

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

APRECIÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA COUTINHO LIEDKE

RIO DE JANEIRO, 2007

APRECIÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

por

CLAUDIA COUTINHO LIEDKE

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música, sob a orientação do professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2007

LIEDKE, Cláudia C.. *Apreciação Musical na Educação Infantil*. 2007. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Partindo de uma revisão da literatura, este trabalho faz um estudo da Apreciação Musical na Educação Infantil. Primeiramente é apresentado uma conceituação do termo Apreciação Musical e sua importância na Educação Musical. O segundo capítulo faz uma abordagem sobre o desenvolvimento psico-motor de crianças entre zero e seis anos baseada na teoria de Jean Piaget, este mesmo capítulo analisa também o desenvolvimento da percepção e cognição musical nos primeiros anos de vida, baseado nos estudos de Esther Beyer. E por fim, o terceiro capítulo apresenta sugestões, referências e orientações a cerca da elaboração e desenvolvimento de propostas de apreciação musical para crianças desta faixa etária, tendo como base as propostas do governo (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI) e de autores como Keith Swanwick, R. Murray Schafer, J. Nunes Fernandes, Judith Akoschky e T. Alencar Brito.

Palavras-chave: Apreciação Musical – Educação Infantil – Educação Musical

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – APRECIACÃO MUSICAL – CONCEITOS E PRINCÍPIOS	3
CAPÍTULO 2 – CONHECENDO O SUJEITO	6
2.1 Aspectos Psicológicos na Teoria de Piaget	6
2.1.1 Período Sensório-motor (0-24 meses)	7
2.1.2 Período Pré-operacional (2-7 anos)	10
2.2 Aspectos Psicológicos na Música	13
CAPÍTULO 3 – RECOMENDAÇÕES DA LITERATURA PARA A APRECIACÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
3.1 As Propostas do Governo	19
3.2 As Propostas dos Pedagogos	21
CONCLUSÃO	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar, através de uma revisão bibliográfica, um estudo sobre a Apreciação Musical voltada para a Educação Infantil, ou seja, crianças de zero a seis anos. O interesse pelo tema surgiu da experiência cotidiana com crianças desta faixa etária nos cursos livres de Educação Musical no Centro Musical Antônio Adolfo, unidades Barra da Tijuca e Leblon. Visando um desenvolvimento musical significativo percebi a necessidade de proporcionar aos alunos momentos destinados à apreciação musical. Surgiram então questões tais como: o que é apreciação musical? Como se processa o desenvolvimento musical nesta fase? Como desenvolver atividades específicas de apreciação musical para este grupo? Que repertório é o mais adequado e como utilizá-lo? Tais questionamentos motivaram-me a este estudo.

No primeiro capítulo é apresentada uma reflexão sobre o termo ‘Apreciação Musical’, levando em consideração citações de relevantes autores referindo-se ao conceito, desenvolvimento, abrangência e importância na educação musical.

O segundo capítulo é destinado em conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento dos sujeitos em questão, isto é, das crianças entre zero e seis anos, tendo como base a teoria de Piaget. Primeiramente é apresentada uma breve exposição dos princípios básicos usados por Piaget na construção do seu estudo. Em seguida é descrito o desenvolvimento psico-motor de cada etapa do crescimento infantil, que no caso do referente estudo, abrange as fases denominadas período sensório-motor e pré-operacional. O final do capítulo refere-se ao desenvolvimento da percepção e cognição musical nos primeiros anos de vida, baseado nos estudos de Esther Beyer.

No terceiro capítulo é apresentado referências, sugestões e orientações do governo (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI), e de alguns autores tais como, Swanwick, Schafer, Fernandes, Akoschky e Brito, sobre como intensificar essa relação entre música e aluno através da elaboração e desenvolvimento de propostas de apreciação musical para crianças de zero a seis anos.

Através da exposição deste tema, com este trabalho pretendo conduzir a uma reflexão sobre a apreciação musical que, além de satisfazer questionamentos próprios, contribua na busca de alternativas de escuta musical estendendo a outros profissionais que estejam preocupados em desenvolver um trabalho significativo.

Capítulo 1

APRECIACÃO MUSICAL - CONCEITOS E PRINCÍPIOS

A literatura mostra que a “apreciação significa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical”(BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.84).

Muito mais que o simples ato de ouvir, sendo um ato de ouvir mais amplo, já que todas as atividades musicais envolvem o ouvir (ensaiar, praticar, improvisar, afinar, etc). A apreciação, entretanto, implica na formação de um bom ouvinte e ocorre uma resposta estética. É um estado de contemplação e que não está restrito às salas de concerto, ocorrendo mesmo em qualquer lugar. (Fernandes, 1998, p.61).

A apreciação musical não está limitada apenas ao espaço das salas de concerto, é possível escutar e apreciar a música em qualquer lugar, conquanto, a música muitas vezes é utilizada como um “pano de fundo” dissolvendo a atenção do ouvinte para a mesma.

A música ambiente não é nada novo. As crônicas falam dela em Roma Antiga e antes. De fato, a própria idéia de música ao fundo não poderia existir, até o solene concerto santificar a idéia de música de primeiro plano. A diferença é que, hoje, a música ambiente é tão gratuita quanto o ar, quando era, antes, uma extravagância dos ricos. Ter música disponível em toda a parte, sempre, tirou-a de seu antigo papel básico como fonte de prazer, tornando-a, sobretudo, um meio de melhorar o estado de espírito. Nada disso é novo, mas a tal ponto se tornou uma norma que mudou tudo. Enquanto a música, outrora, nutria um apetite saudável, fosse na sala de concertos ou na praça da vila, agora um perpétuo banquete de canções serve apenas para acalmar um paladar embotado. Vivemos numa era de disseminada obesidade musical. (Jourdain, 1998, p. 313 e 314)

Em meio a esse excesso de informação musical que nos rodeia, incluindo a música ambiente, para que a música possa ser efetivamente apreciada é necessário que haja um foco

na audição. “Definida por Swanwick (1979, p.43), a audição “significa prestar atenção à apresentação da música”, ou seja, o ouvinte adquire uma atitude ativa por estar direcionado para tal atividade” (Mateiro, 2003, Cd Rom).

Vemos que a apreciação musical da-se somente quando há uma postura ativa perante o objeto sonoro, e não passiva. A consciência do fato sonoro nada mais é do que a escuta consciente, e não involuntária.

Escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro. (Brito, 2003,p.187).

Sendo assim, a apreciação não está limitada apenas ao processo físico de ouvir, “apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e o universo a ela relacionado” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.50).

“A apreciação musical é uma área do conhecimento, uma forma de se relacionar com a música que envolve muitas maneiras de ouvir e comportar-se perante o estímulo sonoro” (Bastião, 2002, Cd Rom). Portanto, a definição do termo apreciação musical pode ser um tanto ampla se levarmos em conta uma série de elementos subsequentes, como estética, seu desenvolvimento histórico como conceito, e todas as implicações em relação ao ouvinte, afinal, “podemos ter diferentes níveis de audição como também diferentes tipos de respostas ou reações de ouvintes à música” (Bastião, 2002, Cd Rom)

Para Fernandes(1998), “a apreciação é uma atividade de relação com a música na qual nós somos absorvidos e transformados pela experiência estética” (p.63), e, assim como outros autores, coloca a apreciação como ponto central na educação musical.

