



ELIZANGELA GONÇALVES
ROSALINA ALMEIDA PEREIRA E SILVA
TATIANE SOUZA ARAÚJO
THIAGO DE OLIVEIRA SANCHES
KELLEN CAROLINE CAMARGO RIBEIRO

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

1.^a EDIÇÃO
ISBN- 978-65-84809-98-7

SÃO PAULO — 2023



ELIZANGELA GONÇALVES
ROSALINA ALMEIDA PEREIRA E SILVA
TATIANE SOUZA ARAÚJO
THIAGO DE OLIVEIRA SANCHES
KELLEN CAROLINE CAMARGO RIBEIRO

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

1.^a EDIÇÃO
ISBN- 978-65-84809-98-7

SÃO PAULO — 2023

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

ISBN- 978-65-84809-98-7



Autores

Elizangela Gonçalves
Rosalina Almeida Pereira e Silva
Tatiane Souza Araújo
Thiago de Oliveira Sanches
Kellen Caroline Camargo Ribeiro

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

1.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHE
2022

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY-NC 4.0).



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

M987 A musicalização na educação infantil e ensino fundamental I /
Elizangela Gonçalves... [et al.]. – São Paulo, SP: Arche, 2023.
58 p. : il. ; 20 x 20 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84809-98-7

1. Música – Instrução e estudo. 2. Educação infantil. I.
Gonçalves, Elizangela. II. Silva, Rosalina Almeida Pereira e. III.
Araújo, Tatiane Souza. IV. Sanches, Thiago de Oliveira. V. Ribeiro,
Kellen Caroline Camargo.

CDD 780.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

1ª Edição- *Copyright* © 2023 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Me. Andrea Almeida Zamorano, SPSIG

Me. Victorino Correia Kinhama, Instituto Superior Politécnico do Cuanza-Sul, Angola

Esp. Ana Cláudia Néri Bastos, PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Fajardo, Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albaronedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Marcel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

Revista REASE chancelada pela Editora Arche.

São Paulo- SP

Telefone: +55 (11) 94920-0020

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste livro é fazer um breve panorama sobre a percepção da infância no cenário brasileiro e as legislações relacionadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental I e, portanto, também à educação musical, a fim de compreender a musicalização na escola.

Tais perspectivas têm como base em autores e documentos tais como: a Constituição Federal de 1988, a Lei das Diretrizes Básicas da Educação e Base Nacional Comum Curricular que tratam desse tema, para fins de propostas relacionadas à educação infantil e ao ensino da música. Na aprendizagem, a música é importante, porque os alunos começam a aceitar a música desde muito novos, e a maioria das crianças gosta de ouvir canções e cantar.

Escutar e aprender músicas e cantigas faz parte da educação musical, além de oportunizar o lúdico, ainda estimula e

desenvolve o gosto musical, a convivência e a socialização.

Este livro, portanto, oferece uma visão geral sobre a música como forma de expressão artística importante para a formação e educação dos sujeitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, definindo os fundamentos da educação musical para desenvolver a sensibilidade e o conhecimento musical. Como resultado, enfatiza a linguagem musical como um aspecto prático da vida humana e defende sua inclusão no currículo escolar básico.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	11
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS	
CAPÍTULO 2	27
ARTE NA ESCOLA ATRAVÉS DA LINGUAGEM MUSICAL	
CAPÍTULO 3	38
A DIMENSÃO SENSÍVEL, ESTÉTICA E EDUCATIVA DA MÚSICA	
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50
ÍNDICE REMISSIVO	54

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS



Figura 1. A música na criança, a música da criança
Fonte: <https://portalcaledoscopio.com.br>

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

É impossível determinar que tipo de música os homens das cavernas faziam porque não havia gravações de som na época. O conhecimento pré-histórico é baseado em referências não escritas que servem como fontes da história, como pinturas rupestres, fósseis e ossos, sítios arqueológicos, esculturas e ferramentas. Nas paredes da caverna, haviam esboços de apresentações de dança desenhadas por povos pré-históricos, sugerindo que a música e os sons poderiam ter acompanhado os movimentos do corpo.

Os povos pré-históricos provavelmente tentaram imitar os sons da natureza usando onomatopeias. Um dos motivos é imitar os sons de pequenos animais para caçá-los ou atrair predadores que também irão atacar, sendo outro motivo era espantar animais perigosos.

