

MÚSICA, BRINCADEIRAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

MUSIC, PLAY, CHILDREN'S EDUCATION AND THE BRAZILIAN COMMON NACIONAL CURRICULUM BASE

MÚSICA, JUEGO, EDUCACIÓN INFANTIL Y BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

Tais Dantas da Silva¹

Resumo: O objetivo deste texto é abordar o ensino de música na infância trazendo discussões acerca das relações entre música e brincadeira no desenvolvimento musical e da criança. O ensino de música na educação básica transpassa questões epistemológicas do ensino de música na infância, das concepções de infância construídas historicamente, contribuições da psicologia do desenvolvimento, pedagogias ativas em música e as relações entre o neurodesenvolvimento infantil a partir da interação brincadeiras e aprendizagem musical. O estudo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na etapa da educação infantil traz novas possibilidades de planejamento e execução de aulas de música pautadas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e outros aspectos preconizados pela Base. Neste caminho, são apresentadas algumas sugestões de aulas, que podem ser ampliadas a partir da revisão de autores que apontam caminhos para a criação de um repertório de atividades pedagógico-musicais com um viés lúdico. No cotidiano da sala de aula, música e brincadeira não se dissociam, o brincar representa, na maioria das vezes o meio pelo qual a aprendizagem musical se efetiva. Neste sentido, Este texto propõe a articulação de reflexões sobre a forma como música e brincadeira interagem, contribuindo para um pleno desenvolvimento musical na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Musical. Brincadeiras. Música. Desenvolvimento Infantil.

Abstract: The objective of this text is to approach the teaching of music in childhood, bringing discussions about the relationship between music and play in musical and child development. The teaching of music in basic education cuts across epistemological issues of music teaching in childhood, passing through the historically constructed conceptions of childhood, the contributions of developmental psychology, active pedagogies in music, as well as the relationship between childhood neurodevelopment from the interaction between games and musical learning. The study of the guidelines of the Brazilian Common National Curriculum Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC, in Brazil) in the early childhood education stage brings new possibilities for planning and executing music classes based on the learning and development objectives and other aspects recommended by the Base. Along this path, some suggestions for classes are presented, which can be expanded from the review of authors who point out ways to create a repertoire of pedagogical-musical activities with a playful perspective. In the daily life of the classroom, music and games are not dissociated, playing represents, in most cases, the means by which musical learning takes place. In this

¹ Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia, docente do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Coordenadora do Programa de Extensão Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais e Líder do Grupo de Pesquisa Sonoridades da UEFS. E-mail: tais.dantas@uefs.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2071-2649>.

sense, This text proposes the articulation of reflections on how music and games interact in order to contribute to a full musical development in early childhood education.

Keywords: Music Education. Play. Music. Children's Development.

Resumen: El objetivo de este texto es abordar la enseñanza de la música en la infancia, planteando debates sobre la relación entre la música y el juego en el desarrollo musical e infantil. La enseñanza de la música en la educación básica atraviesa cuestiones epistemológicas de la enseñanza de la música en la infancia, pasando por las concepciones históricamente construidas de la infancia, los aportes de la psicología del desarrollo, las pedagogías activas en la música, así como la relación entre el neurodesarrollo infantil a partir de la interacción entre la interpretación. y aprender música. El estudio de los lineamientos de la Base Nacional Común Curricular en la etapa de educación infantil trae nuevas posibilidades para planificar y ejecutar clases de música en base a los objetivos de aprendizaje y desarrollo y otros aspectos recomendados por la Base. En este camino, se presentan algunas sugerencias de clases, que se pueden ampliar a partir de la revisión de autores que señalan formas de crear un repertorio de actividades pedagógico-musicales con sesgo lúdico. En la vida cotidiana del aula, la música y los juegos no se disocian, el juego representa, en la mayoría de los casos, el medio por el cual se produce el aprendizaje musical. En este sentido, este texto propone la articulación de reflexiones sobre cómo interactúan la música y los juegos para contribuir a un desarrollo musical pleno en la educación infantil.

Palabras clave: Education Musical. Juegos. Música. Desarrollo Infantil.

Introdução

A música está presente nos processos de desenvolvimento da criança de forma significativa, das mais diversas maneiras, em demonstrações de afeto de seus familiares, nas atividades da rotina diária, na criação musical espontânea e, principalmente, como parte essencial das brincadeiras, onde exerce funções como a de conduzir rítmica e melodicamente as atividades e ditar sequências de ações, por exemplo. Assim como a música tem um lugar importante nas brincadeiras, estas estão presentes de forma significativa nos processos educativos em música.

Apesar da presença marcante durante infância e em outras etapas da vida, diferentemente de outras áreas do conhecimento, a Música passou por muitos períodos de ausência nos currículos escolares ao longo da história da educação no Brasil, além de um lugar indefinido na aprendizagem dos estudantes, muitas vezes sendo relegada a atividades secundárias, servindo como suporte para aprendizagem de outros conteúdos ou sendo aplicada apenas com fins recreativos.

Importantes discussões passaram a acontecer após a aprovação da lei 11.769 em 2008, trazendo a esperança de que a música estaria presente na formação integral dos estudantes, já que a lei previa seu ensino obrigatório no componente curricular Artes (BRASIL, 2008).

