

ANNE MARIE VARELLA RODRIGUES ZIMMERMAN

*O ENSINO DA MÚSICA
E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS*

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, a ser atribuído pelo Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.
Orientador: Prof. Dr. Carlos E. Vieira.

CURITIBA

2000

*O ENSINO DA MÚSICA
E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS*

Monografia aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira
Setor de Educação, UFPR

Profa. Ms. Elisabeth Christmann Ramos
Setor de Educação, UFPR

Curitiba, 15 de agosto de 2000

À minha filha, Marina, e à idéia de que crianças da mesma faixa etária tenham a música como uma constante em suas vidas.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dulce, uma das melhores pessoas que Deus já pôs na Terra, obrigada. E quanto à você, Fabiano, qualquer agradecimento seria pouco pelas discussões, pela preocupação e pelas trocas de idéias.

Agradeço também à Marcos Zibordi, que revisou o texto e ao professor Carlos Eduardo, que aceitou a orientação desta monografia.

Sem eles, este trabalho não seria possível.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
1 INTRODUÇÃO	1
2 PANORAMA MUSICAL	9
2.1 MÚSICA: UMA LINGUAGEM.....	9
2.2 A MÚSICA E SUA FUNÇÃO SOCIAL.....	14
2.3 A música no contexto escolar.....	21
3 PRIMEIROS ACORDES	33
3.1 O UNIVERSO SONORO INFANTIL.....	33
3.2 ALGUNS MÉTODOS ATIVOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	35
3.3 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
3.4 O ENSINO MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	43
4 CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo pensar o ensino da música como um componente indispensável ao desenvolvimento infantil. Para isso, é necessário entender as especificidades da música como linguagem e sua função social; qual o papel da música na educação escolar e os modelos pedagógicos existentes; o desenvolvimento psicomotor da criança e sua relação com as qualidades e possibilidades comunicativas da linguagem musical. Para responder a essas questões, foi feita uma revisão bibliográfica, colidindo informações e textos de diversos autores que trataram direto ou indiretamente do tema. Pode-se concluir então, que a música, enquanto um fenômeno cultural, torna-se um importante meio de acesso do indivíduo aos valores, idéias e práticas da sociedade em que vive; que o domínio satisfatório da linguagem musical só é possível com um trabalho de ensino sistematizado e coerente, e a escola, por suas características, é a instituição que melhor se adequa à esta necessidade; que uma audição racional e crítica da música só será alcançada se os aspectos físicos e emocionais do indivíduo também forem bem desenvolvidos; que para isso, deve-se dedicar especial atenção à educação infantil pois nesta etapa as crianças passam por experiências onde o que está em jogo é a construção da sua própria personalidade; e finalmente, que o ensino da música, por suas qualidades, pode auxiliar o desenvolvimento infantil, ajudando a criança a se relacionar consigo mesma e com o mundo.

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia não é apenas o trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil, mas um exercício, uma reflexão a que chegou a autora em determinado momento de sua vida, sobre um tema que lhe é caro: a Música e sua importância para o desenvolvimento infantil. Um tema que foi se delineando naturalmente, desde a tomada de consciência de duas paixões que me acompanham: a música e as crianças. A primeira, vinda da emoção das primeiras notas tiradas ao piano, ainda na infância, e a segunda, que se concluiu com a experiência do magistério, adotado como profissão, e com a de mãe, sendo esta última, mais recente.

Se o que foi dito até aqui fornece indícios sobre a motivação pessoal para escolha deste tema, não deixa claro quais fatores influenciaram uma discussão mais específica, inerente a um trabalho monográfico. A resposta deve ser buscada em um momento circunscrito, vivenciado pela autora enquanto profissional da educação. Este momento é o da discussão de novas propostas pedagógicas, da educação infantil e do ensino musical, que tem ocorrido no país nos últimos anos, sobretudo com a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1997). Essa lei propôs mudanças na área de Educação Infantil, considerando-a como etapa inicial da Educação Básica. Além disso, determinou que a União, com a colaboração dos Estados e Municípios, deveria estabelecer

competências e diretrizes para a educação infantil, numa clara tentativa de assegurar uma formação básica comum aos alunos matriculados nas mais diversas instituições de ensino do país.

Na busca de atender a estas determinações, o Ministério da Educação e Cultura lançou o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998), documento que visa subsidiar a discussão, a elaboração e a implementação de programas e currículos por parte dos diferentes sistemas educacionais existentes no território nacional. Esse Referencial propõe a constituição dos seguintes eixos de trabalho: Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Movimento, Artes Visuais, Matemática e Música.

Mas esse mesmo Referencial admite as grandes dificuldades em estabelecer coerência numa área de ensino onde tradicionalmente vigora uma grande diversidade nas funções que as instituições de educação infantil exercem, que vão desde o assistencialismo das creches, ao caráter de antecipação da escolaridade promovida por algumas pré-escolas. Além disso, há as diferentes realidades encontradas em cada região do país e os mais variados níveis de formação profissional daqueles que trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

Todos esses problemas se refletem na implementação dos eixos de trabalho, propostos pelo referencial, em cada um dos sistemas educacionais do país. É comum encontrar instituições particulares que incluem em seus currículos até o ensino de Informática, enquanto outras, geralmente públicas, se prestam somente a cuidar das crianças enquanto suas mães trabalham. E entre os eixos de trabalho explicitados pelo Referencial, a Música, segundo alguns pedagogos, é uma das áreas com maiores dificuldades de implementação, devido à sua exigência de

profissionais habilitados, estrutura física adequada e materiais. Krieger, citado por Bernadete ZAGONEL (1983, p. 38), referindo-se à situação brasileira, “ admite ser na área musical que a educação se encontra mais deficiente, enquanto que a solução está justamente na iniciação musical da criança”.

Seguindo a linha de raciocínio apontada pelo Referencial, pode-se inferir que tanto a visão assistencialista, reinante nas instituições que atendem as crianças de famílias de baixa renda, quanto a formação precoce, proposta por algumas pré-escolas, têm contribuído para a marginalização do ensino de Música. De um lado, a música é vista como algo dispensável, frente as necessidades básicas das crianças de 0 a 6 anos, como alimentação e higiene. De outro, é vista como uma área de menor importância, frente às áreas de conteúdos instrumentalizadores como a matemática e a alfabetização.

O descaso que alguns sistemas educacionais têm apresentado em relação ao ensino da música é um exemplo bastante claro dos problemas que a educação brasileira tem enfrentado. Logo, de acordo com o Referencial, torna-se importante suscitar um debate acerca da relevância do ensino de Música, no sentido de valorizá-la frente aos outros eixos de trabalho e considerá-la como um saber fundamental para a formação do indivíduo e que não pode ser ignorado: a música está presente na vida das pessoas, nas suas lembranças e nos sons produzidos a sua volta, inclusive no seu próprio corpo, capaz de produzir os mais diversos sons, com diferentes alturas e durações. Além disso, a Música é uma das mais antigas formas de expressão desenvolvida pelos homens.

A despeito do Referencial e seu processo de implementação tornar propícia a discussão sobre a educação infantil e o ensino musical, não devemos

creditar a ele a originalidade das teses que defende, e que aqui foram esboçadas rapidamente. Considerar a Educação infantil como etapa inicial da Educação Fundamental e valorizar o ensino da música tanto quanto o dos outros eixos de trabalho é uma atitude louvável mas de nada vale considerá-las no referencial sem que medidas sejam tomadas para a sua efetivação, como a obrigatoriedade da oferta pública irrestrita de creches e pré-escolas, de uma qualificação profissional mínima exigida e de recursos para aparelhamento das instituições de ensino, coisa que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as políticas públicas federais, estaduais e municipais deixam muito a desejar. Além disso, essas idéias não são novidades no meio acadêmico e já faz algum tempo que educadores tem chamado a atenção para os benefícios que o ensino musical pode trazer, sobretudo às crianças menores. A escola como condutora de cultura, informação e formação deveria se ocupar em oferecer ao aluno maior contato com a música ao invés de se preocupar apenas com a transmissão de conteúdos e com o crescimento intelectual do educando, uma vez que "a criança necessita, antes de tudo, aprender a conhecer-se, analisar e sentir o mundo, a se socializar, a cultivar suas emoções, enfim aprender a viver" (ZAGONEL 1983, p. 3).

Nesta perspectiva, este trabalho toma como problema pensar o ensino da música como um componente indispensável ao desenvolvimento da criança. E para solucioná-lo, torna-se necessário responder a certas questões norteadoras, como a de entender a especificidade da música como linguagem, e seu papel na sociedade; qual a função da música na educação escolar além dos modelos pedagógicos musicais existentes; a especificidade do desenvolvimento cognitivo da criança de 0 a

6 anos; por fim, questões relativas às qualidades e possibilidades comunicativas da linguagem musical na educação infantil.

Para dar respostas a essas e outras questões, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica, que se por um lado revelou-se mais que satisfatória, por outro, deixou muito a desejar. As obras consultadas podem ser divididas em dois grandes grupos: de um lado, textos que tratam do tema mais geral da função e importância das artes (incluindo a música) na sociedade e na educação escolar, e do outro, textos que tratam da questão mais específica da música e da educação infantil. Dois grupos que apresentam-se bastante desiguais no que diz respeito à uma abordagem mais teórica. No primeiro grupo, os autores em geral demonstravam-se bastante insatisfeitos com a desvalorização das artes em relação às demais disciplinas e com a emergência da cultura de massa na sociedade contemporânea, o que os levou a abordarem o problema das artes sob um ponto de vista sociológico, o que dá às obras um caráter teórico mais consistente. Já no segundo grupo, ocorre o oposto. Na maior parte dos casos, os livros que tratam do ensino da música na educação infantil são quase exclusivamente didáticos¹. Seguem um esquema bastante parecido: primeiro, uma rápida (e insuficiente) discussão e explanação das bases teóricas, seguido por propostas de atividades (jogos musicais, confecção de instrumentos, músicas de roda, etc...) que ocupam a maior parte do livro. Para suprir essa deficiência, foi importante a utilização de obras que tratavam do desenvolvimento infantil, sobretudo as que se dedicam a questão da psicomotricidade. Preocupados com a formação global do homem, autores como

¹ As exceções são as obras de Kátia Maria Bianchini DALLANHOL (1990), de Ieda Camargo MOURA (1984) e de Bernadete ZAGONEL (1983), que muito auxiliaram no sentido de subsidiar a discussão proposta por esta monografia e deram mais corpo à algumas de suas reflexões.

LAPIERRE e AUCOUTURIER (1996) aprofundaram os conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento infantil, incluindo as sucessivas etapas de exploração sonora feita pelas crianças, permitindo estabelecer uma série de associações que ressaltam as contribuições da educação musical para a pré-escola

A divisão das obras consultadas nesta revisão bibliográfica em dois grupos acabou por influenciar na divisão dos textos desta monografia. Assim, optou-se por dois capítulos seguidos pela conclusão do trabalho, iniciando-se com a discussão de problemas mais gerais, como a música e sua função social, e progredindo até a abordagem progressiva do tema específico, que é a importância do ensino da música na educação das crianças de 0 a 6 anos.

O primeiro capítulo, intitulado Panorama Musical aborda os temas da música enquanto linguagem e de como esta têm sido utilizada ao longo da história pelas diferentes sociedades. Através desta discussão, procura-se entender a música e seu aspecto social, e a importância do seu aprendizado por parte dos indivíduos que compõe esta mesma sociedade. Ainda no primeiro capítulo, foi traçada uma rápida história do ensino musical no Brasil e no mundo, através de instituições educacionais, que se encerra com a reflexão sobre a importância de uma educação musical geral aberta para todos. Logo em seguida, foi discutido em que momento a formação musical, dentro do ensino escolar, chega ao seu ideal: quando o indivíduo domina uma escuta musical ativa, consciente das implicações sociais, individuais e emotivas da matéria sonora que lhe é apresentada.

