

UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES PARAÍSO

EDUCAÇÃO INFANTIL X MÚSICA

ROSANA TEIXEIRA

ORIENTADORA: PROF^a EDYNA MALDI BORGES

**São Sebastião do Paraíso - MG
2009**

EDUCAÇÃO INFANTIL X MÚSICA

ROSANA TEIXEIRA

Monografia apresentada à UNIESP - União de Escolas Superiores Paraíso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profª Edyna Maldi Borges.

**São Sebastião do Paraíso - MG
2009**

Canção de ninar gente pequena

*Dorme, dorme menininha
eu estou aqui
vá sonhar
ainda é tempo, menininha
vá, vá dormir
Sonha sonhos cor de rosa
passeia no céu e no mar
apanha o mundo
no teu sonho, menininha
e não deixa ninguém roubar
Olha, não reparta com ninguém
os teus sonhos de menina
dorme, dorme
dorme e sonha menininha
sonha, é tempo ainda*

Oswaldo Montenegro

DEDICATÓRIA

À minha filhinha que diretamente me mostra as dores e delícias de ser mãe, que me faz superar “qualquer coisa”... Por ela carrego no coração o sentimento mais sublime, mais maravilhoso, mais inexplicável... te amo mais que a mim mesma, você é tudo para mim minha filha!!!!

“Procurei um poema, para ti filha,
vasculhei tudo, tudo, na memória, esforcei-me e desisti.
Nenhum diz o teu sorriso ou as tuas mãos no meu pescoço, o teu olhar, a tua
doçura.
Não há poema que te sirva,
que te diga mesmo quando fazes birra e choramingas.
Não existem palavras que falem do amor
e das cerejas ainda flor ou o carinho que contigo conheci”.

Aos meus queridos pais (*in memoriam*), a lembrança...

Aos meus amigos: Rone Pabolo de Lima, Lucimar Aparecida de Paula, Rosemeire Moraes e Rosemeire dos Santos, pessoas tão queridas e especiais, que são minha verdadeira família. “Obrigado por fazerem parte do meu mundo”.

AGRADECIMENTOS

“Agradeço a Vida, por todos os momentos maravilhosos que tenho tido. Por todos os momentos felizes e porque não os tristes? Muitas coisas aprendi com eles, muitos valores guardei e muitas vitórias conquistei.

O que seriam de nossos momentos felizes se não existissem os tristes? Eles simplesmente não teriam significado algum. Seriam como sol sem chuva, dia sem noite, calor sem frio.

Alegria sem dor? Um jamais teria sentido sem o outro. “Os momentos de dor servem para reconhecermos nossos momentos alegres, nossas vitórias e conquistas e principalmente para agradecermos por eles.”

À orientadora professora Edyna Maldi Borges pela sabedoria e paciência com que revisa este trabalho, meu muito obrigada.

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
1.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
1.1.1 O desenvolvimento cognitivo.....	13
1.1.2 O desenvolvimento moral.....	20
1.1.3 O desenvolvimento social.....	22
1.2 FATORES DE INFLUÊNCIA.....	24
CAPÍTULO II – A MÚSICA COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	30
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO INFANTIL X MÚSICA: COMO TRABALHAR A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
3.1 PRELIMINARES.....	40
3.2 INSERINDO A MÚSICA NA ESCOLA.....	43
3.3 ATITUDES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR EM RELAÇÃO A MÚSICA.....	45
3.4 O QUE CANTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	47
3.5 REFLEXÕES DO CANTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
3.6 EXEMPLOS DE ATIVIDADES – A PRÁTICA	51
CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

RESUMO

A música faz parte da vida da criança desde o momento que está alojada no ventre materno. O reconhecimento de sons, a influência das sonoridades e suas riquezas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança devem ser trabalhados de forma consciente por parte dos educadores. Portanto, a música é extremamente importante na Educação Infantil. Sua influência com relação à sensibilidade, emoção, exercício da memória, uso da coordenação motora e melhora extrema do vocabulário. Assim, o presente trabalho teve como objetivo geral mostrar e estudar como a música é importante para o desenvolvimento global da criança, principalmente no período da Educação Infantil. Justificou-se o tema devido a observação rotineira de crianças de 0 a 6 (seis) anos em como a música enriquece-as em todos os aspectos, além de enraizar em seu desenvolvimento. A pesquisa foi trabalhada através de um levantamento bibliográfico, em que foram consultados livros, revistas e artigos que tratam do assunto.

INTRODUÇÃO

A música como qualquer outra arte, acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade e pode se observar ao analisar as épocas da história, pois em cada uma, ela está sempre presente.

A música é algo constante na vida da humanidade, pode-se comprovar isto, em todos os registros da trajetória da história.

A educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originários dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Neste sentido deve-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como exemplo: práticas ligadas a música, pois a música torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno.

A criança precisa ser sensibilizada para o mundo dos sons, pois, é pelo órgão da audição que ela possui o contato com os fenômenos sonoros e com o som.

Quanto maior for a sensibilidade da criança para o som, mais ela descobrirá as suas qualidades. Portanto é muito importante exercitá-la desde muito pequena, pois esse treino irá desenvolver sua memória e atenção. É muito importante que os

pais motivem seus filhos com ritmos de gostosas músicas infantis, como cantigas de roda e músicas folclóricas.

A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

A escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, pode se ocupar em promover a aproximação das crianças com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua relação espontânea com a mesma.

Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas se possível também de origens diversas, como, de outras famílias, de outras comunidades, de outras culturas de diferentes qualidades: folclore, música popular, música erudita e outros.

As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem desta forma, se desenvolve dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor.

Portanto o objetivo geral deste trabalho é mostrar e estudar como a música é importante para o desenvolvimento global da criança, principalmente no período da Educação Infantil. E os objetivos específicos são:

- Estudar o desenvolvimento: cognitivo, moral e social da criança em cada fase;
- Relacionar o desenvolvimento (cognitivo, moral e social) com o aprendizado da música: vantagens e desvantagens;

- Mostrar como a música deve ser bem trabalhada na Educação Infantil para que resulte em tudo que foi mostrado nos capítulos anteriores.

Justifica-se o tema devido a observação rotineira de crianças de 0 a 6 (seis) anos em como a música enriquece-as em todos os aspectos, além de enraizar em seu desenvolvimento.

A pesquisa será trabalhada através de um levantamento bibliográfico, em que foram consultados livros, revistas e artigos que tratam do assunto.

1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não pode existir alegria maior que a de perceber que nós podemos, ainda, chegar a resultados incríveis a partir de faculdades que dormem em nós.

(HOWARD, 2004, p. 9)

1.1 O Desenvolvimento Da Criança Na Educação Infantil

Por desenvolvimento humano, entende-se “um processo que visa ampliar, para as pessoas, as oportunidades que asseguram a cidadania, na qual está implícito o acesso à informação e ao conhecimento”. (SCOZ, 2000, p. 162).

O desenvolvimento é um termo complexo, embora diretamente associado ao processo total de modificação, incluindo comportamentos mais elevados do indivíduo, resultantes do crescimento e amadurecimento físico, assim como da estimulação variada do ambiente (GOULART, 1982, p.69).

Desta forma, o desenvolvimento inclui as modificações de percepções, sentimentos, valores, habilidades, atitudes, compreensão desde a concepção até a morte com sentido de adaptação progressiva.

Nascido com as características da sua espécie, cada indivíduo percorre o caminho do desenvolvimento até a idade adulta. Em cada etapa dessa evolução ele apresenta determinadas características físicas, emocionais e intelectuais. Assim, uma criança não é um adulto em miniatura. A criança é diferente do adulto, pensa de maneira diversa e tem reações emocionais diferentes das do adulto. Por tudo isso, entender as transformações que ocorrem durante a vida do indivíduo, em cada etapa de seu desenvolvimento, é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico dos seres humanos.

Grande parte do que se passa na história do desenvolvimento de cada indivíduo tem raízes no próprio desenvolvimento da espécie. Isto é, os membros da espécie humana seguem um percurso definido pelas características da espécie (NEWCOMBE, 1999).

Ao contrário dos filhotes de tartarugas e de tantos outros animais que não precisam de cuidados quando nascem o bebê humano não consegue sobreviver sozinho, sem um cuidado prolongado por parte dos adultos. A criança primeiramente senta, depois engatinha e, por fim, consegue andar. Seus dentes nascem numa determinada seqüência e numa determinada idade, e ela começa a falar a língua de seus pais por volta dos 2 (dois) anos de idade.

Apesar de o desenvolvimento ser contínuo, este não possui o mesmo ritmo. Por exemplo: há aumentos bruscos na estatura, no peso. É evidente os momentos de aceleração e de redução do ritmo de desenvolvimento.

O estudo do desenvolvimento humano, como o estudo de qualquer outro aspecto do comportamento humano, pode ser visto como um tipo de aventura ou mesmo um conto policial no qual as pistas são seguidas de um estudo a outro, levando à uma compreensão maior.

Nós como educadores acompanhamos esse processo de constante desenvolvimento dos seus alunos. Eles mudam fisicamente à medida que o tempo passa: trocam os dentes de leite pela dentição permanente, engrossam a voz, as formas de seus corpos se modificam, tornam-se mais fortes e mais habilidosos. Ao mesmo tempo, eles mudam também seu modo de lidar com as emoções e sua capacidade de raciocinar.

1.1.1 O Desenvolvimento Cognitivo

Para explicar o processo de desenvolvimento intelectual Piaget dividiu a seqüência do desenvolvimento em estágios e períodos. A extensão desses estágios e períodos é determinada como emprego da idade cronológica. “Contudo, os escritos de Piaget tornam claro que as idades por ele dadas para certos níveis de pensamento podem ser consideradas como linhas-mestras ou médias aproximadas do desenvolvimento das crianças” (RICHMOND, 1987, p. 25). Podem-se esperar desvios, pois algumas crianças atingem determinados estágios antes ou depois do que outra. Os modos de pensamento característicos de estágios anteriores estão presentes nos estágios seguintes; a criança pode ainda voltar a ter formas anteriores de pensamentos. Não existe uma divisão rígida e algumas crianças podem não atingir determinado estágio de desenvolvimento, característica de crianças portadoras de deficiência. Contudo, para Piaget, a seqüência será sempre a mesma. Os estágios são os seguintes:

- estágio sensório-motor (de 0 a aproximadamente 2 anos);
- estágio objetivo-simbólico (aproximadamente de 2 a 6 ou 7 anos);

- estágio operacional concreto (aproximadamente de 7 a 11 ou 12 anos)e
- estágio operacional-abstrato ou formal (de 11 ou 12 anos a 14 ou 15 anos).

O estágio sensório-motor caracteriza-se por uma coordenação sensório-motora da ação, baseada na evolução da percepção e da motricidade. Como afirma BEE (1986, p. 192):

O bebê opera quase totalmente com esquemas abertos, visíveis, como ações como olhar, tocar, pegar e sugar. No início, quase todos esses esquemas são reflexos básicos; mas, aproximadamente com 1 mês, senão antes, o bebê superou estes reflexos inatos e aborda os objetos e pessoas de maneiras novas.