“Swanwick afirma que a audição é a “razão central para a existência da música e o principal objetivo da educação musical.” No momento que estabelece como

base para a educação musical, o autor coloca a audição ao lado da composição e da interpretação, como atividades essenciais para a prática musical.” (Palheiros,1998, p.26)

Palheiros(1998), considera que a prática da audição musical fundamental para a apreciação e compreensão da música, “competências específicas inerentes à prática musical, como interpretação e composição; conceitos de elementos da música; capacidade crítica e sentido estético” (p.26), tem como objetivo promover o desenvolvimento de um pensamento e um comportamento musical.

Contudo, nota-se que muitas vezes o enfoque dado no ensino da apreciação musical está na “instrução acerca dos elementos básicos da música e revisão histórica da música ocidental” (Bastião, 2002, Cd Rom), tornando esta atividade superficial e periférica comparada as demais atividades de educação musical.

Plummeridge (1991) defende a apreciação como um meio de compreender, formar juízos críticos e responder aos processos envolvidos durante a execução e a composição, considerando que são parâmetros musicais distintos e inter-relacionados. (Mateiro, 2003, Cd Rom).

Não podemos dizer que o desenvolvimento da apreciação musical é linear. Como analogia ou metáfora, podemos dizer que a vivência musical, ou experiência musical, é um processo de imersão num oceano, cada vez mais profundo e amplo, onde não há limites para expansão.

Capítulo 2

CONHECENDO O SUJEITO

2.1 Aspectos Psicológicos na Teoria de Piaget.

Jean Piaget é autor de mais de 50 livros e monografias, além de diversos artigos publicados ao longo de 70 anos.

Sua preocupação era com os vários aspectos do conhecimento dando enfoque “principal ao estudo da natureza do desenvolvimento de todo o conhecimento” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.51), dando ênfase ao desenvolvimento intelectual da criança.

O ponto central de Piaget, segundo Gruber e Vonèche (1977) citados por Rappaport, Fiori e Davis (1981) foi o “sujeito epistêmico” (p.51), isto é, procurou estudar cientificamente os “processos de pensamento presentes desde a infância inicial até a idade adulta” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.51), usados pelo indivíduo para conhecer a sua realidade.

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. Sim, pois para Piaget a adaptação à realidade externa depende basicamente de conhecimento (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.51).

Para ele, a criança tenta descobrir o sentido do mundo, interagindo ativamente com pessoas e objetos, conhecendo uma realidade externa a ela, “e é a presença desta realidade que regula e corrige o desenvolvimento adaptativo” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.51).

O papel do desenvolvimento não se resume na produção de cópias internas da realidade externa, mas sim, na produção de estruturas lógicas que possibilitam ao indivíduo lidar com o mundo de formas mais complexas e flexíveis. “Estudou, portanto, o

desenvolvimento dos vários processos cognitivos, dirigindo-se aos aspectos qualitativos e não quantitativos” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.52).

Piaget observou que existem diferentes formas de interagir com o ambiente em cada faixa etária. “A estas maneiras típicas de agir e pensar, Piaget denominou *estágio* ou *período*. Assim sendo, podemos dizer, que a determinadas faixas etárias correspondem determinados tipos de aquisições mentais e de organização destas aquisições que condicionam a atuação da criança em seu ambiente. A criança irá, pois, à medida que amadurece física e psicologicamente, que é estimulada pelo ambiente físico e social, construindo sua inteligência (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.67).

Pose-se dizer, então, que cada etapa corresponde a certas características que gradualmente vão se modificando em função de uma melhor organização. As fases que englobam os sujeitos do respectivo trabalho são o período sensório-motor (0-24 meses) e pré-operacional (2-7 anos); como veremos mais detalhadamente a seguir.

2.1.1 Período Sensório-motor (0-24 meses).

Quando nasce, a criança é um ser imensamente desamparado, ela é dotada de alguns reflexos inatos, e atividades fisiológicas vitais auto-reguladas, mas incapaz de viver sem uma constante ajuda materna. Durante o primeiro ano e meio de vida haverá um contínuo desenvolvimento adaptativo que se dará através de ações coordenadas dentro da unidade sujeito-meio.

No início da evolução mental, não há uma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, ou seja, as impressões vividas e percebidas são simplesmente dados indissociáveis, não são relacionados nem à consciência pessoal, nem a objetos concebidos como exteriores. Essa diferenciação ocorrerá pouco a pouco, através da exploração de novas características dos objetos e do ambiente.

O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os processos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre os outros, e, ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo. (Piaget, 1964, p. 19 apud Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p. 66)

Nesta fase, uma das funções da inteligência será a diferenciação entre o próprio corpo e os objetos externos. “Do ponto de vista do autoconhecimento, o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, e assim irá desenvolver a base do seu autoconhecimento” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.67).

A criança começará com alguns reflexos hereditários que irão se transformando em esquemas sensório-motores, que com o passar do tempo se tornarão mais eficientes. Entende-se por esquemas a

coordenação e a organização da ação adaptativa, considerada como estrutura de comportamento dentro do organismo, de tal forma que o organismo possa transferir ou generalizar a ação para circunstâncias similares e análogas (Furth, 1974, p.64).

Segundo Piaget, “juntamente com esta exploração ativa das coisas, a criança parece se interessar vivamente pelo resultado de suas ações, na medida em que tenham uma nítida conseqüência ambiental” (Furth, 1974, p.66). Ele está se referindo na tentativa da criança de prolongar um ato que trouxe um efeito agradável, como o balançar de um chocalho e o som produzido por esta ação. Embora vá surgindo uma intencionalidade nesse comportamento, ele só se formará completamente no estágio seguinte, por enquanto, a criança ainda não diferencia claramente os meios dos fins.

Gradualmente, a criança vai conquistando comportamentos que permitem a organização da realidade e a aquisição da noção de permanência dos objetos, ou seja, a “concepção de um mundo estável onde a existência dos objetos é independente de sua percepção imediata” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.67).

Tendo usado livremente vários esquemas diferentes para explorar um mesmo objeto, ocorre uma objetivação do mundo, “um passo à frente no sentido da compreensão de que as coisas existem, independentemente, das nossas ações subjetivas sobre elas” (Furth, 1969, p.67). Agora, dois objetos ordenados um em relação ao outro, ao contrário de serem prolongamentos das ações da criança.

“Da mesma forma, as reações antecipatórias das crianças não estão mais ligadas à sua própria ação, como no caso da batida na porta que anuncia a visão de uma pessoa familiar” (Furth, 1974, p.67), é possível, agora, conseguir antecipar as conseqüências objetivas de um evento aprendido.