Esses povos usavam ferramentas básicas (pedras, galhos e troncos, chifres, ossos, dentes, conchas, cascas de coco, sementes, cabaças, etc.) para diversos fins, inclusive para a

música. Através da música e da percussão corporal, seu corpo também era usado como instrumento melódico e rítmico. Além de ser usado para gritos, rosnados e canções primitivas posteriores, o canto também foi usado como instrumentos rítmicos e sons rítmicos, etc.

A música está presente em todos os momentos de nossas vidas, desde os sons do corpo da mãe ainda no útero, até as canções de ninar, quando os bebês estão calmos e amorosos ao som de uma música suave. Nesses contextos, as crianças são expostas à cultura musical desde cedo e, assim, começam a aprender suas próprias tradições musicais.

Com o advento das novas descobertas de hoje, a escola pode contar com diversas atividades lúdicas, acompanhadas de novas técnicas e ferramentas que podem favorecer a Educação Infantil.

Para Gatti (2012) a música torna-se uma aliada muito importante tanto pela sua multidisciplinaridade quanto pela interação entre as atividades escolares e tudo o mais desenvolvido com e para as crianças.

Durante as atividades relacionadas à música, a criança

pode desenvolver sensibilidade, criatividade, imaginação, atenção, movimento e até habilidades sociais. Para Weigel (1988) essas áreas de desenvolvimento estão intimamente relacionadas e se influenciam de tal forma que não é possível estimular o desenvolvimento de uma sem afetar igualmente as outras.

Nogueira (2004) mostra alguns estudos que argumentam a influência da música no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança e os benefícios dessa prática, que seja pelo: “aprendizado de um instrumento, ou pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato” (NOGUEIRA, 2005. p. 3).

Nesse sentido, é preciso entender a prática da música e como promovê-la na escola, com o objetivo de apresentar propostas e atividades que promovam o desenvolvimento dos pequenos. Quando uma criança participa de atividades acompanhadas de música, ela aprende sobre si mesma por meio do desenvolvimento de seu corpo. Weigel (1988) e Barreto (2000), afirmam que essas atividades contribuem para

o desenvolvimento cognitivo e linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

De acordo com Duarte Júnior (2003) a música era uma disciplina específica obrigatória nas escolas brasileiras desde 1931 até 1971, sendo extinguido e modificado, transformando-se em Educação Artística com a Lei nº 5.692/71, ocasionando conflitos e incertezas no ensino da música na educação brasileira, conseqüentemente, as aulas de música passaram a ser oferecidas por professores sem a formação específica. Assim, as aulas de Educação Artística geraram confusões, sendo entendidas como descanso das aulas tidas como “mais sérias”, como lazer e terapia, período para as decorações dos murais da escola, de preparar as festas e datas cívicas, confeccionar presentes para o dia das mães, dos pais, fazer a árvore-de-natal, além de memorizar musiquinhas, fazer teatrinho, etc.

Para Craidy e Kaercher: “a música é uma linguagem criada pelo homem para expressar suas ideias e seus sentimentos, por isso está tão próxima de todos nós” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 130). Estimula o

desenvolvimento psicológico da criança, pois contribui significativamente para que ela consiga reorganizar suas emoções e atingir um equilíbrio natural. Também promove a liberação de fantasias, imaginação e criatividade, e através delas a criança pode se tornar um ser mais feliz.

A música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois ‘tudo o que fazemos’ (todos os sons, ruídos e não-sons incluídos) ‘é música’ (CAGE, 1985, p. 5).

Beyer (1988) crítica à visão inatista para uma construção de uma teoria cognitiva em música, pois segundo ela a teoria de educação musical deveria ser construída sobre: o “fazer musical, decorrente da necessidade epistemológica em que o sujeito se encontra”. Uma abordagem onde cada sujeito pode aprender música desde que lhe interesse, pois através do conflito cognitivo, como explica a teoria de Piaget, pode-se iniciar o desenvolvimento musical. O sujeito tenta assimilar objetos através do mecanismo de assimilação com a ajuda de seus planos. Quando um sujeito encontra um novo objeto, ele é forçado a mudar seus planos para acomodar o novo objeto

em um mecanismo adaptativo chamado de mecanismo adaptativo.