No segundo capítulo, intitulado Primeiros Acordes, iniciamos o texto com uma análise sobre o universo sonoro infantil, onde concluímos que a educação musical pode ser iniciada o mais cedo possível. Esta idéia é reforçada pelos

principais métodos ativos de educação musical, propostos por músicos pedagogos como Dalcroze, Kodaly, Martenot e Orff, apresentados em seguida. Depois, foi discutido se o papel que a educação musical tem representado dentro das creches e pré-escolas brasileiras, tem auxiliado no desenvolvimento da autonomia do indivíduo frente à linguagem dos sons. Na tentativa de aprofundar o debate sobre a importância do ensino da música na educação infantil, foram utilizados estudos sobre o desenvolvimento psicomotor da criança. Neste ponto, fica claro que para o indivíduo chegar à uma audição musical ativa e racional, é necessário o pleno desenvolvimento dos seus aspectos afetivos, motores e intelectuais, principalmente da realização satisfatória destas etapas na infância. Isso leva à uma relação entre os momentos vivenciados pela criança e no que a educação musical torna-se importante para este mesmo desenvolvimento.

Na conclusão procura-se, através de um rápido resumo dos capítulos anteriores, enfatizar a importância do ensino da música para todos, e em especial, para as crianças de 0 a 6 anos. Neste momento, também se discute os métodos ativos de educação musical e suas limitações e vantagens para a educação infantil, e a necessidade urgente de uma valorização do profissional que leciona música em creches e pré-escolas, sem o qual toda metodologia, por mais coerente que seja, não tem grande eficácia.

Ao término da leitura desta monografia, espera-se que ela consiga responder a seus objetivos gerais, que foram o estímulo principal para sua escrita. Deseja-se que o leitor possa compreender a importância do ensino da música para todos, e em especial, para as crianças menores de 6 anos, e se conscientize da necessidade de um profissional de música devidamente habilitado para orientar o

despertar da criança para o universo sonoro que a rodeia. E mais do que isso, que esta monografia tenha servido para ampliar a discussão do ensino da música na educação infantil, que ainda é muito restrito, mas absolutamente necessário em um país com graves necessidades educacionais, e, paradoxalmente, com uma cultura em que o som, o ritmo e a música desempenham um papel fundamental.

1 PANORAMA MUSICAL

1.1 MÚSICA: UMA LINGUAGEM

Antes de abordar mais precisamente a questão da importância da educação musical para crianças de 0 a 6 anos, é preciso fazer algumas considerações gerais sobre a música e sua função social. Uma primeira observação a ser feita é de que a música é uma constante na vida do ser humano. Um contato que se inicia na gestação, quando o bebê tem suas primeiras noções de ritmo através dos batimentos cardíacos da mãe. Além disso, em todas as sociedades, mesmo nas mais distantes no tempo e no espaço, sempre há alguma forma de expressão musical.

Essa forte presença da música tornou-a objeto das investigações do pensamento humano, dos tempos mais remotos até os dias de hoje. Resultado disso, firmou-se um consenso entre os estudiosos em entender a música enquanto linguagem, devido ao seu poder de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos utilizando-se das formas sonoras (BEYER, 1993, p.15).

Essa abordagem da música enquanto linguagem tem sido fundamental para o estudo dos fenômenos sonoros, principalmente porque nela se baseia uma distinção entre o que é simples ruído e o que pode ser propriamente chamado de música. Assim, a música só se torna possível como linguagem quando a

organização e a relação som-silêncio forem expressivas, ou seja, quando forem organizadas com o propósito de comunicar idéias, sentimentos ou sensações. (WISNIK, 1999, p. 26-29). E é baseada nestas características da música enquanto linguagem que alguns estudiosos defendem que ela teria surgido juntamente com outras formas de comunicação, como a fala e o gesto, sendo "tão antiga quanto a humanidade" (ZAGONEL, 1983, p. 1).

Pensar a música como linguagem permitiu estabelecer uma série de associações, metáforas e comparações com outras formas de expressão, mas também fez aparecerem problemas consideráveis. O primeiro deles se refere às diferenças que existem entre a música e outras linguagens. A resposta que os estudiosos tem dado a esta questão se baseia na especificidade da matéria prima musical, que é o som. O som, enquanto objeto de estudo, guarda diferenças em relação a objetos materiais, já que não pode ser tocado e nem visto, escapando aos sentidos - tato e visão - com os quais acostumou-se a perceber a realidade.

Mesmo a linguagem verbal, ou se preferirmos, a fala, que também se utiliza do som de palavras articuladas para comunicar, guarda diferenças em relação à forma com que a música se apropria do mesmo som. Lógico que a música concebida como acompanhamento de palavra, que funde letra e música, se aproxima muito da fala. Mas como fica a questão da utilização do som pela música instrumental? Como afirma SNYDERS (1992, p. 105), "as palavras que usamos no cotidiano são signos que se referem a objetos externos distintos da linguagem verbal". Um exemplo disto é que a palavra tesoura, quando pronunciada, representa um objeto metálico, composto por duas lâminas, mas não se confunde com este. Logo, quando se fala, acostuma-se separar os conteúdos (o objeto metálico, com

duas faces cortantes) das formas com que eles são transmitidos (exemplo, a palavra tesoura). Já na música, sobretudo na instrumental, a linha divisória entre o conteúdo e a forma não está bem definida, já que para se expressar ela se utiliza de sons e silêncios que não têm existência como signos, pois não se referem a objetos externos.

Assim, o assunto a ser expresso e a maneira de o exprimir constituem uma só coisa na linguagem musical. Essas idéias são bem aceitas entre a maioria dos estudiosos, como prova a fala de WISNIK (1998, p. 28), para quem a importância da música não está na sua capacidade de nomear coisas visíveis, como faz a linguagem verbal, mas principalmente em apontar com toda a força para o *não-verbalizável*.

Mas aqui, surge um novo problema: se a música é uma linguagem, e conseqüentemente comunica algo para alguém, como, então, os seres humanos apreendem o significado das obras musicais, se seu conteúdo, expresso pela organização de sons e silêncios, não se refere necessariamente à uma realidade objetiva? A linguagem verbal, ao trabalhar com signos que representam objetos exteriores, passa por um processo consciente de decodificação para ser entendida. Diferente das outras artes, a música, ao trabalhar com sons, não tem existência objetiva, sólida e exterior ao indivíduo. Apesar de perceber nela um horizonte de sentido, o homem não consegue discriminar signos isolados, e a percebe intuitivamente como uma globalidade, "intraduzível, mas à sua maneira, transparente" (WISNIK, 1998, p.30). Atravessando as redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõe à sua ação, a música toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo.

Atuando no consciente e no inconsciente do indivíduo, SNYDERS (1992, p. 104) acredita que a música tem um importante papel terapêutico a cumprir: ao ouvi-la, somos autorizados a viver nossas ambigüidades essenciais (racional X irracional, mente X corpo), sem recusar as contradições entre aquilo que devemos tomar consciência e aquilo que cremos dever reprimir. Logo, pelo menos na audição musical, esses conflitos seriam superáveis. O som, ao escapar da esfera do tangível, entra em uma outra ordem de significação: parece ser um elo de comunicação entre o mundo material e o mundo espiritual. Assim, a audição e a atividade musical, mais do que outras linguagens, permite ao indivíduo estabelecer um diálogo consigo mesmo, iniciando um processo de auto-conhecimento e resolvendo suas tensões emocionais. Prova disto é a utilização clínica dos sons pela musicoterapia, estimulando a pessoa para a apropriação de si mesma. Não é à toa que as mais diversas culturas atribuem à música as propriedades do espírito (WISNIK, 1999, p. 28).

Essas especulações metafísicas acerca das propriedades da música, porém, não devem ser exageradas, sob o risco de eliminar completamente a possibilidade de compreensão dos significados sociais das obras musicais. Ernst FISCHER (1983), em uma obra bastante instigante, intitulada **A Necessidade da Arte**, ressalta bem este problema.

Fazendo uma análise crítica do posicionamento de Stravinsky e Schopenhauer em relação à música, FISCHER (1983, p. 205-223) aponta para o fato de que os dois, ao enfatizarem que música não se refere necessariamente a fenômenos exteriores e nem à objetividade de idéias ou imagens intelectuais, acabam propondo como única leitura viável das obras musicais a abstração e o

formalismo. Por abstração, entende-se o fato de que a música, que estaria desligada da realidade objetiva, não consegue expressar este ou aquele sentimento em particular, como a alegria de uma criança frente a uma árvore de natal. Logo, o sentimento de alegria presente em uma música seria abstrato. Consequentemente, não importam os motivos específicos que este ou aquele compositor tiveram para escrever suas músicas, pois o resultado sempre será abstrato. Dito isto, a única análise que cabe é a formal: como os sons e silêncios foram organizados, como isto resulta em determinada modulação harmoniosa, na interação das melodias, e assim por diante.

FISCHER, materialista histórico, admite que a música, ao trabalhar com fenômenos sonoros, torna-se uma expressão artística mais abstrata e formal do que outras. Mas ao mesmo tempo, ele concorda que as qualidades sonoras permitem à música tocar entre o consciente e o inconsciente da pessoa, e por isso mesmo, penetrar no espírito, na vida interior de cada um. O que muda na sua concepção é a idéia de que esta vida interior não está desligada da existência concreta da pessoa, pelo contrário, guarda uma forte ligação com o mundo real, onde não existe uma alegria ou tristeza abstratas, mas só alegrias ou tristezas motivadas, produzidas por causas particulares e reais. O elemento sonoro pode parecer abstrato, mas a composição musical está permeada por experiências particulares e sociais, presentes na vida de todos.

Essa relação dialética, da qual a música participa, entre subjetividade das condições intelectuais, psicológicas e emocionais do indivíduo com a objetividade do mundo material que o cerca, permite entender melhor porque considerar o som

como elo de ligação entre o material e o espiritual, e não como uma abstração sem relação com a experiência cotidiana das pessoas.

Seguindo essas idéias, para entender com mais abrangência os significados que os homens emprestam às obras musicais, não basta analisar as relações entre as composições sonoras e sua recepção pela psique humana. Torna-se necessário compreender em que contexto a música foi produzida, e qual a função que exerce em diferentes sociedades, estabelecendo ligações significativas entre o indivíduo, o som e o seu mundo.

1.2 A MÚSICA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Áreas de estudo dos fenômenos musicais como a Musicologia, a Etnomusicologia e a História da música permitiram um conhecimento mais abrangente das produções sonoras do Homem (KERMAN, 1985, p. ix). E por abrangente deve-se entender o aspecto social envolvido nesta mesma produção, já que essas disciplinas apoiam-se muito nos instrumentais utilizados nas pesquisas das ciências sociais, sobretudo nos métodos da Sociologia, Antropologia e História. A conclusão a que tem chegado muitos especialistas é que a música, enquanto organização e relação dos sons e silêncios, pode variar no tempo e no espaço, de acordo com cada agrupamento humano. Segundo JEANDOT (1997, p. 20) cada civilização, cada grupo social, tem sua expressão musical própria, como tem uma linguagem verbal específica. WISNIK (1999), no belo livro intitulado: **O som e o sentido**, pretende mesmo recontar a história da música não a partir da evolução de

movimentos estéticos dentro da cultura ocidental, mas a partir da distinção que cada sociedade ou grupo de pessoas foi estabelecendo entre o que é simples ruído e o que é música. Logo, determinados acordes que soariam dissonantes e insuportáveis para músicos do século XIX, são tocados exaustivamente pelos cultuadores da guitarra elétrica do século XX.

Porém, o principal problema a ser resolvido para entendermos como cada grupo ou sociedade separa arbitrariamente o que é música do que é ruído, diz respeito ao bom entendimento da função da música em cada sociedade. Uma rápida passagem por alguns exemplos permitem vislumbrar as diversas possibilidades sociais da música bem como estabelecer comparações com os papéis que nossa própria sociedade atribui à organização dos sons.