Contudo, após alguns anos, o que se notou foi uma grande dificuldade de trazer a aprendizagem de música de forma efetiva para as escolas, onde os principais problemas apontavam para a falta de estrutura para acolher as aulas de música e a carência de professores formados para esta área especificamente. Mesmo não conseguindo ser implantada em sua totalidade na maioria das escolas, grandes avanços ocorreram desde a sua aprovação, esta Lei contribuiu para reacender a necessidade de se refletir e criar políticas para um ensino de Artes estruturado no currículo escolar. Dentre outros fatores, a Lei fortaleceu a concepção de um espaço definido para outras linguagens artísticas na escola quando, em 2016, a Lei 13.278 passa a incluir, além da música, as artes visuais, o teatro e a dança nos currículos, em todos os níveis da educação básica (BRASIL, 2016).

O que se percebe, na atualidade, é que parte das escolas ainda não possui professores específicos das áreas de Artes para atuar nas escolas, o que demanda ainda um investimento em políticas públicas tanto para a formação e contratação de professores, quanto para a estruturação das escolas para que se tenha um funcionamento efetivo das aulas de Artes.

Esta indefinição da presença das aulas de músicas no contexto escolar, talvez tenha contribuído para a falta de clareza dos conteúdos específicos de música, principalmente no que tange à educação infantil.

Constata-se também que a Música não possui uma organização curricular sequencial como outros componentes curriculares. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil já apontava para uma defasagem entre a área de Música e as demais áreas do conhecimento, onde as atividades voltadas para a criação e elaboração musical dão lugar para práticas de reprodução e imitação, como consequência há prejuízos na construção do conhecimento musical, uma vez que a música é tratada como um produto pronto (BRASIL, 1998, p. 47).

Diante disto, há uma discussão presente entre professores de música quanto à escolha de conteúdos no planejamento de aulas de música na educação básica. Documentos norteadores² trazem orientações sobre objetivos de aprendizagem a serem alcançados e temas a serem trabalhados, contudo, grande parte dos conteúdos fica a cargo da escolha dos professores, o que muitas vezes acarreta na ausência de desenvolvimento sequencial na aprendizagem musical ao longo da educação básica, sendo que a música, enquanto área do

² Referencial curricular nacional para a educação infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo.

conhecimento, possui uma vasta gama de conteúdos que podem ser divididos em várias subáreas, tamanha é a complexidade de seu ensino³.

Diante do exposto, nos resta refletir sobre alguns questionamentos: quais conteúdos abordar nas aulas de música na educação básica e especificamente a educação infantil? A partir do estudo de documentos norteadores, da reflexão sobre bases epistemológicas, fica notória a contribuição da BNCC para o trabalho do professor de música. A BNCC define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica de forma progressiva e orgânica, de forma a contribuir com a elaboração dos currículos escolares. Sendo que as interações e as brincadeiras, consideradas as experiências a partir 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”, são colocadas como eixos estruturantes do ensino e aprendizagem, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 37).

Só se aprende música por meio da prática, seja cantando, tocando, compondo ou até mesmo apreciando música. Na etapa da educação infantil, foco deste texto, a música e a brincadeira não se dissociam, o brincar é a base do cotidiano da criança e representa, na maioria das vezes o meio pelo qual a aprendizagem musical se efetiva. De que forma a interação música e brincadeira podem contribuir para o desenvolvimento musical na educação infantil? Buscando responder a este questionamento, este artigo propõe algumas reflexões como base no estudo epistêmico sobre, infância, educação musical e brincadeiras, perpassando pelo estudo da Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de criação de atividades músico-pedagógicas para a educação infantil.

O texto é fruto das discussões realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Música Sonoridades na linha de pesquisa Cognição Musical e também traz contribuições do Componente Música na Educação Infantil ministrado no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Um estudo epistêmico sobre o ensino de música na infância

³ Criação, execução musical por meio da voz e de instrumentos musicais, apreciação, regência, fundamentos históricos da música, musicologia e etnomusicologia são apenas algumas áreas de possível abordagem no estudo de música.

Ao longo da história da educação, a evolução das correntes pedagógicas acompanhou as mudanças nas concepções de infância, o que ocorreu também na inserção do ensino de música na educação básica. A ideia da infância nem sempre esteve projetada na sociedade de uma forma clara e, conseqüentemente, a noção de criança como um ser com necessidades de cuidados e formação específicos atrelados ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social foi sendo construída gradativamente, até o que hoje concebemos como infância.

Embora ainda não houvesse o conceito de criança e de educação musical como se dá na atualidade, Fonterrada (2008) destaca que, no período medieval, era relevante a presença de crianças nas atividades musicais, que tinha como principal propósito suprir os coros em igrejas. Estas crianças tinham acesso a um ensino de música, no entanto, não havia uma preocupação com seu desenvolvimento musical ou com seu bem-estar e educação, o que se devia ao fato da ausência de um conceito de infância, o que se repetiu ainda por muitos séculos. Importantes mudanças começam a ocorrer no período renascentista, quando a criança passa a ser aceita com um ser que necessita de atenção especial em relação à educação. No século XVI, são criadas as escolas de formação básicas em música que, embora consideradas como conservatórios, eram na verdade orfanatos (FONTEERRADA, 2008).

