

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E PROPOSTA DIDÁTICA PARA PROFESSORES NÃO-ESPECIALISTAS*

Maria Flávia Silveira Barbosa

Centro de Educação - UFES

Resumo: Este trabalho é resultado parcial de estudos que vêm sendo realizados de forma independente com o objetivo de contribuir para a fundamentação teórica e prática de uma pedagogia musical diferente da que tem sido comumente adotada no ensino regular, especialmente, nas escolas de Educação Infantil, nas quais as atividades musicais geralmente ficam a cargo de professores não especialistas. A intenção aqui é, então, oferecer a professores de Educação Infantil um ferramental teórico e prático que lhes permita realizar um trabalho significativo com música, mesmo sem ter tido uma formação musical sistematizada. Parte-se da análise crítica de algumas concepções veiculadas nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998 – Volume 3: Música) e das orientações didáticas propostas no referido documento. Mesmo considerando o avanço que representa, não só para a área de Música, mas também para as outras linguagens artísticas, a elaboração desse documento oficial – como, por exemplo, apontar as lacunas deixadas pelas práticas usuais em música nas escolas de Educação Infantil e afirmar uma concepção de música como linguagem –, identificam-se dois problemas fundamentais: primeiro, conquanto bastante rica e detalhada, não é uma proposta que pode ser facilmente levada a cabo por professores que não tenham uma formação especializada em música, entre outras coisas, por trabalhar, tanto em seus objetivos e conteúdos, como em suas orientações didáticas, com conceitos específicos da área; segundo, não logra superar concepções românticas sobre a música e seu aprendizado que minam as reais condições de uma universalização no ensino da música. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do conhecimento – sobretudo na concepção de linguagem de Lev Vygotski e Mikhail Bakhtin – para apresentar uma proposta didática alternativa. Na elaboração dessa proposta, baseia-se também em autores brasileiros de Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical, Proposta didática, RCNEI, Perspectiva Histórico-cultural.

Minha intenção, neste texto, é a de oferecer a professores de Educação Infantil um ferramental teórico e prático que possibilite, mesmo àqueles que não tenham formação específica na área, realizar um *trabalho significativo* com música junto a crianças pequenas. A proposta é refletir sobre música, o modo como frequentemente acontece nas escolas de ensino regular (sobretudo na Educação Infantil), o modo como se entende que deva acontecer, a partir das indicações de um documento oficial – a saber, os *Referenciais Curriculares*

Nacionais para a Educação Infantil – e, também, apresentar algumas propostas práticas possíveis de serem desenvolvidas mesmo por professores que não tenham uma formação musical especializada.

Começarei, justamente, com a análise de certas concepções e das indicações didáticas veiculadas nos *RCNEI* (BRASIL, 1998), mais precisamente vou comentar dois aspectos positivos e dois negativos do capítulo “Música” (Volume 3, p. 43-82).

Primeiro aspecto positivo: os *RCNEI* apontam os problemas ou as lacunas deixadas pelas práticas musicais que são comumente observadas nas escolas de Educação Infantil, quando dizem, no item “Presença da música na Educação Infantil: ideias e práticas correntes”:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

Qual é o problema com essas práticas tão comuns, não só na Educação Infantil como também nos outros níveis do ensino regular? Segundo o trecho acima, tais práticas atendem a *objetivos alheios àqueles da própria linguagem musical*; mas o que isso quer dizer?

Quando se toma a música apenas como instrumento para aprendizagem ou memorização de outros conteúdos (não-musicais) ou quando toda a atividade musical é voltada para o preparo de “apresentações” em datas comemorativas, o conteúdo propriamente musical (conteúdo relativo à *linguagem musical*) é deixado de lado; não se dá à música o devido valor na formação do indivíduo e, conseqüentemente, não se contribui para a sua efetivação no currículo das escolas regulares.