Na sua obra sobre a necessidade da arte, FISCHER (1983, p. 211-219), traça uma breve história da música, que responde com exatidão ao objetivo exposto anteriormente. Segundo este autor, nas sociedades primitivas, a música é um componente fundamental nos rituais mágicos que, utilizando das propriedades do som, procuravam atordoar e excitar os sentidos, servindo para pôr os homens em um estágio diferente de sensibilidade. A função da música não era refletir os fenômenos do mundo exterior, mas do mundo espiritual. Logo, o seu conteúdo e seu significado não era o de representar uma realidade, mas de produzir determinados efeitos sobre os seres humanos. Através de certos ritmos, sequências de tons e imagens sonoras, as músicas primitivas provocavam associações automáticas, capazes de estimular em seus ouvintes determinados estados, quase instintivamente. Produzindo essas emoções coletivas, igualando emocionalmente

todos seus ouvintes por algum tempo, a música primitiva lançava-os em um outro estado de consciência.

Esse poder da música em provocar associações automáticas é utilizado até hoje em muitas composições, sobretudo em marchas militares, marchas fúnebres, e ritmos de dança. No princípio da idade média, a Igreja católica e seus músicos utilizaram-se das propriedades sonoras que permitem construir uma música cuja função é menos a de expressar um sentimento do que a de produzi-lo. O conteúdo da música de Igreja era dado pela associação dos sons e dos silêncios com o texto litúrgico, que pregavam o sofrimento divino e o pecado humano. O objetivo final era o de produzir uma emoção coletiva uniforme, onde a individualidade se diluísse, e todos compartilhassem de um sentimento de contrição e drástica humildade.

Há porém, aquelas músicas que longe de dissolverem as pessoas em uma massa homogênea, cujas reações são idênticas, exaltam o livre desenvolvimento individual, e estimulam o estabelecimento de associações subjetivas. São músicas cujo conteúdo é a expressão de sentimentos, idéias, sensações e experiências, e suas formas tornaram-se mais claras quando da ascensão definitiva da burguesia e de seus valores no mundo ocidental. Se a homofonia² é a forma musical por excelência da idade média, a polifonia³ representa melhor do que ninguém a secularização da música e as idéias estéticas da burguesia européia do século XVIII e XIX. A música deixava de expressar uma ordem religiosa estável para dar conta de uma sociedade dividida pelos conflitos entre leigos.

² "Referente à musica em que as partes não tem independência melódica nem rítmica. As músicas de hinos são usualmente Homofônicas". (HORTA, 1985, p. 174)

³ "[...] música em que diversas partes vocais ou instrumentos são combinados contrapontisticamente, ao contrário do que ocorre com a música [...] homofônica". (HORTA, 1985, p. 295)

Esses exemplos deixam claro que a música, além de possibilitar à pessoa vivenciar seus próprios sentimentos e impulsos, é um elemento essencial para situar o indivíduo dentro da sociedade. A música, segundo Ieda Camargo de MOURA (1984, p. 3), é responsável pela transmissão da tradição cultural. Se a cultura pode ser entendida como um conjunto de códigos através do qual as pessoas de um dado grupo ou sociedade pensam, classificam, estudam, modificam o meio e a si mesmos, a música e outras expressões artísticas fazem parte deste conjunto.

Assim, através da leitura da mensagem musical o indivíduo relaciona-se com seu meio, desenvolve comportamentos e emoções compatíveis com cada situação específica, identifica-se com o grupo ao qual faz parte. A música é um código importantíssimo que o indivíduo deve dominar para compreender melhor a sociedade em que vive e qual o papel que ele deve representar. É do bom entendimento que o homem depende para ampliar suas chances de aceitação no mundo em que vive.

Mas quais funções a música exerce na sociedade atual? Que conteúdos vinculam em suas mensagens? O bom entendimento destas questões é importante para compreender qual o papel que a música assume hoje em dia, para posteriormente, pensar a necessidade da educação musical infantil. Rapidamente, pode-se afirmar que a sociedade atual é bastante complexa, o que possibilita um indivíduo conviver em um espaço bastante delimitado com diversos grupos sociais, de preferências artísticas, culturais e religiosas distintas, bem como desiguais condições econômicas. Por isso, não é de se espantar que manifestações musicais com o objetivo de causar emoções coletivas, vinculadas a conteúdos ideológicos de pertencimento, continuem existindo entre membros de instituições religiosas,

políticas (sobretudo de interesse nacionalista), culturais (grupos folclóricos e festas populares) com o suporte dos meios de comunicação em geral. Pertencendo à essa categoria de função musical, mas com o conteúdo exclusivo de entretenimento, estão as composições voltadas para estimular seus ouvintes a dançar, e que predominam na programação das rádios e das discotecas.

Ao mesmo tempo, músicas apropriadas para a expressão de sentimentos subjetivos individuais tem seus espaços garantidos em auditórios para música erudita, ou no recolhimento da casa equipada com aparelhos de cd e um acervo considerável de músicas românticas. A essas funções somam-se e misturam-se outras, povoando o universo sonoro das grandes cidades com as mais diferentes manifestações musicais, que se complementam, fundem-se, sobrepõem-se ou se agridem, acompanhando a correlação de forças dos grupos sociais aos quais se vinculam. Frente a tantos estímulos sonoros, o bom entendimento da linguagem musical e suas implicações sociais torna-se condição necessária para o indivíduo perceber as contradições da sociedade contemporânea.

Aliás, como se percebe pelo adjetivo utilizado logo acima, algo caracteriza e distingue a nossa sociedade na história, perpassa todas estas situações, e somente as manifestações musicais mais recalcitrantes ou muito isoladas ainda não se renderam às suas seduções. Refere-se aqui ao fenômeno conhecido como indústria cultural.

Barbara FREITAG (1989), analisando o problema através das considerações de filósofos como Adorno, Horkheimer e Walter Benjamim, afirma que a indústria cultural é decorrente da revolução tecnológica que redefine as condições de produção e reprodução da cultura, o que fez com que qualquer conteúdo artístico

entre na lógica da produção para um mercado, passando, portanto, a ser mercadoria. Assim, a música, independente dos conteúdos, ao entrar na indústria cultural, passa a ser produzida e reproduzida com o objetivo da troca, tornando-se uma mercadoria a ser exposta junto com sabonetes ou sapatos, perdendo sua força, sua aura, sua unicidade original, e conseqüentemente, seu conteúdo crítico.

Logo, se a música é uma linguagem, se comunica idéias, sentimentos e sensações, que mensagem vai transmitir ao se tornar um produto? A função de um produto na sociedade de massa, segundo Horkheimer e Adorno, afirma FREITAG (1983, p. 57), "é ocupar e preencher o espaço vazio deixado pelo lazer", distraíndo o consumidor, tornando-o inconsciente à irracionalidade e injustiça do sistema capitalista, perpetuando as relações de produção alienantes e exploradoras. Nesta mesma linha de análise, FORQUIN e GAGNARD (1982, p.68) afirmam que a integração de mensagens culturais com mensagens publicitárias até a saturação, causam um "nivelamento sensorial no consumidor e uma normalização unidimensional na cultura", que tem como efeito a rejeição da acústica e uma escuta passiva.

Mas as idéias de Adorno e Horkheimer sobre a obra de arte e seu consumo como mercadoria não são unânimes, nem dentro da própria Escola de Frankfurt da qual fazem parte esses pesquisadores, explica FREITAG (1989, p. 60). Walter Benjamim, outro estudioso de Frankfurt, acredita que a revolução tecnológica não necessariamente aniquila ou absorve a obra de arte, transformando-a em produto, mas enquanto revolução, muda o seu caráter, reorganizando-a sob uma nova lógica. O próprio processo de revolução tecnológica permite às manifestações artísticas novas possibilidades de mobilização, contestação e articulação com o real,

tornando possível o surgimento de uma crítica e a consolidação de uma resistência ao processo de alienação. A música, como linguagem, e linguagem artística, ao se ver transformada em um novo processo de criação e reprodução, também provoca alterações na estrutura de percepção e assimilação do próprio consumidor, transformando-o. Surgem novas formas, técnicas e conteúdos artísticos antes inimagináveis, substituindo os antigos por outros, mais modernos e alternativos.

A perspectiva de Walter Benjamin enriquece mais a questão da função da música, tornando possível a existência de uma interpretação mais enriquecedora do conteúdo e das formas artísticas na sociedade atual, bem como permite uma visão mais interessante da participação do consumidor neste processo, que não seja somente a passividade.

As discussões teóricas até aqui realizadas, com suas certezas e suas dúvidas acerca da música e sua função social, são um importante passo para se avançar com mais segurança à questão do ensino da música nas escolas, e constituem um panorama satisfatório e extremamente necessário, a partir do qual pode-se discutir e avaliar propostas pedagógicas e a importância da música na educação infantil.

Mas antes disso, já se pode vislumbrar a importância da música para a humanidade: enquanto linguagem, os homens se expressam através dela, dialogando consigo mesmos e com os outros, comunicando idéias e sentimentos, que de outras formas seriam inexprimíveis. Através da organização dos sons e silêncios, grupos de pessoas também organizam o mundo em que vivem, estabelecendo relações e condutas sociais que exaltam ou suprimem desejos individuais. Com o domínio do código cultural e musical da sociedade em que vive,

ampliam-se as possibilidades de sucesso do indivíduo. E principalmente, que a música é essencial ao homem, pois junto com outras linguagens artísticas, está presente em todas as sociedades humanas.

1.3 A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A música, tão presente no cotidiano e na história da humanidade, com um grande poder de comunicação, que graças às características do som, atua sobre a esfera do emocional e do cognitivo, do espiritual e do material, torna-se uma linguagem das mais importantes, o que por si só, já justificaria a existência de cursos que cuidassem do seu estudo nas grades curriculares das escolas atuais. Mas seria insuficiente fazer considerações generalizadoras sobre a música, sem procurar entender as contribuições específicas que ela pode trazer, sendo ministrada regularmente para crianças e adolescentes em idade escolar. A grande questão a ser resolvida é que, se há um contato constante com produções musicais, ampliados nesta época pelos meios de comunicação de massa, que necessidade teriam as pessoas de uma educação musical sistematizada, fornecida por uma instituição, no caso, a escola?

A escola, quer seja pública ou privada, tornou-se em nossa sociedade um dos principais agentes socializadores, produtores e transformadores do conhecimento, o que faz dela também, objeto de assédio dos mais diferentes interesses políticos, econômicos, religiosos e sociais, vivenciando intensamente as contradições da nossa forma de organização social. Logo, o currículo escolar é

determinado pela resolução do complexo jogo de forças envolvidas na definição das políticas educacionais. A educação musical, ao longo da história, participa dessa correlação de forças, e um rápido exame da importância dada ao ensino de música ao longo do tempo pode ajudar a compreender melhor a sua situação atual.

Segundo uma análise escrita por Ester BEYER (1993, p. 6-12), várias foram as sociedades que valorizaram o ensino da música como componente essencial para a formação do indivíduo. Na Grécia antiga, por exemplo, a educação musical ocupava lugar importante no desenvolvimento de jovens e adultos, enquanto futuros cidadãos do Estado. Era um privilégio dos meninos livres, e tinha como maior objetivo a formação do ideal ético-político. Acompanhada da ginástica, a música era vista como uma influência positiva sobre a personalidade humana. Em Esparta, o conhecimento musical era essencial para a formação do cidadão-guerreiro, pois através dos hinos e cantos em honra a heróis e divindades, estimulava a coesão grupal e o espírito coletivo, fundamental nas batalhas.

