a partir de seu conhecimento sobre a área.

Aos meus familiares, que nessa caminhada estiveram me apoiando e incentivando em unidade e paciência. Em especial aos meus pais que, como professores, me animaram e me ajudaram significativamente a partir das suas experiências.

Dedico esse trabalho às instituições de ensino em que tive a oportunidade de trabalhar e aprender com o cotidiano e as diversas experiências proporcionadas, dentro e fora de sala. À estimada diretora pedagógica Maria Elisa Resende da Escola Centro de Ensino Santa Rita de Cássia. Às minhas coordenadoras Simone Braga e Sylvania Werlang que sempre me incentivaram através da sua dedicação e comprometimento com a educação.

Por último, e não menos importante, à minha futura esposa Priscilla Batista que com mais de dez anos de experiência na educação trouxe diversas contribuições para realização deste trabalho, com muita propriedade sobre a temática e paciência nos momentos da minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de nesse tempo permanecer e persistir em fé e em resiliência.

A esta universidade e seu corpo docente, onde tive a oportunidade de experienciar uma imersão acadêmica sólida e me maravilhar ainda mais pela Educação Musical.

À minha orientadora Doutora Flávia Motoyama Narita, pelo desdobramento ao me dar suporte nas orientações e nas correções do trabalho.

Aos meus pais que estiveram presente em todo o momento do trabalho, dando apoio, dividindo um pouco de suas experiências e incentivando minha formação acadêmica.

À minha futura esposa Priscilla Batista que amparou minha caminhada, compreendendo as ausências na elaboração deste trabalho.

Finalmente, agradeço também aos companheiros de formação acadêmica que a vida me permitiu ter, tanto aqueles de perto como os de longe, aqueles que passaram ou que estão presentes em minha vida.

Cada encontro com a música é escuta. Em cada escuta, criamos possibilidades infinitas de surpresa, contemplação e partilha. Impregnamos de música o espaço ao redor e nos deixamos impregnar por ela. E na interatividade, deixamos marcas. Aprendemos a ouvir, acolher, recriar. (Cecília França, 2013)

RESUMO

O fazer musical na Educação Infantil possibilita a mobilização de diversos níveis de experiências e concepções sobre música. Dessa forma, a criança aprende e se desenvolve a partir das interações presentes na partilha e no compartilhamento da aprendizagem integral. Por meio de uma proposta e de uma ampla reflexão, pautada pelos princípios da Educação Musical de Swanwick (2003) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o presente trabalho discute o que tem sido pensando e realizado no campo da Educação Musical para a primeira etapa da Educação Básica. Logo, são apresentadas as brincadeiras musicais, ações estas elementares e norteadoras que possibilitam o alargamento da compreensão sobre o ensino de música na Educação Infantil. Aqui é apontada a contribuição que as brincadeiras podem proporcionar ao ensino de música sob uma perspectiva do ensino integral na Educação Infantil.

Palavras - chave: brincadeiras musicais, Música na Educação Infantil, BNCC¹, Princípios de Swanwick.

¹ Embora a defesa da referente monografia foi anterior à última versão da BNCC, a revisão final desse trabalho foi realizada pela BNCC de 20 de dezembro de 2017

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
1.1. OBJETIVOS.....	12
1.2. ESTRUTURA DO TRABALHO.....	12
2. BRINCADEIRAS MUSICAIS: UM ENSINO DE MÚSICA MUSICAL.....	14
2.1. BRINCADEIRAS MUSICAIS.....	15
2.2. PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	17
3. MÚSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CONEXÕES COM A LITERATURA.....	22
3.1. DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	23
3.2. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E NÓS.....	25
3.3. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....	25
3.4. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.....	26
3.5. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.....	27
3.6. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.....	28
4. PASSEANDO PELA FLORESTA: BRINCADEIRAS MUSICAIS.....	30
4.1. METODOLOGIA.....	30
4.2. PRIMEIRA ETAPA: BRINCANDO COM MATERIAIS SONOROS.....	33
4.3. SEGUNDA ETAPA: BRINCANDO COM NÍVEIS DE EXPRESSÃO.....	36
4.4. TERCEIRA ETAPA: UMA BRINCADEIRA MUSICAL SIGNIFICATIVA.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	44
APÊNDICE.....	46

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), do ponto de vista legal é a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, DCNEI, 2013, p. 83). Como finalidade visa ao “desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB, 1996) em seu artigo 29, aponta a criança como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sociohistórico, produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, precisa de um preparo compreendido por toda sua *totalidade*.

A EI segundo Alves (2011), no primeiro momento se caracterizava como etapa de ensino voltada ao cuidado infantil. Ambiente este dirigido à prestação de serviços sociais e à acolhida das crianças. Por muito tempo, a prestação de serviços tinha um caráter mais assistencialista do que educacional, com foco em cuidados básicos como banhar, alimentar, dormir, higienizar. Ao decorrer do tempo esse processo se modifica fazendo da EI um lugar de escolarização.

Alves (2011) denuncia o modelo de escolarização que valorizava um ensino que colocava uma maior importância na aquisição de conteúdos escolares como o processo de escrita, leitura e um aprendizado intelectualizado que não tem sentido para experiência da infância. Ele também traz crítica a respeito do ensino fragmentado que não trata a criança como um ser global, conectada com as diversas habilidades e experiências que ela possa abarcar. Logo, essa denúncia se mostra pautada pela legislação (BRASIL, DCNEI, 2013).

Os estudos de Alves (2011) buscam criticar o modelo do presente contexto histórico da EI, expondo essa etapa de ensino a partir de um modelo fragmentado que se distancia do desenvolvimento e aprendizagem da criança de maneira global. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2013) o ensino nessa etapa assegura e compreende a integralidade, envolvendo o cuidado inseparavelmente do processo educativo.

Nas DCNEI está explícito que,

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir. [...] Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais.[...] Cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, DCNEI, p. 18-17, 2013).

A partir do viés da aprendizagem integral do ser, a criança pode se apropriar de diversos conhecimentos. Dessa forma, a aprendizagem é uma ação livre que pode acontecer em inúmeras áreas de saberes, tempos e espaços. Nesse sentido, a linguagem musical possibilita ser contemplada como área específica na vida escolar e também compreendida como relevante dimensão na integralidade humana.

A proposta de ensino musical na Educação Infantil se apropria de uma ação educativa que busca articular as diversas áreas da integralidade da criança. Assim, o educando relaciona suas aprendizagens a partir do mundo em que ele está inserido, fazendo relação de suas experiências adquiridas com sua própria cultura e os variados conhecimentos obtidos. A EI é um contexto de grandes possibilidades pedagógicas mediada por diferentes linguagens: musical, visual, matemáticas, oral, cênicas, corporal, por isso é necessário buscar refletir e discutir as variadas abordagens de ensino-aprendizagem na ação educativa.

Nessa etapa da Educação Básica podemos ver a presença de professores unidocentes² que em muitas situações lidam com a música apenas como suporte para obtenção de outros conhecimentos que não empregam intencionalidade pedagógico-musical (BRITO, 2003, p. 51). Brito destaca o uso da música na rotina escolar como forma de incorporação de hábitos, em suas palavras ela destaca que “é notória a presença da música como um meio para trabalhar a rotina, certos tipos de comportamentos, atitudes e hábitos” e até mesmo a utilização de brincadeiras musicais como entretenimento ou passatempo.

Martinez e Pederiva (2013, p. 12) relatam que apesar da música ter encontrado espaço na prática educativa, por diversas vezes tem aparecido como “subproduto”. Nesse sentido a música é vista como elemento para operar no suporte de outros conhecimentos, para organizar as rotinas da escola e o tempo escolar. A música nesse contexto atua em determinados momentos com outros objetivos que não é o de aprendizado musical.

A partir dessa situação, em que a música torna-se um meio para contribuição do aprendizado das outras áreas de conhecimento, faz-se necessário uma reflexão sobre o papel da música enquanto área específica (SPERB, 2014). A música na sua possibilidade pedagógica específica precisa de uma reflexão dentro do contexto da EI. Portanto, a função da música como um meio e como valor específico contribui para a discussão sobre educação integral e a especificidade da música no contexto da EI.

É importante ponderar de que forma melhor atuar pedagogicamente para que a música não seja vista apenas como um meio, mas que tenha o seu potencial educativo para possibilitar

² Um único professor dando aula de todos os conteúdos. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

vivências musicais significativas. Isto é, um ensino de música que faça sentido para a criança. A partir do amplo debate da atual conjuntura escolar de ensino de música na EI, que trata da música como meio e fim, o presente trabalho surgiu da reflexão do contexto em que tenho atuado, a partir das diversas práticas musicais com crianças entre 4 e 5 anos de idade (pré-escola).

Atualmente, na Educação Infantil, atuando como professor de música percebo que o olhar para as práticas musicais nessa faixa etária é de grande importância para o preparo da criança em sua totalidade. Ao ingressar na carreira docente pensei em quais métodos utilizar para poder introduzir o conteúdo de música. Comecei a refletir como fazer, o que fazer, qual seria a melhor forma de atuar com vistas à efetivação de uma vivência relevante para o meu contexto escolar. Essas foram algumas inquietações que passei a vivenciar no momento em que me vi professor.

Frente às minhas inquietações, o embasamento para tais questionamentos se deu a partir do que está expresso nas DCNEI. A aprendizagem musical na primeira etapa da Educação Básica se articula com um ensino integral por meio do qual está subsidiado pelos eixos norteadores, que são as brincadeiras e as interações. As brincadeiras são ações asseguradas pela legislação por meio das DCNEI (BRASIL, DCNEI, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017).

Essas ações educativas – através do brincar – devem ser mediadas por ações intencionais pedagógicas dentro de sala de aula. Logo, se o brincar propicia esse aparato para as práticas educativas, a Educação Musical nessa etapa de ensino deve ser balizada por esse eixo condutor. O universo musical pode ser estabelecido na relação com o brincar que faz parte das vivências da infância [ponto], Segundo Beineke (2011, p. 11), “as músicas das crianças só fazem sentido quando compreendidas amplamente, o que inclui todo o contexto do brincar”. A criança em seu processo educativo articula-se com a prática pedagógico-musical por meio da brincadeira. E é nessa relação que ela interage, constrói e assimila os conteúdos e os sentidos da cultura e do mundo.