Ora, a música não é somente um instrumento em favor de outros conteúdos e nem deve estar somente a serviço de animar festividades. De acordo com Georg Lukács (KONDER, 1996, p. 29), a arte proporciona ao homem um “[...] conhecimento sensível insubstituível” da realidade; a arte é, portanto, uma *forma de conhecer a realidade*. E o seu papel na formação do indivíduo é, segundo o filósofo húngaro, formar as convicções, desenvolver a percepção

e a sensibilidade, deslocar as fantasias e os desejos que moverão os homens a *transformar a sociedade e a si mesmos*. Entretanto, para que haja a possibilidade de a música cumprir esse papel na formação dos indivíduos, é necessário que os conteúdos próprios da linguagem musical sejam trabalhados.

Mas quais são esses os conteúdos que, na Educação Infantil, darão à música o seu real valor na formação dos indivíduos? Na minha opinião, a proposta dos *Referenciais* não é clara o suficiente, apesar de trazer vários exemplos, quer dizer, o modo como organiza os conteúdos em dois blocos: “o fazer musical” e “apreciação musical”, ignora que esses blocos devem abarcar também a reflexão sobre música. Mais adiante, veremos uma possibilidade de resposta para essa questão, quando eu apresentar a proposta didático-metodológica a cujo desenvolvimento e divulgação venho me dedicando há alguns anos.

Primeiro aspecto negativo: conquanto bastante rica e detalhada, a proposta que os *Referenciais* apresentam não pode ser facilmente colocada em prática por um professor generalista, sobretudo, se ele não teve, anteriormente, um contato sistematizado com música.

Por exemplo, o documento estabelece que os objetivos para o trabalho com música para crianças de zero a três anos devem ser o desenvolvimento das capacidades de: “[...] ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais”. E para crianças de quatro a seis anos: “[...] explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais” (BRASIL, 1998, p. 55). Aqui, não me parece que se leva em conta a formação do professor que, em geral, atua junto a crianças pequenas. Não é tarefa corriqueira “[...] ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais”; e nem, tampouco, “[...] perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais”. Como contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na criança, sem o devido preparo?

Suponhamos um professor especialista que trabalhe com o ensino musical há muitos anos, pode ser que mesmo esse professor não se sinta à vontade, por exemplo, para orientar atividades de improvisação e composição, pois são conhecimentos bastante específicos da área e que exigem alguns anos de dedicação para serem adquiridos com certa fluência. Assim, pode-se notar o quanto uma proposta, como a veiculada pelos *RCNEI*, exige em termos de formação do professor.

Mesmo nos itens dedicados às “Orientações didáticas”, o que se diz não é o bastante, nem profundo e suficiente, para que um professor sem formação sistematizada em música

possa realizar a contento a proposta. Sobre o canto, por exemplo, referido na página 59, convém lembrar que não é tão fácil cantar afinado e em altura adequada às diferentes idades. Considerando, sobretudo, que a música esteve fora da escola, no mínimo por três décadas, não se pode inferir diretamente que a maioria das pessoas saiba cantar afinado, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento da audição (musical) das crianças.

Lemos nos *Referenciais* a seguinte orientação:

Importa que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças, tendo-se o cuidado fundamental de não tomá-los como fins em si mesmos. Um trabalho com diferentes alturas, por exemplo, só se justifica se realizado num contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o contraste entre sons graves e agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades. Ouvir e classificar os sons quanto às alturas valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças. A simples discriminação auditiva de sons graves e agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. Exercícios com instruções como, por exemplo, transformar-se em passarinhos ao ouvir sons agudos e em elefante em resposta aos sons graves ilustram o uso inadequado e sem sentido de conteúdos musicais (BRASIL, 1998, p. 60).

Conquanto a importância fundamental da orientação – *trabalhar os conteúdos musicais em contextos musicais* –, a meu ver, fica claro o que *não* se deve fazer; já o que e como se *deve* fazer não fica tanto.

Segundo aspecto positivo: os *RCNEI* procuram afirmar uma concepção de *música como linguagem e forma de conhecimento*. Não vou tratar aqui da problemática que, a meu ver, gira em torno da concepção de conhecimento como construção individual, veiculada pelo documento; apenas vou considerar que essa concepção procura se contrapor a uma concepção de conhecimento como algo totalmente acabado que deve ser transmitido pelo professor e assimilado pelo aluno, em uma relação mecânica e acrítica, entendendo, então, a concepção de conhecimento que fundamenta os *RCNEI* como tendo algo de positivo.

“Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 48), afirma claramente o documento. Essa abordagem está afinada com ideias que

têm sido veiculadas no campo da Arte nos últimos anos e que visam resgatar os conteúdos específicos, não só da área de música, mas de todas as linguagens artísticas. Os conteúdos próprios das diferentes linguagens se viram enfraquecidos, levados a níveis muito elementares em decorrência da formação e atuação polivalente do professor de Educação Artística, conforme dispunha a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 5 692/ 71. Assim, o movimento agora é pela recuperação desses conteúdos tanto com a referência na nova LDBEN (lei 9 394/ 96) ao ensino de Arte, ao invés de Educação Artística, e a proposta das quatro áreas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) trazida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*, como com a formação do professor em cursos de licenciatura em Educação Musical, Artes Visuais etc.

Segundo aspecto negativo: mesmo afirmando uma concepção de música como linguagem e forma de conhecimento, os *RCNEI* não logram superar a concepção de música como meio de comunicação e expressão (visão romântica que mantém intactos certos mitos acerca do aprendizado musical, como a questão do “gênio” artístico – dom, talento inato etc. –, que impedem o fortalecimento da música como conteúdo a ser trabalhado com todas as crianças, em escolas de currículo regular).

Logo na “Introdução” da parte que estamos analisando, lê-se: “[...] a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 45). Mais adiante, no item “Conteúdos”, temos: “[...] os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem” (BRASIL, 1998, p. 57). Afirma-se, ainda, no subitem “O fazer musical”, um dos blocos que organizam os conteúdos musicais, segundo a proposta dos *Referenciais*: “[...] o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação” (BRASIL, 1998, p. 57).

Ao analisar a concepção de arte que fundamenta os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte* (1ª. a 8ª. séries), Penna e Alves (2001) apontam essa contradição: o documento defende o resgate dos conteúdos que se revela nas afirmações da arte como forma de conhecimento e forma de linguagem, “[...] entretanto, tais proposições acabam por se perder, ao longo dos PCN – Arte, na medida em que estes são permeados por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções” (PENNA; ALVES, 2001, p. 60). Sendo assim,

[...] a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte – numa perspectiva de trabalho que articula a criação, a fruição e a reflexão – torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória, na medida em que predominam noções românticas sobre a arte, sua produção e sua apreciação. (PENNA; ALVES, 2001, p. 61).

Do meu ponto de vista, é possível fazer a mesma reflexão acerca da proposta para a música dos RCNEI. A visão romântica da arte como (meio de) comunicação e expressão – que surge no final do século XVIII e início do século XIX, e prioriza a emoção, a imaginação e a assimetria, e postula que “[...] antes de compreender é preciso sentir” (PENNA; ALVES, 2001, p. 62) – não é compatível com uma concepção de arte como linguagem. Naquela, a criação é “pura espontaneidade”, em oposição à qualquer convenção. Já as formas de linguagem têm, como uma de suas características, as normas e convenções. A bandeira da arte como comunicação e expressão, já presente no documento para a educação da década de 1970, foi responsável pela implantação da polivalência nos cursos de Educação Artística e, conseqüentemente, pelo esvaziamento dos conteúdos no ensino/aprendizado das diferentes linguagens artísticas (PENNA; ALVES, 2001). Não pode, agora, essa mesma concepção respaldar uma proposta de recuperação dos conteúdos específicos das diferentes linguagens.

Pois bem, até aqui eu vim questionando as orientações para a área de Música dos RCNEI em algumas de suas concepções fundamentais (música, linguagem, conhecimento) e na proposta prática que apresentam. Cabe, agora, apresentar outras concepções e uma proposta metodológica alternativa que dê conta, então, de superar os problemas apontados e que possa nortear um *trabalho significativo com música* em escolas de ensino regular.