Ela passará a executar uma ação para atingir um objetivo, como por exemplo, puxar um barbante a fim de fazer surgir algo interessante, mas ainda sem a “compreensão do elemento ligação entre o puxar e o aparecer, e ela mostrará este desconhecimento ao insistir na ação, mesmo que o barbante esteja bem obviamente desligado do objeto de seu interesse” (Furth, 1974, p.67). Porém, devido à crescente objetivação, este pensamento se torna mais realista, de forma que o contato físico dos objetos agora é visto como um pré-requisito para uma ligação.

Sendo assim, no final dessa fase, a criança apesar de permanecer “bastante egocêntrica, autocentralizada em seu entendimento da realidade, já terá realizado uma boa caminhada no sentido de conhecimento e adaptação à realidade, embora permaneça bastante limitada em suas possibilidades intelectuais” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.68).

A criança agora tem a capacidade de organizar a realidade baseada em esquemas gerais de ação. Estes esquemas reúnem a “organização de tempo e espaço, de causalidade, e, sobretudo, de objetos permanentes, entre os quais se acha o ‘eu’” (Furth, 1974, p.71).

Segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981), “terá conseguido atingir uma forma de equilíbrio, isto é, terá desenvolvido recursos pessoais para resolver uma série de situações através de uma inteligência explícita, ou sensório-motora”(p.68).

Conforme esse conhecimento se torna interiorizado, as formas gerais de coordenações sensório-motoras vão sendo gradativamente dissociadas do conteúdo sensório-motor.

À proporção que o desenvolvimento futuro da inteligência tende à equilibração das operações a serem estabelecidas, designaremos o novo tipo de inteligência que começa a despontar de operacional, no sentido lato, a fim de distingui-lo da inteligência prática do período sensório-motor que o precede (Furth, 1974, p.67).

2.1.2 Período Pré-operacional (2-7anos)

Por volta do 24 meses, a criança irá desenvolver a linguagem que lhe possibilitará, além da utilização da inteligência prática fruto dos esquemas sensoriais-motores formados no período anterior, iniciar a capacidade de formar esquemas simbólicos, ou seja, de representar uma coisa por outra.

Isto será obtido tanto do uso de um objeto como se fosse outro (quando, por exemplo, uma caixinha de fósforo se transforma num carrinho), de uma situação por outra (na brincadeira de casinha onde ela representa situações do cotidiano) ou ainda de um objeto, situação ou pessoa por uma palavra.

Seu pensamento terá maior alcance, mesmo assim, a criança continuará bastante egocêntrica e presa às ações.

Egocêntrica, pois devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, o pensamento será caracterizado por uma tendência lúdica, por uma mistura de realidade com fantasia, o que determinará uma percepção muito distorcida da realidade. E esta distorção se dará justamente em função destas limitações. (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.68).

Teremos então uma criança com uma conduta comportamental bastante lógica e coerente, graças aos esquemas sensoriais-motores, mas no plano do entendimento da realidade se mostrará bastante desequilibrada, em função da ausência de esquemas conceituais.

Segundo Rappaport, Fiori e Davis (1981), “o egocentrismo se caracteriza, basicamente, por uma visão da realidade que parte do próprio eu” (p.67), ou seja, a criança não consegue conceber uma realidade, um mundo, uma situação em que ela não faça parte, mistura pessoas com objetos, no sentido de conceder a eles seus próprios sentimentos e pensamentos.

Assim, a criança dará explicação animísticas (atribuição de características humanas a animais, plantas e objetos, por exemplo, dizer que uma boneca vai dormir porque está com sono ou que a panela está sentada no fogão), artificialistas (atribuição de causas humanas aos fenômenos naturais, exemplo disso é dizer que os rios foram feitos por um homem), etc. Este egocentrismo é tão marcante que se manifestará em todas as áreas de atuação da criança, ou seja, intelectual, social, de linguagem (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.69).

Devido a ausência de “esquemas conceituais verdadeiros” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.69), seu julgamento em grande quantidade “dependente da percepção imediata, e sujeito, portanto, a vários erros” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.69).

Um exemplo em relação à falta de um conceito de conservação de volume. Se entornarmos, na frente da criança, uma quantidade de água de copo largo e baixo para um copo fino e comprido, ela não notará que a quantidade de líquido não foi modificada. “Isto porque em função da ausência de esquemas conceituais e da noção da conservação ou

invariância a criança julgará pelo que vê. E no caso do copo alto e fino, o nível da água estará mais alto.” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.69).

Piaget realizou diversas outras experiências que demonstraram empiricamente, nas crianças em idade pré-escolar, a carência de um pensamento conceitual e de noções de conservação e invariância. “Como estas são premissas básicas para a realização das operações mentais o período foi denominado pré-operacional” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.69). Lembrando que a idade em que aquisição destes conceitos são obtidos pode variar, levemente, e pode ser atribuída a uma “estimulação social e educacional mais rica e mais adequada” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.70).

No que se refere ao aspecto social, observamos como característica em evidência nesta fase, o “início do desligamento da família em direção a uma sociedade de crianças” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.70). Ou seja, quando bebê o contato social da criança se restringe às pessoas da família e algumas outras, mas na fase pré-escolar ela irá começar a interessar-se por outras crianças de sua idade, embora, o “tipo de relacionamento se caracteriza por um brinquedo paralelo, um fazer coisas juntos, mas sem uma interação efetiva” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.70).

Assim, é comum observarmos diversas crianças brincando juntas, com bonecas, carrinhos, bolas, mas cada uma delas está brincando sozinha.

Isso decorre de seu egocentrismo, de sua dificuldade de considerar o outro como uma pessoa com sentimentos, atitudes e vontades diferentes das suas próprias. Existe um tipo de extensão de si mesmo para os demais. É como se a criança concentrada em sua própria atividade não pudesse perceber que outras pessoas estão fazendo, sentindo ou pensando coisas diferentes. É difícil, por exemplo, para o adulto explicar a uma criança de quatro anos que ele não quer passear ou brincar por estar cansado. Pois a criança está presa às suas próprias perspectivas, no caso, desejo de passear ou brincar, e não consegue perceber que o outro não está. (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.71).

Em relação à linguagem, pode-se notar a presença simultânea da linguagem socializada, ou seja, existe intenção de comunicação, e da linguagem egocêntrica, sem função de comunicação muitas vezes não contendo um interlocutor. “O que se pode observar é que quanto menos a criança, maior a porcentagem de linguagem egocêntrica em relação à linguagem socializada” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.71).

Conforme a criança vai crescendo o desenvolvimento da linguagem é no sentido da socialização, indicando que a tendência do desenvolvimento em seus diversos aspectos ocorre no sentido da interiorização e da socialização. Pois para Piaget,

a linguagem socializada é aquela que pode ser compreendida pelas outras pessoas de uma mesma cultura. E para ele todo pensamento adulto é socializado, no sentido de ser construído de tal forma, que se for verbalizado será compreendido pelo interlocutor (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.71).