A criança brinca e aprende ao brincar. A brincadeira que acontece em sala de aula pode vir como uma relação muito perto do fazer musical, quando essas experiências musicais são contempladas por momentos de canto, da dança, da brincadeira. Beineke (2013) destaca a prática musical das crianças:

Com olhos e ouvidos atentos, podemos observar as crianças produzindo uma variedade de sons, experimentando algum instrumento musical (convencional ou não), participando de jogos cantados, balançando o corpo enquanto ouvem música, compondo ou improvisando uma canção enquanto brincam. As

crianças produzem sentidos expressando-se sonoramente, em práticas singulares, que refletem e transformam as culturas da infância. (BEINEKE, 2013, p.1)

Nessa perspectiva, que considera a brincadeira como elemento importante no processo de aprendizado musical da EI, que busquei criar e trazer como contribuição para essas discussões uma brincadeira musical. Essa brincadeira seria uma atividade musical medida pelo brincar e que de alguma maneira poderia abrir caminhos para experiência e aprendizado musical. Nesse sentido, em uma de minhas aulas busquei realizar uma atividade que pudesse corroborar com minha pesquisa.

Ao considerar as observações, as reflexões e as discussões acerca de uma brincadeira musical como possibilidade para o aprendizado da música, este trabalho questiona: de que forma a brincadeira musical está inserida nas atividades musicais na EI? Quais contribuições a brincadeira musical pode trazer para a educação integral da criança?

1.1 OBJETIVOS:

Frente a essas questões, apresento como objetivo geral deste trabalho de conclusão de curso:

Apresentar possíveis contribuições das brincadeiras musicais para a prática musical na Educação Infantil.

Como objetivos secundários:

- Observar como as crianças reagiram às brincadeiras;
- Discutir de que forma os objetivos musicais foram trabalhados;
- Refletir sobre outras respostas que foram observadas nas brincadeiras.

1.2. ESTRUTURA DO TRABALHO

Diante do contexto apresentado e das inquietações compartilhadas até aqui, foi necessário uma reflexão do que tem sido proposto na literatura, na legislação e em atividades musicais realizadas por mim sob o viés das brincadeiras musicais. Portanto, no capítulo seguinte, como revisão de literatura são elencados os autores França (2003, 2006, 2009) e Swanwick (2003). Ambos trazem contribuições para refletir sobre o fazer musical nas brincadeiras. Esses autores abordam os processos envolvidos na vivência e na aprendizagem musical. Nesse sentido, a experiência musical é apresentada e analisada de acordo com níveis da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical pesquisada por Swanwick e articulada com diversas experiências da vida.

Também destaco Brito (2003, 2009) que faz referência à temática da música na Educação Infantil, concentrando-se na produção e na apreciação musical por crianças. A autora relata diversas situações do fazer musical como: a música na infância, as práticas musicais por meio da brincadeira, a criação e a exploração sonora. Ainda, Kishimoto (2010) e Vigotsky (2008) discutem ações de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva do brincar. Ambos debatem sobre essa concepção dentro do ensino e aprendizagem apontando as questões presentes na etapa da EI.

No terceiro capítulo busca-se discutir a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017) realizando conexões com a discussão apresentada pelos princípios musicais do capítulo anterior. Nessa parte é exposto aquilo que se espera para a educação, bem como uma maneira de poder trazer um ensino integral de qualidade para toda a primeira etapa da EI. A abordagem desses referenciais situa-se a partir de um viés interacional com as experiências voltadas à linguagem musical e outros campos de atuação educativa.

O quarto capítulo busca aprofundar a reflexão com vistas ao diálogo da literatura, da legislação e uma proposta desenvolvida e observada em sala de aula. Essa proposta se trata de uma aula em três momentos: o primeiro momento é a apresentação de uma frase musical que busca ter a apreciação e recriação musical; o segundo, uma relação com essa frase musical de maneira mais ampla, tendo como elementos a performance e a improvisação; e o último momento é a relação da percepção musical de novos elementos dentro da frase inicial. Nessa perspectiva trago a discussão de como foi essa proposta, de que forma os objetivos da brincadeira musical foram acentuados e quais outras respostas foram alcançadas.

O último capítulo abordará uma reflexão de maneira geral, trazendo as conclusões e importâncias dessa discussão. A partir de alguns apontamentos serão discutidos como as crianças reagiram às brincadeiras, de que maneira os objetivos musicais foram trabalhados e, para além do que era esperado nessa atividade, quais outros resultados foram percebidos.

2. BRINCADEIRAS MUSICAIS: UM ENSINO DE MÚSICA MUSICAL

O aprendizado musical na infância pode acontecer em diversos contextos, na escola, em casa, ou até mesmo em outros ambientes, em diversos espaços e momentos. A criança constrói a aprendizagem musical a partir de suas vivências, sejam elas, familiares ou sociais. Nos primeiros períodos de sua vida vai estabelecendo sua visão de mundo e também nesse sentido o conhecimento específico sobre música (BRITO, 2009; BEINEKE, 2011).

De maneira normativa a EI pretende atuar a partir de dois eixos norteadores, as brincadeiras e as interações (BRASIL, DCNEI, 2013). Segundo a DCNEI, “são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens” (BRASIL, DCNEI, 2013, p. 35).

Na Educação Infantil é necessário aprender brincando. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (KISHIMOTO, 2010). Segundo Brito (2009) as experiências musicais na primeira infância estão relacionadas com o brincar por meio de canções, movimentos, desenhos, improvisos.

Crianças são seres brincantes, musicais, receptivos à energia que emana das forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons – vocais, corporais ou com materiais diversos –, o *fazer musical* infantil integra uma gama de possibilidades: cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar etc. (BRITO, 2009, p. 1, ênfase no original)

Nesse sentido, pensar a primeira etapa da Educação Básica é destacá-la com embasamento em um período que a criança estabelece parâmetros referentes às suas bases de afetividade, socialização e inteligência, adquirindo aprendizagens na concepção integral. Seja no convívio mais sistematizado da vivência com o educador ou com os atores do ambiente escolar, como também o cotidiano musical com seus familiares.

Para a criança, o brincar que atua como mecanismo para a aprendizagem é uma ação livre (KISHIMOTO, 2010), que pode proporcionar a autonomia na sua tomada de decisão. O brincar pode permitir um olhar da criança para suas próprias ações de maneira especulativa, percebendo a expressão dos seus sentimentos, a diversidade e as formas de linguagens. O brincar é uma ferramenta que pode propiciar para criança a expressão, o aprendizado e o desenvolvimento em seus sentidos amplos de ser e existir.

Aos poucos a criança descobre através da brincadeira que realiza, o mundo e a maneira de se relacionar. Ela descobre, ainda, a maneira de utilizar o brincar que ela quer se envolver.

Nesse sentido, ela aprende a brincar e vai descobrindo isso nas relações sociais. Kishimoto (2010, p. 1) afirma que “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais”.

Para essa faixa etária é brincando que se aprende (KISHIMOTO, 2010) e é importante compreender o olhar e a escuta da criança para as experiências musicais. A proposta de ensino de música na Educação Infantil permeia um caminho que está aliado ao objetivo musical e se faz necessário entender a aprendizagem como uma proposta vinculada com o brincar (BNCC, 2017). Compreender o ensino de música na EI é levar em conta a brincadeira que a criança faz, é perceber a brincadeira musical. Ensinar música na EI é pensar uma relação não apenas de diversão, mas uma experiência que seja válida para a criança. Uma experiência que se aproxime da realidade da infância que é permeada pelas brincadeiras.

A aprendizagem musical é algo que pode ser trabalhada a partir de uma conexão com as próprias brincadeiras das crianças (BEINEKE, 2011). Ao utilizar saberes musicais do universo da criança, essa ação pedagógica potencializa a partilha de conhecimentos prévios, a ampliação de valores estéticos, interação lúdica, fazendo essas aprendizagens se tornarem mais significativas para a infância (VIGOTSKY 2008). Essa interação pode ser mediada, tanto pela criança que aprende com a outra ao brincar, assim como por um processo de criação e recriação do seu próprio brincar individual.

O que busca ser discutido nessa apresentação inicial é que a brincadeira acontece em diversos espaços e tempos e na música não seria diferente. A brincadeira não tem espaços preestabelecidos. A criança pode se apropriar dessa ação brincante em casa ou na escola, realizando aquilo que é proposto pelo professor ou criado pela própria criança. A criança, a partir da interação e do brincar, se disporá de algum conhecimento; o que possibilitará uma determinada aprendizagem musical. Logo, na brincadeira, a atividade musical torna-se significativa e articulada com o mundo lúdico que pertence à criança.

2.1. BRINCADEIRAS MUSICAIS

O brincar é a atividade básica da criança. A brincadeira é algo mais que prazerosa, é a maneira de se apropriar do mundo ao redor, seja de maneira cognitiva, sonora, material, afetiva, social. Brincando a criança conhece o universo sonoro que a cerca, pois o brincar pode mediar ações que propiciem experiências de ensino e aprendizagem para a própria criança, ao criar, expressar, explorar. Segundo o Manual de Orientação Pedagógica para Educação Infantil (BRASIL, 2012),

brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2012, p. 11)

A brincadeira é uma ação própria da criança, no fazer musical ela vai brincando com elementos sonoros, criando e transformando aquilo que ela explora e descobre ao seu redor. De acordo com Brito (2003, p.35)

A criança é um ser “brincante” e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela vai metaforicamente, “transformando-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

Dessa maneira, a criança apreende e se relaciona com a música que faz na exploração do mundo que descobre.

É perceptível a relação que a brincadeira pode trazer como contribuição para a experiência musical, dessa forma é possibilitada a compreensão dos elementos presentes dentro do contexto musical. Brito (2009, p. 12) relata que “brincando as crianças apreendem aspectos musicais de ordens diversas, relativos à percepção de alturas, de ritmos, de estruturas formais, caráter, etc”.

Nessa afinidade lúdica onde se encontra o brincar e as distintas interações, a criança se desenvolve e constrói suas experiências musicais. Segundo Vigotsky (2008) a criança é movida por meio da atividade do brincar, logo as brincadeiras podem acontecer de forma educativa, intencional, refletida e dialogada com os diversos temas abordados na escola. A criança constrói seu conhecimento não apenas de maneira lúdica, mas significativamente de maneira global.

Na EI tanto o processo da aprendizagem integral como a aprendizagem específica da música deve se fazer no brincar, logo a brincadeira é uma relação da criança com o universo imaginário e o real. Vigotsky (2008) relata esse movimento do brincar a partir do seguinte esquema, “é interessante o fato de que a criança começa pela situação imaginária, sendo que essa situação, inicialmente, é muito próxima da situação real. Ocorre a reprodução da situação real” (VIGOTSKY, 2008, p. 35). O brincar pode estar no campo da imaginação, por essa perspectiva ao brincar o mundo real se faz compreendido. Nesse sentido, a criança constrói a aprendizagem ao entender a cultura do adulto e as situações que a cercam.

Ainda, o brincar pode atuar como elemento próprio da cultura da infância. Segundo Kishimoto (2010, p. 6), “sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”. Pensando

a relação entre brincadeira e infância, é necessário analisar as práticas musicais nesse contexto. Por meio dessas relações é possível abrir um caminho significativo para a experiência musical, em que a criança vivencie um fazer musical prático que tenha sentido para ela.