O bebê não tem consciência do eu e do não-eu, vive uma experiência não diferenciada, tudo é um conjunto só. Mas o bebê possui diversos sistemas sensório-motores, recebendo sensações do interior do próprio organismo e do ambiente externo imediato. Tem padrões inatos, como sugar e agarrar. Piaget situa nesta fase a origem do pensamento inteligente, uma inteligência prática que busca resultados favoráveis. Vão ocorrendo mudanças nessas funções sensório-motoras; por exemplo, a visão passa de uma reação reflexa à luz para focalizar objetos específicos e depois segui-los quando em movimento. Em suma, pode-se dizer que “o bebê começa então a ser ativo com seus ambientes e não apenas consigo mesmo. Esforça-se por prolongar as experiências com que se encontrou casualmente, aplicando seus padrões de comportamento adaptado” (RICHMOND, 1987, p. 29). Essa fase estende-se até o aparecimento da linguagem.

Assim, abaixo eis as características desse estágio, conforme BEE (1986, p. 193) são:

0-1 mês – Quase que totalmente centrado no exercício dos reflexos como a sucção ou a visão. Este reflexo se modificou (através da acomodação) em função da experiência.

1-4 meses – O bebê tenta fazer com que coisas interessantes que aconteceram com seu corpo ocorram novamente, como colocar o dedo na boca.

As explorações táteis e visuais também são mais sistemáticas. Mas os bebês dessa idade ainda não parecem distinguir seu corpo dos objetos ou eventos externos. Eles não relacionam suas próprias ações aos resultados externos das mesmas.

4-10 meses – O bebê tenta fazer com que coisas interessantes do exterior aconteçam novamente, como o movimento de um móvel quando se bate nele. Ele também começa a coordenar as informações provenientes de dois canais sensoriais e desenvolve o conceito de objeto. Ele compreende, até certo ponto, que suas próprias ações podem produzir efeitos no exterior.

10-12 meses – O bebê começa a combinar ações para conseguir as coisas que deseja, como derrubar um travesseiro a fim de achar um brinquedo. Ele usa as estratégias familiares em combinação e em novas situações.

12-18 meses – Começa a “experimentação”; o bebê tenta novas maneiras de brincar com os objetos ou manipulá-los. O aprimoramento das capacidades motoras também torna a exploração muito mais ampla.

18-24 meses – A representação interna agora evidencia-se prontamente; a criança usa imagens, talvez palavras ou ações, para significar os objetos e pode fazer manipulações internas primitivas com essas representações. E aparecem também aqui os jogos de exercícios¹.

Desta forma, com reflexos neurológicos básicos, o bebê passa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio.

A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo, por exemplo, são construídas pela ação.

O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento.

“Isso significa que o bebê é capaz de pegar por reflexo o que está em sua mão, “mama” o que é posto em sua boca, “vê” o que está diante de si, ou seja,

¹ O jogo de exercício: aparece durante os primeiros 18 meses de vida, envolve a repetição de seqüências já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentos, mas por mero prazer derivado da mestria de atividades motoras. Em torno de um ano de idade tais exercícios práticos tornam-se menos numerosos e diminuem em importância. Eles começam a se transformar em outras formas: 1) a criança passa a fazer repetições fortuitas e combinações de ações e de manipulações; depois define metas para si mesma e os jogos de exercícios são transformados em construções; 2) os jogos de exercícios adquirem regras explícitas e, então, transformam-se em jogos de regras. PIAGET (apud KISHIMOTO, 1998, p.40)

aprimorando esses esquemas, é capaz, afinal, de ver um objeto, pegá-lo e levá-lo à boca". (PARREIRA, 1986, p. 27)

Segundo WADSWORTH (1993) Piaget refere que dos 2 aos 6-7 anos, a criança está no estágio pré-operacional, ou seja, ela prepara-se para a aquisição do raciocínio lógico, e muitas podem até atingi-lo ao final dessa fase, mas a maioria permanece com um funcionamento intelectual pré-lógico.

Nesse período, a criança evolui de um ser que funciona mentalmente de modo sensório-motor (prático) para um ser que funciona de modo conceitual e representacional.

O raciocínio da criança, especialmente dos dois aos quatro anos de idade, é influenciado por suas próprias vontades e desejos. Suas percepções e explicações refletem apenas um ponto de vista, ou seja, o seu. Exemplo: Uma criança pode pedir a um adulto que procure seu carrinho (sem especificar qual), pois tem a idéia de que o adulto saiba de qual carrinho ela está falando. Seus julgamentos são sempre absolutos. Nessa fase, as crianças tendem a pensar que cada um de seus sentimentos, motivos ou explicações é, também, o das outras pessoas.

O estágio objetivo-simbólico é também conhecido como pré-operatório, por se caracterizar pela preparação e organização das operações concretas. Nesse estágio surge a função simbólica, aproximadamente de 2 a 4 anos: é o início da interiorização dos esquemas de ação na representação – na linguagem, no jogo simbólico, na imitação; a presença da mãe é muito importante e o principal elo com o mundo.

A brincadeira simbólica de 2 a 4 anos apresenta as características do pensamento mágico pré-conceitual dessa idade. A criança dá vida aos objetos

(animismo)², atribui-lhes sensações e emoções, conversa com eles. É uma brincadeira predominantemente solitária, na qual ela vive os diferentes papéis. Quanto mais a criança se aproxima dos quatro anos de idade, mais complexas ficam as dramatizações.

Pouco a pouco ensaia um simbolismo coletivo, tentando manter uma cena em conjunto com outras crianças. Isso vai exigir dela esforço de dramatização, de aceitar o que a outra criança quer, para poder continuar a brincar. Começa assim a viver o drama de ter que ceder para poder conviver. Em geral, crianças mais velhas introduzem de forma lúdica e natural esse ingresso no social, organizando e liderando brincadeiras em conjunto. O convívio com outras crianças, de diversas idades, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

A partir de 4 anos o raciocínio dominante é a intuição, nesse momento o estágio passa a ser chamado de estágio do pensamento intuitivo – a criança pensa e dá explicações na base de intuições e da percepção e não da lógica. A linguagem começa a operar como veículo de pensamento. O aumento do envolvimento social da criança durante estes anos dá impulso ao desenvolvimento de seus processos intelectuais.

As operações são processos mentais, um conjunto de ações correlatas que formam um todo integrado, uma operação mental não tem uma propriedade, mas um grupo de propriedades. Uma das características é a reversibilidade, pela inversão de combinações, como formas alternadas - classes ou pela reciprocidade, como formas equivalentes –relações. No estágio das operações concretas a criança desenvolve conceitos de número, relações, processos etc., mas sempre pensa em

² Exemplificando: - Se a boneca ou o bichinho de pelúcia forem deixados em casa quando a família sair para passear, a criança poderá manifestar a preocupação se eles sentirão solidão ou medo. – Se chutar uma árvore, ela acredita que esta irá sentir dor e chorar. – Ao ser interrogada sobre o aparecimento do sol, a criança responde: “Foi criado para aquecer a gente”.

objetos reais ou concretos e não em abstrações, isto é, as operações mentais derivam em primeiro lugar de ações físicas, que se tornam internas mentalmente. Vários tipos de representações aparecem nessa fase, como imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental, linguagem falada.

Tais representações precisam de um sistema de símbolos³ e signos⁴ para o desenvolvimento do pensamento da criança.

Em suma, de acordo com PIAGET (apud BEE, 1986, p. 196) pode-se distinguir na evolução simbólica:

- 1- Emergência das primeiras manifestações simbólicas, através da brincadeira simbólica ou jogo dramático, dentro de um contexto predominantemente funcional e cíclico sensório-motor (Fase VI, P.S.M. – 1,5 a 2 anos de idade);
 - o corpo funciona ainda como marco físico do eu. A brincadeira simbólica se organiza à volta do corpo, principalmente na região entre pernas, próxima à região genital;
- 2- Aparecimento de pequenos 'plateaux' lúdicos simbólicos que algumas vezes conseguem se reunir num maior (2 a 3 anos de idade);
 - a criança não tem mais necessidade de um marco físico para se organizar (não organiza mais a brincadeira à sua volta);
 - as lembranças vêm de mais longe e cada vez maiores, e se manifestam mais sob forma de representação lúdica;
 - as verbalizações se fazem principalmente em relação ao eixo presente ou ao passado próximo e mantêm-se presas ao real. O imaginado ainda não adquiriu voz própria, a boneca ainda não fala o que quer ou do que tem medo.
- 3- Formação de grandes cenas dramáticas (3 a 5 anos de idade);
 - os personagens são cada vez mais uma recriação do sujeito do que uma reprodução (maior diferenciação significante-significado);
 - a verbalização se transporta cada vez mais à situação imaginada. A criança fala do representado e os personagens adquirem fala, com voz, timbre, entonação e ritmo próprios;
 - a memória combina de forma ordenada diversos momentos do passado;
 - os contextos representados tornam-se cada vez mais vivos e dramáticos, com a emergência de profundos esquemas afetivos;
 - as situações são revividas de forma cada vez mais original e ativa, a criança usando sua imaginação para assimilar o que não compreendeu no passado.
- 4- O simbolismo coletivo e a reaproximação da realidade objetiva, agora em nível mais abstrato (4 a 6 anos de idade);
 - as características mágicas e anímicas decrescem com a capacidade da criança de ver a realidade de forma menos subjetiva e mais objetiva;

³ Os símbolos são coisas que guardam semelhanças com o que elas representam, tais como desenhos, silhuetas etc.. (PARREIRA, 2005, p. 28)

⁴ Os signos são coisas arbitrárias que não guardam semelhanças com o que representam, como por exemplo, a linguagem escrita ou falada, os números etc. (PARREIRA, 2005, p. 28)

- aparece a brincadeira simbólica coletiva, várias crianças encenando uma situação. A fase anterior, a vivência pela criança de vários papéis, lhe possibilitou compreender melhor o outro e brincar com ele. Há portanto, como mostra Winnicott (1996), e com, o veremos a seguir, uma evolução dos rituais pré-simbólicos (fenômenos transicionais) para o brincar (simbólico), daí para o brincar com o outro e a seguir para o saber viver com o outro. O conviver supõe a consciência da relação eu-outro. Dentro de um ótica epistemológica piagetiana também, pois o ser humano é visto como um sistema aberto, ou seja, aquele que só sobrevive de forma adaptada, se tiver consciência de que precisa estar constantemente em interação com o meio.

5- Aparecem os primeiros sinais da brincadeira de regras. Assim, já na brincadeira simbólica coletiva há necessidade implícita da obediência às regras da encenação. O símbolo, assim, facilita em todos os sentidos a passagem ao social.

Em termos cognitivos, os 6-7 anos inicia-se a idade da razão⁵, que possibilita à criança obter maior flexibilidade para seu raciocínio. As habilidades intelectuais parecem dominar as dimensões emocionais.