No aspecto da linguagem, a fase pré-operacional é vista como uma transição, “pois observamos com frequência a criança falando sozinha, enquanto brinca ou realiza uma atividade qualquer” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.71), é comum ela narrar o que está fazendo.

Este tipo de verbalização que acompanha uma determinada ação pode ser considerada “um treino dos esquemas verbais recém-adquiridos e como uma passagem gradual do pensamento explícito (motor) para o pensamento interiorizado” (Rappaport, Fiori e Davis, 1981, p.71).

2.2 Aspectos Psicológicos na Música.

Segundo Beyer (1988), “a teoria de Piaget estuda o indivíduo em seu desenvolvimento cognitivo, examinando, entre outros, aquisição da linguagem verbal”(p.88), mas a linguagem

referida é a língua falada e escrita, não incluindo o que aconteceria na aquisição de outros tipos de linguagem como, por exemplo, a música.

Comparando-se a evolução dos estágios na linguagem verbal com a evolução destes na linguagem musical, verifica-se um atraso na aquisição desta em relação àquela, embora as estruturas cognitivas necessárias já tenham sido formadas durante a aquisição da linguagem verbal. Ou seja, a aquisição da linguagem verbal não é simultânea à da linguagem da música. Pode-se, portanto, considerar uma decalagem horizontal, pois envolve o mesmo tipo de operações, apenas com conteúdos diferentes. (Beyer, 1988, p.88)

Como explicação para a existência deste desnível, dois motivos podem ser apontados.

O primeiro é em decorrência do uso expressivamente maior da linguagem verbal em relação à linguagem musical. O contato da criança com a fala vem desde o seu nascimento, e ela é “fortemente recompensada por qualquer tentativa de fala, mesmo quando se trata apenas de significante sem significado”(Beyer, 1988, p.88). Em seguida, a criança passa por uma especificação dos fonemas, sílabas e palavras, reduzindo-se ao uso dos sons com significado. Com o domínio razoável da fala, o sujeito passa para a escrita destes sons. “Observa-se que o meio direciona o sujeito à aquisição praticamente obrigatória da linguagem verbal. O mesmo não ocorre com a música também haja uma impregnação ambiental sonora e musical” (Beyer, 1988, p.89).

A criança ouve música no rádio, em salas de espera ou em vários outros lugares; em todos, porém, como música de fundo. A atenção da pessoa que ouve não é voltada para a música. Ora, o simples ato de ouvir não irá produzir no sujeito aquisição da linguagem musical.

É preciso que a criança tenha contato direto com o som, produzindo música, para poder aprender codificar e decodificar a mensagem musical. Este desenvolvimento não é tão solicitado como o da linguagem falada e, portanto, poderia ser este um dos fatores da decalagem.

Outro fator importante é a maior complexidade da linguagem musical comparada à linguagem verbal. A linguagem falada faz uso de dois parâmetros: altura e duração, produzindo som e ritmo. Na linguagem musical, nota-se o uso de quatro parâmetros: duração, altura, timbre e intensidade, sendo que cada um desses pode ter uma prioridade sobre os outros elaborando diferentes significados musicais. “Esta comparação é suficiente para estabelecer a música como linguagem muito mais complexa do que a linguagem falada. Logo, a estrutura cognitiva que abrange a linguagem musical terá de ser mais desenvolvida e, por isso, posterior” (Beyer, 1988, p.89).

Há outra diferenciação importante entre o desenvolvimento da fala e da habilidade musical. A fala é o principal meio de socialização e sobrevivência no convívio em uma sociedade. Já a música é muitas vezes encarada como “uma linguagem supérflua e não é oferecida às crianças por ser considerada desnecessária” (Beyer, 1988, p.90). Surge então, grandes variações no desenvolvimento cognitivo musical de uma criança para outra, conforme o conhecimento musical que receberam, seja formal ou informalmente.

Conseqüentemente, torna-se difícil a elaboração de uma linha evolutiva se estas variações forem consideradas. Para traçar os estágios cognitivos-musicais pelos quais o sujeito passa,

torna-se necessário classificá-lo segundo uma linha de desenvolvimento arbitrária, que consiste no desenvolvimento máximo possível do sujeito em cada etapa. Ou seja, tomou-se hipoteticamente uma criança que tenha recebido estimulação sonora adequada desde o nascimento e cujo meio possibilite o fazer musical desta (Beyer, 1988, p.90).

Relativo aos estágios, a divisão sugerida por Piaget foi mantida.

No período sensório-motor os órgãos dos sentidos estão se formando, inclusive o responsável pela percepção auditiva.

O desenvolvimento do ouvido humano inicia-se por volta do vigésimo segundo dia de gestação, mas somente a partir da trigésima segunda semana de gravidez “que o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero” (Ilari, 2002, CD Rom).

Sabe-se hoje que o útero materno é bastante barulhento e que contém sons constantes de frequências baixas acrescidos aos sons cardiovasculares, intestinais e placentários (Woodward ET AL., 1992). Esses sons constituem uma espécie de fundo acústico no qual outros sons externos emergem e podem ser reconhecidos, como algumas vogais e contornos melódicos (ou entoações) da fala (Woodward ET AL., 1992). (Ilari, 2002, CD Rom).

Curiosamente, os bebês não são passivos aos sons do ambiente acústico uterino, um universo sonoro bastante rico e único, que oferece ao bebê uma grande variedade de sons internos e externos, “muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem. Com apenas três dias de vida, reconhecem e preferem a voz materna à de outra mulher (DeCasper e Fifer, 1980)” (Ilari, 2002, CD Rom).

Esta é uma grande vantagem da percepção auditiva em relação aos demais sentidos como a visão e o tato, que se desenvolvem mais lentamente e o reconhecimento materno não é imediato. “Também, antes de desenvolver-se mais nas outras percepções, possui em seu choro a diferenciação, conforme a necessidade a ser suprida: sono, alimentação, higiene, etc.” (Beyer, 1988, p.91). O que não significa a noção das diferenciações no bebê, que virá muito depois. “Inicialmente, a percepção é global e indiferenciada” (Beyer, 1988, p.91).

Nesta etapa, forma-se uma série de elementos básicos necessários para a formação posterior do fazer musical na criança. Embora estes elementos não sejam musicais agora, apenas são esquemas sensório-motores que engendram, na passagem para um patamar superior, a formação de noções e, mais tarde, também conceitos e outras estruturas (Beyer, 1988, p.91).

Segundo Beyer (1988), “existem, portanto, elementos precursores da formação em cada parâmetro”(p.91). Este período constrói bases para que se construam sobre elas, nos períodos seguintes, “o domínio sobre o discurso musical” (Beyer, 1988, p.91).