Nessa perspectiva da aprendizagem, vinculada a um viés imaginário, a relação da brincadeira com a música pode proporcionar situações lúdicas performáticas, criativas, sonoras, até mesmo extramusicais. A brincadeira musical realizando essa conversa imaginária com a realidade, pode balizar o diálogo entre vivência musical e compreensão da sua subjetividade. Pode-se notar que no decorrer da primeira infância as crianças sonorizam aquilo que sente, que percebe, aquilo que pensa. Nesse sentido, a partir de uma relação com seu universo que é possibilitada essa ação (BRITO, 2009). O fazer musical pode estar conectado com as relações internas da criança. Segundo Brito (2007, p. 83) “a experimentação se sobrepõe à técnica dirigida e fazer música é uma questão de vontade, de desejo, de conquista”.

Nesse viés é notório que a música se relacione com elementos que são subjetivos e que na infância tenha seu significado através de um caráter expressivo, emocional, perceptível, e ligado às diversas experiências lúdicas. Uma brincadeira musical é potencialmente carregada de elementos experienciais que se relacionam com o prazer, a imaginação, o lúdico (KISHIMOTO, 2010; VIGOTSKY, 2008).

A brincadeira musical estabelece uma relação que une a experiência à aprendizagem. Experiências estas que possuem o papel de meio para contribuição do ensino musical. A partir do contexto em que o indivíduo está inserido e das variáveis ocorridas nessas vivências que a experiência tomará um significado musical. O que está implicado no ato da brincadeira musical é que as crianças ampliam os seus conhecimentos a partir do seu modo de fazer e ser.

2.2. PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Em sala de aula, como professor, encontrei-me por diversas vezes inquieto. Algumas situações fizeram-me questionar o que as crianças achavam sobre minha aula e o que elas estavam aprendendo sobre música. Fiquei muito curioso em saber o quanto as atividades que eu realizava eram consideradas musicais para as crianças. Isto é, uma aula que ensinasse música através de uma relação de prática (tocando, cantando, escutando e criando). Esse fazer musical possibilitaria uma expressividade. Além disso, tenho evitado uma proposta fragmentada e sem conexão com a realidade dos estudantes.

A concepção de Educação Musical sob a ótica de Swanwick (2003) é muito mais que aprender símbolos, códigos e padrões; é proporcionar uma gama de situações que possibilite vivenciar e trazer significados. Nessa perspectiva, é importante conceber uma aula que não

fragmente os elementos que compõem a música. O sentido musical é percebido na beleza do som, naquilo que é produzido por meio de uma relação musical ampla, ou seja, um sentido que envolve um conjunto de relações sonoras e não apenas de um elemento isolado na música (FRANÇA, 2003).

É importante atentar-se para a organização sonora de maneira estética – através de uma concepção musical –, uma relação que possa desvincular da ação conceitual teórica ou sistematizada, no seu sentido mais técnico e mecânico. A música que escutamos é o resultado estético daquilo que apreendemos sobre música, o resultado da intenção musical que vamos construindo e temos. É o objetivo de “fazer ou de ouvir música que nos permite diferenciar sons que constituem música daqueles que não constituem” (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 179).

Ao perceber a relação estética com os elementos presentes na música, vamos estruturando uma série de eventos musicais. Nesse sentido, não escutamos um determinado elemento separadamente, ouvimos e compreendemos música de maneira conjunta. Na música os materiais musicais presentes são apresentados de maneira conjunta e não disjunta. Existe uma estrutura sendo apresentada, existe uma concepção que informa música. França (2009) relata que,

Em música, nenhum parâmetro ocorre isolado. Um padrão rítmico contém, simultaneamente, informações sobre altura, timbre, textura, intensidade e outros. Juntos, esses aspectos implicam estilo, caráter, contexto e estruturação. Os diversos conteúdos da nossa disciplina são interligados, e não lineares. Em uma aula podemos percorrer um extenso território musical onde os conteúdos se interliguem rizomaticamente. (FRANÇA, 2009, p. 25)

A fragmentação pode ser uma relação desconexa da vivência musical, e pouco leva à compreensão sobre música.

Para Swanwick (2003, p. 58), “ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso, é realmente, musical? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito?”. A premissa do ensino e aprendizagem musical deve permear pela própria música, logo essa é uma reflexão que deve ser feita constantemente. Fragmentar música não é musical, não é expressivo e nem pode ser considerado um ensino que potencialize a relevância de relação mais ampla sobre música.

Swanwick (2003) também apresenta como princípio musical a metáfora que constantemente permeia as vivências e experiências contidas no campo da Educação Musical. Nesse sentido, a metáfora é uma relação interna que compreende situações musicais a partir das experiências, transformando-as em outros conhecimentos musicais e níveis de compreensão

dentro do contexto musical. “Esses processos metafóricos são internos, invisíveis, mas podemos observar seus efeitos nas várias camadas da atividade musical” (Swanwick, 2003, p. 56). Esse movimento metafórico é crescente e Swanwick (2003) apresenta como um processo que se relaciona na transformação de sons em melodias (ou gestos), nas melodias que passam a se tornar estruturas e por seguinte tornam-se em experiências significativas (p. 28-29).

O processo metafórico envolve relações com significados, experiências, e ainda, do sujeito com a música. Para Swanwick (2003, p. 27) a “metáfora é um processo capaz de produzir novos *insights*. A metáfora nos permite ver uma coisa em termos de outra, pensar e sentir de novas formas”. Logo, a proposta de música como metáfora é inteiramente ligada a uma maneira de ajuste entre conceber uma experiência musical e transformá-la em novas concepções.

Por meio da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, Swanwick e Tillman (1986, citado em FRANÇA, 2009) relatam metaforicamente esse processo progressivo em que as relações de desenvolvimento do aprendizado musical podem acontecer. Ainda, nessa teoria são apresentados níveis de desenvolvimento – materiais, expressão, forma e valor - que possivelmente poderão ser vivenciados como parâmetros para um ensino de música. “Materiais sonoros, caráter expressivo e forma constituem os conceitos fundantes da nossa disciplina e, portanto, os pilares de uma abordagem de ensino musicalmente consistente” (FRANÇA, 2009, p. 25). Logo, para a efetivação de um ensino intencional e consciente de suas ações, é importante entender melhor como acontece esses níveis que fundamentam o ensino de música musical.

O primeiro dentre esses níveis estão os *materiais*. Ao compreender um determinado elemento em música (padrão rítmico, melodia, fortíssimo, síncope) sua importância está no sentido de transformar-se em um elemento de caráter expressivo. Permanecer constantemente em uma relação de identificação analítica, tentando perceber saltos, notas, acordes, motivos, é possível que estaremos fadados a nos relacionarmos com apenas os níveis materiais (FRANÇA, 2003).

Metaforicamente podemos transformar esses materiais em experiências musicais expressivas. Para Swanwick (2003, p. 29-30) é necessário passar a não escutar sons distantes de uma relação musical - escutando-os de maneira isolada – é preciso estabelecer uma atenção aos sons como experiência que traga ideia de movimento, sentido de peso, espaço, tempo e fluência. O nível de *expressão* conduz à relação com os materiais sonoros, imprimindo um caráter que seja possível sentir a atmosfera, em uma dimensão de dinâmica, articulação, gesto musical. O nível de expressão não seria uma conotação de auto expressão, uma relação de

sentimento individual, ou até mesmo, uma relação musical sentimentalmente arrebatadora própria do indivíduo. Porém, sim um significado na música, uma intenção musical concreta passada pelos seus materiais sonoros; um sentido musical.

Como caráter expressivo as escolhas musicais serão essenciais para uma proposta em nível de expressão (FRANÇA, 2013). Escolher os distintos materiais musicais será essencial para trazer uma ideia expressiva em música. Os níveis de expressão são maneiras pelas quais a nossa audição, criação e/ou execução impõem caráter de expressividade, a partir do discurso que temos. Imbuídos de percepções e concepções sobre música, vamos colocando vida ao que escutamos, vamos empregando significados sobre as melodias, os gestos, as formas, as estruturas. Nesse caminho que sons tornam-se música, sua vitalidade é empregada por um processo de conhecimento expressivo, uma relação que trata de vivência musical de maneira mais significativa.

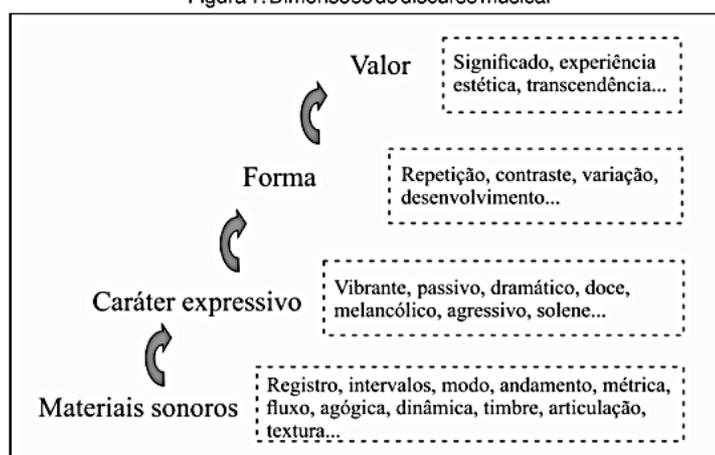
No âmbito da forma, as estruturas já compreendidas e contidas na música ganham novas compreensões, existe uma certa mudança, um desvio, trazendo supressas. Para França (2013, p. 18), “com padrões convencionais assimilados, a criança dá vazão novamente à sua motivação interna de experimentar, de especular intuitivamente sobre forma musical, incorporando surpresas de maneira pessoal e exploratória”. Esse nível dentro da Teoria Espiral de Swanwick (2003) está relacionado com a quebra de estrutura, às mudanças que podem acontecer. É um nível em que a música é experienciada por meio da surpresa, uma nova expectativa ao ouvinte.

A forma nesse caso não está relacionada aos modelos convencionais dentro da música, ou às estruturas, como forma rondó, forma sonata. Nesse sentido, nível da forma está relacionado com as novas estruturas que a música pode apresentar. Segundo Swanwick (2003),

forma remete, essencialmente, a *coerência*, a *relações* internas, a aspectos distintos – à maneira pela qual a música mantém sua articulação, ao modo como chama nossa atenção. [...] relaciona-se diretamente com o que Piaget chama de brincadeira construtiva, em que velhas imagens são re combinadas de novas maneiras, metaforicamente transformadas em novas configurações. A resposta à forma musical é, fundamentalmente, um engajamento nesse processo (SWANWICK, 2003, p. 64, ênfase original).