Já na Idade Média, o predomínio da Igreja Católica e a utilização da música nos ritos e atividades religiosas, incentivando a educação musical entre religiosos e leigos, permitiu o aparecimento da notação musical, criada por Guido d'Arezzo, usada até hoje. O objetivo era formar o ouvir consciente, de modo que o aluno aprendesse a cantar à primeira vista uma melodia para ele desconhecida e inversamente, aprender a escrever uma melodia já conhecida, ampliando a importância da percepção visual e da decodificação na educação musical.

Com o movimento renascentista, e conseqüentemente, com a ênfase do humanismo, a música ocidental vai sendo transferida do espaço religioso para ganhar os contornos de uma manifestação artística, principalmente na educação

ofertada pelas Universidades. Mas a sua repercussão é bastante limitada, pois a educação musical sistematizada e institucional continuava sendo extremamente elitista.

A reforma religiosa de Martin Lutero traz importantes implicações para a educação musical. A proposta de popularização da alfabetização, para permitir ao indivíduo ter acesso direto aos textos religiosos, com a conseqüente construção de escolas para todos, é acompanhada pela difusão do saber musical, pois esta também era vista como um elemento necessário para a formação das crianças.

Com o movimento iluminista, mas principalmente com os desdobramentos das revoluções francesa e industrial nos finais do séc. XVIII, e a reforma das relações políticas e do Estado, há uma laicização do ensino em geral, bem como passa a ganhar importância a educação para todos, fornecida principalmente pelo governo. A escola é o espaço privilegiado para a formação do cidadão, chamado a participar da república, e da consciência nacional.

Paulo GHIRALDELLI JUNIOR (1990), em um livro sobre a História da Educação no Brasil, dá uma boa idéia dos objetivos cívicos do ensino nesta fase da história. O currículo do curso preliminar (para crianças de 7 a 15 anos) do estado de São Paulo durante a primeira República brasileira incluía as disciplinas de Leitura, Escrita e Caligrafia, Moral Prática, Educação Cívica, Geografia Geral, Cosmografia, Geografia do Brasil, Noções de Física, Química e História Natural, História do Brasil e leitura da vida dos grandes homens, Exercícios ginásticos e militares, trabalhos manuais apropriados à idade e sexo e por fim, Leitura de Música e Canto. Ao lado de disciplinas de conteúdos políticos-ideológicos explícitos (moral prática, educação cívica, leitura da vida os grandes homens, exercícios ginásticos e militares), há

conteúdos de formação geral, e principalmente, uma valorização da música, que não se confundia com outras formas de manifestação artísticas, que porventura se reuniam na disciplina de trabalhos manuais (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 28). Porém, é preciso esclarecer, a educação do país nesta época, a despeito de ser ofertada pelo Estado, era privilégio de poucos.

A leitura do livro de GHIRALDELLI JUNIOR permite ainda, perceber o espaço que a educação musical vai ocupando nos currículos das escolas nacionais ao longo da história. Segundo este autor, o ensino no Brasil tem um avanço mais sistemático no sentido da universalização da educação, com as reformas educacionais propostas pelo Estado Novo, já que o ensino primário, pelo Decreto Lei de 1946, torna-se gratuito e obrigatório. Para composição de seu currículo, concorreram idéias da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Escola Novista, esta última, marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Nesse currículo, a disciplina canto Orfeônico mantinha a educação musical separada de outras linguagens artísticas, como Desenho e trabalhos manuais. Aliás, terminada a etapa do ensino primário, o canto orfeônico continuava existindo no ginásio, vindo a desaparecer no ensino colegial, junto com as outras disciplinas de expressão artística (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990, p. 84-87).

Se o ensino primário nesta reforma conseguiu ampliar seu público, a seqüência dos estudos era restrita. Para ingressar no ginásio, o aluno passava por um exame de admissão, que se transformava em um divisor de águas: os estudantes egressos das classes médias e altas prosseguiam nos estudos, nos cursos técnicos ou superiores, e os de classes populares eram empurrados para o mercado de trabalho, no momento em que o país começava a sentir com mais força

o impacto da industrialização e da urbanização. A complementação da formação do trabalhador era conseguida através de instituições como o SENAC e o SENAI, que surgem nesta época.

Já em 1972, durante a ditadura militar, com a aprovação da lei 5.692 que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau, o caráter de formação para o trabalho é muito mais enfatizado, com o predomínio da política educacional tecnicista, que valorizava em seus conteúdos as ciências exatas e a prática em detrimento das ciências humanas e a teoria. É neste momento que a música perde seu espaço na educação deixando de existir como uma disciplina isolada. No ensino de primeiro grau, o estudo dos sons se restringe à uma única matéria: a de educação artística, que agrega também outras linguagens.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1997), feita dentro de um regime democrático, não ampliou a oferta de educação musical, refletindo, na prática, a repetição da grade curricular da reforma educacional anterior, onde o ensino da música era parte da disciplina de educação artística, durante todo o ensino fundamental e médio. Por outro lado, foi a primeira vez que a educação infantil foi considerada etapa inicial da formação básica.

Outra determinação da LDB, foi a confecção dos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que visam subsidiar a discussão, a elaboração e a implementação de programas e currículos por parte dos sistemas educacionais federais, estaduais e municipais. Neste sentido, O **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998, v. 1) propõe para este nível de ensino, a constituição de cinco eixos de trabalho: Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Movimento, Artes Visuais, Matemática e Música. O

importante a frisar aqui, é que a educação musical ganhou um espaço específico, pelo menos nos currículos de creches e pré-escolas.

Esses momentos da História da educação escolhidos, permitem perceber a presença constante de um ensino musical sistematizado, dentro de instituições educacionais de diferentes sociedades. Esse espaço reservado ao estudo dos sons vem das próprias necessidades da música enquanto linguagem. Ora, se a escola tem o papel central de socializar, produzir e transformar o conhecimento, trabalhando com as mais diversas linguagens, como a escrita, a visual e a matemática, de forma sistemática e progressiva, porque não atender também à música?

Enquanto processo de conhecimento, o domínio da linguagem musical deve ser progressivo e, naturalmente, orientado, assim como ocorre com outras linguagens. Para Nereide Schilaro S. ROSA (1990, p.18), esta é a função dos professores de música: “propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada”. A convivência com um ensino sistematizado de música desde cedo permite a percepção deste como um processo de conhecimento, ampliando as possibilidades comunicativas do indivíduo.

Mas também fica claro que a importância e os objetivos do ensino da música sofrem uma grande variação no tempo e no espaço, dependendo das correlações de forças presentes nas sociedades. Um exemplo disto é a reforma educacional promovida pelo Regime Militar Brasileiro, que tem seu ponto culminante na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1972. É paradoxal o fato de que as iniciativas que ampliaram em certo sentido a oferta do

ensino público e gratuito, foram tomadas por regimes ditatoriais. É obvio que deve-se questionar em que sentido a maior oferta de vagas democratizou a educação. Antes de mais nada, essas reformas procuraram colocar o país em sintonia com as novas exigências do desenvolvimento capitalista, mas sempre garantindo a reprodução das forças produtivas, evitando a emancipação artística das classes populares. O tecnicismo pedagógico, presente nas políticas educacionais deste período, invocavam os princípios da "racionalidade, eficiência e produtividade" para provar sua superioridade sobre outras teorias pedagógicas (GHIRALDELLI, 1990, p. 197). Os grupos interessados na manutenção do *status quo*, respaldavam-se nesta teoria, somando-se a isto uma série de preconceitos e visões utilitaristas da vida e da educação, permitindo quer por engajamento ou condescendência, a reprodução de um conjunto disforme mas efetivo de idéias anti-musicais, presentes nos debates sobre a importância do ensino da música para todos.

Uma dessas idéias diz respeito a visão de que as classes populares, e conseqüentemente, os conteúdos da escola pública, devem ser preparados para o mercado de trabalho, respondendo mais prontamente às suas necessidades materiais cotidianas, em vez de terem acesso a uma educação mais contemplativa e intelectualizada, que envolve inclusive a fruição estética, típica das classes dominantes, emancipadas de necessidades materiais mais urgentes.

FORQUIN e GAGNARD, (1982, p. 68) em um dos artigos que compõe o livro **Educação artística: luxo ou necessidade?** chamam a atenção para outra idéia que participa da formação do consenso anti-musical: a noção segundo a qual o gosto pela música é "indiscutível e incomunicável". A pessoa nasce dotada ou não dotada para apreciar a música. Seria um traço natural, uma atribuição original, um

dom contra o qual não podemos fazer nada. Essas idéias contribuem para afastar a educação musical e outras formas de linguagem artísticas da grande maioria da população, tornando-as atributo de poucos.

Mas se a música é uma linguagem, uma expressão cultural, o acesso às formas de criação, de interpretação ou simplesmente de audição, não constituem um fator "irredutível ao temperamento, mas uma aptidão e um atitude, geralmente passíveis de serem provocadas, desenvolvidas e educadas" (FORQUIN e GAGNARD, 1982, p. 69). Assim, a música é conhecimento aberto para todos, e a qual todos devem ter acesso. O problema de uma democratização da cultura coloca-se com extrema precisão: a escola deve assegurar a igualdade das oportunidades, ou seja, fornecer os meios de acesso aos saberes existentes, inclusive, os musicais. Por isso a necessidade de uma educação musical geral, distinta da educação musical específica, como defende Ester BEYER (1993, p. 13). A educação musical geral visaria o acesso de todos à linguagem musical, como mais um código de expressão, que buscaria levar o indivíduo a perceber a música em suas relações, processar essas informações e efetivar a sua expressão, o que incluiria no grau de conhecimentos a leitura e grafia musical, além da apreciação e produção criativa. Essas orientações servem como base para a definição dos objetivos do ensino da música dentro da educação geral. Enquanto que a educação musical específica se dirigiria ao sujeito que optasse por trabalhar com a música em nível profissional, tendo um caráter mais aprofundado de conhecimentos musicais, tais como técnicas instrumentais, composição, perspectiva estética, dentre outros, ofertada pelos conservatórios.

A importância da educação musical geral dentro das instituições de ensino públicas e privadas, seria a de permitir a constituição progressiva de uma autonomia do educando frente à linguagem musical, principalmente para evitar os efeitos negativos decorrentes da paisagem sonora da sociedade (pós) industrial. Bombardeado constantemente por informações sonoras, o indivíduo, sem um instrumental teórico para selecionar e priorizar essas informações, torna-se passivo frente às sutilezas e relações das mensagens musicais, que não compreende, mas assimila. Por isso a necessidade de um conhecimento musical geral, que permita à pessoa operar conceitos de análise e crítica da linguagem sonora, e assim, se guiar de forma consciente pela grande profusão de ruídos da sociedade da informação.

Muitos educadores, preocupados com os efeitos de alienação e de uniformização das expressões artísticas pela ação da indústria cultural, tem apontado a necessidade de aprimorar as faculdades intelectuais de seus alunos, despertando-os para as informações musicais, para o entendimento da produção e da recepção da linguagem sonora em todas as suas relações pessoais e sociais e para a assimilação inteligível dos sons. Ou seja, desenvolver a consciência estética do aluno.

No ensino musical, um passo neste sentido seria desenvolver uma percepção auditiva crítica e criativa (SNYDERS, 1992, p. 134). Assim, esses autores defendem uma educação musical que privilegie o aprimoramento progressivo da capacidade de audição dos alunos. Segundo alguns destes pesquisadores, pode-se apreciar a música em três planos distintos de audição: o plano sensível, o plano expressivo e o plano puramente musical (COPLAND, 1974, p. 22-27). No plano sensível a música faz o som ambiente, em geral enquanto as pessoas estão

preocupadas com outras atividades (trabalhando, estudando, comprando). A música é escutada sem pensar, sem tomar muita consciência disso, e muitas vezes, é utilizada como uma fuga, uma forma de mascarar a realidade nem sempre suportável. Já, no segundo plano, chamado de expressivo, as pessoas buscam encontrar um significado para a composição musical que estão ouvindo, vinculado aos sentimentos que ela desperta. Uma audição preocupada com as notas e a sua manipulação só é possível no plano puramente musical, terceiro e último passo no desenvolvimento da percepção auditiva.