Na etapa pré-operatória, “com uma diferenciação gradativa na percepção, vai esta se especificando segundo os órgãos dos sentidos, mantendo então o movimento entre percepção global e a percepção auditiva específica” (Beyer, 1988, p.91). No período anterior haviam apenas percepções e ações precedentes dos parâmetros musicais, mas neste, expandem-se as possibilidades sobre cada um deles. Isto devido a existência de “estruturas de pensamento capazes de captar mais profundamente as propriedades dos parâmetros e também capazes de explorar uma série de novas formas de lidar com os elementos do som” (Beyer, 1988, p.91 e 92).

Nesta etapa, dá-se a “passagem das cognições motoras (abstração simples) até a representação” (Beyer, 1988, p.92). Neste trajeto, a música será, inicialmente, assimilada por imagens, posteriormente por imagens-símbolo, e finalmente, com a consolidação da função simbólica, será feita pela representação.

Naturalmente, “será necessária muita ação e reflexão por parte da criança até esta conseguir evocar uma canção simples de forma completa” (Beyer, 1988, p.92). Primeiramente, irá imitar sons, passará então às partes principais da música, posteriormente as extremidades até obter a inteira representação da música. “O jogo simbólico, incluindo a relação entre significante e significado, desenvolve-se neste período no que diz respeito a cada um dos parâmetros musicais” (Beyer, 1988, p.92).

Capítulo 3

RECOMENDAÇÕES DA LITERATURA PARA A APRECIÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças têm sido apresentadas ao universo sonoro – natural ou intencionalmente – ao serem expostas a uma “grande variedade de sons produzidos pela voz humana, pelos sons corporais, pela natureza, pelas máquinas e também pela música” (Brito,2003,p.187). Mas no início da vida essas informações sensoriais ainda são confusas e as atividades sensório-motoras auxiliarão a organizá-las. A escuta, portanto, é de importância significativa na educação infantil, pois todos esses e outros conteúdos serão apresentados e conectados uns aos outros através da audição e da percepção (Akoschky, 1996, p. 202 apud Brito,2003,p.187).

Mas não basta simplesmente ouvir o som (um processo fisiológico), para que sejam formados seres humanos mais reflexíveis, sensíveis, com senso crítico, segundo Brito (2003), “capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se” além de “apreender e compreender os vários parâmetros musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma, etc....)” (Wuytack: 1995 apud Bastião, 2002, Cd Rom), sendo assim, é necessária uma escuta ativa, ou seja, estar atento, perceber os sons, direcionar a audição conscientizando-se do fato sonoro, sejam eles musicais ou não.

A apreciação musical é de fundamental importância, como vimos acima e no primeiro capítulo, mas as atividades relacionadas à escuta musical devem ser encaminhadas levando-se em conta, entre outras coisas, a faixa etária em que a criança se encontra, ou seja, proporcionar às crianças atividades relativas à apreciação musical entendendo e respeitando a

forma com que as crianças compreendem e se expressam musicalmente em cada fase do seu desenvolvimento.

Vamos agora analisar algumas orientações, recomendações e sugestões referentes a este assunto.

3.1 As Propostas do Governo

A lei LDBEN/96, lei máxima da educação nacional, considera a Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica e estipula a criação de parâmetros curriculares nacionais (BRASIL/CONGRESSO NACIONAL, 1996). Com isso, o Governo elabora e divulga uma série de documentos curriculares para a Educação Básica que inclui a Arte. Eles são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. Nos do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série está dito que:

As manifestações artísticas são exemplos vivos de diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, quando envolve atividades em que relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações artísticas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante (PCN- Arte II, p. 37 apud Bastião, 2002, Cd Rom).

A parte do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) referente à apreciação musical para crianças de zero a três anos diz o seguinte: “A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.64).

É importante proporcionar à criança diversos estímulos sonoros, entretanto deve haver um cuidado para que a música não seja usada durante variadas atividades, sejam elas musicais

ou não, apenas como um “pano de fundo”, deixando de usufruir e valorizar o silêncio. Portanto, o foco ou a intenção, e a maneira na qual se conduz ou propõe a atividade será o grande diferencial.

Nesta fase a criança é potencialmente propensa a movimentar-se ao ouvir um som, pois para elas a música é percebida por todos os seus sentidos, não apenas através da audição. É neste sentido que se propõe a participação das crianças em situações que façam a integração do corpo com a música, ou seja, o repertório escolhido “deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para essas crianças ouvir é, também, movimentar-se, já que as crianças percebem e expressam-se globalmente” (BRASIL/MEC/SEF,1998, p.64).

Referente às crianças de quatro a seis anos, as atividades de escuta musical podem ser desenvolvidas buscando gradativamente mais especificidade na percepção aprofundando e ampliando, inclusive, a capacidade de atenção e concentração.

A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados; tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.); gêneros musicais; estilos etc (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.65).

Embora o repertório classificado como “infantil”, incluindo as canções, cantigas de roda, cantigas de ninar, músicas folclóricas, seja bastante amplo, facilmente assimilável e muito importante na educação infantil, o contato musical não deve ser restringido apenas a esse gênero, pois, além de não constituir a única possibilidade, “que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.65), existe um vasto universo sonoro a ser explorado.

Oferecer oportunidades de ouvir música sem texto também é de grande importância, pois ao integrar música e poesia, “a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto a

música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.65). Ouvir, perceber, sentir, deixar-se guiar pela imaginação, pelas sensações, tudo isso, pode ser sugerido e comunicado através da música.

O Brasil é um país com uma produção musical riquíssima, de modo que pode fornecer um “vasto material para o desenvolvimento do trabalho com as crianças” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p.65). Não podemos nos esquecer também de que o professor tem um papel muito importante no resgate, na valorização e na aproximação das crianças com os valores culturais de seu país.

3.2 As Propostas dos Pedagogos

O ato de ouvir é, sem dúvida, essencial para qualquer atividade musical. Entretanto, o que ocupa os educadores musicais é como promover a compreensão do conhecimento musical através da audição, pois é prioridade desenvolver o ouvir ativo que implica no envolvimento de processos mentais relacionados ao que está sendo executado. Definida por Swanwick, a audição “significa prestar atenção à apresentação da música”, ou seja, o ouvinte adquire uma atitude ativa por estar direcionado para tal atividade (Mateiro, 2003, Cd Rom).

A questão da escuta é um tema que tem sido abordado na literatura de pesquisa em música de diversos autores. O autor citado acima aborda o que é essencial para a atividade musical, para o educador e para o aluno. Para a atividade musical é essencial a escuta, para o educador, a elaboração de atividades que promovam um ouvir ativo onde o aluno se envolva com a música.

Swanwick (1979), recomenda que façamos um “mapeamento das várias maneiras nas quais as pessoas se relacionam com a música, como nós nos conectamos com ela, como nós a conhecemos”(p.41). Por isso, os procedimentos devem se voltar para ajudar os alunos a entrar em contato com a música de uma forma mais ativa. O papel do professor deve-se ligar a uma intensificação da relação entre aluno e música (Fernandes, 1998, p.61).

A escuta está diretamente ligada à percepção, portanto, é interessante lembrar que essa percepção pode ocorrer das formas mais variadas, ou seja, o processo não ocorre sempre do mesmo modo.