Assim, pode-se afirmar que a criança está física e psicologicamente preparada para entrar em uma fase em que as exigências intelectuais são maiores.

A passagem de um estágio para outro é de maneira contínua, os estágios não se caracterizam por momentos estanques.

As estruturas mentais de cada estágio buscam o seu equilíbrio, que pode ser descrito como um sistema de relações entre ações mentais e ocorrências ambientais, através da assimilação e da acomodação.

Cada passo à frente no desenvolvimento intelectual exige aplicação do que já foi compreendido, seguida por um ato de ajustamento no qual o conhecido é modificado pelo desconhecido (RICHMOND, 1987, p. 129).

⁵ Nessa fase a criança começa a raciocinar, logicamente, face às situações concretas do meio em que vive.

1.1.2 O Desenvolvimento Moral

Um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam entre o que é considerado correto em seu meio e o que se julga incorreto; ou seja, que possam conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles. Isto é conseguindo através de um processo de construção e interiorização destes valores, processo que tende ademais a favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança.

A característica mais geral da moralidade das crianças pré-escolares é a heteronomia moral, segundo a denominação de J. Piaget. Nos trabalhos deste autor faziam-se, às crianças perguntas sobre o respeito e a transgressão às regras dos adultos, sobre o respeito às regras dos jogos infantis, sobre a responsabilidade dos atos, sobre os castigos, etc. A moral heterônoma dos pré-escolares é denominada também “moral do respeito unilateral ou de obediência ao adulto”. Nela a criança avalia os atos não em função da intenção que os originou, senão em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas. As crianças deste nível consideram que, se uma regra é desobedecida, deve-se sofrer um castigo. Do mesmo modo, tem-se uma crença arraigada na justiça imanente, sendo esse um dos índices do chamado realismo moral: os acidentes e percalços não ocorrem por acaso, mas sempre merecidos, por exemplo, porque se desobedeceu uma norma. As crianças são extremamente objetivas em sua avaliação das condutas morais: as regras são obedecidas ou não o são. Nesta etapa, a criança não sente a necessidade de fazer julgamentos subjetivos dos motivos ou intenções da pessoa que realiza a ação, para determinar se um ato foi bem ou mal feito, examinam

simplesmente se as regras foram seguidas ou não; se a regra foi seguida, a ação é considerada correta, no caso contrário, incorreta.

Na mesma linha de Piaget, encontram-se os trabalhos de Kohlberg (1968), que pressupõem um maior aprofundamento e ampliação dos estudos daquele. Uma de suas contribuições mais importantes refere-se ao fato de que o raciocínio moral evolui em estreita consonância com o desenvolvimento cognitivo e com a capacidade de adotar perspectivas sociais, ou seja, avançar no raciocínio moral pressupõe ter avançado no desenvolvimento cognitivo, embora um elevado nível cognitivo não implique automaticamente chegar-se a um alto nível de moralidade.

As características dos conceitos de moral para a fase pré-escolar são:

- Aparece a moral do respeito unilateral ou de obediência ao adulto; se uma regra é desobedecida, deve sofrer um castigo (heteronomia moral). A criança ainda não compreende o conceito de intencionalidade. Por exemplo: Se receber um empurrão de uma criança, ela também a empurra, sem poder avaliar se foi intencional ou acidental.
- Não sente necessidade pra fazer julgamentos subjetivos dos motivos ou intenções das pessoas que realizam a ação, para determinar se o ato foi bem ou mal feito; examina simplesmente se as regras foram seguidas ou não. Por exemplo: quando é castigada pelos pais, por não ter feito uma tarefa, percebe seu comportamento como incorreto.
- Orienta-se pelo castigo e pela obediência ao poder superior sem questioná-lo; o bem e o mal são determinados pelas conseqüências materiais da ação, sem levar em consideração outra coisa. Pode-se dizer que as pressões chegam à criança de fora para dentro e ela tende a evitar castigos e a obter recompensas (PARREIRA, 2005, p. 35).

A partir dos 6-7 anos, segundo Piaget, as crianças evoluem da heteronomia para a autonomia moral. No trabalho realizado por Piaget, observa-se como as crianças, no contexto das relações com os companheiros, descobrem que é necessária a reciprocidade, para agir conforme as regras, levando em conta que as regras são efetivas, se as pessoas concordarem em aceitá-las. Sua procedência não mais deriva da autoridade externa, mas resultam de convenções acordadas entre indivíduos e, portanto, podem ser modificadas.

Outros aspectos significativos da autonomia moral são a redução do absolutismo e da crença na justiça imanente, segundo a qual a violação das regras traz sempre consigo o castigo. Dessa maneira, o realismo moral característico das crianças pré-escolares evolui para um relativismo moral, reunido a um igualitarismo progressivo, com uma crescente capacidade de avaliar os atos, independentemente da autoridade adulta. Para tal avaliação, utilizam a responsabilidade subjetiva, centrando-se nos motivos ou intenções que subjazem à conduta. As crianças consideram que nem sempre deveriam ministrar castigos porque a criança violou alguma regra, mas os castigos deveriam se adequar ao delito cometido.

O desenvolvimento moral não só é insensível às influências do meio social em que a criança se desenvolve, mas é fruto das interações que ela mantém com ele.

1.1.3 O Desenvolvimento Social

A aquisição da linguagem é um fator importante para o desenvolvimento da personalidade. Ao ouvir repetidamente seu nome em frases, a criança começa a reconhecer certas sensações, sentimentos e características como sendo suas.

Após o segundo ano de vida, o nome adquire significado para a criança e isso auxilia no estabelecimento da consciência de si mesma, ou seja, do seu autoconceito.

Vários outros fatores, além do nome, servem de apoio à construção de seu autoconceito. As roupas e os objetos de uso pessoal desempenham papel fundamental nesse processo.

As crianças de dois ou três anos de idade acentuam seus sentimentos de identidade quando mostram seus sapatos novos, um penteado ou um brinquedo. Essas situações as auxiliam na construção da noção de si mesma como alguém distinto das demais pessoas.

No entanto, essa identidade emergente é instável. Nessa fase, a criança ainda não separa nitidamente o real do imaginário. O interior e o exterior confundem-se em situações emocionais fortes, nos jogos dramáticos e em suas fantasias.

Os heróis dos programas de televisão, por exemplo, são, para ela, assustadoramente reais e vivem em seu mundo como qualquer outra pessoa de sua realidade cotidiana.

Aos quatro anos, podem aparecer os companheiros imaginários. Esses podem ser sentidos pela criança como parte do seu cotidiano, como também, para certas crianças, pode não ser bem recebido e amedrontá-la. Como por exemplo: a criança pode perder o sono durante a noite por meio do seu amigo imaginário ou porque o amigo chegou para brincar com ela.

Enquanto está no processo de descoberta de seus atributos como pessoa, a criança apresenta acentuada tendência a opor-se às interferências. Por isso, resiste a qualquer coisa que não se harmonize com suas idéias e atitudes.

Na fase pré-escolar, as crianças começam a compreender não somente as características daqueles com os quais convivem, mas também, as relações que estabelecem com eles, como autoridade, submissão, liderança, amizade. Experimentam concretamente os papéis sociais, como pai, mãe, herói, bandido, piloto, por meio dos jogos de fantasia, durante as brincadeiras.

Segundo GONZALES E PADILLA (1995), as características das relações sociais para essa fase são:

- as crianças apóiam-se em características físicas, externas e concretas, em vez de outras mais psicológicas e abstratas, para perceber o outro. Por exemplo: pode dizer de outra criança “é minha amiga porque brinco com ela ou me dá coisas” e não “porque se entendem ou se ajudam”.
- as relações sociais são marcadas pelo seu interesse. Por exemplo: “outra criança é seu amigo porque lhe empresta os lápis de cor” (não pensam na relação como de ajuda mútua).
- concebem as relações como dadas ou em certos casos impostas pelo poder da autoridade; admitem sem discussão a superioridade do outro (liderança): “o fulano falou e eu fiz”.
- o conhecimento social da criança baseia-se em traços e em aspectos externos e perceptíveis (mistura de detalhes irrelevantes, curiosos e, às vezes, fantásticos). Por exemplo: “o médico é aquele que usa roupa branca” e “o policial é aquele que usa uniforme”.
- na compreensão da família, serão membros da família os que vivem juntos, deixando de sê-lo quando se afastam do recinto familiar; muitas vezes, colocam, como membros da família, animais e empregados;
- o papel desempenhado nas relações familiares está muito relacionado aos traços físicos. Por exemplo: um pai não pode ser filho “porque é grande”; tem dificuldade para entender que seu pai, também, pode ser filho.
- percepção social, nessa fase, baseia-se no mais próximo da sua experiência; compreendem primeiro as características de seu próprio bairro ou cidade, em detrimento das de seu estado ou país. Têm dificuldades pra entender que outras pessoas podem morar em lugares diferentes do seu;
- não percebem a articulação dos elementos, não têm noção de valor monetário; dar dinheiro em uma loja é um ato ritual que não tem relação com a aquisição da mercadoria. Como também, não têm noção exata de valor ou de lucro. Pensam que o dono da loja guarda o dinheiro para dar às outras pessoas e não pra comprar outra mercadoria;
- possuem uma visão estática dos sistemas sociais, por isso não indagam a origem das coisas: “supõem que sempre estiveram ali”;
- apresentam visões imediata e contingente da causalidade, não conseguem entender um fato social em sua totalidade.

Como se pode perceber, os relacionamentos sociais da criança nessa fase apresentam particularidades específicas e interessantes.

Mas, o que se será que influencia o desenvolvimento da criança na fase da Educação Infantil?

1.2 Fatores de Influência

O desenvolvimento das crianças é constituído pela sua vivência na escola e fora dela, através de suas ações e interações.

Para que o conhecimento seja construído, são necessárias algumas condições, segundo Cunha (1996, p. 23):

- Integração dos conteúdos, tornando a aprendizagem mais inovada e dinâmica através de variadas atividades: brincadeiras dirigidas e jogos;
- Retornar ao conteúdo em momentos diferentes, através de formas variadas, promovendo a ampliação progressiva dos conceitos;
- Estabelecer uma relação ativa da criança com o conteúdo a ser aprendido;
- Que a nova informação seja possível de ser compreendida pela criança, sendo necessária uma ligação entre aquilo que já sabe com aquilo que vai aprender;
- Os conteúdos têm de ser interligados com o concreto e serem organizados e integrados os tipos de conhecimento que ele já possui;
- Somente as situações que problematizam o conhecimento levam a aprendizagem.

A partir daí, é possível considerar a aprendizagem como um processo múltiplo onde as crianças utilizam diversas estratégias para aprender de acordo com o período de desenvolvimento.

“A criança constrói o seu saber através da observação e informações diversas, lança hipóteses sobre os fatos e são essas hipóteses que deverão ser transformadas em conhecimento formal através da ação pedagógica”. (CUNHA, 1996, p. 24)

Segundo DROUET (1995, p.9)

existem pelo menos sete fatores fundamentais para que a aprendizagem se efetive, seja qual for a teoria de aprendizagem considerada. Os sete fatores são, a saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência, concentração ou atenção, memória.