Mas os planos expostos acima não são aceitos como os únicos possíveis por outros autores (SNYDERS, 1992, p. 33-34). Quanto ao plano sensível, o consenso se mantém. Porém, o segundo e o terceiro planos podem ser reunidos em uma mesma modalidade de audição, o da escuta exclusiva. Esta se destaca como uma recepção ativa da música, com atenção concentrada. As diferenças quanto à percepção dos elementos expressivos ou musicais é apenas de grau. Além da síntese de planos pode-se sugerir a existência de um outro que não foi levado em consideração no modelo anterior: o da escuta musical associada à dança. Nesta modalidade, a escuta é feita em grupo, integrando o indivíduo na vida coletiva. Logo, a música está enraizada na ação. É a escuta típica de festas, shows ou pistas de dança.

Porém, é bom ressaltar que essas formas de audição musical não são absolutas, podendo existir modos diferentes de apreciação, intermediários ou suplementares aos apresentados aqui. O que importa é que todos estão de acordo com a existência de graus distintos de recepção à música, indo de formas de audição passivas e inconscientes até as conscientes e ativas. Apesar das

diferenças existentes, em ambas as proposições os estudiosos concordam que a audição musical é algo que pode ser ensinado, transmitido culturalmente, e não um dom individual. Assim, um trabalho musical sistematizado e com objetivos claros pode levar o aluno de uma apreciação musical passiva para uma mais ativa e inteligente.

Apesar da proposição de SNYDERS levar em consideração a escuta musical associada à dança, a educação musical geral só estará devidamente completa, do ponto de vista ideal, quando o aluno for capaz de uma audição puramente musical, como sugere COPLAND. Neste último estágio, o estudante estaria devidamente capacitado a compreender a música como um código de expressão, percebendo suas relações, processando suas informações e compreendendo com clareza a função, o conteúdo e as formas da obra musical.

Concluindo, a importância do ensino de música nas escolas é o de preparar o indivíduo à entender de maneira crítica, autônoma, o mundo que o cerca, e que explode a sua volta em sons e silêncios. A educação musical pode ampliar, contestar, recriar o universo sonoro, num processo enriquecedor. Se o indivíduo pode compreender os sons do mundo, é porque está apto para compreender o próprio mundo.

Mas há algo que a música pode fazer dentro das escolas, e por vezes, é relegada por uma educação preocupada excessivamente com a instrumentalização dos seus alunos: a de recompensar os esforços dos educandos com uma alegria vivida num momento presente (SNYDERS, 1992, cap. 1). Todos têm a necessidade de experimentar situações prazerosas, e se a escola não promovê-la, elas serão buscadas em um ambiente extra-escolar. A música, feita para proporcionar

experiências de beleza, existe para promover um tipo específico de alegria, que é a alegria estético-musical, diferente dos prazeres habitualmente desfrutados. O desenvolvimento da consciência estética do indivíduo, deve levar em consideração a fruição, o apropriar-se prazerosamente da obra de arte, provocando, assim, a modificação e o enriquecimento da existência.

2. PRIMEIROS ACORDES

2.1 O UNIVERSO SONORO INFANTIL

Se a música, enquanto linguagem, permite à pessoa que a vivencia, expressar seus sentimentos, pôr-se em sintonia com o mundo e consigo mesma, tomar contato com parte fundamental da tradição cultural da sociedade em que vive e desfrutar da alegria estética que ela proporciona, torna-se necessário um aprendizado sistematizado que possibilite um domínio adequado das peculiaridades desta forma de expressão. Quando então iniciar este aprendizado?

O contato da criança com um universo sonoro inicia-se ainda no conforto e na segurança intra-uterina, através dos sons produzidos pelo movimento do líquido amniótico, dos ruídos do mundo exterior modulados por paredes de tecidos e pelos batimentos cardíacos da mãe, que são os primeiros sons ritmados a serem escutados. (WISNIK, 1999, p. 29). Ao deixar o útero, a criança amplia radicalmente seu universo sonoro, incluindo composições musicais, que se distinguem pelas condições materiais, intelectuais e espirituais de cada sociedade.

Na sociedade atual, assim como acontece com os adultos, parte do conhecimento musical infantil é formado pelo contato com as músicas veiculadas na indústria cultural. Em todas as casas, praticamente, existem um rádio ou uma televisão que colocam a criança em contato com a música enquanto mercadoria.

Mas existe uma outra forma de expressão musical, com funções e conteúdos bem diferentes, e sob determinados aspectos, bem mais significativos para a criança de 0 à 6 anos. Além dos aparelhos sonoros, há o acalanto da mãe e o canto de outras pessoas. Por isso, Nicole JEANDOT (1997, p.18) propõe classificar as experiências sonoras das crianças em dois grupos: as músicas pertencentes a "cultura primeira", marcada pelas vivências com o grupo familiar e as músicas que são assimiladas através da mídia, compondo a cultura de massa. Mas esta divisão, sem dúvida bastante operacional, está baseada na distinção que os adultos fazem entre a música, outros ruídos sem uma organização expressiva e a fala.

É possível, através de uma mudança de enfoque, ampliar aquilo que pode ser considerado música para os menores, sem necessariamente abrir mão da divisão proposta acima. Partindo da percepção que a criança tem dos sons à sua volta, ela pode considerar qualquer comunicação verbal como essencialmente musical, pelo menos durante alguns dos primeiros meses de vida. Quando a criança não aprendeu a falar, mas já percebeu que por trás da linguagem falada existe um significado, a voz da mãe, com seu ritmo e sua entonação melódica, é percebida como o adulto percebe a música: uma linguagem sem signos isolados, sem representar uma realidade exterior, mas onde se discrimina um horizonte de sentido, não "verbal, intraduzível, mas à sua maneira, transparente" (WISNIK, 1999, p. 30). Novamente aqui, pode-se referir à utilização terapêutica da música, que por sua característica de não divisar forma e conteúdo, tem imensas possibilidades comunicativas, aproveitadas por profissionais que trabalham com crianças portadoras de necessidades especiais.

Na musicoterapia, a linguagem sonora é utilizada no tratamento de crianças esquizofrênicas, com o objetivo de fazê-las saírem de si mesmas, de permitir um despertar, uma comunicação com outrem, uma relação com o mundo exterior (FORQUIN; GAGNARD, 1982, p. 70). Todas essas considerações permitem perceber que a linguagem musical participa intensamente da vida dos pequenos, e sua comunicabilidade não é, de forma alguma, inacessível às crianças, mesmo às severamente debilitadas, independente da idade que tenham.

Sendo assim, é completamente viável uma educação musical para crianças de 0 à 6 anos, e por isso, muitos educadores defendem uma iniciação musical desde a infância, e se justificam no fato de que um contato tardio com a educação musical deixaria lacunas que se tornariam obstáculos a este mesmo aprendizado. Esses educadores alertam para a necessidade de um contato das pessoas com a linguagem musical desde os primeiros anos de vida, da mesma forma com que elas devem interagir com outras formas de expressão. Segundo JEANDOT (1997, p. 20) a música enquanto linguagem deve seguir “o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música”.

2.2 MÉTODOS ATIVOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

As principais metodologias musicais existentes defendem a importância da educação musical geral, pois o bom entendimento da linguagem musical só seria

alcançado com um trabalho contínuo, sistematizado e bem fundamentado, a se iniciar o quanto antes. Se isto não for realizado de modo adequado, pode deixar lacunas na formação do indivíduo, que veria comprometida sua capacidade de se expressar ou de entender mensagens sonoras.

Essas pedagogias surgiram na Europa a partir da década de 20, sobretudo em resposta a um ensino de música tradicional, feito de maneira teórica e passiva. Elas foram obra de uma série de músicos-pedagogos, e entre os nomes mais importantes, destacam-se Dalcroze, Kodaly, Maternot e Orff. Apesar de cada um deles partir de um enfoque diferente, todos colaboram sobremaneira para o desenvolvimento de métodos ativos de educação musical.

Dalcroze, músico suíço da primeira metade deste século, em sua atividade pedagógica, percebeu que necessitava da participação ativa de seus educandos, para que a aprendizagem se tornasse realmente efetiva. (ZAGONEL, 1984, p. 17) Ele notou que muitos de seus alunos tinham arritmia, pois não conseguiam executar com precisão uma atividade rítmica. Dalcroze concluiu que a causa desta arritmia talvez estivesse ligada a algum desequilíbrio do sistema nervoso, responsável pela coordenação do movimento corporal. A partir desses fatores, elaborou um trabalho de ginástica rítmica, que exigia que a pessoa tivesse conhecimento dos valores rítmicos e de sua representação simbólica, pois cada expressão corporal correspondia a um valor musical. Sua rítmica influenciou vários pedagogos da música e, sua contribuição foi tão significativa que, até hoje, só se pensa em ensino de ritmo aliado a movimento, ponto máximo de sua concepção.

Zoltan Kodaly, compositor e doutor em filosofia, em 1923, iniciou um trabalho de educação musical que tinha como objetivo formar musicalmente o povo

húngaro e, graças a determinado contexto histórico, conseguiu implantar seu método de ensino musical nas escolas de seu país. Nestas escolas, a música assumiu um papel relevante, ministrada de 5 a 6 horas por semana, do jardim de infância ao secundário. Seu método se baseia no canto coral e, através dele, num trabalho a longo prazo, se desenvolve uma formação musical que contempla seus mais diferentes aspectos, como a audição, a leitura e a escrita.

Já na França, Maurice Maternot desenvolve trabalhos na área de educação musical. Maternot tinha como objetivo desenvolver no indivíduo o pensar musicalmente, através do desenvolvimento da audição e do canto interior. Para isso, tomou como base os estudos na área da psicofisiologia humana para analisar o modo como a criança se desenvolve. De acordo com as suas conclusões, o ensino deveria iniciar pela imitação, primeiro de atividades rítmicas e em seguida, melódicas, o que dá um papel relevante ao desenvolvimento sensorial da criança. Logo após a atividade, a criança tem um tempo de relaxamento, onde poderá restituir suas energias e sua concentração, assimilando e compreendendo a experiência que acabou de realizar.

Carl Orff acredita que a criança tem uma forma de expressão particular, própria, que deve ser aproveitada na educação musical. Cabe ao professor penetrar no universo infantil e explorar seus elementos, pois só assim seu trabalho será eficaz. E dentro desta perspectiva, o ritmo é o primeiro elemento a ser trabalhado, e o corpo da criança, o primeiro instrumento de percussão a ser utilizado. Aos poucos, são introduzidas noções sobre melodia, harmonia, improvisação e notação musical. Como se pode notar, com a utilização do corpo como instrumento, os primeiros exercícios devem ser feitos a partir de elementos simples e acessíveis para, aos

poucos, adquirirem maior complexidade e riqueza de expressão. O importante é fazer a criança sentir os elementos musicais antes de aprendê-los teoricamente.

Apesar das diferenças entre as pedagogias musicais acima relacionadas, alguns estudiosos apontam para características comuns existentes em todas elas. FORQUIN e GAGNARD (1982, p. 75-76), após analisarem as metodologias musicais de Orff, Kodaly e Martenot, afirmam que elas têm em comum um certo número de princípios, que devem constituir a base para a construção de qualquer pedagogia musical renovada: constante solicitação da participação da criança, concepção aberta de música, reservando um espaço fundamental para atividades gestuais e corporais, prioridade atribuída ao ritmo em comparação à melodia, concepção progressiva da aprendizagem de aspectos rítmicos e melódicos, concepção global e ampla da educação da voz e, finalmente, o efeito de socialização, e ao mesmo tempo, de individualização da pessoa, pela utilização da linguagem musical para comunicar, para dar vazão à auto-expressão, criar condições para o diálogo musical, permitir a criação coletiva, etc....