Para Gómez (1994), a categoria criança esteve indeterminada até o fim da modernidade, quando a simbiose com o adulto começa a ser desfeita, coincidindo com a consolidação de princípios norteadores da educação, o que contribui para formular grandes correntes pedagógicas, que “ao sintetizarem as diferentes formas de conduzir orientar ou formar a criança, partiram dos modelos sociais, assim como da concepção de homem neles incorporada. Estabeleceu-se de forma implícita ou explícita, uma concepção de criança” (GÓMEZ, 1994, p. 3).

Os métodos ativos de música ou pedagogias em educação musical, que foram desenvolvidos a partir do século XX, tiveram importantes percussores, cujas propostas começam a surgir ainda no século XVIII. Abordando a prática musical em detrimento da leitura de partituras, focando a flexibilidade e a sonoridade a partir de canções simples, “Rousseau é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical” (FONTEERRADA, 2008, p. 60). Em seguida surgem outros pensadores, como Pestalozzi, Friedrich Herbart e Froebel, com propostas educacionais que incluíam a música na escola, marcadas por uma preocupação com a criança e com um ensino musical já não mais voltado para servir à música, mas como parte de sua formação (FONTEERRADA, 2008).

No Brasil, a inserção do ensino de música nas escolas ocorreu no final do século XIX, por meio do Decreto nº 1.331-A de 1854, que regulamentava o ensino nas escolas públicas. Desde então, diversas iniciativas contribuíram para o cenário atual da música nas escolas. Após as primeiras iniciativas ocorridas a partir do final do século XIX e meados do século XX, talvez, o ponto culminante tenha sido a prática musical nas escolas implantadas por Villa-Lobos nos anos 30, perdurando por aproximadamente três décadas. O trajeto da música na educação básica foi marcado por períodos em que o ensino de música esteve presente de forma consolidada, mas também houve momentos em que a presença de um ensino estruturado foi marcada por compassos de pausa.

Paralelo ao ensino de música nas escolas, havia um ensino voltado para a formação técnica de músicos, visando *performance* musical, historicamente baseado em modelos curriculares presentes nos conservatórios de música, cujo conceito sobrevive até os dias atuais⁴. Este ensino, que era comumente realizado por músicos sem formação pedagógica, mas detentores de uma expertise musical, tinha como referência a reprodução de modelos de transmissão de conhecimento, onde, quase sempre, não havia preocupação com o viés pedagógico. Este modelo foi, e ainda é, alvo de questionamentos com o objetivo propor mudanças e reflexões na forma de ensinar música.

Mesmo não sendo possível determinar de que forma e se a educação musical infantil se valia de uma concepção lúdica para o ensino de música, esta trajetória se beneficiou dos estudos sobre o desenvolvimento infantil na psicologia e de uma mudança de paradigmas no ensino de música, emergentes no início do século passado.

Neste sentido, a inserção da música nas escolas, o ensino de música na infância e todas as mudanças significativas ocorridas na educação entre os séculos XIX e XX se constituíram num campo fértil para uma revolução no ensino musical, que demonstra reflexos até os dias atuais.

É neste cenário que surgem novas abordagens para a educação musical, representando um novo ciclo na forma de ensinar música. Conhecidos como métodos ativos em educação musical, as propostas surgem no início do século XX “como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX” (FONTERRADA, 2008, p.119). Acrescenta-se a isto todo um processo de

⁴ Educação musical conservatorial caracterizada por ensino voltado para a formação de músicos instrumentistas, baseado em conteúdos progressivos conduzindo o estudante à uma execução de excelência.

mudança em direção a um pensamento onde o estudante passa a ser protagonista de sua aprendizagem.

Na primeira metade do século XX, alguns educadores musicais ficaram marcados como referência para o ensino de música, cujas propostas e filosofia reverberam até os dias atuais. Ao romper os limites entre a partitura e o executante, Dalcroze é considerado pioneiro no uso da expressão corporal como aliada de uma aprendizagem contextualizada com a interpretação e o desenvolvimento musical significativo.

A rítmica de Dalcroze, denominada Eurritimi, entronizou o corpo como catalizador do ritmo e de todos os fenômenos musicais. A tônica era dizer eu sinto em lugar de eu sei. Dalcroze trouxe uma contribuição inestimável ao ensino de música, até então puramente teórico, livresco e fastidioso, totalmente desvinculado da vivência e da prática. A partir daí, todos os demais métodos preconizaram o ensino ativo e intuitivo (PAZ, 2000, p. 10).