A criança deve apresentar bom estado físico geral para que seja capaz de aprender. Alguns problemas na área física que poderá prejudicar a aprendizagem

como: febre, dores de cabeça, deficiência de visão, de audição, disritmias, as chamadas ausências.

A motivação é um fator que faz a criança querer aprender levando-a ter sucesso na aquisição do conhecimento. As motivações que levam a criança aprender são de níveis de desenvolvimento humano biológico, psicológico e social.

Sintetizando, aprendemos à medida que enfrentamos problemas e modificamos nossos esquemas interpretativos por meio de esforços intelectuais. “Em outras palavras, aprendemos à medida que os desafios colocados obrigam a pensar, a reorganizar o conhecimento que temos, a buscar mais informação, a refletir para buscar respostas” (WEISZ, 2000, p.17).

Nesse contexto, o professor tem como desafio maior, saber o que seus alunos pensam e sabem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem em cada momento da escolaridade, principalmente na pré-escola.

As crianças possuem uma natureza singular, que caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e resignação. (DEMO, 2000, p. 35).

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc., possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas as crianças, considerando suas capacidades afirmativas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens sócio-culturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades de cada criança.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar, a educação infantil ao contrário do que se poderia supor, não é marca e estigmatizar as crianças pelo que diferenciam, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal cultural. (DEMO, 2000, p. 36).

A maneira como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando, quando temos olhos para ver, como está se organizando frente à realidade, construindo sua história de vida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo original, significativo e prazeroso, ou não. A ação da criança ou de qualquer pessoa reflete enfim sua estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

Aprender a fazer essa leitura é, sem dúvida, em grande e apaixonante desafio, pois ao tentá-la, cada vez mais vamos desvendando a imensa complexidade e flexibilidade do misterioso processo de adaptação ao meio. A criança evolui numa forma cada vez mais abstrata, organizada e significativa, numa progressiva estruturação sintático-semântica, construindo a tomada de consciência de si mesmo e do outro na relação eu-outro.

A criança, através da formação e utilização das diversas manifestações simbólicas, como a linguagem, imagem mental, brincadeira simbólica, desenho representativo, imitação na ausência do modelo, fabulação lúdica, adquire condições de, gradativamente, ir se percebendo como alguém que constrói a própria história de vida de modo ativo e interativo, com progressiva tomada de consciência da lógica subjacente às suas ações.

Desde o início, há a formação de uma consciência em relação a algo vivido, o sujeito se percebe dentro de um contexto que diz respeito à sua história. O processo de estruturação mental deve sempre ser visto em seus dois aspectos complementares, o lógico e o biológico (histórico), onde o sujeito vai se organizando e tomando consciência de si mesmo como agente do próprio processo de desenvolvimento, em relação ao objeto do conhecimento.

Essa consciência elementar de si mesmo, do eu-corporal, não só eficiente, mas criativo e realmente inserido num contexto histórico, espaço-temporal, é que dá condições à criança de internalizar o vivido. Ela passa então a representar sua ação internamente e a se utilizar manifestações simbólicas para interagir com o meio. Ela começa a falar, a imitar na ausência do modelo, a se lembrar de algo sem precisar vê-lo.

Não há atividade que substitua sua força integrativa. A natureza levou milênios para construí-la. A criança precisa representar para se desenvolver bem. Cabe aos pais, professores e a todos que convivem com ela, respeitar-lhe esse direito.

Viu-se neste capítulo o desenvolvimento da criança no período da Educação Infantil, juntamente com o que influencia esse desenvolvimento. Será que com a música presente na vida da criança este desenvolvimento poderá ser diferente? Como seria? Diferente, ou não? Em que circunstâncias? Em qual dos desenvolvimentos ela seria de melhor valia: cognitivo, social ou moral?

É este assunto que será tratado no próximo capítulo.

2 A MÚSICA COMO INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Entre as graças que devemos à bondade de Deus, uma das maiores é a música. A música é tal qual como a recebemos: numa alma pura, qualquer música suscita sentimentos de pureza.

(Miguel de Unamuno)

A questão da 'música e a criança' é uma das mais importantes de toda a musicologia. O que seria a música sem o homem? E existe terreno de observação mais favorável ao estudo das relações entre a música e o homem do que o das reações da criança diante da influência da música? Com efeito, observar e estudar essas reações resulta em se perguntar de que maneira é conveniente abrir a criança o domínio da música, como ela reage ao primeiro contato com a música, como ela pode chegar a fazer parte integrante de seu íntimo, o que ela pode significar para a sua vida. Em suma: como a música atua no desenvolvimento infantil?

Já foi inicialmente estudado neste trabalho, sobre o desenvolvimento da criança no período da educação infantil, onde pôde se constatar que o mesmo é um termo que apresenta muitas acepções, como aumento de qualidades morais, psicológicas, intelectuais, crescimento, progresso, adiantamento.

No entanto, devido à sociedade estar tão competitiva, há uma tendência de se concentrar a idéia de desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, ou seja, no que diz respeito ao aprendizado intelectual. Em função desse ato, muito se tem discutido, estudado a respeito do papel da música na melhoria do rendimento escolar das crianças.

Entretanto, segundo Wallon (2005, p. 16) “o processo de crescimento de uma criança está muito além apenas de seus aspectos físicos ou intelectuais; esse processo envolve outras questões, certamente tão complexas quanto às da maturação biológica”.

Dessa forma, concordando com os dizeres do autor acima, opta-se, aqui no trabalho por trabalhar a idéia de desenvolvimento infantil a partir de uma abordagem mais ampla, alcançando também seus aspectos de amadurecimento afetivo e social, sem esquecer, logicamente, o aspecto cognitivo.

É extremamente importante citar que toda criança está envolta a um grande meio cultural, que é constituído não só pela sua família, mas também por todo o grupo social no qual ela cresce, como por exemplo, a escola, o clube, o parque, cada um com sua contribuição.

Nesse sentido, a forma como a música influencia o desenvolvimento de uma criança lá da tribo indígena no Estado do Amazonas, por exemplo, é muito diferente da forma como isso se dá com uma criança branca da cidade; da mesma forma, uma criança de classe média alta, que freqüenta ambientes requintados nos quais a música é praticada de forma intensa, harmoniosa; apresenta características bem diferentes e diversas de uma criança que se vê vítima da exploração do trabalho infantil, como estas crianças que ficam em faróis das grandes Metrôpoles.

No trabalho em estudo, o foco não será o de uma criança especial, de algum grupo social específico. Apenas haverá reflexões, a fim de mostrar a partir de um referencial específico, e ao mesmo tempo auxiliar a compreender melhor a relação criança-música-desenvolvimento de um modo geral.

a) A música e o desenvolvimento cognitivo da criança –

Segundo Fontana (2003, p. 65)

inúmeras pesquisas, desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas, particularmente nas décadas finais do século XX, confirmam que a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Algumas delas demonstraram que o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros.

Assim, após o nascimento, ou seja, na fase de recém-nascidos, quando os sinais prescindem do significado semântico das palavras e a comunicação se estabelece de uma forma não-verbal, as crianças entendem a entonação da voz, antes de entenderem a linguagem verbal. Nessa fase, o próprio significado das palavras é adquirido via essa significação “afetiva”, não-verbal. Assim, há de se considerar que, através da musicalidade da voz da mãe, esta pode transmitir ao recém-nascido seu afeto, interesse e cuidados.

Bang (1991) considera, por exemplo, “que de todas as atividades humanas, a fala é provavelmente a mais rítmica e musical”, e enfatiza que, “ao mesmo tempo, fala e linguagem são os instrumentos mais valiosos para a comunicação e memória” e que o “exercício da música e do movimento treina as funções sensório-motoras, auditivas assim como a memória de tais seqüências e sua utilização”.

As canções de ninar ocorrem com características muito semelhantes em diferentes culturas humanas: contorno melódico suave, intervalos curtos e de fácil memorização entre os tons, construção simples, ausência de mudanças bruscas.

Essas características são muito semelhantes às da fala que a mãe utiliza quando se dirige ao bebê.

Portanto, ao ser abordado o tema da importância da música no desenvolvimento infantil, considera-se a possibilidade de que a música possa exercer um efeito extremamente efetivo em programas de estimulação para bebês, logo após o nascimento.

Cratty (2005, p. 18) aponta que

Schlaug, da Escola de Medicina de Harvard (EUA), e Gaser, da Universidade de Jena (Alemanha), revelaram que, ao comparar cérebros de músicos e não músicos, os do primeiro grupo apresentavam maior quantidade de massa cinzenta, particularmente nas regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor.

Segundo esses estudiosos, “tocar um instrumento exige muito da audição e da motricidade fina das pessoas” (apud CRATTY, 2005, p. 19). O que estes autores perceberam, e posteriormente vem ao encontro de muitos outros estudos e experimentos, é que a prática musical faz com que o cérebro funcione “em rede”:

o indivíduo, ao ler determinado sinal na partitura, necessita passar essa informação (visual) ao cérebro; este, por sua vez, transmitirá à mão o movimento necessário (tato); ao final disso, o ouvido acusará se o movimento feito foi o correto (audição). Além disso, os instrumentistas apresentam muito mais coordenação na mão não dominante do que pessoas comuns. O efeito do treinamento musical no cérebro é semelhante ao da prática de um esporte nos músculos (apud CRATTY, 2005, p. 19).

Será por isso que Platão já afirmava, há tantos séculos, que a música é a ginástica da alma?

De acordo com outros estudos, é apontado também que

mesmo se o contato com a música for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade (percebendo as nuances, entendendo a forma da composição),

os estímulos cerebrais também são bastante intensos (MARTINS, 2007, p. 35).

Portanto, a música ao mesmo tempo que possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem. Com base em Martins (2007, p. 38) este afirma que

Losavov, cientista búlgaro, desenvolveu uma pesquisa na qual observou grupos de crianças em situação de aprendizagem, e a um deles foi oferecida música clássica, em andamento lento, enquanto estavam tendo aulas. O resultado foi uma grande diferença, favorável ao grupo que ouviu música. A explicação do pesquisador é que ouvindo música clássica, lenta, a pessoa passa do nível *alfa* (alerta) para o nível *beta* (relaxados, mas atentos); baixando a ciclagem cerebral, aumentam as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem.

Outra linha de estudos aponta a proximidade entre a música e o raciocínio lógico-matemático. Segundo Cavalcante (2009),

Schaw, Irvine e Rauscher pesquisadores da Universidade de Wisconsin, alunos que receberam aulas de música apresentavam resultados de 15 a 41% superiores em testes de proporções e frações do que os de outras crianças. Em outra investigação, Schaw verificou que alunos de 2ª série que faziam aulas de piano duas vezes por semana, apresentaram desempenho superior em matemática aos alunos de 4ª série que não estudavam música.