Escutar implica perceber diferentes aspectos, sendo que a percepção não se comporta sempre do mesmo modo. Há diferentes maneiras de perceber o mesmo fenômeno, dependendo de cada sujeito, de seu interesse, de sua experiência e seus conhecimentos prévios; as características particulares do objeto a ser percebido também serão muito importantes, e, além do mais, serão determinantes a situação e o contexto em que o ato perceptivo venha a ocorrer (J. Akoschky, 2000, p. 202 apud Brito, 2003, p.187).

Todos esses fatores devem ser levados em consideração na elaboração, execução, e avaliação da escuta musical assim como das mais variadas atividades que envolvam a percepção em seu processo.

Outro ponto a ser lembrado é que o desenvolvimento da percepção é um processo que ocorre de maneira progressiva e estará presente em todo o percurso educacional: o sujeito interpreta os dados que chegam até ele através dos sentidos, e é por meio desta complexa conduta que o indivíduo estabelece uma relação que suplantará o simples contato sensorial com o mundo.

Aqui abordaremos referências, sugestões e orientações de alguns autores sobre como intensificar essa relação entre música e aluno através da elaboração e desenvolvimento de propostas de apreciação musical para crianças de zero a seis anos.

Schafer (1991), diz que “na psicologia da percepção visual, fala-se da alternância entre figura e fundo: qualquer dos dois pode se tornar a mensagem visual para o olho, dependendo do que este quer ver” (p.132). O mesmo pode ser notado na percepção do som, não basta simplesmente a existência de um fenômeno sonoro para que se obtenha um sentido, para que haja uma efetiva percepção e compreensão da música, é necessário que a atenção esteja voltada para a mesma. Portanto, a apreciação musical deve ser utilizada também “como uma

atividade de escuta que confere sentido ao material sonoro percebido, possibilitando uma compreensão da forma” (Freire, 2001, p.71), que somente ocorrerá nos momentos em que uma escuta consciente for o foco da atividade.

Gostaria que pudéssemos parar de tatear com os sons e que começássemos a tratá-los como objetos preciosos. Afinal, não existem dois sons iguais, e uma vez emitido, o som estará perdido para sempre - a não ser que o recordemos. (Schafer, 1991, p.293).

Brito (2003, p.189) reforça o pensamento, citado no item anterior, de que a música não deve ser utilizada como um simples “pano de fundo” para outras atividades.

Nesse sentido, é aconselhável planejar as atividades de escuta musical, o que difere de simplesmente deixar uma música soando enquanto cuidamos dos bebês ou enquanto as crianças se entretêm com outras atividades. É importante valorizar a questão da escuta musical, evitando deixar que a música, sem critério algum, tome conta do espaço durante o tempo todo (Brito, 2003,p.189).

Freire (2001) ressalta a importância da “apreciação como atividade essencial e intrínseca ao processo de construção do conhecimento musical” (p. 71), mas faz uma crítica à baixa frequência com que essas atividades são praticadas, “de forma planejada e sistemática, em grande número de situações, nos diversos níveis de ensino de música” (p.71).

O educador deve selecionar um material que contenha diversos gêneros e estilos musicais, abrangendo diferentes culturas e épocas. É notável a receptividade e familiaridade dos alunos com as músicas mais ouvidas na sociedade; um bom exemplo é a música popular, e isto também deve ser levado em conta aproveitando também as contribuições que as crianças trazem, o que muitas vezes significa trabalhar com músicas veiculadas pela mídia, “contudo, não podemos perder de vista uma das grandes metas da educação musical que é proporcionar novos interesses, novas experiências e novas visões aos alunos” (Bastião, 2002,p.Cd Rom), como diz Schafer (1991) “ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela

aquisição de novos” (p.23). Portanto, é papel fundamental do educador apresentar aos alunos novas possibilidades musicais, indo além do apenas divulgado pela mídia.

Mateiro (2003) constatou, através de um trabalho com crianças das escolas públicas de Florianópolis que participaram da Oficina de Música do NUPEART do Centro de Artes da UDESCO, que utilizando “obras “clássicas”, tão distantes da realidade dos alunos, pode-se ampliar, de forma criativa e interessante, o universo sonoro que os rodeia” (Cd Rom).

Para o desenvolvimento deste trabalho Mateiro teve como foco a música programática, onde os alunos eram estimulados a ouvir pequenos trechos musicais, extraídos da obra “Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns e “A Arca de Noé” de Vinícius de Moraes, e foram convidados a relacionar a música com algumas figuras de animais, depois corporalmente movimentaram-se imitando as características destes animais, reconheceram auditivamente os instrumentos e cantaram algumas melodias.

Em oposição à tendência absolutista, onde a música é significativa em si mesma (Meyer, 1958), a música programática apresenta aspectos extra-musicais, uma vez que é descrita a partir de conceitos, imagens, experiências ou emoções. A totalidade da estrutura musical é inspirada em idéias extra-musicais (Mateiro, 2003, CD-Rom).

Segundo a autora, este gênero oferece diversas possibilidades pedagógicas, uma vez que as idéias extra-musicais contidas neste tipo de obra possibilitam a representação de “impressões auditivas, representações simbólico musicais de impressões visuais e associações e, ainda, pela representação de sentimentos e estados de ânimo” (Mateiro, 2003, CD-Rom). Mas ressalva que apenas pelo elemento extra-musical não se justifica uma composição.

Brito (2003) reforça a idéia de que o contato das crianças com a música deve abranger diversos estilos e gêneros musicais, não limitando este contato apenas ao repertório dito “clássico”, e sugere que o educador pesquise “obras que tenham pontos em comum com

trabalhos produzidos pelas crianças, estimulando, com base no universo infantil, a ampliação do universo musical e cultural” (p.188).

Para Freire (2001) a utilização apenas de repertório tonal ou do considerado “tradicional” não possibilita uma efetiva ampliação da escuta, da percepção e da forma. Contrariamente, sob uma perspectiva da pedagogia crítica, o uso de obras diversificadas, “baseados em diferentes sistemas e processos composicionais, conduzem a escutas diversas e contrastantes entre si, possibilitando que a estruturação da música seja percebida através de parâmetros diversos” (p. 71).

Dando continuidade a este pensamento de que o educador deve promover o contato das crianças com um repertório musical diversificado, não podemos deixar de ressaltar que a cultura do nosso país é fonte de ricos produtos musicais, e mediante esse contato amplia-se tanto o universo cultural quanto uma consciência do indivíduo “com relação aos valores próprios da nossa formação e identidade cultural” (Brito, 2003, p.94). Há também, na cultura popular brasileira, um repertório especialmente direcionado para a cultura infantil, como canções, acalantos, brincos, parlendas e brinquedos de roda.