Em seguida Edgar Willems chama a atenção para o desenvolvimento da audição como condição inerente ao ser humano, a partir de uma abordagem afetiva com a música, propondo a experimentação do som a partir de diferentes timbres e fontes sonoras, da imitação e da grafia musical alternativa, aproximando de uma forma lúdica o aluno da música. Zoltán Kodály propõe um olhar para a cultura musical folclórica de seu país como fonte de inspiração para o desenvolvimento em música, o que influenciou, até os dias atuais, a valorização da cultura popular, como as cantigas de roda e canções que permeiam a infância; Carl Orff traz como referência para a educação musical, dentre outros elementos, o uso da improvisação com instrumentos musicais no processo de aprendizagem, neste caminho, Orff traz uma proposta de um conjunto instrumental diversificado que explora a sonoridade através da percussão e da livre expressão. Vale ainda destacar o método de ensino de instrumento proposto por Shinichi Suzuki, pautado na observação de que a criança aprende a língua a partir da repetição e da interação com a família. O método direcionado para crianças pequenas também representou uma forte referência para a aprendizagem do instrumento, tendo como base canções populares infantis.

Apesar destas abordagens e propostas não focarem, em um primeiro momento, o ensino de música para crianças desde as idades mais tenras, elas se constituíram num campo fértil para refletir e repensar o ensino musical, principalmente referenciar processos de educação musical com crianças, pois são pautadas na ludicidade, na expressão, no movimento corporal, na liberdade criativa, nos jogos musicais e na aprendizagem por meio da experiência musical. Mesmo com significativas contribuições, em se tratando das diferentes situações

educacionais, de uma forma geral, nenhuma destas abordagens foi implementada na íntegra no Brasil por motivos diversos, perpassando pela falta de acesso a publicações e materiais didáticos, dificuldade de formação de professores e inaplicabilidade aos muitos contextos de ensino. Mateiro e Ilari (2012, p. 9), ao discutirem a importância de conhecer e estudar o legado destas pedagogias para a atualidade, defendem que “o trabalho desses e outros pedagogos foi fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizar, e assim por diante”.

Este período também foi responsável pelo surgimento dos primeiros estudos da psicologia do desenvolvimento infantil que proporcionou um novo olhar sobre as possibilidades de atividades educacionais adequadas a cada fase do desenvolvimento da criança.

Após a Primeira Guerra Mundial, destacaram-se na pedagogia e na psicologia, as idéias a respeito da infância como fase de valor positivo e de respeito à natureza. Tais idéias culminaram com o Movimento das Escolas Novas, que via a aprendizagem pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos. No campo da psicologia, os autores ofereciam novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas (SCHNEIDER, 2004, p. 4).

Neste contexto, é notória a contribuição de Piaget a partir dos estudos sobre concepção de desenvolvimento e aprendizagem. Para Nunes e Silveira (2009, p. 83), “segundo a perspectiva teórica piagetiana existe uma tendência, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo-afetivo, uma ampliação progressiva dos conhecimentos”. Nesse caminho, Piaget propôs a distinção de “quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intimamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança⁵”; a identificação dos estágios do desenvolvimento intelectual da criança pode orientar o planejamento de educadores, proporcionando melhor aproveitamento dos estímulos ambientais (CAVICCHIA, 2010, p. 1-3).

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky o coloca também numa linha de destaque sobre os estudos acerca do desenvolvimento humano, que é considerado por ele como fruto das “oportunidades oferecidas pelo contexto histórico cultural do qual faz parte, e que ao mesmo tempo, por ela é construído” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 99-100).

Henri Wallon também se dedicou aos processos de desenvolvimento da criança, procurando explicar as origens da consciência humana, de forma que construiu uma teoria do

⁵ “estádio da inteligência sensorio-motora (até, aproximadamente, os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos)” (CAVICCHIA (2010, p. 3).

desenvolvimento, onde as dimensões motora, cognitiva e afetiva interagem em conjunto e vinculadas ente si, cuja evolução progride numa sequência de estágios, constituída por fatores orgânicos e sociais (PLACCO, 2008).

Lev Vygotsky e Henri Wallon trouxeram grandes contribuições ao conhecimento sobre a forma de a criança ser e modificar-se e, atualmente, vêm exercendo significativa influência entre os pesquisadores da área de educação infantil. Seus trabalhos se inserem na linha teórica sócio-histórica, por considerarem a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta (SCHNEIDER, 2004, p. 19).

Na segunda metade do século XX, no campo da educação musical, “um novo enfoque passou a existir: o experimentalismo, da pesquisa e da descoberta sonora, dentro de um contexto mais amplo o da música da atualidade” (PAZ, 2000. p. 10). Há que se destacar que, no Brasil, muitos educadores musicais acompanharam as tendências de um ensino de vanguarda, contudo, muitos destes trabalhos, não tiveram um registro sistemático, segundo a autora⁶.

Se a virada do século XX deu início a um novo ciclo nas formas de se conceber o ensino de música na infância, as últimas décadas do século representaram uma revolução na visão de desenvolvimento musical infantil a partir de estudos científicos no campo da neurociência. Para Santiago (2011, p. 38), o educador musical pode lançar mão do conhecimento proporcionado pelas neurociências musicais a fim de nortear suas atividades de ensino de forma condizente com o desenvolvimento biopsíquico infantil. De acordo com a pesquisadora Beatriz Ilari, “descobertas recentes da neurociência, psicobiologia, psicologia do desenvolvimento, educação e psicologia da música vêm proporcionando contribuições importantes acerca do desenvolvimento cognitivo-musical do ser humano” (ILARI, 2005).