Após vários comentários de ilustres estudiosos pode-se finalmente que efetivamente a prática de música, seja através do aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, enfatiza e potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato principalmente nas idades de 0 (zero) a 6 (seis) anos, que é a faixa etária da Educação Infantil.

b) A música e o desenvolvimento afetivo –

Um outro campo de desenvolvimento é o que lida com a afetividade humana, e que muitas vezes é menosprezado pela atual sociedade globalizada e capitalista.

É neste desenvolvimento que os efeitos da prática musical se mostram mais claros, independentemente de pesquisas e experimentos. Os educadores, professores que lidam com a criança na prática, no dia-a-dia conseguem perceber claramente isso. O que tem mudado é que agora estes efeitos têm sido estudados cientificamente também.

De acordo com Cavalcante (2009),

em pesquisa realizada na Universidade de Toronto, Sandra Trehub comprovou algo que muitos pais e educadores já imaginavam: os bebês tendem a permanecer mais calmos quando expostos a uma melodia serena e, dependendo da aceleração do andamento da música, ficam mais alertas.

Antigamente, sem qualquer teoria aparente, nossas avós também já sabiam que colocar um bebê do lado esquerdo, junto ao peito, o deixa mais calmo, sereno. Atualmente há uma explicação científica de que nessa posição ele sente as batidas do coração de quem o está segurando, o que remete ao que ele ouvia ainda no útero, isto é, o coração da mãe. Portanto, tamanha quietude tem haver com a música, mesmo que indiretamente, ou seja, as batidas do coração fazem um ritmo sonoro que acalma o bebê.

Além disso, a eficácia das famosas e doces canções de ninar é prova de que música e afeto se unem em uma mágica perfeita, pura para a criança. Muitas vezes, mesmo já adultos, nossas melhores lembranças de situação de acolhimento e carinho dizem respeito às nossas memórias musicais. Algumas pessoas que, a princípio, não apresentam memórias de sua primeira infância, ao ouvirem certos acalantos, contudo, emocionam-se e passam a relatar situações acontecidas há muito tempo, depois confirmadas por suas mães. É a música trazendo a memória, é a música buscando lá longe “pedacinhos” de vida bem distantes. Desta forma, mais uma vez se faz presente o papel da música no desenvolvimento da criança.

Por todas essas ricas razões, a linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais, pois com a música tudo se torna mais gostoso e prazeroso.

Em países com mais tradição educacional no campo infantil que o Brasil, a música recebe destaque nos currículos, como é o caso do Japão e dos Países Nórdicos. De acordo com Martins (2007, p. 39), “nesses países, o educador tem na sua graduação profissional, um espaço considerável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções”. Este é, por sinal, um grande percalço para nós educadores, ou seja, o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda principiante, falho, quando existe. Portanto, é preciso que as escolas, principalmente as de nível infantil invistam fortemente na formação musical dos educadores, professores, se realmente estas instituições quiserem obter melhores resultados na educação de suas crianças como um todo.

Ainda abordando os efeitos da música no campo afetivo, estudos recentes ampliam ainda mais o conhecimento a respeito. Como informa Cavalcante (2009)

Zatorre, da Universidade de McGill (Canadá) e Blood, do Massachusetts General Hospital (EUA), desenvolveram uma pesquisa que buscou analisar os efeitos no cérebro de pessoas que ouviam músicas, as quais segundo as mesmas lhes causavam profunda emoção. Verificou-se que ao ouvir estas músicas, as pessoas acionaram exatamente as mesmas partes do cérebro que têm relação com estados de euforia. Assim, isso confere à música uma grande relevância biológica, relacionando-a aos circuitos cerebrais ligados ao prazer.

E não se pode deixar de retratar aqui que além das instituições escolares, há também inúmeras experiências na área de saúde em relação a música. Crianças, ou

mesmo adultos em hospitais ao ouvirem música tem a sensação de controle de ansiedade, e este efeito é muito importante para o restabelecimento dos pacientes. Portanto, hoje é cada vez mais comum a presença da música nestes locais, seja para diminuir a sensação de dor em pacientes depois de uma cirurgia, junto a mulheres em trabalho de parto, no sentido de estimular as contrações, na estimulação de pacientes com dano cerebral, ou mesmo em pacientes com doenças terríveis como o câncer. Nesse sentido, não é exagero algum afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para o reconhecimento científico, ou seja, como já foi dito em páginas anteriores, as vovós de antigamente tinham razão ao ninar seus netinhos com belíssimas canções de ninar. A música é fantástica para o desenvolvimento global da criança.

c) A música e o desenvolvimento social da criança –

Eis outro campo que se faz presente na criança: o social. E a música também traz efeitos muito significativos no campo da maturação social da criança. É por meio do repertório musical que as crianças iniciam como membros de determinado grupo social. Por exemplo: “os acalantos ouvidos por um bebê no Brasil não são os mesmos ouvidos por um bebê nascido na Rússia; da mesma forma, as brincadeiras, as adivinhas, as canções, as parlendas que dizem respeito à nossa realidade nos inserem na nossa cultura” (MARTINS, 2007, p. 40).

E continuando com o raciocínio do autor acima, além disso,

a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação (MARTINS, 2007, p. 41).

Fanny Abramovich (apud SHARON, 2007, p. 59) em memorável artigo, afirma:

Ô ciranda–cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dados as mãos pra muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele pra quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o ... (Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido... Quanta declaração de amor, quanto ciúminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos.

Essas cantigas e muitas outras que foram transmitidas às crianças oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para prepará-las para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não, pois é a vida. São experiências de vida que nem o mais complexo e sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar.

Assim, estas crianças passam pela fase infantil de maneira gostosa, ilusória, mas ao mesmo tempo lá no fundinho há a preparação para um novo amanhã, chamado futuro. E mais tarde, já às voltas com as dores e as delícias do adolescer, ainda uma vez a música tem papel de destaque. Sem sombra de dúvida, a música é uma das formas de comunicação mais presente na vida dos jovens. Inúmeras vezes, é por meio da canção que temáticas importantes na inserção social desse jovem, não mais como criança, mas agora como preparação para a vida adulta, lhe são apresentadas. Como exemplo, “tem-se os videoclipes que apresentam a jovens de classe média a dura realidade do racismo, da vida nas periferias urbanas e que podem ser utilizados por pais e educadores como forma de estabelecer um diálogo,

uma porta para a construção da consciência cívica, para a consciência cidadã” (SHARON, 2007, p. 59). A música é tudo isso, transmissão de conhecimentos, sabedoria, basta saber trabalhá-la em casa e na escola, ou com a junção destas duas instituições. Uma boa música é cultura.

É o que será apresentado no capítulo a seguir.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL X MÚSICA: COMO TRABALHAR A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Digo que minha música vem da natureza, agora mais do que nunca. Amo as árvores, as pedras, os passarinhos. Acho medonho que a gente esteja contribuindo para destruir essas coisas.

(TOM JOBIM)

3.1 Preliminares

Gardner admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e à discriminação dos elementos constituintes da Música. A teoria afirma que pessoas dotadas dessa inteligência não precisam de aprendizado formal para colocá-la em prática. Isso é real, pois não está sendo questionado o resultado da aplicação da inteligência, mas sim a potencialidade para se trabalhar com a música.

De acordo com Carvalho (2003, p. 56), “musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música. Quanto maior a musicalidade, mais rápido será seu desenvolvimento. Costuma revelar-se na infância e independe de formação acadêmica”.

E o autor continua dizendo que: “musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional”.

Se todos nascem potencialmente inteligentes, a musicalidade e a musicalização intuitiva são inerentes a todo ser humano. No entanto, apenas uma porcentagem da população as desenvolvem. Segundo Weigel (2006, p. 12), “grandes nomes considerados gênios da música iniciaram seus estudos na infância, Mozart, Beethoven, Bach, Carlos Gomes e Villa Lobos, entre outros iniciaram seus estudos tendo como mestres os seus respectivos pais”.

Embora o incentivo ambiental familiar e a iniciação na infância sejam positivos, não são essenciais na formação musical. Outros fatores podem ser estímulos favoráveis ao desenvolvimento da inteligência musical: a escola, os amigos, os meios de comunicação.

Talento e conhecimento caminham sempre juntos e um depende do outro. Quanto maior o talento mais fácil se torna o conhecimento. Quanto maior o conhecimento, mais se desenvolve o talento.

Músicos não nascem prontos. Nascem com talento e adquirem formação para se tornarem os músicos que desejam ser.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.

Baseando-se em Weigel (2006, p. 14),

a criança através da brincadeira relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre e é dessa forma que faz música: brincando. Receptiva e curiosa,

ela pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa melodias e ouve com prazer a música de todos os povos.

Cantando, tocando ou dançando, a música de boa qualidade proporciona diversos benefícios para as crianças e é uma grande aliada no desenvolvimento saudável da criança.

De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados.

A música tem ainda o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças e estabelece um meio de se comunicar muito mais harmonioso. A música torna toda criança mais feliz.

Segundo Weigel (2006, p. 16),

é necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo e que levem em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer todos os meios que têm em mãos para criar, à sua maneira, situações de aprendizagem que dêem condições às crianças de construir conhecimento sobre música.

Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula. E como foi mostrado, as brincadeiras musicais contribuem, para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança. Já em casa, os pais devem dar total apoio comprando CDs de músicas infantis, como músicas de roda, músicas folclóricas, além de darem total liberdade para que os filhos se divirtam e tenham plena expressividade com a música. A criança trazendo a música de casa para a

escola já é uma ótima ajuda para que quando a professora for trabalhar com a música em sala de aula, ela já tem a motivação de casa, que é muito importante.

Mas, como trabalhar a música na Escola?

3.2 Inserindo A Música Na Escola

Os professores podem utilizar vários métodos ativos para integrar a criança no mundo da música. Eis os métodos segundo Mársico (2002, p. 34),

- Método Ativo-Socializado – busca integração do indivíduo ao grupo social;
- Método Ativo-Misto – procura a socialização do indivíduo, concomitantemente com desenvolvimento de suas características pessoais;
- Métodos das Unidades – atualmente conhecido como tema integrador.

As unidades ou temas integradores são assuntos de interesse da criança que o professor aproveita para desenvolver e aprofundar, através de atividades.

Na Educação Infantil, toda a situação que desafie a curiosidade, a imaginação e a iniciativa própria da criança torna-se adequada à aplicação do jogo como metodologia.

Desta forma, a vivência musical e lúdica, através do jogo, é a única maneira de se atingir o aluno. Aqui há um caráter novo, e a novidade é fundamental para despertar o interesse e a curiosidade infantil.

Recomenda-se que os professores incluam no planejamento diário as atividades musicais que se pretenda desenvolver.

Mársico (2002, p. 35) mostra que,

a expressão musical da criança deverá ser vivenciada através da voz e do movimento, da prática e da audição, em situações inventadas e com a utilização de material sonoro. É extremamente importante valorizar e saber

aproveitar os conhecimentos que a criança traz para a escola, para depois introduzir calmamente as novidades.