Cada região do nosso país tem suas próprias tradições: bumba-meu-boi, no Maranhão; boi-bumbá, no Pará; boi-de-mamão, em Santa Catarina; o maracatu, em Pernambuco e no Ceará; reisados, congadas, jongo, moçambiques, pastoris, cavalo-marinho; frevo, coco, samba, ciranda, maculelê, baião, enfim, um universo de ritmos, danças dramáticas, folguedos, festas, com características e significados legítimos (Brito, 2003, p.94).

Mas não só a cultura brasileira pode ser explorada, a escolha do repertório a ser trabalhado será grandemente enriquecida se incluídos exemplos musicais de diferentes culturas. Para Schafer (1991) um ponto que apenas agora começa a receber atenção é o fato de que “a música de outras culturas também deveria ser estudada, para colocar a nossa em uma perspectiva adequada” (p.296).

Cada cultura tem uma linguagem muito própria e carregada de características típicas que podem ser notadas também através da música; dessa forma, trazer essa diversidade musical para a escuta das crianças para que possam conhecer outras formas de linguagem, e assim, favorecer uma ampliação da sua percepção, do seu conhecimento e a descoberta de elementos, incluindo fontes sonoras não convencionais, que servirão de materiais para futuras criações.

Outro ponto destacado por Schafer (1991) é a valorização do ambiente acústico, denominado pelo autor de “paisagem sonora” (p.13), ou seja, os sons que nos rodeiam, que estão presentes em nosso meio e que passaram a ser estudados e incorporados às obras dos compositores de hoje. Nas palavras de Schafer (1991), “a música é, sobretudo, nada mais que uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelas sucessivas operações de pessoas que têm bons ouvidos” (p.187), e para Cage (1961) citado por Schafer (1991), “a mais vital composição musical de nosso tempo está sendo executada no palco do mundo” (p.187), com os sons que estão à nossa volta, estejam eles dentro ou fora das salas de concerto.

Para isso, “o primeiro passo é aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma Sinfonia de Mozart.” (Schafer, 1991, p.289).

Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. (Schafer, 1991, p.284).

Isto torna-se especificamente muito importante, pois se a proposta da apreciação musical é a escuta e exploração do som, como ignorar aquilo que está tão presente e constante ao nosso redor?

O ambiente sonoro de uma sociedade é uma fonte importante de informação. Não é preciso dizer a vocês o quanto o ambiente sonoro do mundo moderno tem se tornado mais barulhento e mais ameaçador. A multiplicação irrestrita de máquinas e a tecnologia em geral resultaram numa paisagem sonora do mundo, cuja intensidade cresce continuamente. Evidências recentes demonstram que o homem moderno está ficando gradualmente surdo. Ele está se matando com o som. A poluição sonora é um dos grandes problemas da vida contemporânea. (Schafer, 1991, p.289).

Com esta crescente preocupação referente à poluição sonora, os alunos devem ser estimulados a perceber e desfrutar o som, contudo, é também necessário ouvir, respeitar e conscientizar-se da importância do silêncio. Segundo Cage (1961) citado por Schafer (1991), “o silêncio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som.” (p.130).

Não nos aprofundaremos por demais neste ponto por tratar-se de um tema que abre margem para diversas abordagens e não se constitui o foco deste trabalho, mas uma definição muito adequada com este trabalho é a de Schafer (1991) ao dizer que “quando falarmos de silêncio, isso não significará silêncio absoluto ou físico, mas meramente a *ausência de sons musicais tradicionais*” (grifo do autor) (p.132), para ele o “silêncio é um recipiente dentro do qual é colocado um evento musical” (p.71).

Logo, num cenário cada vez mais tomado pelos variados ruídos, sejam eles de automóveis, de indústrias, dos meios de comunicação, o silêncio converte-se em algo valioso. Nas palavras de Schafer (1991), “da glória do som à maravilha do silêncio” (p.300).

Nesse sentido, voltamos a ressaltar a importância da realização de momentos especificamente destinados à escuta musical e a execução de atividades que promovam uma conscientização do universo sonoro existente, o que difere grandemente da simples existência de eventos sonoros na presença da criança.

As atividades direcionadas à educação infantil devem estar em sintonia com a maneira como essas crianças percebem e expressam-se. Nesta fase da infância, as conquistas e evoluções são adquiridas “através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático

que cerca a criança” (Rappaport, 1981, p.66). Portanto, a apreciação musical direcionada para esta faixa etária necessita ser administrada integrando aluno e música de forma global, ou seja, explorando a percepção e os sentidos, afinal, “a criança não concebe um mundo, uma situação da qual não faça parte” (Rappaport, 1981, p.68).

A escuta de obras musicais sempre provoca emoções, sensações, pensamentos e comportamentos diversos. Uma música que tem no ritmo o seu elemento mais determinante desperta a vontade de movimentar-se, de balançar o corpo, de dançar, ao passo que certas melodias despertam sentimentos, emoções subjetivas, únicas, distintas para cada um (Brito, 2003, p.190).

Para os bebês e crianças menores, Brito (2003) aconselha o uso de músicas “de andamento vivo, alegre, que estimulem o movimento e a atenção, alternando com outras, mais calmas, a serem usadas nos momentos de relaxamento e descanso” (p.190). Lino (2004) sugere que durante o relaxamento o bebê receba uma massagem por todo o corpo (p.74). É recomendado também que as obras musicais selecionadas sejam de curta duração em sintonia com a capacidade reduzida de sustentar a atenção por muito tempo.

Como dissemos anteriormente, para a criança, o som está diretamente ligado ao movimento, portanto, nada mais claro que sua integração com outras formas de expressão, como a dança, a expressão corporal e o desenho.

Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante (Brito, 2003, p.190).

Bebês e crianças muito pequenas ainda não dispõem de ampla autonomia motora, nesse sentido, é sugerido que o adulto movimente os membros do corpo do bebê enquanto canta ou enquanto escutam uma música, “acompanhando o pulso, o ritmo e o estilo da

música, ou mesmo percutindo caminhos de som pelo seu corpo livremente” (Lino, 2004, p.74).

Referente às crianças um pouco maiores, durante este tipo de atividades, elas podem ser incentivadas a guiar-se pela forma, pela estrutura da composição, dessa maneira, torna-se necessário uma escuta atenta e abre margem para um diálogo com as crianças sobre o que ouviram, perceberam, identificaram e reconheceram.

Quando escutam, as crianças percebem aspectos parciais e globais. Tendem a perceber uma canção de forma global, integrando o texto, a melodia e o ritmo, e nem sempre reconhecem esses elementos separadamente. Mas, se porventura há algum elemento que se destaca (uma palavra engraçada, uma onomatopéia, um ritmo específico), podem identificar o todo da canção com base nesse elemento. Em obras instrumentais, costumam identificar, primeiramente, o caráter, contrastes grandes ou, ainda, o instrumento solista, caso já o conheçam (J. Akoschky, 2000, p. 202 apud Brito, 2003, p.189).

Num primeiro momento, a criança reduz a experiência sonora a alguma percepção consciente, contudo, após a intervenção do educador e novas escutas a audição pode ser redimensionada levando o sujeito a perceber novos aspectos.