O indivíduo se envolve musicalmente reorganizando velhas estruturas e estabelecendo novas condições de aprendizagem. É nesse nível que o conhecimento musical alcança um significado mais expressivo e com relação à estrutura se torna mais poderoso. Essas dimensões pode ser vistas e compreendidas de maneiras crescentes (FIGURA 1).

Figura 1: Dimensões do discurso musical



Fonte: França (2010, p. 14)

Quando esses três níveis crescentes da experiência musical se efetivam, o significado é aberto, inaugurando uma nova experiência singular e coesa. Funda-se nesse último nível da experiência musical uma relação de valor da música. Não podemos aferir se com relação ao último nível da Teoria Espiral essa experiência chegue ao nível do valor, mas este é o momento em que todos os níveis foram efetivados. Swanwick (2003) relata que “embora não possamos nunca estar seguros de que isso se concretize – que os estudantes possam ser informados pela experiência. Esse é o propósito final da Educação Musical” (SWANWICK, 2003, p.66). Essa quarta camada é uma relação com todas as outras experiências dentro de um contexto musical. Segundo Swanwick (2003, p. 34), o valor é o momento em que a música expressa essa relação de informação quanto à “vida do sentimento”.

3. MÚSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CONEXÕES COM A LITERATURA

As discussões acerca da linguagem musical na Educação Infantil são diversas e é necessário inteirar-se sobre as propostas atuais para o ensino de música nessa etapa da Educação Básica. Recentemente foi proposta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o resultado de um longo e amplo processo que inicialmente, pelo menos, se configurou por meio de diálogos entre especialistas e a participação da sociedade (BRASIL, BNCC, 2017). Esse documento vem discutindo diversos pontos para as aprendizagens nas mais variadas áreas de conhecimentos, o que contempla também algumas propostas para a Educação Musical na EI.

A BNCC não é apenas o documento que traz o suporte para o que ensinar, mas também que norteia normativamente as propostas educativas ao longo da jornada nos anos letivos. A BNCC,

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...] Está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 7).

A proposta da BNCC busca ampliar a igualdade, o direito de acesso, permanência e aprendizagem de todos. Ainda, requer trabalhar, a partir desse documento uma abordagem que possa trazer a participação de todos os atores da educação, elaborando um currículo que leve em conta as experiências e as necessidades dos variados contextos pelo país (BRASIL, BNCC, 2017, p. 5). O currículo é um processo posterior que deverá ser discutido e validado pela ampla discussão das práticas escolares, as decisões de organizações, os variados procedimentos que possam colaborar com a aprendizagem.

A BNCC atribui à Educação Básica uma estrutura que rompa com os modelos fragmentados do conhecimento, ela aborda uma visão de educação integral. Não uma educação em tempo integral, que o estudante passe grande parte do tempo na escola, mas uma educação que privilegie um desenvolvimento pleno. Assim como Alves (2011), Swanwick (2003) reprovava essa fragmentação, na sua proposta é abordado um ensino de música que não trabalhe fracionado, mas que seja amplo nas diversas possibilidades no fazer musical.

Swanwick (2003) apresenta o modelo C(L)A(S)P/(T)EC(L)A, logo o fazer musical precisa contemplar ações musicais fundamentadas em composição, apreciação e execução. As atividades mais importantes dentro desse modelo se concentram em ações de composição (C), execução ou performance (E) e a apreciação (A). As atividades de literatura (L) e técnica (T) são também contempladas no ensino de música, porém são secundárias, servindo de apoio às

demais. Logo, compor, tocar, cantar, ouvir, são atividades que possibilitam uma relação integral na experiência com a música.

Ainda, a BNCC com mais um marco histórico para EI revalida a atuação dessa primeira etapa no processo de ensino básico. Como eixos norteadores, é reafirmado o que está expresso nas DCNEI (2013). Logo, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as brincadeiras e as interações que colaborarão com a efetivação de qualquer atividade dentro desse contexto. Nesse sentido, é fundamental que o brincar e o inteirar-se, sejam efetivados para potencializar o desenvolvimento e as aprendizagens de forma integral (BRASIL, BNCC, 2017, p.35).

“A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35). A BNCC revalida esse papel mediador da brincadeira apontando os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Esses direitos garantem a dinâmica de aprendizagem, uma condição de papel ativo da criança, a construção de significados e condições de resolver os diversos desafios (BRASIL, BNCC, 2017).

3.1. DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Os direitos expressos pela BNCC (2017, p. 38), são o de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. No sentido de conviver pode ser percebido que o texto revela a relação de interação com o outro e consigo mesmo. Conviver no sentido expresso pela BNCC é o de poder utilizar os mais variados conhecimentos.

No campo de atuação da Educação Musical essa relação de conviver pode se fundar através da interação por meio da troca de experiências musicais. Swanwick (2003) salienta que no campo educacional cada estudante já traz uma determinada compreensão musical; logo, a ação pedagógico-musical deve considerar o universo do estudante. O estudante convive e partilha do conhecimento prévio.

O direito de brincar está para a BNCC como um papel de ampliação do acesso às produções culturais. Desse modo, as brincadeiras podem ampliar o sentido estético, emocional, sensorial, expressivo. Ela precisa ter como propósito o estímulo do desenvolvimento nos diversos aspectos da vida, sociais, criativos, nos seus conhecimentos, emocionais, cognitivos (BRASIL, BNCC, 2017, p. 36). A brincadeira atua nesse papel permanente de aprendizagem. Musicalmente, esses sentidos dados pelo brincar, são elementos que atribuem a uma vivência expressiva em Educação Musical. Swanwick (2003) destaca ao dizer que o ensino de música deve ter relação estética, emocional, sensorial, e sobretudo expressiva.

Ainda, considerando esses direitos, é visto que podem ser elementos fundamentais para efetivação do ensino na EI o direito à participação. Trazendo a voz da criança nas decisões de gestão, nas práticas escolares, na rotina de maneira integral. A proposta no texto da BNCC (2017, p. 36) é potencializar o diálogo do estudante para que possa tornar ativo o conhecimento, a reflexão e a construção de aprendizagem das diversas linguagens.

Explorar e expressar são direitos bem próximos. Ao explorar, o estudante deve ter a liberdade de descobrir, empreender, manipular elementos sonoros, cores, formas, movimentos. É uma relação da descoberta do mundo ao redor. Essa é uma relação muito presente nos níveis materiais, de acordo com a teoria de desenvolvimento de Swanwick. O indivíduo nessa primeira etapa manipula elementos da linguagem musical. Essa é uma fase exploratória dos materiais sonoros, que pode ser desenvolvido pela progressão crescente a outros níveis de desenvolvimento musical (SWANWICK, 2003).

Expressar-se caminha por esse viés de desenvolvimento e é um direito referido na BNCC (2017, p. 36). Ao expressar a criança possibilita o desenvolvimento das linguagens, a relação com suas emoções, necessidades, opiniões, descobertas. A expressão é uma dinâmica que traz foco emocional, sentimental, criativo, como também cognitivo. Ações relacionadas ao cantar, tocar, dançar, possibilitam conotações de composição e execução (SWANWICK, 2003). Nesse sentido, musicalmente a criança se expressa garantindo seus direitos.

Ainda, como direito, pode ser visto o conhecer-se que está na incumbência de proporcionar uma construção da identidade pessoal, cultural e social. Nesse sentido, a proposta é que as experiências possam viabilizar uma relação positiva sobre o meio através das linguagens vivenciadas, as relações estabelecidas por meio das interações constituídas. Swanwick (1993) relata alguns princípios para a educação musical e aponta essa relação que o professor de música precisa estabelecer com o estudante. As ações pedagógico-musicais em sala de aula precisam proporcionar conhecimento e ampliar a cultura do estudante que escuta e vivencia música.

Considerando que,

na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, BNCC, 2017, p. 38).

Nesse sentido, a partir de uma atuação mais específica da música, percebe-se que existe um entrelaçamento de propostas que o ensino e aprendizagem de música deve refletir. Com base

nos eixos norteadores e os direitos assegurados para o desenvolvimento e aprendizagem, iniciamos algumas reflexões sobre os arranjos dentro desse contexto de ensino musical especificadamente na primeira etapa (EI) de ensino da Educação Básica.

Os campos de experiências descritos no documento da BNCC referem-se ao que já está expresso nas DCNEI (2013). Nesse novo documento as diretrizes são validadas no proposto currículo para base nacional (BNCC). Com relação às experiências é importante lembrar que, embora neste trabalho seja abordada a especificidade da música, nenhum conteúdo da EI é dado de maneira isolada. Os campos de experiências são articulados com diversas linguagens, sendo que os conhecimentos são entrelaçados e conectados com a vida.

3.2. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E NÓS

A primeira experiência descrita é *o eu, o outro e nós*. Essas experiências estão relacionadas com a vida social, a forma que as crianças lidam no contexto coletivo, com as interações que as cercam (a escola, a família, a sociedade). Elas se identificam como seres individuais e sociais. Nesse campo grande parte dos objetivos está na atitude de trabalhar o lugar da criança socialmente, atingir uma relação com o próximo de harmonia, solidariedade, empatia, cooperação, participação. A criança nesse contexto manifesta uma ação colaborativa para com o outro.

Com relação à si mesma ela precisa desenvolver atitudes de autocuidado, conhecimento de si mesma, desenvolver seus gostos pessoais, construir sua própria identidade. Esse campo de experiência proporciona uma relação que perpassa por um sentido singular e plural. Uma relação de situar-se no contexto em que se insere. No campo da Educação Musical essa relação pode ser realizada a partir de uma conotação pessoal, do gosto musical. Isto é, a maneira que cada uma se reporta ao caráter musical inerente à si próprio, como ela interage musicalmente a partir do que tem e o que busca descobrir.

3.3. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Outro campo de experiência importante para a Educação Infantil é o *corpo, gestos e movimentos*. Para a BNCC (2017) a criança

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. As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites (BRASIL, BNCC, 2017, p. 39).

É o corpo que toma o lugar de centralidade em toda e qualquer atividade pedagógica na EI. As crianças brincam, interagem, exploram e descobrem progressivamente uma relação com a cultura e o espaço ao redor (BRASIL, BNCC, 2017).

As experiências com o corpo, o gesto e o movimento são amplas e pautadas por diversos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento. Corporalmente pretende-se expressar de maneira emocional, criar movimentos, atender a controles de si mesmo, ter interação com os espaços, explorar uma gama de sons corporais por meio de brincadeiras, desenvolver a coordenação e precisão de habilidades motoras. O corpo como objetivo de aprendizagem é uma relação não apenas material, mas de movimento e gesto. Alguns dos objetivos envolvem também a relação do corpo com movimentos sonoros, artísticos, movimento de deslocamento do espaço. Os gestos são relações expressivas em que o corpo responde ou cria maneiras para poder desenvolver as linguagens (BRASIL, BNCC, 2017).