Desta forma, a criança ao ser motivada a mostrar os brinquedos contados; as cantigas de roda que aprendeu em casa com a mamãe, com o irmãozinho mais velho, com os amiguinhos, ela se torna mais receptiva a outras propostas musicais. As experiências musicais podem ser coletivas, quando envolve o grupo todo, ou mesmo atender a pequenos grupos, de acordo com o seu interesse. As crianças devem ter livre arbítrio para escolherem junto com o professor, o tipo de atividades que mais desejam realizar, ou seja, as atividades não devem em hipótese alguma serem impostas, mas sim desejadas prazerosamente.

Como retrata Weigel (2006, p. 19),

sempre que possível, a descoberta ou experimentação musical da criança deverá ser organizada em formação de rodinha, ao ar livre ou na sala. A demonstração individual de cada criança feita na rodinha favorecerá a concentração do grupo que, em seguida repetirá em conjunto. Dessa maneira, todas as crianças serão valorizadas e o grupo todo perceberá a diferença entre os sons e ritmos produzidos, individualmente e coletivamente.

Na formação da experiência musical do grupo, cada criança toma plena consciência da importância de sua colaboração. Uma participação ativa na construção musical em grupo favorece o amadurecimento e autonomia da criança.

Portanto, como já foi dito, o professor deve evitar impor atividades musicais. Assim, ao invés de ensinar música, ele deverá apenas sugerir e orientar o desenvolvimento das atividades. É necessário que a criança seja incentivada a descobrir, a experimentar e criar sons, ritmos e movimentos.

As brincadeiras musicais devem ser propostas de forma criativa, inovadora, prazerosa, a fim de se tornarem mais interessantes. O maior ou menor interesse demonstrado pela criança poderá depender da atuação e entusiasmo do professor.

Desta forma, o entusiasmo do professor poderá evitar, ainda, que a vivência musical se transforme numa experiência monótona, passiva, completamente “chata” ao interesse da criança. “O professor deverá iniciar as atividades com a percepção da criança em relação a si mesma e a partir desse momento, com o ambiente próximo e o mundo mais distante. Começar com os ritmos fáceis, melodias simples é extremamente fundamental” (WEIGEL, 2006, p. 21).

Mesmo recomendando que os professores iniciem as experiências musicais com a criança a partir de sons e ritmos que ela possa produzir com o seu próprio corpo, é bom lembrar que canto é uma manifestação global da criança. E, pelo entusiasmo e alegria que desperta na criança, pode e deve estar sendo desenvolvido ao lado das outras atividades.

Mais importante de realizar as atividades planejadas é levar em conta o verdadeiro interesse da criança, que varia de acordo com o ritmo do desenvolvimento com que o professor trabalha. Caso seja notado pelo professor o interesse das crianças para as atividades musicais, deve-se prolongar as horas destinadas as atividades musicais para que as crianças continuem participando ativamente das experiências realizadas.

3.3 Atitudes Pedagógicas do Professor em Relação a Música

Na arte musical, como educação, o que conta é o processo educativo, ou seja, o professor deve procurar favorecer a vivência de atividades rítmicas e musicais, em preocupações com imediatos.

Para alguém que ensina ou para alguém que facilita a aprendizagem não é fácil, pois envolve uma mudança de comportamento e postura diante do fato educativo da criança.

Segundo Weigel (2006, p. 23),

a ação do professor irá variar de acordo com o momento e o clima da turma: ora provocando situações novas, ora atuando como catalizador dos interesses emergentes ou dispersos, mas que possam ser aproveitados para levar a criança a se expressar musicalmente.

Com base em Márcico (2002, p. 38) recomenda-se ao professor:

- Evitar preocupações com resultados ideais. O importante é que a criança viva a experiência rítmica e musical com desembaraço e segurança, mesmo que o resultado do trabalho fique diferente do esperado.
- Lembrar que toda criança possui expressividade rítmica e musical em maior ou menor grau, que será desenvolvida e aprimorada pela continuidade do trabalho.
- Lembrar que o ritmo de desenvolvimento varia de criança para criança. Assim, observar cada uma delas as atividades à sua compreensão.
- Evitar uma postura diretiva, favorecer um clima e descontração e espontaneidade.
- Demonstrar por seu rosto e gestos a 'vida da música'. Isto quer dizer cantar com entusiasmo e movimentações, a fim de despertar o interesse da criança para a música.
- Provocar situações novas ou aproveitar o interesse e entusiasmo da criança.
- Evitar estabelecer limites rígidos de tempo. É importante a capacidade de abandonar um planejamento para aproveitar as sugestões da criança, incluindo estas sugestões no trabalho que está sendo desenvolvido.
- Incentivar o desempenho do grupo, sem corrigir ou demonstrar que não gostou do seu desempenho.
- Tratar com naturalidade a criança de melhor expressividade rítmica e/ou musical, evitando fazer elogios individuais, comparações com os colegas ou pedir constantemente que participe sozinha.
- Realizar avaliações após as atividades musicais, perguntando a cada criança se gostou o que sentiu e se gostaria de modificar alguma coisa na brincadeira.

3.4 O Que Cantar na Educação Infantil?

É importante que no repertório musical da Educação Infantil tenha canções folclóricas, especialmente a da região, além de outras bem fáceis, sejam populares ou mais elaboradas.

De acordo com Munhoz (2007, p. 21), “na escolha das primeiras canções, deve-se partir do conhecido, para o desconhecido. Começar com canções simples e conhecidas, como por exemplo, Marcha Soldado, Cai-cai-Balão, A Canoa Virou, A Barata”.

As crianças gostam da música com letras curtas e engraçadas, que lembrem coisas de seu mundo e que tenham rima. Exemplo: canções que falam dos animais, como “A Galinha do Vizinho”, “Atirei o Pau no Gato” e dos sons que fazem, dos elementos da natureza, de brinquedos, de transportes, como “A Canoa Virou” (de seus barulhos); dos personagens de uma história, como “O Cravo Brigou com a Rosa” e “A Linda Rosa”; do que acontece com as outras crianças, como “Onde está a Margarida”. Enfim dos fatos que despertam a atenção no momento.

As canções simples, com frases e sons repetidos, agradam muito, pois são facilmente aprendidas. Como aponta Munhoz (2007, p. 23), “a criança acha graça e adora repetir barulhos, como por exemplo, o tch, tch, tch, tch, tch do trenzinho, o firim-fin-fin ca corneta, o au-au-au do cachorro, o plam-plam do tambor”.

É recomendável utilizar músicas que mencionem o nome das crianças, pois favorecem o sentimento de identidade e a socialização. Elas ficam contentes, interessadas, motivadas ouvindo seus nomes pronunciados nas músicas.

Segundo Munhoz (2007, p. 25), “canções que estimulam a fantasia e a imaginação são adequadas, pois a criança de 4 (quatro) a 6 (seis) anos encontra-se no período simbólico, no qual a fantasia se mistura com a realidade.

Músicas folclóricas são indicadas, pois refletem a vida e os sentimentos do povo. O tema das cantigas de roda e brinquedos cantados tem relação direta com a vida da criança. Suas belas melodias favorecem a dramatização e satisfazem e satisfazem o desejo de imitação e repetição que as crianças possuem.

A criança desde pequena é influenciada pelas músicas divulgadas pelos meios de comunicação. Assim, o repertório musical na Educação Infantil pode incluir tanto as cantigas folclóricas, quanto as canções conhecidas através da rádio e da televisão que podem ser adaptadas.

O importante é que o tema tenha significado para as crianças: que estimule seu interesse, a sua curiosidade, fantasia e imaginação. Que realmente agrade a criança favorecendo o seu desejo de movimentação, repetição e, mesmo invenção de novas músicas.

Antes de ensinar a música o professor deverá cantá-la várias vezes, sozinho, com bastante movimentação, para que as crianças possam apreciar a melodia e senti-la de forma global.

Nesse momento espontaneamente, as crianças poderão cantar junto com o professor. Mas, somente após esta etapa, deverão ser estimuladas a acompanhá-lo.

Mais tarde o professor proporá cantar sozinho frase por frase que as crianças repetirão em seguida, em coro. Desta forma, quando as crianças estiverem dominando a letra, a música volta a ser cantada globalmente.

Exemplo: O professor poderá fazer o seguinte convite:

“ ___ Vamos fazer uma brincadeira? Eu vou cantar só um pedacinho da música, sozinho, e depois vocês juntos vão repetir o mesmo pedacinho”.

Professor sozinho: ___ Pirila-po-po, Pirila-po-po;

Crianças em coro: ___ Pirila-po-po, Pirila-po-po;

Professor sozinho: ___ Do tamanho de um grampo!;

Crianças em coro: ___ Do tamanho de um grampo!;

Esta etapa deverá se repetir várias vezes, até as crianças conhecerem bem a letra. Só então elas estarão prontas para cantar a música por inteiro.

Zen (2006, p. 75) destaca que,

é fácil perceber que as crianças dominam, em primeiro lugar, o ritmo, depois a melodia e, por último, a letra da música. Se após dois ou três ensaios, a canção não sair direito, é sinal de que é muito difícil ou não entendeu ao interesse das crianças. Portanto deve ser abandonada.

Desde que tenham aprendido facilmente as canções anteriores, as crianças sentem-se estimuladas a aprender novas canções. É o entusiasmo do professor que desperta o interesse das crianças e não a qualidade de seu canto.

3.5 Reflexões do Canto na Educação Infantil

É importante que o professor observe qual está sendo a reação das crianças ao cantar. Elas cantam balançando espontaneamente o corpo? Com alegria? Com vontade de mais música?

E a criança tímida está se sentindo cada vez mais à vontade ao cantar em grupo? E a criança desinibida, está se ajustando ao grupo, no canto conjunto?

No entanto, caso as crianças estejam cantando aos berros e apáticas, com o corpo imóvel e o rosto sério, algum problema está acontecendo.

De acordo com Zen (2006, p. 78), “muitos fatores podem causar o desinteresse da criança pelo canto. Entre eles a escolha errada das canções. Para se avaliar como está ocorrendo a vivência do canto na Pré-Escola, alguns questionamentos devem ser feitos”.

Será que a música não está sendo utilizada para mudar de atividades várias vezes ao dia, numa repetição monótona e sem graça? Ou como forma de preencher o tempo? Ou de manter as crianças quietinhas e bem comportadas?

Por acaso não se estará tentando passar noções ou “formar bons hábitos” através da música? Ou usando o canto somente para dar ordens?

Novamente Zen (2006, p. 79), Retrata que “para estimular o interesse das crianças pelo canto, basta saber sugerir atividades musicais, evitando a repetição e apresentando sempre uma novidade”.

Todos os elementos que estruturam a música sejam modos, andamentos, formas musicais, harmonizações, timbres, ritmos, linha melódica agem como estímulos. Dessa forma, provocam reações que podem ser individuais ou comuns a um grupo social. De acordo com Munhoz (2007, p. 39), “para que estas reações possam ser consideradas artísticas, é preciso que atuem sobre o lado emocional do ouvinte. Nesse caso, a música estaria cumprindo sua função social, que é a de emocionar e comunicar sentimentos”.