Lewis e Schimidt (1990) citados por Bastião (2002), dizem que “atividades que permitem os alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam poderiam incluir desenhos para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático” (Cd Rom).

O desenho envolve aspectos tanto objetivos quanto subjetivos, ou seja, pode ser que as crianças desenhem os instrumentos que identificaram – aspecto objetivo -, “mas elas podem desenhar também suas impressões a respeito do que ouviram, o que sentiram ou imaginaram ao ouvir determinada composição” (Brito, 2003, p.190) – aspecto subjetivo.

Vimos, portanto, que a apreciação musical é de fundamental importância na Educação Musical e que existem diversas formas de promover esse desenvolvimento, contudo não podemos nos esquecer da questão específica da escuta.

Para concluir este capítulo, tomo a liberdade de transcrever um pequeno trecho que mostra um pouco do papel do educador musical.

Educar esse ouvir é a tarefa principal da escola onde a escuta se amplia à medida em que promovemos estratégias que levam a experiências de produção, percepção, reflexão e representação musicais. Para que possamos ser agentes dessa construção, é necessário que, enquanto professores, acreditemos que somos capazes de fazer música, ser produtores e pensadores musicais, capazes de gostar de música, arriscar-se a descobri-la, investigar, cantar, dançar, perceber, apreciar, refletir, etc.. O professor deve viver a experiência sonora, passando por sua expressão e percepção que levam à comunicação; afinal, a música é uma linguagem e, como tal, um meio de comunicação. O fundamental é que você, como professor, tenha a paixão de ensinar e aprender. (Lino, 2004, p.69)

CONCLUSÃO

Durante este estudo, percebi que estamos constantemente obtendo uma grande disponibilidade de ofertas musicais, o que muitas vezes faz com que nossa atenção não esteja direcionada para a música. Neste sentido, notei que o que diferencia uma efetiva apreciação musical do simples fato de haver música soando é a atitude do ouvinte. Faz-se necessário que o ouvinte em questão assuma uma postura ativa perante a música, por estar com sua atenção direcionada para esta atividade, ou seja, prestando à atenção.

Por se tratar de um trabalho destinado às crianças da Educação Infantil foi muito relevante observar que as mesmas têm uma maneira muito própria de assimilar o conhecimento. Portanto as atividades destinadas à escuta musical devem ser conduzidas levando-se em conta, entre outras coisas, a faixa etária em que a criança se encontra, ou seja, proporcionar às crianças atividades relativas à apreciação musical compreendendo e respeitando a forma com que as crianças entendem e se expressam musicalmente em cada fase do seu desenvolvimento.

Neste sentido, as propostas tanto do governo como de pedagogos em integrar a música com movimentos corporais, dramatizações, desenhos, figuras, objetos, faz-se muito pertinente perante as particularidades desta faixa etária auxiliando no enriquecimento de algum aspecto musical que se deseja destacar, tendo em vista que o que distinguirá este momento de apreciação de outro qualquer é o fato de que o foco da atividade encontra-se na música.

Através da minha experiência prática com a apreciação musical infantil, pude perceber que, embora haja uma restrição no tempo de concentração é possível proporcionar às crianças pequenas momentos em que sua atenção está voltada para o fenômeno musical, e de maneira progressiva ir buscando uma especificidade maior ampliando e aprofundando sua percepção

musical. Durante este processo, ficou evidente que cada indivíduo tem uma maneira particular e única de se relacionar com a música, fator que jamais deve ser ignorado pelo educador.

Também pude notar que as crianças ainda estão consideravelmente abertas pra qualquer estímulo musical, sem muitos preconceitos, isto nos oferece, como educadores, uma grande oportunidade para ampliar musicalmente seus horizontes despertando uma consciência da variedade de opções musicais existentes.

O ouvir é a base da construção de qualquer conhecimento musical, sendo assim a questão da apreciação musical demonstrou ser de primordial importância no ensino da música. Desta forma, deveria haver uma ampla variedade de bibliografias a este respeito, infelizmente, não foi o que constatei durante este trabalho. Não existe, pelo menos no Brasil, quantidade satisfatória de fontes de pesquisa sobre a apreciação musical, dada a sua relevância na formação musical. Constatei também, uma lacuna ainda maior de material designado especificamente para crianças.

Esta pesquisa, além de me mostrar a carência de fontes de pesquisa nesta área, motivou-me a um aprofundamento sobre a apreciação musical infantil, e até mesmo a querer desenvolver futuramente trabalhos específicos sobre este tema.

Espero que esta monografia tenha contribuído para refletirmos sobre uma significativa apreciação musical destinada a Educação Infantil. Mais do que um passo inicial, espero que represente um incentivo para aqueles que ainda acreditam que a mudança é possível e que ainda há muito a ser explorado nesta área do conhecimento musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Conhecendo o Mundo*. V. 3. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, 1997 e 1998 (Ciclos 1 e 2 e Ciclos 3 e 4).

BASTIÃO, Zuraída Abud; *Apreciação Musical: Repensando Práticas Pedagógicas*. XII Encontro Anual da ABEM. Anais... Porto Alegre: ABEM, 2003, (CD Rom).

BEYER, Esther S. W. *A Abordagem Cognitiva em Música. Uma Crítica ao Ensino da Música a partir da Teoria de Piaget*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação/ UFRGS, 1988 p. 88-94

BRITO, Tec;a Alencar de; *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003 p. 187-194

FERNANDES, José Nunes. *A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical*. In: *Análise da Didática da Música em Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. FE/UFRJ, 1998 p. 40-71

FREIRE, Vanda L. Bellard; *Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras*. III Encontro Regional Sul da ABEM. Anais... Florianópolis: ABEM, 2001 (CD-Rom)

FURTH, Hans G.; *Piaget e o Conhecimento: Fundamentos Teóricos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974

ILARI, Beatriz S.; *Bebês Também Entendem de Música: A Percepção e a Cognição Musical no Primeiro Ano de Vida*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, 83-90, set. 2002

JOURDAIN, Robert; *Música, Cérebro e Êxtase: Como a Música Captura Nossa Imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998

LINO, Dulcimarta L.; *Música é... Cantar, Dançar... e Brincar! Ah, tocar também!*. In: Susana R. V. Cunha (Org); Dulcimarta L. Lino (Org); Sandra Richter (Org); *Cor, Som e Movimento: A Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança*. Porto Alegre: Meditação, 2004

MATEIRO, Teresa; SILVA, Carolina; *Ouvir, Apreciar, Cantar, Tocar e Criar: Uma Experiência na Oficina de Música*. XII Encontro Anual da ABEM, Anais... Florianópolis, 2003, CD-Rom.

PALHEIROS, Graça M. B.; *Audição Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Revista Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, v. 4, 26-33, out. 1998

RAPPAPORT, C.R.; FIOLI, W. de R.; DAVIS, Claudia. *Teorias do Desenvolvimento, Conceitos Fundamentais*. São Paulo, EPU, 1981

SCHAFER, Murray; *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991