Para Fletcher (2007), existem janelas de oportunidade para conectar o cérebro. Se as conexões não forem feitas durante essas janelas, a criança terá menos conexões ou nenhuma conexão para se desenvolver adequadamente. À medida que as crianças progridem nesses períodos de construção de sinapses turbilhonantes, os adultos devem fornecer estímulos nas experiências e rotinas diárias, o que fará com que o cérebro se desenvolva cada vez mais.

Os estudos da neurociência apontam para a infância como um período propício para o desenvolvimento do cérebro. Tudo indica que do nascimento aos 10 anos de idade, o cérebro da criança está em pleno desenvolvimento e apresenta as melhores “condições” de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades (ILARI, 2003, p. 14).

⁶ Ermelinda Paz, em seu livro *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX*, apresenta o trabalho de diversos professores de música, buscando resgatar sua contribuição para a educação musical brasileira.

Abordando as descobertas da neurociência sobre o desenvolvimento do cérebro da criança, DiPietro (2000) afirma que as experiências pelas quais as crianças pequenas e bebês passam são fundamentais para direcionar a neuroarquitetura das conexões sinápticas dentro do cérebro, onde a densidade de sinapses acompanha de maneira correspondente os estágios de maturação e habilidades da criança, sendo os três primeiros anos os mais expressivos em termos do desenvolvimento da estrutura cerebral.

A exemplo dos bebês, em grande parte das atividades diárias, como os cuidados básicos com as crianças na alimentação e higiene, as interações se dão permeadas por canções e brincadeiras, também é desejável que o ambiente seja rico em termos de estímulos, como cores e objetos. Neste contexto, as interações e o ambiente parecem exercer papel fundamental no desenvolvimento infantil. Ainda citando DiPietro (2000), em geral, o cuidado responsivo e o apego seguro estão associados ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação das crianças.

Tendo em vista a importância das brincadeiras para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças, a música poderia contribuir para incrementar o espaço de brincar na infância? Este questionamento vai à direção das reflexões apresentadas por Whitebread (2017) sobre a crise a saúde mental das crianças no Reino Unido⁷, que foi associada, dentre outros fatores, a uma diminuição significativa na quantidade e qualidade do tempo livre das crianças dedicado às brincadeiras, onde parte da restrição do livre brincar está relacionada a mudanças nas políticas educacionais que limitaram a aprendizagem realizada por meio de brincadeiras, ao passo que aumentaram a pressão em relação a resultados de exames, por exemplo. Ao ressaltar que as experiências lúdicas podem ser desenvolvidas em ambientes domésticos, educacionais e terapêuticos, o autor conclui afirmando que profissionais que atuam diretamente com crianças precisam apoiar o espaço do brincar em todas as suas formas (WHITEBREAD, 2017).

Nos primeiros quatro anos de vida são formadas as conexões cerebrais que controlam o movimento. Habilidades motoras como andar, correr, escalar e brincar, por exemplo, são mais facilmente desenvolvidas nessa fase. Quando a criança brinca ambos os lados do cérebro trabalham, o que é usado em inúmeras outras atividades, o movimento e a brincadeira podem ajudar a criança a se desenvolver. O que chamamos de brincadeira para a criança é um

⁷ Um relatório de 2016 da Public Health England estimou que 695.000 crianças na Inglaterra com idades entre 5 e 16 anos (ou seja, 10% de todas as crianças na Inglaterra) tinham uma doença mental clinicamente significativa. As condições relatadas incluíram ansiedade, depressão, transtornos de conduta, automutilação e sentimentos suicidas. (WHITEBREAD, 2017).

trabalho sério, brincar é como as crianças aprendem melhor e é como desenvolvem o cérebro. Assim, quanto mais experiências lúdicas variadas forem proporcionadas às crianças, mais conexões cerebrais serão construídas. Mesmo que as atividades novas e desconhecidas chamem a atenção da criança, a repetição das mesmas atividades tem um lugar importante na formação de conexões cerebrais mais potentes, por isso algo previsível é tão importante para as crianças (DODGE; HEROMAN, 2005).

A música tem uma potencialidade intrínseca como área do conhecimento imprescindível na formação integral do indivíduo. Não há como dissociar a aprendizagem musical na infância de atividades e jogos lúdicos que envolvem brincadeiras. O que observamos a partir do estudo epistemológico do ensino de música na infância e suas relações com a brincadeira é a necessidade de realizar uma abordagem multifacetada para compreender os caminhos que construíram a educação musical na atualidade, bem como criar possibilidades de ensino pautadas em diversas áreas do conhecimento.

Algumas sugestões para as aulas de Música na Educação infantil à luz da BNCC

Neste ponto do texto, propomos algumas atividades músico-pedagógicas que permitem a interação música e brincadeiras, a partir da BNCC. A Base procura detalhar aspectos importantes da construção curricular, atendendo ao Plano Nacional de Educação, visando, dentre outras perspectivas, garantir níveis de aprendizagem equânimes entre os estudantes, nas diversas etapas da educação.

Entendemos que, o primeiro passo para a proposição de conteúdos para as aulas de música é tomar como base os seguintes pontos: as competências gerais da educação básica propostas pela Base; a caracterização da etapa da educação infantil no contexto da educação básica; os eixos estruturantes das práticas pedagógicas; os direitos de aprendizagem; objetivos de aprendizagens e desenvolvimento; os campos de experiências onde se estruturam os objetivos.