Os sons, ao atingirem os centros nervosos, captados pelo órgão sensorial da audição, se transformam em percepção e sensação que, relacionadas, produzem a emoção. Biologicamente, a emoção provoca uma ação, que pode excitar ou acalmar a criança física ou mentalmente.

Para Munhoz (2007, p. 40), “emoção e sentimento, embora utilizados como sinônimos, são diferentes. A emoção costuma ser mais intensa, mas não permanece. O sentimento é menos intenso que a emoção, porém mais estável”.

São os sentimentos que propiciam a expressão artística. Desta forma, organizar atividades de audição musical na Educação Infantil, como será visto nas próximas páginas, é enriquecer o desenvolvimento emocional e afetivo da criança, na medida que se está educando o gosto musical.

Tanto o executante de uma peça quanto o compositor reagem musicalmente dentro da esfera emocional. O compositor transfere para sua obra seus sentimentos em forma de ritmos e harmonias. O executante, a partir de um estímulo que o emociona, colabora com o autor interpretando a execução.

Quando a criança, ou ouvinte, reage à música através de pensamentos e emoções que variam de acordo com seu nível de sensibilidade. Esta sensibilidade deverá ser muito estimulada na Educação Infantil. Atividades que exercitem o “sentir”, contribuirão para que o futuro adulto possa a vir a ter condições de apreciar, numa realização musical, a qualidade de som, a técnica instrumental, a execução, usufruindo assim um verdadeiro prazer estético.

3.6 Exemplos de Atividades – a prática

a) *Apito oculto* - Atividade para estimular a inteligência musical e a concentração:

Preparação: Cada aluno deve dispor de um apito simples, amarrado a um barbante e pendurado ao pescoço.

Utilização: O professor deve explicar as regras do jogo aos alunos e determinar que um aluno feche os olhos e vire-se de costas. A uma indicação do professor, um dos alunos fará soar o apito, colocando-o depois às costas, como todos os demais. O aluno que esteve de costas, ou com os olhos vendados deve identificar a direção do apito. Em etapas subseqüentes o jogo pode ir ampliando padrões de dificuldade, levando os alunos a identificar não apenas a direcionalidade, como as diferentes intensidades, assim como o som de um, dois ou mais apitos simultâneos.

b) *Os sons do pátio* – Atividade para estimulação da percepção auditiva e identificação de fontes sonoras.

Preparação: Não são necessários recursos, mas os alunos devem estar preparados para a importância da atividade. A saída ao pátio para aprender e praticar a audição não pode simbolizar uma simples brincadeira, mas uma atividade pedagógica de grande importância.

Utilização: Levados ao pátio da escola ou outros locais previamente escolhidos, os alunos são convidados a permanecer em silêncio por alguns instantes (30 segundos no máximo) e ir anotando mentalmente os sons ouvidos. Depois, o professor deve anotar essa diversidade. Em etapas seguintes é importante treinar-se a direcionalidade do som, timbres e intensidade.

c) *O som do surdo* – Atividade para estimular a percepção auditiva e percepção tátil.

Preparação: A escola deve dispor de um surdo, instrumento musical de percussão constituído de um corpo de madeira ou de metal de 40X30 cm, recoberto

com uma pele animal ou plástica. Um pandeiro surte o mesmo efeito e com o tecido de lona é possível

Utilização:

Os alunos devem ser estimulados a “descobrir” os diferentes tipos de sons que podem ser obtidos do instrumento. Batidas com a mão aberta, com a mão fechada, com a baqueta, correndo com os dedos sobre a pele do instrumento ou batendo com as unhas tem-se grande variedade de sons que os alunos devem, progressivamente, ir dominando e identificando. O uso da atividade com os alunos com olhos vendados amplia o limite da experiência.

d) Atividade com chocalhos – Estimula a percepção auditiva, estruturação tempo-espacial e a concentração de atenção.

Descrição: Embalagens de filme fotográfico emendadas com durex, contact ou cola, e uma tira de papel colado. Dentro das latinhas foram colocados grãos, sementes, pedrinhas, pregos ou clipes.

Possibilidades de exploração:

- Balançar o chocalho acompanhando o ritmo de uma música.
- Pronunciar palavras pausadamente para que as crianças acompanhem o ritmo produzindo um som para cada sílaba. Salientar a acentuação tônica das palavras e pedir aos alunos que a reproduzam fazendo uma pausa maior na sílaba acentuada.
- Reproduzir com o chocalho ritmos propostos, ou seja, uma pessoa bate palmas de forma irregular e os outros acompanham. Exemplo: pa.....papapa.....papa....pa.

Atividades complementares: Pesquisar o som dos objetos. Dividir as crianças em grupos que deverão descobrir vários sons diferentes no ambiente onde estão e, depois, apresentá-los aos colegas.

Em seus lugares, com os olhos fechados e em absoluto silêncio, as crianças deverão, durante dois minutos, prestar atenção para verificar quantos sons conseguem identificar. Passado esse tempo, farão o relato sobre os sons que escutaram. Depois, repetem o exercício para verificar se, na segunda vez, conseguem perceber maior número de sons.

Atividades gráficas:

- Riscar o papel, acompanhando ritmos propostos pela professora. Exemplo: um tracinho vertical para cada batida;

- V para duas batidas; um triângulo para três batidas; um quadrado para quatro batidas.

- Fazer traços, acompanhando ritmo lento e depois acelerar o ritmo para sentir a diferença.

- Riscar o papel com um lápis, acompanhando batidas leves e batidas fortes, fazendo traços leves para batidas leves e traços fortes para batidas fortes.

Observação:

Ouvir, compreender e interpretar estruturas rítmicas, como seqüências de batidas de palmas, é uma resposta que envolve ritmo-pausa-duração. Esse exercício integra o pensamento auditivo como pensamento para o movimento. A dificuldade em imitar modelos de estruturas rítmicas, geralmente, indica que a criança está tendo dificuldade com a coordenação dos chamados “eixos do corpo”.

e) Atividade com áudio - Estimula a percepção auditiva, discriminação de sons diferentes e atenção e concentração.

Descrição:

- 10 (dez) embalagens de fermento, forradas com papel-fantasia, e em cada duas embalagens os seguintes materiais: feijões, sementes secas de abóbora, um pedaço de 3 cm de cabo de vassoura, três tampas de refrigerantes e três pregos. A tampa está revestida com um círculo de papelão para dificultar sua abertura.

Possibilidade de exploração:

Balançar as embalagens, procurando as que produzem sons iguais, e agrupá-las duas a duas. Utilização como jogo: cada participante escolhe uma embalagem e tem duas ou três chances de achar o som igual.

Caso o encontre, recebe uma ficha.

Ganha quem tiver mais fichas.

Atividades complementares:

- Providenciar com antecedência o material necessário para a produção de vários ruídos; como: apito, barbeador elétrico, relógio, sino, raquetes e bolas, etc. Durante o jogo, as crianças têm os olhos vendados e permanecem sentadas em círculo. A professora faz o ruído e a criança escolhida para começar o jogo descreve o que originou o ruído; se acertar, a criança pode tirar a venda e, com a ajuda da professora, fazer o próximo ruído para que o colega adivinhe. Quem não acertar, permanece com a venda nos olhos.

Atividades gráficas:

Desenhar coisas que fazem muito barulho e que fazem pouco barulho.

Observação: A capacidade de discriminar sons é fundamental para a compreensão da linguagem e da comunicação oral. A falta de percepção auditiva impede a compreensão de ordens e provoca a falsa impressão de surdez. A habilidade para discriminar sons, assim como a memória auditiva, pode ser

estimulada e desenvolvida através de exercícios e brincadeiras. A capacidade de discriminação auditiva é indispensável, também, para se poder usufruir dos prazeres que o sentido da audição pode proporcionar.

f) Ritmo de aprendizado - Linguagem musical – Educação Infantil

Objetivo: Estimular a percepção dos sons e as habilidades musicais.

Tempo estimado: 30 minutos, uma ou duas vezes por semana.

Materiais necessários:

- Instrumentos de percussão, sucatas que produzam som, guizos e CDs.

Organização da sala: Em roda.

Desenvolvimento:

ATIVIDADE 1:

Algumas cantigas e brincadeiras de roda convidam à marcação do pulso básico ou do tempo forte da música.

Palma, palma, palma (bater palmas no tempo forte)

Pé, pé, pé (bater o pé no chão)

Roda, roda, roda (rodar no lugar)

Caranguejo peixe é! (no é, agachar no chão)

Outras propõem uma experiência rítmica.

Rá, rá, rá, a minha machadinha,

Rá, rá, a minha machadinha,

Quem te pôs a mão sabendo que és minha?

Quem te pôs a mão sabendo que és minha? (rodar de mãos dadas)

Se tu és minha eu também sou tua,

Se tu és minha eu também sou tua,

Pula machadinha para o meio da rua

Pula machadinha para o meio da rua

(pular para o meio da roda)

No meio da rua não hei de ficar

No meio da rua não hei de ficar

Pula machadinha para o teu lugar

Pula machadinha para o teu lugar

(pular de costas para seu lugar original na roda)

ATIVIDADE 2

O ritmo está presente também no falar, nos poemas e nas parlendas.

Chuva, chuva, chuvisquinho

Sua calça tem furinho

Chuva, chuva, chuvarada

Sua calça está furada

ATIVIDADE 3

A roda começa girando devagar e acelera até chegar ao dez

A galinha do vizinho

Bota ovo amarelinho

Bota um, bota dois, bota três, bota

quatro ... bota nove, bota dez! (todos se agacham)

ATIVIDADE 4

O professor deve estimular o acompanhamento de canções com palmas, brinquedos ou instrumentos musicais feitos com sucata ou objetos do cotidiano. Eles

foram chamados pela pesquisadora argentina Judith Akoschky de *¿cotidiáfonos¿*, pois são construídos com base no que se tem disponível. São dessa categoria peças como maçanetas ou torneiras (percutidas com ferrinhos, emitem um som metálico e bonito), guizos (amarrados com fita nos pulsos ou tornozelos, tocam quando movimentados) e radiografias (quando agitadas, produzem um barulho engraçado).

Avaliação: O professor não deve esperar uma coordenação rítmica exata nas atividades. Esse ainda não é o objetivo nessa faixa etária. O mais importante é proporcionar a experiência de fazer música e compartilhá-la com os amigos em momentos de alegria e sensibilidade.

g) Atividade de ritmos e sons – Estimula a estruturação tempo-espacial, noção de ritmo e discriminação auditiva.

Descrição:

- 5 latas de refrigerante cortadas em alturas diferentes e presas umas às outras com fita crepe; um lápis.