Bernadete ZAGONEL (1991, p. 45-46), em um trabalho similar, chama a atenção, de forma mais enfática, para a fala comum de todas essas pedagogias em relação à necessidade de uma educação musical geral. Nessas pedagogias o aprendizado musical é visto como um direito de todos e a concepção de ensino da música é mais abrangente, tendo como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, e a sensibilização à arte musical, conseguida através de uma ênfase à audição, e não à escrita e à leitura, típicas de uma educação voltada para a profissionalização. Mas ZAGONEL também percebe a importância dada para a educação musical infantil dentro destas metodologias. Todas elas propõem métodos

ativos, onde se privilegia a prática em relação à teoria, combinam o ensino musical com a exploração dos gestos e do corpo e partem progressivamente das experiências rítmicas para as melódicas, evidenciando a preocupação em adaptar a educação musical ao desenvolvimento cognitivo e motor de crianças menores. Esses músico-pedagogos, que escreveram um capítulo importantíssimo na História da Educação Musical, não teriam tal preocupação se não considerassem de fundamental importância o convívio com um ensino sistematizado de música desde os primeiros anos de vida.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 47-48) segue estes mesmos princípios, considerando que a convivência com a música desde cedo abriria o horizonte infantil para este processo de conhecimento, através de vivências proporcionadas pelo professor, de exploração livre do som e suas qualidades. Isso permitiria à criança utilizar-se da linguagem sonora para expor seus sentimentos e pensamentos, sem receio algum. Já o indivíduo, que não teve contato com a educação musical, poderá se mostrar inibido ou constrangido com este trabalho, dentre outras dificuldades de aprendizado. Por isso, este mesmo Referencial considera a música como um eixo de trabalho específico, recebendo este destaque pela importância fundamental que tem para o desenvolvimento infantil. Mas em que consiste esta importância? Que papel o ensino da música deve desempenhar nas instituições de educação infantil?

2.3 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998, p. 47), ao analisar a situação da educação musical dentro das creches e pré-escolas brasileiras, admite a existência de uma tradição de ensino de música que, mais do que auxiliar numa aquisição sistematizada das peculiaridades musicais, desvia sua atenção. E ao reconhecer esta tradição, critica a utilização limitada da música, ora como promotora de hábitos (escovar os dentes, agradecimentos) , ora na realização de datas comemorativas, ora na memorização de conteúdos e ora no desenvolvimento motor sem objetivos muito bem definidos (em geral com movimentos estereotipados, mecânicos e puramente imitativos). A música associada a letras cujos conteúdos transmitem noções de bom comportamento e de higiene pessoal é constantemente usada, pois sua organização rítmica estimula a ação desejada na criança. O que, por um lado, facilita a organização disciplinar em determinados momentos, pode estimular preconceitos e restringir as possibilidades criativas da música. A palavra cantada torna-se muito mais facilmente memorizável do que a palavra sem suporte melódico ou rítmico.

Mas uma educação que se utiliza da música apenas como auxiliar na memorização de conteúdos, deixa de lado as características expressivas da música, tornando-se superficial, e não favorece uma educação musical efetiva para o educando. Junto a todas estas, somam-se as músicas que procuram despertar o sentimento cívico de amor à pátria, de respeito à coletividade. Porém, se nem professores e nem alunos, conhecem razoavelmente bem a linguagem musical,

compreendendo os conteúdos que ela veicula, esta consciência nacional pode tornar-se muito mais imposta do que construída. Essas atitudes costumam desviar a música dos papéis fundamentais que ela poderia cumprir, como incentivar a criação, a percepção e a exploração das possibilidades e qualidades expressivas do som.

Essas situações, tão presentes na educação infantil brasileira, encontram terreno fértil na má preparação dos profissionais deste nível de ensino, e na falta de políticas educacionais consistentes para o setor, que permitem a existência de creches assistencialistas, atendendo somente as necessidades básicas das crianças, e de pré-escolas instrumentalizadoras, mais preocupadas com a alfabetização e com o domínio lógico-matemático, já discutidas na introdução deste trabalho.

É evidente que o exercício das capacidades de memorização, a promoção do sentimento de identidade coletiva e o ensino de bons costumes constituem contribuições que a música traz para crianças quando somada a outras disciplinas (história, ciências, educação física), realizando objetivos que não tem muito a ver com uma educação musical propriamente dita. Não que a associação da música com outras atividades escolares tenha que ser eliminada por completo, muito pelo contrário. Mas ao enfatizar a importância dessas utilizações da música, os educadores incorrem em um erro (SNYDERS, 1992, p. 134). Não só o ensino da música, mas a educação artística em geral, pressionadas por um calendário escolar pouco reflexivo, se dedicam em demasia à apresentação e confecção de atividades relacionadas com datas comemorativas e deixam de desenvolver um trabalho de educação estética sistemático e consistente. Nisso, perpetuam uma forma de ensino que tem, apesar de todas as investidas de novas pedagogias, uma incrível

capacidade de se perpetuar: a educação tradicional, ou bancária. A música utilizada desta forma cumpre seu papel de transmissora da tradição cultural de uma dada sociedade, mas é uma transmissão de valores e costumes que não leva em consideração as experiências infantis, colocando-as em uma atitude passiva, onde o professor é o principal sujeito do processo educativo. "A educação, por fim, seria o 'ato de depositar' conhecimentos - o educador seria o depositante e os educandos seriam meros objetos, os depositários do saber do educador"(SILVA, 1987, p. 7)

Nesta linha de pensamento, Regina YOLANDA (1970, p. 27), apesar de reconhecer que é na pré-escola que melhor se pode observar a integração entre música e educação geral da criança, afirma que a linguagem sonora é quase sempre utilizada como elemento "condicionador de comportamentos, mais sob o aspecto imitativo e inibidor do que propriamente como forma de expressão espontânea ou pessoal". Não justifica a música garantir um espaço específico, na grade curricular proposta pelo atual Parâmetro Curricular Nacional, se não for para iniciar o aluno na aquisição de conhecimentos que possibilitem a uma autonomia frente à linguagem musical.

Tomando consciência desses problemas da educação Infantil e do ensino musical nesta faixa etária, torna-se necessário ampliar e aprofundar o debate sobre a importância da educação musical e entender suas contribuições específicas para o desenvolvimento educacional das crianças de 0 à 6 anos. Como já foi visto, nas metodologias musicais apresentadas, muitos pesquisadores têm levado em consideração o desenvolvimento das competências físicas e cognitivas das crianças para organizarem propostas para o ensino da música. Segundo eles, a música teria um importante papel a cumprir no desenvolvimento integral da criança. A perspectiva

dessa estreita vinculação entre aquisições graduais de competências motoras, emocionais e intelectuais da criança e o ensino da música tornou-se possível graças ao debate enriquecedor que envolveu os pedagogos-musicais com outras áreas de pesquisa educacional na primeira metade deste século, principalmente com o surgimento de teorias do desenvolvimento psíquico infantil, sobretudo a partir dos trabalhos de pesquisadores como Piaget.

2.4 O ENSINO MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No seu livro, intitulado **Algumas características do desenvolvimento psicomotor na faixa etária de 3 a 6 anos e suas implicações para o trabalho de musicalização**, K. M. B. DALLANHOL (1990) afirma que Piaget, procurando entender a evolução da capacidade de pensar, dos seus princípios da operacionalização concreta até o ponto onde torna-se possível uma conceitualização mais abstrata e geral, constrói uma teoria onde o fundamento do conhecimento baseia-se em uma concepção que faz da ação uma fase precedente ao pensamento, e do próprio pensamento, um processo constituído pela interiorização progressiva das ações no decurso da história individual. Assim, as capacidades intelectuais dependem do bom desenvolvimento afetivo e motor da criança. Daí a necessidade de, durante o processo pedagógico, levar em consideração o desenvolvimento do homem em todos os seus aspectos - intelectual, afetivo, físico.

O ensino da música é enfatizado então, por vários pedagogos musicais, pelo fato de que a linguagem sonora apresenta uma estrutura idêntica à dos seres

humanos. Em uma metáfora rica em significações, Nicole JEANDOT (1997) deixa claro que a vida harmoniosa só seria possível se a pessoa conseguisse equilibrar seus aspectos afetivos, cognitivo e psico-motor. Estas três dimensões são igualmente importantes e interdependentes. A partir disto, "se estabelece uma relação com a música onde o ritmo é o componente físico, a melodia o afetivo e, a harmonia o intelectual. Daí a estreita vinculação entre os dois [música e desenvolvimento humano] " (ZAGONEL, 1983, p. 1).

Seguindo a linha do desenvolvimento cognitivo, a capacidade de conceitualizações abstratas, que permitirá uma audição no plano puramente musical, - onde o aluno poderá entender a música racionalmente, em todas as suas implicações estéticas e sociais - , só poderá ser atingido em sua plenitude, quando a criança chegar à fase do pensamento lógico, o que não ocorre na faixa etária pré-escolar. Por isso, observando de perto as teorias do desenvolvimento psíquico infantil, os pedagogos musicais Orff, Martenot, Dalcroze e Kodaly enfatizam métodos ativos de educação musical, sobretudo para as crianças menores, ligando intimamente a música ao gesto e ao corpo - atividades concretas -, dedicando-se principalmente às qualidades sonoras do ritmo, associado ao corpo, e da melodia, ao afeto, que possibilitam o processo futuro de pensar a música racionalmente. A educação musical teria um compromisso com o desenvolvimento infantil que vai além da transmissão de conteúdos. Antes de tudo a criança precisa "aprender a conhecer-se, analisar e sentir o mundo, a se socializar, a cultivar suas emoções, enfim, aprender a viver" (ZAGONEL, 1983, p. 3).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), divulgado pelo MEC, mostra preocupação em entender o desenvolvimento

infantil e suas implicações para o ensino da música. Ao dividir o ensino pré-escolar em dois ciclos (dos 0 aos 3 anos e dos 4 a 6 anos), o Referencial aponta para as diferenças de percepção e de trabalho com os sons existentes em crianças de faixas etárias distintas. Crianças iniciam-se na música de forma intuitiva, aproveitando a sonoridade que as rodeia. Ainda bebês, balbuciam e cantarolam linhas melódicas, onomatopéias e letras simples. Exploram possibilidades vocais e interagem com objetos sonoros, exercitando suas capacidades sensoriais e motoras, num jogo que inclui a imitação e a invenção de sonoridades. Próximas do 3º ano de vida, com o desenvolvimento de suas competências vocais e corporais, já trabalham com um maior número de sons e exploram constantemente os gestos sonoros, como bater palmas. Nesta fase, a produção musical infantil se caracteriza pela exploração do som e suas qualidades (altura, duração, intensidade e timbre). Já dos 4 anos em diante, a criança sente grande prazer em integrar gesto, som e movimento, demonstrando um modo de expressão bastante característico nesta idade. Aos poucos, ela mostra um domínio maior em relação à entoação melódica e consegue manter ritmos simples, orientados por um pulso regular. Além de cantar, as crianças neste estágio já conseguem tocar em instrumentos pequenas linhas melódicas, procurando entender a sua construção e organização, da mesma forma com que já percebem que a língua escrita também apresenta uma ordem.

Mas pode-se ir mais longe no sentido de perceber como o contato da criança com a música, e posteriormente com ensino musical, podem contribuir profundamente para o desenvolvimento infantil, a partir de alguns estudos de Psicomotricidade, área interdisciplinar que, incorporando contribuições da biologia,

psicologia, psicanálise, sociologia e lingüística, tem como objeto de estudo o indivíduo e suas relações com o corpo.