A partir daí, os temas das aulas e os conteúdos podem ser organizados em torno dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, refletindo sobre a competência equivalente e levando em consideração os eixos estruturantes, ou seja, as interações e brincadeiras. Na etapa da educação infantil, os objetivos estão inseridos em cinco Campos de Experiências⁸, e são

⁸ O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 25).

organizados em três fases: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Na educação infantil, “devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem⁹ e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.” (BRASIL, 2017, p. 38).

A BNCC traz em seu cerne o desenvolvimento de dez competências gerais da educação básica, as quais devem ser sustentadas a partir das aprendizagens e desenvolvimento do estudante. Em síntese, as competências podem ser descritas como:

Conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; responsabilidade e cidadania; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; argumentação; trabalho e projeto de vida (INEP, 2017, p. 1).

A BNCC sugere um leque de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, dentro dos campos de experiência. De acordo com a BNCC “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Outro aspecto que sugerimos é a estrutura das aulas de acordo com o que temos observado no cotidiano de nossas escolas: aula dividida em três momentos, acolhimento, atividades e despedida, podendo variar em períodos de 30 ou 50 minutos. Entendemos que na educação infantil as atividades de música não podem ser muito longas e a temática definida muitas vezes, precisa se desdobrar em pequenas intervenções, visando manter a atenção e a interação dos pequenos.

A seguir apresentamos algumas sugestões de aulas de música para crianças que buscam, de forma lúdica, explorar os sons, os movimentos e diferentes objetos, considerando diferentes campos de experiências e faixas etárias. As atividades são voltadas para aulas de música e têm como objetivos promover o desenvolvimento da percepção musical.

Atividade 1: Estas são minhas mãos – atividade lúdica direcionada para bebês, tendo como base o seguinte objetivo de aprendizagem: “Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais”, Código EI01CG03¹⁰.

⁹ São os direitos preconizados pela BNCC: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. (BRASIL, 2017, p. 38).

¹⁰ Código EI01CG03, onde EI é a etapa da educação básica, educação infantil; 01 é a faixa etária, bebês; CG é o campo das experiências Corpo, Gestos e Movimentos; e 03 é o número da atividade (BRASIL, 2017, p. 47).

A atividade é baseada na versão em português da canção “*Estas son mis manos*”¹¹, cuja letra direciona a criança para observar os nomes de algumas partes do corpo por meio dos gestos e do movimento relacionando com a música:

Estas são minhas mãos,
estes são meus pés,
onde estão meus olhos,
como pode ver.

Esta é minha cabeça,
este é meu nariz,
tenho duas orelhas,
pra poder te ouvir.

A atividade deve ser realizada em dois momentos. Primeiro, a professora deve cantar a canção, fazendo os gestos mostrando as partes do corpo, depois deve conduzir a criança a repetir os gestos ao som da música. Quando realizada com os bebês, a atividade necessita do auxílio de um adulto para conduzir os bebês aos gestos, segurando as mãos e direcionando para as partes do corpo; as crianças maiores, que já conseguem identificar as partes do corpo, podem realizar os gestos apenas pela imitação, porém, em um primeiro momento é necessário que a professora repita a música algumas vezes explicando cada estrofe para que a criança possa assimilar o conteúdo. É indicado que esta atividade seja repetida em várias aulas até que ocorra um processo de memorização. A apreciação musical aliada ao movimento pode despertar na criança uma escuta ativa, além de promover a expressão corporal, a estas possibilidades, acrescenta-se também a execução de gestos de forma simultânea com a música, uma habilidade importante no desenvolvimento musical.

Atividade 2: Conhecendo os Instrumentos Musicais – jogo musical direcionado para crianças pequenas, tendo como objetivo de aprendizagem: “Estabelecer relações, de comparação entre objetos, observando suas propriedades”, código EI03ET01¹².

Nesta atividade, num primeiro momento, a professora deve proporcionar aos alunos o conhecimento de instrumentos musicais e as diferenças presentes nos materiais e as características sonoras. Serão apresentados aos alunos instrumentos de famílias ou características diferentes, como por exemplo: flauta doce, pandeiro e violão. Nesta atividade é

¹¹ “*Estas son mis manos, Estos son mis pies, ¿dónde están mis ojos? Aquí, ya los ves. Esta es mi cabeza, Ésta es mi nariz, Tengo dos orejas, Para oírte a ti*” (SAN ANDRES, et al, 2008, apud DIMUSICUENTA, 2018). Adaptação da própria autora.

¹² Campo das experiências Espaços, tempos, Quantidades, Relações e Transformações; faixa etária crianças pequenas (BRASIL, 2017, p. 51).

possível comparar, além da sonoridade, os diferentes aspectos entre os instrumentos (tamanho, relação com as propriedades do som, como a altura - graves e agudos), os materiais com os quais foram construídos (plástico, couro e madeira), a forma de extrair o som (sopro, percussão e cordas pinçadas). Ao passo que a professora mostra figura do instrumento também executa um áudio referente ao mesmo. Em um segundo momento, será entregue para os alunos uma cartela com a imagem de diversos instrumentos, para que os alunos tentem reconhecer os instrumentos por meio dos sons que serão novamente executados.