Os gestos na Educação Musical (SWANWICK, 2003; FRANÇA, 2003) são atribuídos aos movimentos sonoros, às frases, aos contornos melódicos, às maneiras expressivas de vivenciar música. Não diferente desses significados, o gesto pode ser uma relação dentro da música que atinge não apenas o corpo, mas de maneira expressiva o movimento. A criança se relaciona com o som; logo, a escuta e a produção desses sons são relações que se conectam às inúmeras formas de experienciar música - dançando, tocando, movimentando-se, cantando (BRITO, 2009).

3.4. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Outro campo de experiência que pode ser contemplado é os *traços, sons, cores e formas*. Nessa terceira possibilidade de ensino e aprendizagem musical espera-se que a criança seja instigada com vistas ao diálogo para com as expressões artísticas (música, dança, teatro). A BNCC aborda nesse sentido uma experiência que contemple a criação, a exploração, o senso crítico e estético cultural. É apresentada a necessidade de potencializar as experiências artísticas para contribuição do desenvolvimento integral da criança.

De acordo com a BNCC as crianças

com base nessas experiências, [...] 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 (BRASIL, BNCC, 2017, p. 39).

Esse campo de experiência objetiva explorar os sons do corpo, de materiais e instrumentos, criar sons, apreciar e realizar performance, utilizar diferentes fontes sonoras, imitar e ainda

reconhecer. A experiência da linguagem artística é enfática, visa nesse sentido ampliar cada vez mais possibilidades expressivas. A BNCC traz a pintura, a música, a dança, o circo, o teatro, como elementos principais para efetivação dessa experiência.

A linguagem artística relacionada por meio desses materiais (sons, formas, traços, cores) são elementos iniciais em um processo de ensino de música. Partindo do elemento “som” pode ser percebido que a aproximação com esse elemento deve ser cada vez mais articulada com a experiência musical (FRANÇA, 2003).

3.5. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

A escuta, fala, pensamento e imaginação é um campo também proposto por essa etapa de ensino. Na Educação Infantil que a criança desenvolve sua comunicação, sua fala e os códigos que possam fazer relações com a fala. A criança nessa etapa de ensino se desenvolve e aprende a língua oral, nesse sentido por meio das relações de comunicação vai observando e compreendendo as linguagens (BRASIL, BNCC, 2017). É uma relação com o contexto global, é através das interações e ações pedagógicas que esse campo vai se configurando e possibilitando desenvolvimento.

Para além de uma proposta da linguagem escrita e falada, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem são claros ao expressar essa relação com um contexto global. Dessa maneira, a música não atua apenas como um meio, mas como uma possibilidade de diálogo entre outras áreas de conhecimento. A BNCC (BRASIL, BNCC, 2017, p. 40) relata que a criança “vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores”. O cantar, comunicar-se musicalmente, pode trazer essas possibilidades no desenvolvimento da oralidade e também do aspecto de escrita.

“É importante o estímulo da oralidade por meio da música, uma vez que a mesma possibilita ampliar a capacidade de convivência em grupo, de dramatização, de imaginação e de solução de problemas” (PAULA; SCHERER, 2010, p. 2). Nessa perspectiva, a música pode abrir uma forte possibilidade para estímulo do desenvolvimento da criança. A criança canta, cria, toca, escuta e vai desenvolvendo novas maneiras de explorar o mundo através de possíveis linguagens humanas. O universo da criança se estabelece pelas relações com a linguagem que vai sendo desenvolvida, musicalmente as crianças vão construindo concepções sobre elementos sonoros e também globais (BRITO, 2003).

Segundo Swanwick (2003, p. 69) a “fluência musical precede a leitura e a escrita”. Nesse sentido, a perspectiva da leitura musical sob as bases de qualidade do campo da Educação Musical apontam para um ensino e aprendizagem que possa priorizar ações que desenvolvam

muito mais as habilidades auditivas e performáticas do que de leitura e escrita. Segundo a BNCC (2017) a Educação Infantil segue por essas perspectivas, sendo que o caminho é trabalhar os códigos orais por meio de vários elementos – desenhos, música, gestos – do universo infantil. Esse campo colabora com essas concepções de princípios musicais e entrelaçam no mesmo sentido de aprendizagem global.

3.6. CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

O último campo de experiência referenciado na BNCC (2017) é os *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Nesse campo a proposta é vivenciar a perspectiva de diversos ambientes em inúmeros momentos por distintas dimensões, sendo esses contextos empregados por culturas, sociedades e mudanças nas várias esferas da vida. A EI necessita promover momentos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no sentido de poder ampliar a investigação, a exploração, a manipulação, por meio de oportunidades educativas. Para a BNCC,

a Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, BNCC, 2017, p. 41).

Através de vivências acerca de *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* que as crianças vão tomando conhecimento sobre elementos fundamentais que embasam situações cotidianas da aprendizagem. Nessa etapa a criança transforma situações simbólicas em concretas, elas vão estabelecendo relações mais amplas e mais refinadas sobre o mundo (VIGOTSKY, 2008). Os objetivos dentro desse campo estão relacionados às maneiras de relacionar, inventar, construir, refletir medidas e quantidades, saber medir tempos e proporções, saber ler o mundo e sociedade, as variáveis que estão nos diversos contextos.

Para a fundamentação musical esse campo atua como um elemento propulsor no sentido de estabelecer relações musicais, saber compreender os diversos temas musicais. Para compreender os níveis que Swanwick denomina materiais, expressão, forma e valor, é importante articular-se com esse campo de experiência. Na Educação Musical, realizar relações com contextos musicais, em tempos e espaços distintos, é uma premissa primordial. A música é um valor compartilhado e articulado com as culturas e seus indivíduos, desse modo ela atua

na relação com os lugares e espaços. Os espaços e tempos são lugares que podem trazer diversas informações sobre diversos conteúdos musicais.

Apresentados esses campos de experiências e seus devidos objetivos, podemos ver que a Educação Musical precisa ser abordada de maneira integral com as várias linguagens presentes nessa etapa de ensino. A Educação Infantil é um campo de práticas pedagógicas que trabalha de maneira integral na vida da criança. Logo, a música precisa ter seu valor específico contemplando todos esses campos, trazendo amplitude no conhecimento de mundo e cultura. Essa etapa de ensino deve possibilitar a autonomia e o desenvolvimento global da criança para promoção nas etapas seguintes. Ampliando ainda mais essa discussão, caminhamos para uma proposta criada e desenvolvida em sala de aula, proposta esta que articula com os campos e fundamentos musicais apresentados até aqui.

4. PASSEANDO PELA FLORESTA: BRICANDEIRAS MUSICAIS

Este capítulo apresenta algumas das experiências arrebatadoras e sobretudo descritivamente pessoais e únicas. “Passeando pela floresta” foi uma proposta lúdica e musical que tinha como objetivo não apenas transitar por concepções de ensino de música, mas por interações com os campos de experiências descritos pela BNCC.

Com intento de dialogar com os princípios de Educação Musical e os campos de experiências da BNCC, esperava-se uma maior reflexão do ensino e aprendizagem musical para essa primeira etapa da Educação Básica. A partir disso surgiriam observações e novas reflexões acerca das brincadeiras musicais como contribuição para o ensino e aprendizagem musical na Educação Infantil.

Em um encontro de culturas, interações e constantes celebrações de experiências musicais, descrever esses momentos é relatar o maior significado da música na vida integral do ser humano. Durante as propostas musicais foram observadas constantes aprendizagens impregnadas de música e brincadeiras. Vivenciar música não é nada mais que descobrir o belo, encontrar com a possibilidade de ser mais completo na comunicação com o mundo (SWANWICK, 2003).

4.1. METODOLOGIA

Para a compreensão do procedimento utilizado na proposta musical realizada em sala de aula, apresento o percurso de elaboração e abordagem dessa prática. Na prática educativa realizei uma proposta com quatro turmas da Educação Infantil.

Inicialmente foi necessário, antes do planejamento e atuação, obter um levantamento de literatura sobre o tema (BRASIL, BNCC, 2017; SWANWICK, 2003; FRANÇA 2003, 2006, 2009). Nesse sentido passei a realizar uma pesquisa acerca de uma prática educativa musical que pudesse funcionar juntamente com a literatura e que fosse acessível à faixa etária da turma.

Precisei levar em conta os estudos já realizados sobre o ensino e aprendizagem musical, no sentido de obter fundamentação para as ações musicais dentro de sala. Ainda, pesquisei possibilidades para o repertório musical de sala. Pensei em como poderia realizar uma abordagem com conteúdo musical bem fundamentado na literatura e lúdico ao mesmo tempo.

A escola de atuação, situada na Asa Sul de Brasília-DF, é uma rede privada que atende estudantes de classe média alta denominada Colégio Le Petit Galois. Para as aulas de música utilizo uma sala aleatória que esteja desocupada, pois no colégio não existe uma sala de música específica. Porém, alguns materiais – como teclado, violão e caixa de som – são encontrados em alguns espaços.

Para a atividade escolhi quatro turmas para realização da proposta, com isso iria observar a proposta executada nos contextos e as respostas das crianças a essa proposta. As crianças tinham de quatro anos a cinco anos e onze meses de idade, faixa etária específica do grupo da “pré-escola” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 42).

O objetivo nessa aula era trabalhar a apreciação, a performance e a recriação das estruturas musicais apresentadas. Esperava-se proporcionar às crianças momentos que pudessem viabilizar esses objetivos musicais e com isso poder trabalhar sob a perspectiva dos pilares fundamentais para uma aula de música. A partir dessa experiência, acreditava que o significado musical pudesse tornar-se mais compreensivo.

Essa proposta foi incorporada ao planejamento mensal de uma das aulas de música, sendo a única atividade trabalhada nesse dia. Uma vez que a atividade era extensa, ela daria conta de todo o tempo de aula percorrida que em média acontece por 45 minutos e uma vez na semana.

Para organizar o tempo pensei em três etapas para que ela fosse desenvolvida. Utilizaríamos nessa aula a música de Pixinguinha “Urubatan³” que seria apresentada inicialmente por meio de uma pequena frase musical e se progrediria em três momentos com objetivos específicos em cada uma dessas etapas. Seriam etapas seguidas e conectadas umas com as outras.

Como avaliação, constantemente realizei uma prática de monitoramento, tentando cada vez mais ter um olhar reflexivo sobre a prática realizada. Acreditei que para as práticas dentro desse contexto precisava não apenas assistir de maneira ativa, participando da prática, mas também intencionalmente acompanhar essa ação educativa realizando o monitoramento.