Meu ponto de partida é, também, a concepção de música como uma forma de linguagem, mas *uma concepção de linguagem* muito diferente daquela que a entende como meio de comunicação e expressão. Assumo, com Lev S. Vygotski (psicólogo) e Mikhail M. Bakhtin (filósofo da linguagem), a natureza sócio-histórica e semiótica do psiquismo humano. Isso significa assumir também a função organizadora e estruturante da linguagem (da palavra, dos signos) na constituição das funções psicológicas superiores (como diria Vygotski) ou da atividade mental (como diria Bakhtin). Outra característica importante da linguagem, segundo esses autores, é que ela não surge espontânea e naturalmente no indivíduo, mas *somente em um sistema de relações e significações sociais*: relações interindividuais, discursivas, dialógicas.

Em uma perspectiva histórico-cultural, a linguagem não é nem meramente um sistema de códigos (um objeto exterior, fixo e imutável) a ser assimilado, decifrado pelo indivíduo em uma relação quase solitária (visão ligada ao racionalismo); nem algo que se origina no próprio interior (psiquismo) do indivíduo, sendo exteriorizado posteriormente de alguma forma, para si ou para os outros (visão ligada ao romantismo). Pelo contrário, tal sistema só pode ser apreendido (apropriado/ internalizado), compreendido e significado, no âmbito das *relações* que se estabelecem entre os indivíduos, na vida social organizada.

Mas como se daria tal processo? Vygotski postula a *natureza semiótica dos processos de apropriação*: não é o próprio objeto (coisa, pessoa, relação, acontecimento) em sua materialidade que será apropriado pelo indivíduo, mas a sua *significação*, que é dada, inicialmente, pelo *outro*. A *significação* perpassa todas as formas de atividade humana (linguística, técnica, científica, artística e social) e é justamente o *território comum* partilhado pelo indivíduo, e pelo outro que permite a apropriação pela criança dos sistemas de signos criados pela humanidade ao longo de sua história – esse processo caracteriza o *desenvolvimento cultural do homem*, de acordo com a perspectiva assumida (VIGOTSKI, 2000a; VYGOTSKI, 2000b).

Fundamentar-me nessa concepção de linguagem, para compreender a música e seus processos de ensino-aprendizado, significa, então, tomá-la como um sistema simbólico (ou um sistema de signos), cuja apropriação só é possível pela *conquista da significação*; sendo que esse processo de apropriação é, primordialmente, inter-relacional. A apreensão do sistema musical só pode ocorrer por meio de uma *profunda e bem orientada imersão* nos mais diversos gêneros e estilos de música, dos vários períodos da história, dos diferentes países, grupos étnicos, culturais etc., buscando desvelar-lhes, compreender-lhes os *sentidos musicais* em sua realização sonora concreta.

Pode-se, agora, voltar àquela questão que foi deixada em aberto a respeito dos conteúdos a serem trabalhados com crianças de zero a seis anos: uma possibilidade de resposta é *descobrir/produzir sentidos*, a partir de uma realização musical concreta. Como? Cantando, movimentando-se ao som de músicas, ouvindo atentamente, tentando perceber em peças musicais quais recursos sonoros o compositor utilizou para produzir/representar essa ou aquela ideia, pesquisando sons para elaborar acompanhamentos sonoros para histórias ou poemas, realizando acompanhamentos rítmicos etc. A essa altura, pode-se argumentar que algumas dessas atividades já são realizadas nas escolas de Educação Infantil. Mas creio que não são realizadas de modo *sistemático e intencional*: o cantar e o dançar, por exemplo, como vimos anteriormente, estão quase sempre a serviço de outros objetivos, em geral, muito distantes daqueles relativos à *linguagem musical*.

Duas ideias são fundamentais na proposta que apresento: 1) *familiarização* e 2) *produção de sentidos*. *Familiarização* quer dizer, em poucas palavras, contato com (boas) músicas. Mas não um contato aleatório ou sem objetivos definidos. Em uma aula de música, esse contato deve ser previsto, organizado, orientado pelo professor, com o objetivo de promover a apreensão e compreensão dos sentidos musicais.