De acordo com DALLANHOL (1990), os estudiosos da psicomotricidade, seguindo a linha traçada por Piaget e outros pesquisadores, de que a ação precede o pensamento, e que o pensamento mesmo se constitui do processo de interiorização progressiva desta ação, declaram que a tomada de consciência do corpo e do movimento é fundamental para o desenvolvimento global da criança. Este desenvolvimento se processa de dentro para fora, através da conscientização das suas sensações e percepções, com o entrelaçamento da ação, emoção e relações sociais, que por sua vez, proporcionam o domínio do corpo, espaço e do tempo, preparando a criança para futuras aquisições de qualquer natureza. Para compreender como a intelectualização racional torna-se possível, é necessário ir mais longe, além do processo de maturação biológica, e penetrar na "via das pulsões, dos desejos primitivos, embrenhar-se no inconsciente, e aí, encontra o corpo, o movimento, na sua significação mais afetiva" (LAPIERRE; ACOUTURIER, 1986, p. 9).

A partir das explanações do livro **A Simbologia do movimento** (LAPIERRE; ACOUTURIER, 1986) sobre o desenvolvimento infantil, foi possível estabelecer uma série de associações que enfatizam a importância da educação musical na pré-escola. A relação da música com a criança inicia-se ainda na vida intra-uterina, a quando esta ainda não dissocia o seu corpo do corpo da mãe, e todas as sensações que experimenta, sejam originárias do seu próprio corpo ou do corpo da mãe, que inclui experiências sonoras como sensações rítmicas da respiração e do coração materno, são sentidas como um todo, indivisível. Este

estado de indiferenciação é chamado de fusão. A angústia causada pelo nascimento, que separa o bebê da mãe, leva a criança a tentar restabelecer este contato fusional que, impossível de se realizar como antes, busca meios substitutivos, simbólicos. Uma das formas é a criança estabelecer uma relação tônica com a mãe ou com o eventual substituto. Esta relação tônica vai além do simples contato físico. Ela precisa estar investida de afetividade e prazer recíproco. A criança, então, sente a sensação de não separação, uma espécie de reunificação de dois corpos, uma fantasia de fusão total. Entre outros momentos, essa relação tônica pode ser estabelecida quando a mãe acalanta a criança, unindo cantos e movimentos. Talvez seja neste momento que surja esta relação tão íntima e afetuosa que temos com a música.

Contrastando com a intensidade desta comunicação tônica está a ineficácia total da criança em realizar um ato motor voluntário. A criança vive uma relação de objeto passivo, mas é extremamente dependente de sentir o prazer do outro a acariciá-la e a confortá-la com canções, tanto quanto depende do atendimento de suas necessidades biológicas. Quando esse diálogo tônico não é satisfatório pelo fato da criança não se sentir desejada podem ocorrer distúrbios psicológicos, como a depressão anaclítica do recém-nascido. Esta depressão acontece em bebês colocados em creches, que apesar de receberem todos cuidados materiais, não recebem nenhum contato afetivo. O trabalho com a música pode estimular efetivamente a formação de uma harmonia tônica entre a criança e o adulto responsável por seus cuidados na creche.

Aos poucos, a criança vai adquirindo uma certa independência, uma autonomia afetiva em relação à mãe. Para isso é necessário que ela aceite a

ausência do outro superando essa angústia com alguma coisa que simbolize a sua presença. Nesse processo, vem ocorrendo a maturação do sistema nervoso que vai tirando o bebê do estado de dependência total, do estado de objeto, e ele, aos poucos, é capaz de realizar atos motores conscientes.

A criança descobre o seu poder de agir que associado ao poder sentir amplia o prazer primitivo do movimento através de gestos voluntários: a criança afasta, aproxima, lança, e transforma objetos à sua volta fazendo barulhos com eles. Através desse jogo com os objetos, que a criança descobre seu corpo como intermediário entre ela e o mundo, ela sente enorme prazer em vivenciar seu corpo e através disso iniciar uma aprendizagem progressiva de como dominá-lo. Por isso a importância de colocar à disposição das crianças objetos sonoros, pois é através de sua manipulação que ela desperta a consciência gestual, desenvolvendo sua auto-afirmação. Atrás do ruído existe um movimento, uma ação, que é feita e percebida pela criança. Também existe um corpo, e seu domínio permite uma maior interação com o mundo, onde a criança pode tornar evidente a sua presença.

Se é a partir do movimento de objetos que a criança descobre seu corpo, é também assim que a criança descobre o espaço. Numa determinada época, o bebê lança tudo o que lhe é dado e essa experiência permite à criança aumentar seu espaço de ação: apesar dos limites corporais, a trajetória do objeto é percebida como um prolongamento do gesto infantil. É como se a criança saísse do seu corpo e passasse a existir no espaço; ser no mundo. Nesta conquista do espaço, a criança também se utiliza dos sons, quer produzidos pela voz ou, pela manipulação de objetos sonoros. Mais do que o gesto, o ruído enche o lugar da presença da criança, e projeta simbolicamente seu eu no espaço. O problema é que a vibração sonora

não é limitada e atinge todos aqueles que se encontram à sua volta. O espaço sonoro é compartilhado por todos, o que gera necessariamente uma comunicação, que dependendo das circunstâncias poderá ser agressiva ou harmoniosa. Muitos adultos não compreendem a necessidade das crianças em serem ruidosas, entendendo isto como uma agressão, fazendo com que rejeitem estas atitudes, proibindo-as e causando nas crianças um sentimento de culpa, ao mesmo tempo que estão sujeitas passivamente à uma série de estímulos sonoros impessoais, que são os produtos da indústria cultural. Uma escola preocupada com o pleno desenvolvimento deve criar condições para a exploração sonora, permitindo à criança reconhecer-se e ser reconhecida como sujeito, através da ação.

Nessa passagem da criança enquanto objeto sem movimentos conscientes para a de sujeito da ação com a atividade motora coordenada, surge a consciência das diferenças de ritmo corporal: no início a vivência do fraco e do lento nos primeiros meses de vida, para a descoberta do forte e do rápido, frutos da ação, da auto-afirmação. Simultaneamente, os ritmos corporais vêm se ajustando às condições externas impostas pelo ambiente e sons de natureza musicais. Assim, a percepção temporal está ligada também ao desenvolvimento da percepção auditiva. Por isso a existência de atividades psicomotoras como: percepção dos sons diferenciados; forte-fraco, grave-agudo, longo-curto. Percepção de diferentes momentos de tempo: antes-durante-depois; passagem regular do tempo: tempo forte, tempo fraco, etc. Logo, trabalhos de localização e identificação do som ajudam a desenvolver a consciência, a atenção e a memória auditiva, e possibilitarão à criança uma organização temporal.

A criança, que progressivamente vai aprendendo a se orientar no tempo, e passa a situar o presente em que ela vive em relação a um antes e a um depois, percebendo com mais clareza a passagem do tempo. Este tempo que escoar causa angústia, pois a ação motora é tão efêmera, que nele desaparece sem deixar traço. Para vencer esta angústia tem o desejo de deixar resquícios de sua presença, de permanecer presente, pelo menos simbolicamente, além do seu corpo, além do momento vivido e é nesta fase que a criança começa seus garatujos. A criação de seus desenhos vem responder a esse desejo da criança de sobreviver para além do tempo presente. É uma criação para si mesmo e só secundariamente irá se tornar um meio de comunicação. Nesta fase a criança faz muitos ruídos na tentativa de dominá-los, pois se o som é produzido por um gesto, dominar o ruído é dominar as ações do próprio corpo. Através de toda essa busca de expressão sonora surge progressivamente a expressão musical. A criança com seu desejo de permanência, tentará mais tarde conservar o seu traço sonoro, poder transmiti-lo e reproduzi-lo, buscando meios para isto, o que abre espaço para o educador ensinar a técnica, o código e a escrita musical.

Assim, a criança vai passando dos modos de expressão mais primitivos e espontâneos para formas de comunicação sonora, plástica e gráfica. Mais esses meios de expressão abstratos só serão bem desenvolvidos se os conflitos existentes na expressão motora primária estiverem resolvidos. Essa concepção gradual e interdependente das fases do desenvolvimento infantil levam LAPIERRE e AUCOUTURIER (1986, p. 68) a afirmar que "a expressão plástica e sonora constituem uma base essencial da educação", pois asseguram a passagem natural e histórica da expressão motora para a expressão racional. Essa passagem pode

ser melhor exemplificada através das observações feitas pela educadora musical Nicole JEANDOT (1997), que chama a atenção para o fato das crianças associarem atividade física e música de forma a construir estruturas psicológicas essenciais para a aquisição e a utilização de linguagens mais abstratas. Ao observar as crianças cantarolando, distraídas, pode-se verificar que elas se apoiam ora numa perna, ora em outra, ou às vezes, se movimentando para frente e para trás, como que reproduzindo o acalanto. “Essa movimentação bilateral desempenha papel importante em todos os meios de expressão que se utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança etc” (JEANDOT, 1997, p. 18). Da mesma maneira que o homem primitivo desenvolveu a comunicação mesclando gesto e som, a criança necessita destes dois elementos para construir possibilidades comunicativas mais complexas.

A importância do ensino da música para as crianças de 0 a 6 anos, dentro da linha de ação traçada em conjunto com a psicomotricidade, é permitir que as crianças desenvolvam plenamente seu domínio afetivo, motor e cognitivo, com a exploração de experiências corporais e sonoras integradas às possibilidades de transmissão de subjetividade, emoções, impulsos, idéias, fantasias, etc. Assim, a educação musical nessa faixa etária auxilia a criança a se perceber e perceber os outros, tomando consciência do próprio corpo na sua relação com os outros e com os objetos que a rodeiam. Nestas descobertas ela tomará noções de pulso, perceberá os sons, improvisará ritmos e sons de modo a ingressar na compreensão da linguagem musical, para futuramente, com a continuidade do trabalho, chegar à uma audição mais racional e ativa da música.

O ensino de música na pré-escola, dentro da linha psicomotora, busca dinamizar e orientar as experiências sonoras que a criança faria naturalmente, inserindo um elemento qualitativo nestas explorações. A exploração dos sons e a experimentação de instrumentos tem como objetivo colocar as crianças em contato com as qualidades sonoras, no exato momento em que elas estão fazendo isso intuitivamente. O trabalho com canções e com o corpo, que se utilizam do ritmo e da melodia, desenvolvem o aspecto sensório-motor e o afetivo, respectivamente. Daí a afirmação de DALLANHOL (1990, p. 34) de que o desenvolvimento adequado das características psicomotoras desenvolve conjuntamente a capacidade musical da criança.

O ensino da música na educação infantil é uma aposta na função harmonizadora da música, que seria capaz de integrar o consciente e o inconsciente da criança, o seu interior com o seu exterior, levando-as a vivenciarem situações prazerosas. Assim, a idéia de alegria estético-musical, que o ensino da música deve proporcionar segundo SNYDERS (1992, cap. 1) ganha um significado mais amplo e profundo. Através de um ensino musical, rico em experiências, a criança pode ser estimulada a se integrar com o mundo mais de maneira equilibrada, segura e feliz.

3. CONCLUSÃO

Ao longo dos capítulos anteriores, foi discutido a importância da educação musical, partindo de temas mais gerais, como a música e sua função social, e progredindo até os temas mais específicos, de modo a chegar ao assunto central desta monografia: a importância do ensino musical para crianças de 0 a 6 anos. Cabe agora, fazer um apanhado geral das principais idéias levantadas e tecer considerações gerais sobre os métodos ativos de educação musical e sobre a formação de profissionais capacitados para desenvolver um trabalho de pedagogia musical nessa faixa etária.