A prática educativa deve ser constantemente intencional e ser levada ao monitoramento, compreendendo as relações das crianças, os resultados e o desenvolvimento. Para a BNCC, a intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 36)

Para a minha prática, a intencionalidade pedagógico-musical deveria percorrer um caminho lúdico e expressivo, sobretudo musicalmente expressivo. Desfrutar o som, abrir janelas, reconhecer e estimular ideias expressivas são elementos potenciais para uma boa aula de música (SWANWICK, 1993). Alimentar-se de energias expressivas de música e encontrar

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5mWZJcH90VE>> acesso em: 09/07/2017

uma fonte inesgotável de valores musicais nos levam cada vez mais fundo ao encontro com a aprendizagem musical. Isso que possibilita vivenciar música em um contexto lúdico!

Para ter em mãos um material de pesquisa e avaliação minucioso, consulte a possibilidade de gravação e produção de imagens com a gestora da escola. Ela por sua vez permitiu o registro apenas para uso próprio, por grande parte dos alunos serem filhos de autoridades jurídicas. Após esses registros e as práticas pedagógicas, posteriormente passei a assistir e observar as ações ocorridas dentro do contexto de sala de aula.

Nessa proposta, por meio da brincadeira musical, a dimensão era poder experimentar uma brincadeira que fosse musical e que não fosse controlada com um sentido rígido. A atividade foi uma brincadeira no modo de atuar, sem regras e sem estruturas duras para a realização da prática. Era para brincar com música! A perspectiva para essa prática era que o universo sonoro pudesse se abrir de maneira que a maior satisfação fosse o “lambuzar-se de música com as crianças” (FRANÇA, 2009, p. 24).

O sentido dessa brincadeira foi voltado ao fazer musical. A música iria ocorrer por meio de brincadeiras e assim vice-versa. Algumas das brincadeiras já haviam sido realizadas em aulas anteriores, outras viriam como novidade. Conseqüentemente, era de se esperar que como atuação intencional, precisaria fundamentar e embasar minha aula em estudo acerca da área. A BNCC (BRASIL, BNCC, 2017) é o documento mais recente que pode trazer aporte sobre a Educação Infantil e esse documento trata de eixos norteadores, as brincadeiras e as interações, para essa etapa de ensino.

Como concepção do brincar, pensei nos diversos momentos que essas brincadeiras precisavam seguir um sentido vívido e fluido musical. A brincadeira nesse sentido seria uma maneira de poder trazer aparato; ela viria como mediação nesse processo educativo musical. Por um sentido de arranjo curricular, ainda, precisava integrar nesse esquema de aula de música os campos de experiências previstos pela BNCC. São cinco os campos de experiências que se integram através das experiências e situações percorrida na Educação Infantil (BRASIL, BNCC, 2017). Esses campos precisam se integrar com as diversas linguagens e é notório que seriam contemplados em alguns dos processos compreendidos por essa proposta.

Ao final, através de uma conversa informal com as crianças refletimos sobre as práticas musicais realizadas em sala de aula. Ao realizar as atividades pontuei conexões com os campos de experiências e os princípios presentes no ensino e aprendizagem musical. A proposta era simples, consistia em momentos de imitação e momentos de criação espontâneas. Como professor, gostaria de identificar em quais níveis da Teoria Espiral (SWANWICK, 2003) os estudantes poderiam experimentar música. Não era para ser uma aula de imitação rítmica ou

frases afinadas, tampouco de marcação de pulso, mas uma aula expressiva com música. Durante a proposta, portanto, busquei fazer relações com a literatura (FRANÇA, 2003: 2009; SWANWICK, 2003) e realizei apontamentos quanto a essas práticas.

4.2. PRIMEIRA ETAPA: BRICANDO COM MATERIAIS SONOROS

A aula começa em roda, todos já sabem como se organizar. As crianças precisam de atividades estimulantes, criativas e dessa forma seguem um repertório de propostas pedagógicas pela direção da escola. Nesse sentido, o que resta é se apropriar de uma prática bem fundamentada e realizar profundas reflexões sobre essa atividade proposta. As crianças não sabem o que se espera da aula, mas intencionalmente já venho me preparando, esperando possíveis surpresas para a atuação pedagógico-musical.

Era uma única aula que ocorreu por três etapas distintas. A primeira dessas atividades iniciava-se com o tema principal da música “Urubatan” de Pixinguinha (figura 2). O objetivo proposto pela primeira etapa era que todas as crianças aprendessem a melodia da música e fizessem as acentuações no corpo. No primeiro momento eu iria cantar a melodia com “tu, tu, tu” e mostrar um movimento criado por mim através de uma percussão corporal (figura 3). Na prática, a proposta era fazer com que as crianças cantassem a melodia da mesma forma e tocassem no seu próprio corpo. Na segunda parte dessa atividade eles deveriam realizar movimentos criados por eles mesmos.

FIGURA 2: Tema principal da música “Urubatan de Pixinguinha”



Fonte: Transcrição própria

FIGURA 3: Tema rítmico utilizado corporalmente

○ - representação do movimento corporal com a nota MI aguda na cabeça

▵ - representação do movimento corporal com a nota MI grave na coxa

⊕ - representação do movimento corporal com a nota LÁ no ombro

➡ - representação do movimento corporal livre

Fonte: Transcrição própria

Com relação ao que é apontado como campo de experiência, vemos que o corpo é um lugar de centralidade. As relações que foram estabelecidas musicalmente precisaram trazer essa conotação corporal. Pensando nesse conhecimento de si mesmo, e dos elementos externos que envolvessem produções sonoras, intencionalmente tentei trabalhar uma relação corporal e musical com caráter de exploração. Acreditei que faria um sentido bem maior para os estudantes, foi uma ação muito simples, porém, fui percebendo que existiam produções sonoras corporais que eles acharam diferente. Isso trouxe a eles uma certa curiosidade.

Essa primeira atividade deveria se desenvolver afim de criar uma relação mais ampla com o desenvolvimento de novas estruturas musicais. Era para as crianças realizarem sons corporais com um padrão rítmico, no primeiro momento por mim e depois uma proposta diferente realizada por cada estudante. As ações dentro desse processo deveriam favorecer novas dimensões, partindo dos níveis materiais e modelando-se em práticas em níveis de expressão. Os conteúdos no ensino de música precisa estabelecer uma relação com a conversação musical, a criança precisa apreender e trazer sua própria voz na experiência musical. Como relata França (2003, p. 10) “de que vale aprender fatos e conteúdos se não para viver a aventura de nos engajarmos na conversação musical, expressando nossa própria voz?”.

A proposta nessa primeira atividade era possibilitar uma vivência que pudesse trazer a voz dos estudantes, a compreensão sobre o que eles sabem sobre música. Para além de tocar e criar padrões rítmicos ou exploração de timbres, gostaria de vivenciar a brincadeira musical de maneira expressiva. Com apenas uma frase melódica tinha como expectativa para essa atividade um crescente sentimento e necessidade de trazer uma vivência musical significativa, que pudesse realmente brincar com os sons à medida que possibilitasse experiências musicais expressivas.

Nesse momento da atividade as crianças escutaram o padrão melódico cantado por mim e repetiram. Não era tão difícil, tínhamos apenas duas notas inicialmente e eu identifiquei-as no corpo, representando a mais aguda na cabeça e a mais grave nas pernas. O gesto foi um campo de experiência fundamental para iniciar essa prática (BRASIL, BNCC, 2017). Embora, inicialmente, esses gestos demonstrassem níveis materiais da música – com identificação da altura de notas – cada vez mais precisei explorar esses gestos corporais no sentido de se tornarem em caráter expressivo. No decorrer desse processo, passamos cada vez mais a colocar elementos de dinâmica, andamento, elementos que pudesse dar um novo clima para a música.

Em alguns momentos tentei com essa frase musical, com apenas duas notas, dar um sentido energético, em outros momentos passei sensações de suspense. Progressivamente, nessa frase inseri uma terceira nota entre essas duas primeiras e depois uma sequência de notas

ascendente por graus conjuntos. Surge então, uma nova possibilidade expressiva e sobretudo desafiadora. Eu havia mudado os gestos corporais pedindo para que as crianças pudessem dar novas ações, saltando, rodando, nas pontas dos pés, enfim, se tornou uma relação sonora e corporal (BRITO, 2003).

Algumas crianças cantavam, outras brincavam com os gestos e os sons, ainda, outras criavam apenas outros gestos corporais. Sonoramente era para atingir novas maneiras de brincar com essa frase – criando, compondo novas frases e recriando as existentes -, mas as ações de criação ocorriam apenas no campo da experiência gestual-corporal. Refleti um pouco sobre essa maneira das crianças se relacionarem com a música por um sentido gestual físico, motor, corporal. Eles demonstravam através do canto, do corpo e gesto, terem entendido a frase musical, mas nos momentos em que pedi para criar não percebi novas ideias musicais. Na maior parte do tempo senti os estudantes com atenção ao que eu realizava, com forte tendência para um processo imitativo.

Se de um lado eles não criavam novas ideias musicais e apenas imitavam o meu canto, por outro percebi cada vez mais envolvidos com a proposta expressiva da música. No momento de criação as crianças não realizaram a proposta de compor, mas imitavam as mesmas frases com alguns caracteres expressivos que antes eu havia realizado. Alguns cantaram arrastados, um andamento mais lento, outros cantaram com o andamento mais rápido, outros ainda, se expressaram de maneira dramática. Foram surgindo novas maneiras de cantar e expressar musicalmente aquela pequena frase. Cada um trouxe um pouco de si, da sua personalidade, da sua maneira de relacionar com o universo. Segundo França (2003, p. 17) “ao nos engajarmos no fazer musical, podemos participar de uma forma de discurso simbólico altamente organizado, refinado e significativo”.

O que antes era som e fragmento, aos poucos foi se tornando música. As atividades no ensino de música devem ser constantemente permeadas por sentido mais amplo, não se reduzindo aos elementos materiais. Em parte alguns “programas de ensino de música são frequentemente delineados em função dos parâmetros altura, duração, timbre e intensidade, provocando a fragmentação e redução da música aos seus elementos materiais” (FRANÇA, 2003, p. 9). Esse materiais devem constantemente balizar uma relação expressiva; são elementos que precisam ser utilizados como ponto de partida. Os elementos musicais presentes nesse tema foram escolhidos para que pudessem produzir música. As aproximações deveriam levar os estudantes para mais perto de uma ampla e profunda experiência musical.

Nessa brincadeira, ainda, senti a necessidade deles se mobilizarem com relação a essa prática. Ou seja, ao ver que cada vez mais poderiam fazer daquele momento uma experiência

rica e significativa, percebi que as crianças deveriam interagir e que isso seria importante para se envolverem cada vez mais com aquela prática. Como professor tentei viabilizar a abertura na medida que eles pudessem expor suas vozes. Abri um espaço para criação, dessa maneira dei comandos que pudessem permitir a liberdade e naturalmente foram cantando da sua maneira pessoal e expressiva musicalmente.