Grande parte dos educadores musicais entende que a *produção de sentidos* se dá a partir do (re)conhecimento dos elementos constitutivos (material formador) da linguagem musical – som e silêncio, sons graves e agudos, sons fortes e fracos, sons rápidos ou lentos,

por exemplo, no caso de crianças pequenas. Baseando-me em M. Bakhtin, vejo, entretanto, uma outra possibilidade de entendimento. O filósofo russo, contrapondo-se aos formalistas que estudam (analisam) a obra de arte a partir da ordenação exterior de seus elementos formadores (de seu material), propõe “[...] compreender e estudar a obra de arte como um todo, na sua singularidade e significação estéticas” (BAKHTIN, 1990, p. 19), buscando nela as *relações valorativas, emocionais e volitivas* que expressa. Para Bakhtin, compreender a obra de arte não é reconhecer seus elementos formadores; é antes compreender a realidade cognitiva e ética que se concretiza, que se formaliza, que encontra acabamento nela. Assim, no caso da música, sobretudo na Educação Infantil, proponho tomar como ponto de partida – ao invés dos elementos formadores da linguagem musical –, as *diferentes possibilidades de resposta (produção de sentido/entendimento/compreensão) às diversas modalidades musicais*, fazendo uso da linguagem verbal, de metáforas, de imagens visuais, de desenhos, de histórias, de movimentação corporal etc., para promover a apropriação do sistema musical.

A título de sistematizar as propostas de atividades, com base nesse fundamento teórico, tenho procurado estabelecer algumas categorias que refletem os modos de trabalhar com a música e outras linguagens para promover a compreensão musical. Como afirma Bakhtin, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (1997, p. 320). Assim, na elaboração dessas categorias me apropriei dialeticamente das contribuições de educadores musicais, entre eles: Brito, 2003; Penna, 1990; Schroeder e Schroeder, 2002, 2004 e 2004a; Queiroz e Marinho, 2007; Parejo, 2007; e França, 2006 e 2008.

Como se verá as categorias se sobrepõem, inter-relacionam, complementam, não se fecham em si mesmas e nem excluem umas às outras.

A) CORPO E MOVIMENTO:

Nas atividades relacionadas a essa categoria, a intenção é explorar as possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão/apreensão de aspectos musicais, sobretudo, rítmicos e melódicos. Já há alguns anos, educadores musicais (por exemplo, Emile-Jacques Dalcroze e seus seguidores) apontam essa vivência corporal (“concreta”) como etapa fundamental no processo de apreensão da linguagem musical. Incluo entre as propostas de atividade, as danças – evidentemente, sem compromisso com os conteúdos específicos dessa linguagem artística, mas apenas buscando “significar” com o corpo algumas qualidades sonoras de peças musicais diversas – e os brinquedos de roda.

B) GESTO E PALAVRA:

Envolve atividades através das quais se procura relacionar música, gesto e palavra. Podemos citar as parlendas, os brinquedos cantados (para os quais se pode criar acompanhamentos simples, utilizando, por exemplo, diferentes sons corporais – batidas de mãos, de pés ou batidas em outras partes do corpo, explorando as diferentes possibilidades de produção sonora – ou também, se pode elaborar ritmos simples para execução com copos ou instrumentos de percussão) e a sonorização de histórias, e poemas, utilizando a voz e outros sons corporais – palmas, estalos, batidas de pés etc. –, instrumentos musicais e outros objetos. Sugere Brito:

[...] descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto [...], por meio de pesquisa de materiais disponíveis na sala de aula ou que se encontre no pátio da escola etc. Sementes, folhas secas, pedrinhas, areia, água, bacias, diferentes tipos de papel, caixas de papelão, plásticos, enfim, tudo o que produz som pode ser transformado em material para sonorização de histórias, desde que tenhamos disposição para pesquisar, experimentar, ouvir e transformar. (BRITO, 2003, p. 164).

C) DESENHO:

Nas atividades que integram essa categoria, a proposta será que a criança desenhe a partir de uma escuta musical com, no mínimo, dois objetivos – e esses objetivos não são necessariamente excludentes: o primeiro, como forma de “traduzir” impressões/percepções musicais para uma outra linguagem – de certa forma, mais próxima da criança – e a segunda, como registro de escutas musicais. Nos dois casos, o desenho é um meio de elaborar/produzir sentidos a partir de peças musicais. A proposta pode ser, tanto que se desenhe livremente a partir de uma peça musical ouvida, como que o professor crie uma história para determinada peça, conte às crianças, para depois ouvi-las e, finalmente, elaborar desenhos para registrar.