A música é uma linguagem que vem sendo utilizada ao longo da história pelas mais diversas sociedades, cumprindo funções que vão desde estimular estados coletivos de excitação dos sentidos - músicas ligadas à rituais, provocando associações automáticas - , até a possibilidade de expressão de sentimentos individuais e subjetivos. A sociedade atual não foge a essa regra, muito pelo contrário, devido ao grau de complexidade de sua organização social, política, econômica e tecnológica, colocam o indivíduo em contato constante, e muitas vezes, desgastante, com expressões sonoras. A música, enquanto fenômeno cultural, representa parte da atmosfera de toda uma época, tornando-se um código que permite ao indivíduo penetrar, assimilar e entender os valores, as idéias e as práticas da sociedade em que vive.

A organização entre sons e silêncios está ligada à transmissão das tradições culturais e por isso permite ao homem entender o mundo que o rodeia, bem como entender a si mesmo e a situar-se em relação a este próprio mundo. Por isso, a necessidade dos indivíduos entenderem a linguagem musical adequadamente.

A música, assim como outras formas de comunicação também segue regras de organização e coerência internas sistematizadas. Logo, o bom entendimento da música subentende a necessidade de um aprendizado de sua lógica interna, que é possível de ser ensinado a todos, e não só a alguns privilegiados. A escola, por suas características, é a instituição principal para o desenrolar de uma educação musical geral, que busca dar autonomia ao indivíduo frente à linguagem dos sons.

Para desenvolver essa autonomia, torna-se necessário o indivíduo partir de uma audição musical passiva e inconsciente para uma audição musical mais racional e por isso mesmo, mais ativa, compreendendo a música em todas as suas implicações estéticas, sociais e emotivas.

Mas, essa apreciação intelectualizada do universo sonoro não poderá se desenvolver plenamente se não houver um equilíbrio entre os aspectos físico, emocional e intelectual, que fazem parte da estrutura humana. O que remete à necessidade do desenvolvimento global do homem, em todos os seus aspectos, lembrando as teorias da formação psicomotora, onde as expressões abstratas, como a fala, a escrita e a música, só podem ser entendidas nas suas implicações, se as expressões motoras primárias tiverem alcançado um desenvolvimento satisfatório.

A educação musical para crianças de 0 a 6 anos se justifica porque, sendo nesta faixa etária que as crianças experimentam uma série de transformações biológicas e psicológicas que irão marcar suas individualidades, é apta para auxiliar no seu desenvolvimento psicomotor. Essa aptidão vem do fato de que a criança vai tomando consciência do seu corpo, da sua presença no mundo e das suas relações com outros, através dos movimentos, que estão intimamente ligados com os sons.

A relação tônica que se estabelece entre a mãe e a criança, transmitindo sensações prazerosas de afeto e de aceitação, que dão segurança para a criança iniciar sua comunicação com o mundo, não é acompanhada apenas de gestos físicos, mas também pelo canto materno. Essa mesma relação tônica deve ser buscada nas creches e uma sensibilização musical pode auxiliar nesse processo.

Com o desenvolvimento da coordenação motora a criança torna-se o sujeito de suas ações e procura tornar efetiva sua presença no espaço. A exploração de instrumentos sonoros nesta fase permite à criança dominar a produção dos ruídos e do gesto, contribuindo para sua auto-afirmação. O desenvolvimento da percepção temporal e espacial da criança pode ser incentivada com atividades musicais. A percepção temporal se fundamenta na percepção auditiva e através do som de sua voz e de objetos percutidos, a criança prolonga o seu eu no espaço. Por isso a necessidade de se oferecer à criança situações em que ela possa explorar o seu corpo e os sons.

A passagem dos modos de expressão mais antigos para as formas de comunicação sonora, incluindo a musical, só é possível com a aquisição de estruturas psicológicas essenciais, como a noção de ritmo. Atividades musicais devidamente orientadas, associando gestos e sons, pode facilitar sobremaneira a

aquisição desta noção que desempenha papel importante não só na linguagem musical mas também na linguagem verbal e corporal, que é a dança.

Permitir que as crianças desenvolvam plenamente o seu domínio afetivo, motor e cognitivo é o principal objetivo, não só da educação musical, mas da educação infantil em geral. Porém, é importante que os educadores musicais não concentrem única e exclusivamente o ensino da linguagem sonora para o desenvolvimento sensório-motor da criança, enfatizando sempre através de sua prática pedagógica, que a aquisição e o domínio do código musical é um trabalho a longo prazo. Mais do que propor jogos de percepção e expressão corporal e sonora é necessário, através deles, passar noções sobre as qualidades musicais, fundamentando e criando condições para as futuras aquisições da linguagem musical. É necessário ter sempre em mente a diferença sutil entre o educador musical e o psicopedagogo. Este utiliza-se da música para o desenvolvimento da psicomotricidade e, aquele, deve se preocupar com o desenvolvimento psicomotor, mas para chegar à compreensão da linguagem musical. Por isso, deve estar ciente das limitações e dos avanços da motricidade e da cognição infantil, para aí estabelecer uma metodologia que atenda às necessidades e interesses das crianças, ao mesmo tempo em que introduz noções sobre música.

Dentro desta perspectiva, é possível fazermos algumas considerações sobre os métodos ativos de educação musical existentes, mais precisamente os de Dalcroze, Kodaly, Martenot e Orff, já apresentados neste trabalho, e qual deles atende mais eficientemente as peculiaridades da educação infantil.

Segundo Bernadete ZAGONEL (1984, p. 39), a principal contribuição de Dalcroze foi a associação entre movimento e vivência corporal no aprendizado

rítmico. O principal hiato do seu método foi não dar a devida importância a outros aspectos da educação musical.

Kodaly, mesmo enfocando principalmente a prática do canto coral, não deixa de lado outras preocupações mas, a utilização que faz da solmização⁴ relativa, poderia causar confusão entre as crianças com ouvido absoluto.

Martenot, por sua vez, utiliza em excesso atividades de imitação, o que leva a perguntar até que ponto é válida a automatização sem haver uma compreensão verdadeira dos conceitos.

Orff parece ter criado um método mais adequado e acessível à criança, devido ao aspecto instrumental, pois criou instrumentos simples (xilofones, metalofones e carrilhões) a serem utilizados no processo de aprendizagem musical. Além disso, seu método não é um método fechado, permitindo ao professor criar sobre ele e, dessa forma, desenvolver novas idéias.

Essa abertura proporcionada por Orff é de fundamental importância para o professor que trabalha com crianças de 0 à 6 anos, por dois motivos. Primeiro, como indica ZAGONEL (1984, p. 39), todos esses métodos surgiram em países com uma realidade cultural completamente distinta da brasileira.

O segundo motivo diz respeito ao próprio desenvolvimento infantil, que ao passar por diferentes fases, exige um trabalho que valorize este ou aquele aspecto musical (como a predominância do ritmo sobre a melodia nos primeiros anos de vida), além do que, para o desenvolvimento global do indivíduo, o professor deve lançar mão de diferentes abordagens, não se limitando exclusivamente a procedimentos utilizados por uma das pessoas que desenvolveram os métodos

⁴ "Modo de designar por sílabas as notas da escala musical" (HORTA, 1985, p. 360) . Ou seja, chamar as notas de dó, ré, mi.... A solmização é relativa quando há a utilização do dó movei.

acima. Existirá sempre a necessidade de adaptar esta ou aquela atividade à realidade vivida, exigindo do educador domínio teórico, capacidade de perceber e analisar as situações que se apresentam, sensibilidade para os problemas e criatividade para resolvê-los.

Ou seja, o bom desenvolvimento das propostas de ensino de música na pré-escola dependem da formação e da consciência dos profissionais responsáveis por seus encaminhamentos. Por isso, todas as pedagogias musicais explicitam qual postura os educadores devem ter. Apesar das divergências, atualmente podemos estabelecer linhas gerais que norteiam a conduta dos professores de música. O educador é visto como um facilitador que tem a responsabilidade de “propiciar situações em que a criança possa olhar o mundo e se expressar” (SANTA ROSA, 1990, p. 18). Busca-se evitar a todo custo a simples transmissão de conteúdos, e enfatiza-se a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. A função do professor é realizar “um trabalho, através do qual a criança possa ouvir, escutar, perceber, descobrir, imitar, repetir os sons, isto é, construir seu conhecimento sobre música.” (JEANDOT, 1990, p. 18). Mas para a que esse trabalho se realize de maneira satisfatória, o educador deve, antes de tudo, conhecer o universo musical a que a criança pertence, e “encorajar atividades relacionadas com a descoberta e com a criação de novas formas de expressão através da música.” (SANTA ROSA, 1990, p. 18)

A continuidade do debate acerca das contribuições da música às crianças em idade pré-escolar é fundamental para que os profissionais da área possam compreender, criticar, avaliar ou transformar seu fazer pedagógico. Compreensão que nem sempre é possível devido ao descaso com que a educação, de um modo

geral, e seus profissionais são tratados. Baixos salários, ausência de perspectiva de promoção na carreira e conseqüentemente, um menor nível de instrução dos educadores, limitam um trabalho significativo com a música. O próprio **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998, p. 67) não exige formação específica em música dos profissionais que trabalham com os pequenos. O bom entendimento desta situação e a luta por sua transformação faz parte da discussão sobre a importância do ensino de música. Afinal, sem um profissional qualificado - e minimamente satisfeito material, intelectual e afetivamente -, a educação musical não poderá dar muitas contribuições para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BRASIL. Lei n.º 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 de dez. de 1996.
- 2 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília Imprensa Nacional, 1998. v. 1 e 3.
- 3 BEYER, Ester. **A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica : uma análise histórica.** Porto Alegre : ABEM, 1993.
- 4 COPLAND, Aaron. **Como ouvir (e entender) música.** Rio de Janeiro : Artenova, 1974.
- 5 DALLANHOL, Kátia Maria Bianchini. **Algumas características do desenvolvimento psicomotor na faixa etária de 3 a 6 anos e suas implicações para o trabalho de musicalização.** Florianópolis : FCC, 1990.
- 6 FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro : Zahar , 1983.

- 7 FORQUIN, Jean Claude; GAGNARD, Madeleine. A Música. In: PORCHER, Louis. **Educação artística : luxo ou necessidade?** São Paulo Summus,1982. p. 67-100 (Novas Buscas em Educação).
- 8 FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural.** São Paulo : Cortez, 1989.
- 9 GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** São Paulo : Cortez, 1990.
- 10 HORTA, Luiz Paulo (Ed.). **Dicionário de música.** Rio de Janeiro : 1985.
- 11 JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** São Paulo : Scipione, 1997.
- 12 KERMAN, Joseph. **Musicologia.** São Paulo : Martins Fontes,1985. (Coleção Opus- 86).
- 13 LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação.** Porto Alegre : Artes médicas, 1996.
- 14 MOURA, Ieda Camargo; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças.** São Paulo : Ática, 1989.

- 15 _____. **Atividades musicais e desempenho do professor atuante em classes de pré-escolarização.** Curitiba, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- 16 ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo : Cortez, 1998.
- 17 SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo : Ática, 1990.
- 18 SCHAFER, Murray R. Encontro com R. Murray Schafer. **Cadernos de estudo educação musical.** São Paulo, n. 4/5, p. 107-116, ago. 1992. Entrevista.
- 19 SILVA, Vera Regina Miranda Gomes da. **Prática psicomotora na pré-escola.** São Paulo : Ática, 1987.
- 20 SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo : Cortez, 1992.
- 21 WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido.** São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

- 22 YOLANDA, Regina. **Artes na escola primária**. Rio de Janeiro : Ao livro técnico, 1970.
- 23 ZAGONEL, Bernadete. **Considerações sobre a música na sociedade através dos tempos e sua importância na educação: uma proposta metodológica**. Curitiba, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- 24 _____. Métodos ativos de educação musical. In: **EDUCAÇÃO musical: concepções e teorias**. Curitiba : UFPR, 1984, p. 15 - 41.
- 25 _____. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. **Cadernos de estudo educação musical**. São Paulo, n. 2/3, p. 41-46, jan./ ago. 1991.