Outro aspecto percebido nessa prática, é a relação que os campos de experiências são constantemente visitados. Em uma única atividade abrimos caminhos de relação com o gesto ao perceber como a criança manipula seus movimentos, com o corpo ao se tocar e tentar conhecer-se sonoramente, com os espaços e tempos notando essa relação de ritmo, com as quantidades no sentido de entender tamanhos de frases musicais e ainda de elementos presentes no contexto musical, com inúmeras possibilidades que essa atividade experienciou e pode demonstrar.

Existe uma relação muito única e real com a compreensão global. As aprendizagens da linguagem musical devem estar inerentes à integralidade do processo educativo (BRASIL, BNCC, 2017). As experiências ricas e significativas compreendem também outros campos de experiência que se fundem e colaboram para o desenvolvimento da pessoa como um todo.

4.3. SEGUNDA ETAPA: BRINCANDO COM NÍVEIS DE EXPRESSÃO

Na segunda etapa, a atividade iniciou-se com a entrega dos instrumentos de percussão (chocalho, pandeiro, panderola) aos estudantes. Nesse momento eles escutaram e tocaram a música “Urubatan” (figura 2) que estava sendo reproduzida por um aparelho de som. A proposta era que tivessem liberdade para dançar, tocar, cantar, se expressarem como quisessem. Seria um esquema de diálogo, nesse sentido eu tocava o ritmo em um instrumento e eles me responderiam com as percutidas. Em alguns momentos estariam livres para que realizassem o que quisessem. O sentido era que pudesse ter uma pergunta (pelo professor ou algum estudante específico) e resposta (da turma).

Eles deveriam brincar com esses instrumentos de maneira expressiva, já compreendido os elementos materiais, agora seria colocada não apenas o tema (figura 2) da música “Urubatan” como também toda ela. Na primeira parte iniciei tocando o chocalho e realizando as marcações do tema inicial. Em algumas partes eu deixava livre e em outras pedia para que eles pudessem tocar o que eu estava tocando. Tentei cada vez mais não utilizar a fala, fui dando comandos em alguns momentos e em outros eles apenas seguiam o que eu fazia. Em muitas horas quando eu realizava o jogo de pergunta e resposta, eles não produziam novas ideias rítmicas, novamente apenas faziam imitação do que eu tocava.

Ao percorrer a música eles brincavam com os breques – as paradas que tinham no choro – acentuavam, dançavam e com o corpo seguiam maneiras expressivas de realizar a música. O repertório de elementos materiais compostos naquela obra musical possibilitou uma ampla experiência expressiva. Tudo foi pensado de maneira intencional, era nesse momento da proposta que os estudantes deveriam sair do nível material (SWANWICK, 2003, p. 56-58). Nesse momento identifiquei não só a relação de brincadeira com os sons, mas uma maneira significativa de entender um novo contexto da frase musical inicial. Os estudantes foram tocando e marcando alguns padrões rítmicos, alguns desajustados, fora da métrica, outros estavam certos. O canto de alguns estava afinados, outras crianças não haviam sequer conseguido aprender o tema.

No meio da música alguns estudantes me chamaram para relatar que aquela frase musical, inicialmente isolada, estava diferente. Percebi que alguns estudantes percebiam novos instrumentos ao gesticular na dança o desenho melódico da clarineta, as dinâmicas através de gestos livres, os andamentos por toques no instrumento (SWANWICK, 2003, p. 68). Nesse momento o objetivo mais profundo musicalmente, a vivência auditiva, foi estabelecido e não precisei explicar figuras rítmicas, nem mesmo quais elementos estavam presentes, era como se os sons falassem por si. Eles entendiam que existiam elementos diferentes que até então não haviam identificado.

As relações lúdica e performática de alguns estudantes abriu um amplo caminho metafórico nessas expressões musicais. No canto uma menina escuta o timbre do piano e logo pôs-se a dançar como bailarina. Quando o violão tocado apresenta-se por meio do contraponto, um estudante desenha ritmicamente essas relações. No outro canto a menina dança como se estivesse riscando o ar com o agudo da clarineta. Eles não compreendem, não sabem sistematicamente esses conceitos musicais, mas vão codificando esses elementos que não são apresentados separados e que ao mesmo tempo estão interagindo entre si. O ritmo não é dissecado, nem mesmo o desenho melódico da clarineta. Os breques não são elementos isolados, muito menos os padrões rítmicos dessa música. É um universo que está presente, é uma gama de possibilidades onde que cada criança brinca e aprende de uma maneira diferente.

Ainda nessa etapa da proposta, percebi que a criança “descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções do professor, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras” (KISHIMOTO, 2010, p. 1-2). Algumas crianças tocavam apenas figuras rítmicas que eu havia realizado anteriormente. Outras crianças exploravam novas possibilidades, ainda, algumas tentavam copiar alguns elementos de outros

colegas. As possibilidades foram distintas e sobretudo a performance se configurava em níveis expressivos, tendo a presença da conversação e o compartilhamento de conhecimentos musicais prévios.

Sobre a relação entre brincadeira e música refleti também sobre o papel da música enquanto brincadeira. Nessa etapa da proposta surge então o questionamento: isso é uma brincadeira? Isso é aula de música? É importante que o ensino de música intencionalmente possa dialogar com as crianças, é necessário saber se as ações musicais são significativas. Beineke relata que

é tão importante estarmos atentos ao que as crianças nos dizem, pois podemos sempre aprender com elas, que nos dão um retorno vivo e repleto de significações sobre o trabalho que estamos desenvolvendo. Sobre isso, podemos refletir também que na relação brincadeira e escola é preciso considerar que nem sempre o que propomos para a criança como brincadeira significa brincadeira para ela (BEINEKE, 2006, p. 21).

A proposta do brincar aliado ao fazer musical precisa ser uma constante reflexão enquanto educador. Essa por sua vez, deve ser mantida em toda ação pedagógica. Em roda, após o desenvolvimento da proposta, por meio de um conversa informal perguntei às crianças o que tinha sido realizado. Foram perguntas aleatórias, dirigi algumas perguntas, porém tive mais respostas das crianças durante o desenvolvimento da proposta.

No momento da avaliação algumas disseram que haviam brincado, outras relataram que era simplesmente aula de música. O lúdico deve possibilitar aprendizado e interação à toda e qualquer atividade nessa etapa de ensino. Dentro do ensino de música, percebi que para possibilitar novas relações de níveis dentro da Teoria Espiral, era preciso brincar, tornar nossa aula mais lúdica possível, era necessário imergir em situações imaginárias, sensíveis, emocionais e cada vez mais musicais (BRITO, 2009, p. 12)

Também percebi que nessa relação da música como linguagem foram possibilitados aspectos relacionados às experiências artísticas prevista pela BNCC. As crianças faziam música brincando e se expressavam por meio do tocar, cantar, dançar; cada vez mais desenvolviam relações estéticas e artísticas. Dentro do contexto escolar é notório o desenvolvimento de determinadas crianças em um sentido integral e percebo o relato de professores de outras áreas apontando uma significativa satisfação da colaboração do ensino musical para o desenvolvimento do estudante como ser integral.

4.4. TERCEIRA ETAPA: UMA BRINCADEIRA MUSICAL SIGNIFICATIVA

Partindo para a terceira e última etapa na brincadeira musical, pensei que uma letra unida à melodia seria potencialmente convidativa para um passeio na floresta. Nessa última

brincadeira iríamos andar pela floresta e conhecer diversos animais. Antes de conhecer os animais iríamos cantar a mesma sequência de notas e sequencialmente apresentar um novo animal da floresta. A cada abordagem de animal encontrado pela floresta, seria mostrado um novo trecho musical relativo a ele. Cada trecho musical teria uma relação expressiva com a música e a representação do animal, sendo a música com andamento mais lento representada pela preguiça ou a música com mais elementos graves pelo elefante, etc.

FIGURA 4: tema do passeio na floresta



fonte: transcrição própria

Nessa etapa os estudantes passaram a escutar as notas da música “Urubatan” articulada com um novo padrão rítmico. Essa nova estrutura era a unificação do tema inicial (figura 2) com uma rítmica que eles já haviam escutado e cantado em aulas anteriores. Desta forma, já tínhamos feito essa brincadeira, mas em aulas anteriores, e a proposta era um pouco diferente. Desejei nessa atividade trabalhar o nível da forma. Nesse momento a proposta era, modificar a estrutura, trazer um desvio (SWANWICK, 2003, 32). Alguns estudantes no meio da atividade pediram para que eu cantasse o padrão rítmico como era feito em aulas anteriores, mas continuei cantando essa nova ideia para tentar perceber se mais crianças iriam identificar essa mudança.

Com relação ao nível da forma, não pude concluir se realmente eu proporcionei essa abertura e se as crianças progrediram para esse novo estado da Teoria Espiral. Para essa etapa o objetivo era que houvesse apreciação e performance daquele novo tema musical (figura 4). O que aconteceu nessa parte da proposta foi que eles apenas operaram performaticamente, dançando e imitando os animais, não tivemos momentos de criação e acredito que não encontrei no planejamento o ponto ideal para essa possibilidade. No primeiro momento eles escutaram, perceberam que havia um novo elemento musical acontecendo e ao se familiarizar começaram a cantar. É nesse momento que a concepção metafórica trouxe sentido, os elementos de duas estruturas musicais se fundem tomando outro significado, outra relação. As crianças identificam os elementos, mas sabem que estão em novos contextos (SWANWICK, 2003).

A atividade é progressiva e no seguinte momento toma outra dimensão: as crianças escutam e cantam a nova frase musical. É um passeio na floresta, as crianças vão dando asas à imaginação para vivenciar ludicamente e musicalmente essa aventura. Nesse momento, acontecem encontros com vários animais; são áudios extraídos do trabalho da educadora musical Alda de Jesus Oliveira⁴.

O primeiro encontro é com o leão; nesse trecho musical as crianças com lenços vão se movimentar conforme a música. A atividade deveria proporcionar uma relação com elementos musicais expressivos. A frase musical apresentada nesse momento é carregada de grave, bastante peso, um sentimento expressivo de autoridade e relação imponente com o rei da floresta. Eles se arrastam mostrando esse andamento lento, pulam nos ataques do prato e vão dessa maneira se relacionado com a apreciação musical. Eles identificam, escutam e se relacionam corporalmente com os materiais que vão sendo apresentados.

Novamente toca a frase principal, dessa vez como a frase é repetida, eles cantam e acentuam o tempo marchando. Cantarolam e dançam pela sala de aula. Aproxima-se um segundo momento, é um novo animal descoberto e as brincadeiras seguem pela expectativa em cada novo encontro musical. É um macaco; com ele uma nova frase musical carregada de expressiva alegria, leveza, energia. Um ambiente propício para se mover, dançar e, juntamente com o staccato ascendente dos metais, pular nas pontas dos pés. A proposta nessa atividade estava caminhando a largos passos para uma relação musical expressiva.