D) CONTRASTES

Um passo importante e elementar na apreensão da linguagem musical é a percepção de contrastes – grosso modo, percepção da *forma*. Envolve a escuta atenta de peças musicais, cuja forma seja “visivelmente” delimitada por contrastes marcantes em termos de ritmo, de melodia, de andamento (diferentes velocidades), de textura (diferentes arranjos instrumentais) etc. Como eu disse anteriormente, as categorias não são fechadas em si mesmas,

portanto, aqui, é possível propor, por exemplo, uma história ou personagens que vivenciam situações diferentes em cada parte da peça a ser ouvida (no caso de não ser uma música com letra) para tentar estabelecer relações significativas e perceber os contrastes.

E) RÍTMICA

Como a proposta que vem sendo apresentada visa às possibilidades do professor não-especialista, o trabalho rítmico é bastante elementar, mas ainda assim indispensável. A sugestão é que se parta de canções folclóricas ou brinquedos cantados para os quais se propõe acompanhar com palmas, batidas de pés, outros sons produzidos com o corpo ou instrumentos de percussão (que podem ser construídos com sucata, como chocalhos de garrafinhas *pet*, tambores de lata ou de potes plásticos etc.), marcando, por exemplo, cada sílaba das palavras cantadas, depois somente as sílabas fortes e, posteriormente, talvez, dividindo o grupo em dois, a fim de executar os dois acompanhamentos ao mesmo tempo.

F) RELAXAMENTO

Longe de respaldar a ideia muito presente no senso comum de que a música, sobretudo na escola, serve para relaxar, acalmar as crianças, não posso deixar de incluir o relaxamento entre as categorias de trabalho com a música. Entretanto, o relaxamento é entendido aqui como o *momento especial de ouvir*. Quer dizer, o relaxamento envolve uma proposta de escuta, direcionada pelo professor – ouvir com o objetivo de perceber esse ou aquele aspecto musical –, e acompanhada de uma solicitação muito importante: nesse momento, só os ouvintes trabalham; as outras partes do corpo relaxam.

Essa proposta que apresentei aqui está ainda em estágio embrionário, mas acredito já ser possível vislumbrar o quanto ela é bastante diferente daquelas que postulam que é preciso “sentir antes de compreender” e que estão afinadas com a visão romântica da arte entendida como meio de expressão individual, quer dizer, que entendem a arte como algo que aflora do indivíduo a depender da sua sensibilidade (leia-se, talento inato, dom). Essa é uma proposta para *todas* as crianças. E reflete o meu desejo de contribuir para o definitivo posicionamento da música como parte do “[...] conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”, conforme a concepção de currículo formulada por Dermeval Saviani (2003, p. 18). Para isso, é urgente a elaboração de fundamentos teóricos e práticos que possam orientar um *trabalho significativo* com música nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 43-82. (Música, v. 3).

BRITO, Teça Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral do indivíduo. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Para fazer música. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KONDER, Leandro. Estética e política cultural. In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquíria L. **Lukács**: um Galileu no século XX. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1996, p. 27-33.

PAREJO, Enny. **Estorinhas para ouvir**: aprendendo a escutar música. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do Romantismo: o impasse da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA/PPGE, 2001, p. 57-80.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev e amp. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 11-22.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N.; SCHROEDER, Jorge L. Música e Ciências Humanas. **Proposições**, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 1-9, jan./abr., 2004a.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N.; SCHROEDER, Jorge L. "Conversas sobre música": Uma experiência de apreciação musical junto a educadores. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004b.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N.; SCHROEDER, Jorge L. Os perigos das metodologias de pesquisa. **Cadernos da Pós-graduação**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 118-123, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscritos de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 23-44, 2000a.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. 2. ed., t. 3. Madrid: Visor, 2000b, p. 11-340.