Atividade 3: Movimentando a Gente Aprende – Atividade direcionada para crianças bem pequenas com o seguinte objetivo de aprendizagem: “Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações” código EI02CG03)¹³.

Nesta atividade a professora deve escolher verbos que representem ações e movimentos, como andar, correr, pular, girar e bater palma. Será cantada uma estrofe com base na melodia da música “Atirei o pau no gato”, e a cada rodada o verbo vai sendo trocado e as crianças devem reproduzir o gesto ou movimento equivalente, a partir de movimentos amplos explorando o espaço físico. A estrofe pode seguir à seguinte adaptação: a turminha vai correndo, vai correndo sem parar, vai correndo pela sala, vai correndo, vai correndo até parar.

Atividade 4: Amarelinha¹⁴ - Baseada na brincadeira infantil tradicional de mesmo nome, tem o objetivo de aprendizagem: “Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades”, Código EI03CG02¹⁵.

A atividade tem o objetivo desenvolver a memória auditiva, estimular a imaginação e conduzir a criança a movimentar-se de acordo com o solicitado. Esta brincadeira é desenvolvida normalmente como a brincadeira original, a diferença consiste em desenhar, no lugar dos números, instrumentos, meios de transporte ou quaisquer outros objetos que emitem sons, e ter à disposição áudios equivalentes aos objetos. A criança irá jogar a pedra no quadrado e enquanto estiver percorrendo a amarelinha o som correspondente ao quadrado estará sendo executado.

¹³ Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos, faixa etária Crianças bem pequenas (BRASIL, 2017, p. 47).

¹⁴ Com base no livro Jogos e Brincadeiras Musicais (DAUD, 2009, p. 29).

¹⁵ Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos, faixa etária Crianças pequenas (BRASIL, 2017, p. 47).

Dentre os objetivos propostos pela BNCC, encontramos os que estão inseridos no campo das experiências Traços, Sons, Cores e Forma, que são claramente direcionados para conteúdos de música e outras linguagens artísticas, porém muitos conteúdos musicais podem ser referenciados em outros campos das experiências, como foi o caso das atividades aqui apresentadas que são voltadas para o desenvolvimento da percepção musical, a partir de outros campos de experiência, tornando a aprendizagem rica e diversificada. Muitas vezes focar a realização das aulas apenas em um campo, pode limitar a oportunidade que a criança tem de explorar a música a partir de diversos pontos de vista e em outros campos de experiências. Além do campo acima mencionado, a BNCC oferece múltiplas opções para as aulas de música.

Contribuições para ampliar as possibilidades na formação de repertório de atividades para o ensino de música na educação Infantil

Como preconizado pela BNCC, diversos autores e pesquisadores corroboram a ideia de explorar a interação e a brincadeira como base para o ensino de música na infância, apontando para atividades prazerosas que considerem o movimento, a escuta ativa e a exploração de sons do ambiente e de objetos para desenvolver uma relação contextualizada com a música.

Joly (2011) destaca que os processos que envolvem o ensino de música para crianças devem ser prazerosos, considerando que a criança traz em si o interesse por brincadeiras e jogos criativos, também proporcionem a interação com o meio, a partir de um repertório variado, já que as crianças não carregam consigo nenhum tipo de preconceito e estão abertas ao contato com diversos gêneros e estilos. Os jogos e brincadeiras podem contribuir para desenvolver objetivos como cantar, tocar, movimentar-se e ouvir.

De acordo com Ilari (2002), as pesquisas experimentais no campo da cognição musical proporcionaram um maior entendimento sobre como os bebês se relacionam com a música. Os estudos demonstram que os bebês são ouvintes sofisticados, capazes de diferenciar as propriedades do som e possuem memória e preferência musical já no primeiro ano de vida. Para a autora, cabe aos educadores musicais incentivar os pais a participarem das atividades envolvendo música com os bebês, direcionando o ensino de canções, rimas parlendas e jogos, acompanhados de gestos e movimentos corporais e da dança. No primeiro ano de vida, a habilidade inata dos bebês para se comunicar deve ser nutrida nos processos de educação

musical. A partir dos dois anos, as experiências musicais já envolvem a utilização de símbolos, e podem ser utilizados jogos de faz de conta, o desenho e a fala, por exemplo. O canto espontâneo pode ser uma referência para compreender o desenvolvimento musical da criança (PARIZZI, 2011).

São mais apropriadas as atividades que proporcionem oportunidades de fazer escolhas usando a memória. Crianças pequenas respondem a jogos de correspondência e classificação, como: organizar, nomear, atribuir cores ou números a itens comuns. Também é preciso proporcionar ambientes com brinquedos e atividades onde possam perceber causa e efeito de som e ação, e apresentar os instrumentos e mostrar às crianças como ouvir os sons a partir da percussão de objetos (FLETCHER, 2007).

Ilari (2003) destaca a importância de o educador utilizar uma grande variedade de atividades e tipos de música.

Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança (ILARI, 2003, p. 14).