A experiência musical nessa atividade torna-se uma relação do que antes já vivenciaram com os novos encontros musicais. França (2003, p. 6) relata isso ao dizer que “a experiência musical possui um componente individual intocável, quase sagrado, pois é fruto do encontro entre padrões sonoros experimentados e padrões emocionais já vivenciados”. A experiência musical perpassa por essas relações de existência emocional, racional, psicológica, uma vivência que abrange um contexto integral da existência humana.

Por último, caminhando para o fim da proposta, conhecemos um terceiro animal da floresta. Nessa perspectiva terminamos a atividade apresentando a preguiça. Um tema musical denso, cantado de maneira arrastada, inerte. Um trombone tocado de maneira ligada e contínua. A melancolia da frase musical foi sugestivamente própria para que os estudantes tivessem uma relação de andamento lento. A última frase musical foi relatada pelos estudantes com um sentimento de moleza. Um estudante relata que essa música “dava uma preguiça”. Chegando ao final, pude então conceber o resultado de uma “válida experiência musical” (SWANWICK,

⁴ Disponível em: <http://www.mhccufba.ufba.br/SISMHCC/mhcc_index.php?idioma=pt&secao=3&extra=2> e <<http://www.sonare.com.br/zoo/conteudo.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

2003, p. 34-36). No percurso da atividade estiveram presentes momentos de performance e apreciação. Essas vivências apontam para uma relação não apenas musical, mas ampla para um contexto integral da criança na Educação Infantil.

As experiências foram analisadas não apenas por fundamentos musicais, mas também pelos campos de experiências que a legislação propõe. Os estudantes usaram o corpo, se moveram, se expressaram ao cantar e tocar. As crianças vão entrando no discurso musical, ampliando sua conversa com níveis materiais e de expressão. Nesse sentido, através da experiência musical de audição, performance e criação que cada vez mais elas compreendem o mundo musical nas variadas propostas lúdicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final concluo que os princípios musicais apontados por Swanwick (2003) para nortear as práticas pedagógicas são de grande importância para a reflexão da área. Quanto mais reflexivo você se torna, mais as ações e as práticas pedagógicas musicais vão tomando dimensões mais elaboradas e significativas para uma relação ampla de aprendizado. A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento potencialmente colaborativo para efetivação do ensino de música nas escolas de Educação Infantil e deve ser cada vez mais ampliada a discussão acerca desse recente documento.

Os assuntos aqui discutidos foram essenciais para se estruturar e colaborar com as ações pedagógicas-musicais. Com essa temática em que estão presentes as brincadeiras musicais, é notório perceber que práticas musicais mediadas por essas ações são essenciais para uma aprendizagem nessa etapa de ensino. As brincadeiras podem colaborar no sentido de trazer aporte para a ação educativa da música e tornar ainda mais conectada com a cultura e vida da criança.

Quanto aos objetivos do presente trabalho é notória a importância da brincadeira musical no processo de prática educativa. O brincar atua como elemento fundamental no ensino e aprendizagem. Durante as aulas foram vistas as acentuações que a própria brincadeira musical pôde trazer como elemento aproximador da realidade da criança. Elemento este visto nos momentos de criação em sala de aula que foram resultados perceptíveis da abordagem lúdica.

Na proposta desenvolvida foi observado que entre as crianças existiu uma tendência muito forte de processo imitativo, em que o professor se insere como um modelo. Nesse sentido, foi importante refletir sobre uma prática que possa constantemente ser instigadora e desafiadora. É importante nesse processo que a criança seja autônoma, que conheça, reelabore e construa sua própria cultura. A criança precisa ser crítica das ações educativas musicais para cada vez mais obter melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, foi importante avaliar se houve a apreciação, a performance e a recriação das estruturas musicais apresentadas. Desta forma, pode ser entendido que os aspectos performáticos e de apreciação foram vivenciados e efetivados com a interação por parte das crianças. Os estudantes apontam em diversos momentos elementos (ritmo, melódica, ostinato) escutados. Eles descrevem por meio dos movimentos que fazem e falam de coisas que escutam sem o termo teórico.

É necessário um estudo mais aprofundado desses elementos, pois as crianças brincam com o som e às vezes passam a fazer outros novos sons. Recriar é uma ação complexa, não posso concluir se eles chegaram a um nível de recriação. Ao observar e refletir as ações

pedagógicas dentro dessa proposta posso perceber que a criação é um forte fator existente. Penso que em outros momentos, com a melodia mais fixada, poderia ocorrer um fenômeno musical mais perto do nível de valor.

Talvez explorar essa mesma proposta em outras aulas poderia levar as crianças a uma ação de recriação, caminhando para níveis de desenvolvimento cada vez mais complexos e refinados. Nesse sentido, pode se dizer que os objetivos foram trabalhados de maneira estruturada e foram alcançados em partes.

Para cada criança essas vivências tomaram diversos significados e dimensões de aprendizagem variadas. Nessa proposta pude concluir ainda que as ações devem ser ajustadas por intencionalidade pedagógico-musical. O professor de música deve ser um agente que não apenas atua, mas identifica os processos e elementos constituintes em suas ações. Ao tomar a prática musical dentro da Educação Infantil, as perspectivas de ensino musical devem ser altamente refletidas para atuar de maneira consciente e consistente.

Como reflexão para as ações docentes, percebo que os fundamentos precisam estar pautados em ações cada vez mais musicais, que possam integrar pilares como apreciação, composição e performance. Nesse sentido, deve-se buscar uma valorização da música como elemento musical não fragmentado. Essas ações me levam a pensar como posso alcançar um ensino de qualidade e tornar minhas ações cada vez mais intencionais e significativas.

Finalizo aqui na perspectiva de que se deve buscar aprofundar cada vez mais essa temática. O ensino musical deve ter como perspectiva um fazer musical que informe e forme o “valor do sentimento” (SWANWICK, 2003, p. 66). Significado este não apenas para a infância, mas para a existência humana no sentido de poder traduzir seu modo de ser, agir, integrar e interagir com o universo musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, B. M. F. *Infância e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos*. Revista Aleph Infâncias, Rio de Janeiro, ano 5, n. 16, nov. 2011.
- BEINEKE, Viviane. *Música, jogo e poesia na Educação Musical escolar*. Música na Educação Básica. Porto Alegre, v. 3, n. 3, setembro de 2011.
- BEINEKE, Viviane. *A música nas práticas criativas da educação infantil*. Arte e Educação Infantil. Porto Alegre. n. 37, outubro de 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Referencial Curricular da Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC, 2017.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil – propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.
- BRITO, Teca Alencar de. *A barca virou: o jogo musical das crianças*. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *O som e a forma, do gesto ao valor*. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular*. Revista da Abem, n. 15, p. 67-79, 2006.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Sozinha eu não danço, não canto, não toco*. Música na Educação Básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *O morro e o sonho – música e formação de educadores*. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Org.). (Org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Coleção Didática e Prática de Ensino. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 188-204.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Uma borboleta nas teclas do piano: significado e desenvolvimento musicais*. Música e educação infantil/Beatriz Ilari, Angelita Broock (orgs.) – Campinas, SP: Papirus, 2013.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Ode à Alegria*. UFMG. *Boletim N° 1748 - Ano 37* 12.9. 2011. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1748/2.shtml>>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa*. In: HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Ed. Moderna. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Perspectivas Atuais*: Belo Horizonte, 2010. Artigo disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GXPHMg8rLg0J:https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php%3Fid%3D497687+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us&client=firefox-b-ab>> Acesso dia 29 de maio de 2017.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *Um breve olhar para o passado: contribuições para se pensar o futuro*. Revista da ABEM, v.21, n.31; p. 11-22, 2013.

PAULA, Mery & SCHERER, Cleudet. *Musicalização e desenvolvimento da oralidade: uma prática na educação infantil*. II Simposio Nacional de Educação. 2010. São Paulo. Disponível em < <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/154.pdf>> acesso em 26/06/2017.

SPERB, Leonardo Martins. *A Música e o professor de Educação Infantil: sentidos, tensões e vicissitudes*. 2014. p. 61. Monografia (Conclusão de Curso) – Licenciatura Plena em Música, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2014.

SWANWICK, Keith. *Permanecendo fiel à música na Educação Musical*. Em: Anais do II Encontro Annual da ABEM. Porto Alegre, 1993.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.[original em inglês 1999]

VIGOTSKY, L. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, v. 11, p. 23-36, 2008. [original em inglês 2004]

APÊNDICE



PLANEJAMENTO DE MÚSICA – LE PETIT GALOIS

- **TEMA DE AULA:** PASSEANDO PELA FLORESTA
- **PÚBLICO ALVO:** Infantil 2 (4 e 5 anos de idade)
- **OBJETIVO:**
 - escutar e reconhecer frases melódicas;
 - compreender frases e recriar novos elementos;
 - relacionar movimentos sonoros com o corpo e instrumentos.
- **CONTEÚDO:**
 - ritmo;
 - pulsação;
 - melodia;
 - forma musical;
- **PROCEDIMENTOS:**
 - INÍCIO:
 - Organizar a disposição do mobiliário da sala.
 - Cumprimentar a turma e convidar os alunos para aprender com “tu, tu, tu” a melodia do compositor Pixinguinha “Urubatan”;



- Logo depois, realizar nas três alturas diferentes sons com o corpo;
- No “Mi” agudo a mão vai para a cabeça, no “Mi” grave na coxa e o “Lá” no ombro;
- Depois da frase completa e aprendida os alunos irão fazer como quiserem;
- DESENVOLVIMENTO:
 - Na segunda parte da atividade serão entregues os instrumentos de percussão aos estudantes;
 - Nesse momento os estudantes tocarão a acentuação do ritmo e nas outras partes que ainda não foram apresentadas a melodia eles deverão fazer uma brincadeira de pergunta e resposta, ou seja, eu toco e eles respondem com o toque no instrumento recebido;
 - A atividade também terá momentos livres, para eles tocarem da maneira que quiserem;
- FINALIZAÇÃO:
 - Aprendido a frase inicial do Urubatan nesse momento da aula, o professor passará a tocar no teclado a frase por diversas vezes;
 - Agora eles devem perceber o momento que a frase do “Urubatan” volta com uma letra (Vamos passear na floresta!) na melodia convidando para o passeio na floresta!;
 - Nesse momento eles devem imitar o som dos animais que serão apresentados;
 - Sem instrumentos e apenas com os lenços eles podem brincar e se relacionar com o que escutam da forma que quiserem.
- **RECURSOS DIDÁTICOS/ MATERIAIS:**
 - Lenços, aparelho de som, instrumentos de percussão, teclado.
- **AValiação:**
 - Analisar a ação dos alunos dentro do contexto musical;
 - Perceber se houve assimilação pelos alunos, quanto à proposta – como foram os processos de recriação, performance e audição.