Possibilidade de exploração:

- Tocar as latas com o lápis, explorando sua sonoridade.
- Verificar de onde provêm o som mais agudo e o mais baixo.
- Inventar “batucadas” diferentes.
- Acompanhar músicas batendo com o lápis nas latinhas.
- Fazer uma “conversa” através do som das latas: uma criança produz uma seqüência de sons e a outra repete.

Atividades complementares:

- Bater com o lápis em diferentes superfícies para pesquisar os sons provenientes das batidas.

- Criar estruturas rítmicas, utilizando os novos sons descobertos.
- Bater palmas, fornecendo modelos a serem repetidos pelas crianças.

Exemplo: palmas, palmas, pausa, palmas, palmas, palmas, pausa, e assim por diante.

- Marchar acompanhando ritmos mais lentos e mais rápidos.

Atividades gráficas:

Representar graficamente uma seqüência rítmica, fazendo um traço vertical para cada batida e um traço horizontal para cada intervalo, estendendo o traço vertical enquanto durar a pausa. Exemplo: II-II; ou III-.

Observação: Cada pessoa tem um ritmo próprio de ação; forçar esse ritmo pode ser um ato de violência que poderá não somente prejudicar o desempenho da criança, mas também provocar tensão e até problemas emocionais. Uma criança pode ter um ritmo de trabalho lento mais realizar as tarefas de maneira eficiente. Também a criança que tem um ritmo acelerado precisa ser respeitada em sua rapidez, pois será penoso para ela ter de acompanhar um ritmo lento. Os exercícios de acompanhamento de estruturas propostas propiciam conscientização sobre as possibilidades existentes, desenvolvem a capacidade de concentrar a atenção e de fazer discriminações auditivas. A percepção de um ritmo não depende apenas de informações auditivas, mas principalmente de um processo interior de cronometragem que pode ser educado.

h) A Barata – Ajuda no equilíbrio, na coordenação motora, expressão oral, na audição e no desenvolvimento do ritmo.

Que bicho! Só conta mentira e nem liga se ninguém acredita.

Música:

A barata diz que tem

Sete saias de filó.

É mentira da barata,

Ela tem é uma só.

(bis)

Ah! Ah! Ah!

Oh! Oh! Oh!

Ela tem é uma só!

A barata diz que tem

Sete saias de filó,

É mentira da barata,

Ela tem é de capim.

(bis)

Ah! Ah! Ah!

Oh! Oh! Oh!

Ela tem é de capim!

A barata diz que tem

Um sapato de fivela.

É mentira da barata,

O sapato é da mãe dela.

(bis)

Ah! Ah! Ah!

Oh! Oh! Oh!

O sapato é da mãe dela!

* Participantes – no mínimo dois

* Organização – em roda ou livre

* Como brincar – as crianças cantam e, de mãos dadas, vão rodando ao ritmo da canção. Quando chegam no verso “Ah! Ah! Ah! / Oh! Oh! Oh!”, elas se soltam, param de rodar e fingem das risadas.

Depois, o professor pode estimular a garotada a criar outras coreografias para essa canção.

i) *A Canoa virou* – Ajuda no equilíbrio, na coordenação motora, expressão oral, na audição e no desenvolvimento do ritmo.

Esta roda é diferente: tem gente de frente e de costas. O desafio é não perder o passo

Música:

A canoa virou,

Por deixá-la virar,

Foi por causa do Pedrinho,

Que não soube remar.

Se eu fosse um peixinho

E soubesse nadar,

Tirava o Pedrinho

Do fundo do mar.

* Participantes – No mínimo dois.

* Organização – Em roda.

* Como brincar – As crianças giram cantando somente a primeira parte da música até o verso “Que não soube remar”. Elas trocam “Pedrinho” pelo nome de um colega. O escolhido se solta, vira-se de costas para o centro da roda e dá as mãos novamente para os vizinhos. A cantoria recomeça e o grupo vai elegendo um a um os companheiros até que todos tenham sido chamados e estejam de costas.

Ainda girando, eles começam a cantar a segunda parte da canção, chamando novamente os colegas, um a um. O escolhido se solta dos amigos e volta à posição original. A brincadeira termina quando todos estiverem novamente de frente para o centro da roda.

j) A galinha do vizinho – Ajuda no equilíbrio, na coordenação motora.

Ela é um espanto: bota ovo amarelo!

Com ela, a turminha vai aprender a contar

Música:

A galinha do vizinho

Bota ovo amarelinho.

Bota um, bota dois, bota três,

Bota quatro, bota cinco, bota seis,

Bota sete, bota oito, bota nove,

Bota dez!

* Participantes – No mínimo dois.

* Organização – Em roda.

* Como brincar – As crianças cantam a música e ao chegar ao número dez dão um pulo e se agacham.

k) Escravos de Jô – Ajuda no equilíbrio, na coordenação motora.

Atenção, muita atenção para não errar os movimentos

Música:

Escravos de Jô

Jogavam o caxangá:

Tira, põe,

Deixa ficar!

(bis)

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue, zigue, zá!

* Material – Uma pedrinha para cada criança ou qualquer outro objeto pequeno.

* Participantes – No mínimo dois.

* Organização – Em círculo, sentados no chão.

* Como brincar – Cada um coloca uma pedrinha à sua frente. Enquanto canta, a criança pega a sua pedra e coloca na frente do colega, sentado à sua direita. Nos versos “Tira”, põe/ Deixa ficar!”, todas tiram a pedrinha da frente do colega, colocam na sua frente e a deixam ali por alguns segundos. Quando cantam “Guerreiros com guerreiros”, as crianças retomam os movimentos até o verso “Fazem zigue, zigue, zá!” Nesse momento, os participantes seguram a pedra movimentando-a de lá para cá e deixando-a, por fim, na frente do colega.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da criança é determinado pelo contexto integral de influências e nunca de forma isolada. E cada uma responde de determinada forma, ou seja, se pertencer a um nível social elevado reage diferente da que tenha um patamar de vida plenamente desfavorecido. Mas em ambas situações, a influência da música no desenvolvimento é provado.

Assim, o trabalho com linguagem musical desde a infância, juntamente com a parte oral e escrita, são notoriamente importantes, comprovados cientificamente e podendo ser facilmente observado na prática do dia-a-dia. Um ótimo exemplo somos nós mesmos. Afinal, agora adultos, temos muitas memórias musicais que nos ajudam a lembrar de acontecimentos de nossa infância, nossa adolescência, acontecimentos que às vezes nos entristece, mas que às vezes nos tornam felizes.

A música para ser bem trabalhada na Educação Infantil deve-se começá-la com ritmos fáceis, melodias simples, que motivam as crianças a quererem saber mais sobre a música. O professor deve iniciar as experiências musicais a partir de sons e ritmos que ela possa produzir com o seu corpo, pois o canto é a manifestação global . E, pelo entusiasmo e alegria que desperta , pode e deve estar sendo desenvolvida ao lado das outras atividades, como foi visto no último item do

capítulo 3. Neste, há atividades que trabalham a música em junção ao trabalho com a contagem de números e a escrita.

Deve haver no professor a vontade de estimular o aluno para que este tenha liberdade de se expressar sem constrangimento, pois o ritmo é individual e cada uma responderá de forma diferente. Mas com o desenrolar das atividades, ele aprimorará e se adaptará com descontração e naturalidade.

Estimular a cantar com entusiasmo, o movimentar-ser, provocar situações novas, o inventar, usar a fantasia através das atividades com cantigas de roda (como foi visto no item 3.6) e a imaginação infantil.

O professor deve agir com naturalidade, evitando elogios individuais ou comparações com os coleguinhas, para que a mesma se sinta bem para se expressar naturalmente, do seu jeitinho.

A música não deve entrar na Educação Infantil simplesmente como uma atividade recreativa, e sim como construtora de conhecimentos, como base para um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social maravilhoso. A música é um resgate cultural que deve ser bem trabalhado.

Na escola deve se realizar direcionamento do interesse da criança para o desenvolvimento da criatividade, coordenação motora, lateralidade, lógica, estética. Não deve se iniciar na Educação Infantil um aprendizado musical, e sim trabalhar o aproveitamento da musicalização, criando gosto pela música.

É de vital importância a conscientização por parte dos educadores da Educação Infantil no que se refere a música, pois ela não é isolada. Como se pôde verificar na pesquisa, ela auxilia no desenvolvimento global da criança, como expressividade, socialização, percepção auditiva, raciocínio lógico e matemático, percepção espacial.

Portanto, os educadores devem aproveitar esta “arma” poderosa que é a música, para tornar tudo mais fácil e gratificante, principalmente na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANG, C. Um mundo de som e música: musicoterapia e fonoaudiologia com crianças portadoras de deficiência auditiva e deficiência múltipla. In: *Música e Saúde*. São Paulo: Summus, 1991.
- BEE, Helen. A Criança em Desenvolvimento. 3.ed. São Paulo: Harbra, 1986.
- CAVALCANTE, R. Música na cabeça. Disponível em:<<http://www.habro.com.br>> Acesso em 10 mai. de 2009.
- CRATTY, B. F. A inteligência pelo movimento. Trad. Roberto Goldkorn. São Paulo: Difel, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel de. O bom professor e sua prática. 6.ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- CUNHA, Marcos Vinicius. A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- DEMO, Pedro. Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FONTANA, Rosali; CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 2003.
- GONÇALVES, Sílvia Maria Melo. Dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005.
- GOULART, Iris Barbosa. Piaget: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- HOWARD, Walter. A música e a criança. São Paulo: Summus, 2004.
- KISHIMOTO, T.M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 2002.

MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva. Brincadeira Infantil. Do imaginário ao real – aspecto cognitivos e sociais. Natal: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

MUNHOZ, Ângela. Brincadeiras para sala de aula. São Paulo: Vozes, 2007.

PADILLA, Maria Luisa; González, Maria Del Mar. Conhecimento Social e desenvolvimento moral nos anos escolares. In COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Tradução de Francisco Franke Settineri e Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.1.

PARREIRA, Vera Lúcia Casari. Psicologia do desenvolvimento: aspectos evolutivos. Batatais: Ação Educacional Claretiana, 2005.

POSTIC, Marcel. O imaginário na relação pedagógica. Portugal: Asa, 1992.

RICHMOND, Peter Graham. Piaget: Teoria e Prática. 3. ed., São Paulo: IBRASA, 1981.

SCOZ, B. Psicopedagogia e realidade escolar. Petrópolis: Vozes, 2000.

SHARON, B. A música na mente. Revista Newsweek, n. 56, 24 jul. 2007.

WADSWORTH, Barry. J. Inteligência e afetividade na criança na teoria de Piaget. 2.ed. Tradução de Esméria Roval. São Paulo: Pioneira, 1993.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da infância. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 2005.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Fundamentos da expressão musical na pré-escola: subsídios para o monitor. Rio de Janeiro: Mobral, 2003.

_____. Brincando de música. Porto Alegre: Kuarup, 2006.

ZEN, Maria Isabel Dalla. Projetos pedagógicos: cenas de sala de aula. São Paulo: Mediação, 2006.

TEMA

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

São Sebastião do Paraíso – MG

2009