Santiago (2011) aponta objetivos a serem alcançados na educação musical infantil em longo prazo: cantar de forma afinada; desenvolvimento rítmico por meio de movimento criativo e da expressão instrumental; prática instrumental simples que não demande coordenação motora fina; ouvir atentamente; adquirir conteúdos musicais condizentes com a idade; criação musical prazerosa; valorizar a música como parte da vida cotidiana.

Algumas considerações

O presente texto trouxe algumas reflexões sobre a interação música e brincadeira na educação infantil, a partir das principais bases para o ensino musical para crianças, de forma contextualizada com as tendências atuais. Embora a brincadeira e a música ocupem um lugar no cotidiano das crianças muitas vezes percebidas de forma despreziosa, é possível compreender a sua importância para o neurodesenvolvimento infantil, que por sua vez é parte

fundamental do desenvolvimento integral do ser humano. Educar e cuidar de forma integrada deve sustentar todo o processo de um ensino acolhedor, como recomenda a Base Nacional Comum Curricular. Neste sentido, precisamos promover uma educação lúdica e humanizada como base não só para o ensino na educação básica, mas também para a formação de professores.

Os processos de educação musical na infância devem colocar a criança como protagonista no processo de aprendizagem, considerando não só os documentos norteadores da educação básica, mas também todo o arcabouço epistemológico que se construiu ao longo da história do ensino de música na escola. Os estudos no campo da educação infantil têm sido de grande importância na formação de professores de música, principalmente porque representa um campo profissional promissor para os estudantes de licenciatura. Em nosso curso de Licenciatura temos observado que grande parte de nossos egressos tem atuado na educação infantil, principalmente na rede particular, o que denota a importância dos conteúdos e discussões no decorrer do trabalho. Contudo, torna-se necessário entendermos que um dos maiores desafios da formação docente se dá no processo de práticas e vivências de sua atuação, consolidando seu processo formativo de forma contínua.

Por fim, o campo das discussões introduzidas neste artigo ainda demanda pesquisas tanto de cunho teórico-científico quanto no campo das experiências práticas em sala de aula, levando em consideração que o avanço nas mudanças ocorreu de forma dinâmica.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 19 de agosto de 2008.

BRASIL. **Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Terceira versão. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 e fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2021.

CANCIONES DE MANOS Y DESDOS 1. **Dimusicuenta Pedagogia Musical**. 2018. 2:00. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClZDmOtWHJM>. Acesso em 10/10/2021.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Univesp. Unesp. São Paulo - SP. 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224>. Acesso em: 30 out. 2021.

DAUD, Alliana. **Jogos e Brincadeiras Musicais**. São Paulo: Paulinas, 2009.

DIPIETRO, Janet A. **Baby and the Brain**: Advances in Child Development. Annu. Rev. Publ. Health. 2000. 21:455–71. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/12434076_Baby_and_The_Brain_Advances_in_Child_Development>. Acesso: 13 set. 2021.

DODGE, Diane Trister; HEROMAN, Cate. **Building Your Baby's Brain**: A Parent's Guide to the First Five Years. Washington: Teaching Strategies, 2005.

FLETCHER, Janice. **Making Connections**: helping children build their brains. <https://thevivacious7.wordpress.com/2007/05/15/making-connections-helping-children-build-their-brains/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GÓMEZ, Margarita Maria Cardozo. **A Prática Histórica no Processo de Constituição de Diferentes Concepções de Infância**: de estados primitivos até a modernidade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, p. 83-90, setembro, 2002.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 9, 7-16, setembro, 2003.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista eletrônica de Musicologia**. V. 9, Outubro, 2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/ilari.html. Acesso em 13 out. 2021.

INEP. **Competências Gerais da Nova BNCC**. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em 13 out. 2021.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e Educação: reflexões sobre a importância da música nos processos educativos. In: Santiago, Diana; Vander Broock, Angelita Maria (Orgs.). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPPGMUS UFBA, 2011. P. 15-37.

MATEIRO, Tereza; ILARI; Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA; Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livros, 2009.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical Brasileira no Século XX**: metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Apresentação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Henri Wallon: **Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PARIZZI, Maria Betânia. Reflexões sobre a Educação Musical na Primeira Infância. In: SANTIAGO, Diana; VANDER BROOCK, Angelita Maria (Orgs.). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPPGMUS UFBA, 2011. p 49-57.

SAN ANDRES, Carmem. **Jugar, cantar y contar Juegos y caciones para los más pequeños**. Madrid: Teleno Ediciones, 2008.

SANTIAGO, Diana. Educação Musical Infantil e Neurociência. In: SANTIAGO, Diana; VANDER BROOCK, Angelita Maria (Orgs.). **Educação Musical Infantil**. (ORGS). Salvador: PPPGMUS UFBA, 2011. P. 38-48.

SCHNEIDER, Roseléia. Brincando e Compreendendo o Mundo. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, V. 5. n. 5. p 1-24, 2004.

WHITEBREAD, David. **Free play and children's mental health**. *The Lancet*. Child & Adolescent Health. Volume 1, n. 3. P 167-169, 2017. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2352-4642%2817%2930092-5>. Acesso em: 20 out. 2021.

Recebido em: 01 de novembro de 2021.

Aprovado em: 21 de dezembro de 2021.