É muito importante trabalhar a linguagem musical com as crianças, independentemente de elas responderem rapidamente, às primeiras investidas musicais.

O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais (BRITO, 2003, p. 45).

A música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das Escolas públicas e privadas de todo o Brasil teve até 2011 para incluir o ensino de Música em sua organização curricular. Essa exigência surgiu com a lei n.º 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, determinando que a música deveria ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. “O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos” (COSTA; BERNARDINO; QUEEN, 2013, p. 1).

Segundo Costa, Bernardino e Queen (2013) não

importan se o conteúdo é trabalhado em alguma disciplina específica ou em aulas de arte, com professores pluralistas, o mais importante é lidar com coordenação motora, ensino de ritmo e melodia, pulsação interna, voz, movimento corporal, percepção, além disso, repertório, atingindo o universo erudito, folclórico e popular. Porque cada escola tem autonomia para decidir como incluir esse conteúdo, o que pode ser compatível com seu projeto político-pedagógico.

[...] a música contribui para a formação integral do indivíduo, reverencia os valores culturais, difunde o senso estético, promove a sociabilidade e a expressividade, introduz o sentido de parceria e cooperação, e auxilia o desenvolvimento motor, pois trabalha com a sincronia de movimentos [...] (COSTA; BERNARDINO; QUEEN, 2013 p. 1).

O Ministério da Educação (MEC) incentiva os alunos a aprender músicas, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos, além de conceitos básicos de música, canções cívicas nacionais e sons de instrumentos orquestrais para apresentá-los à diversidade cultural do Brasil.

Ao trabalhar com música desenvolvem-se habilidades físico-cinestésicas, espaciais, lógico-matemáticas, verbais e musicais, zonas importantes do corpo físico e psicológico são

ativadas quando expostas à música. Através dela a criança pode expressar sentimentos que não consegue expressar em palavras, e por isso a linguagem musical amplia as possibilidades de sentimento e autoexpressão, e fortalece os sentimentos do corpo em ambos.

Além de explicar o que é educação musical e como ela pode ser parceira da aprendizagem, os professores tem que saber como abordar e usar a música em sala de aula, o que é muito valioso porque toda criança tem a chance de se expressar. Devem estar atentos às suas atitudes, interesses e desejos para trabalhar bem com as crianças, pois elas costumam demonstrar vontade de aprender e podem entender com bastante facilidade.

Os educadores, precisam de uma atitude de diálogo entre saberes e sujeitos que sugira, desafie, estimule e aprimore o que eles podem aprender. Espera-se assim que os professores que se dedicam à iniciação e ao ensino da linguagem musical tenham interesse em aprender música, entendam as especificidades da educação infantil e dos Anos Iniciais educação infantil, para que possam atender às

necessidades educacionais se possível, não esquecendo as expectativas das crianças e seu aprendizado.

1.1 A música na perspectiva da criança



Figura 2. Educação musical: 7 benefícios da musicalização para o seu filho

Fonte: <https://quindim.com.br>

Ao analisar as origens dos conceitos e ideias humanas, o filósofo inglês John Locke (1632-1704) assumiu que a experiência de um bebê ao nascer é “vazia”, uma folha de papel em branco que será preenchida após o nascimento por sua experiência sensorial (LOCKE apud JORGE FILHO, 1992).

As pessoas acreditaram nisso por muito tempo.

Acreditava-se que os sentidos de um bebê entram em jogo pouco a pouco após o nascimento. Como resultado, os recém-nascidos são considerados realmente cegos e surdos (BEYER, 2005). Era costume colocar os bebês em ambientes com pouca luz por causa do medo de que a exposição à claridade prejudicasse irreparavelmente sua visão. Além disso, costumavam falar ou até mesmo ficar em silêncio perto do bebê para evitar danos auditivos. Os bebês eram considerados: “[...] uma substância amorfa, uma lousa em branco, um ser absolutamente frágil” (BEYER, 2005, p. 96).

A pesquisa experimental demonstra que o período pré-natal não é vazio, mas rico em experiências, e que essas experiências vivenciadas pelo feto constituem fonte importante de dados sobre o bebê, não podendo ser ignoradas.

Sabemos, na atualidade, que: “o bebê já está em interação com seu meio externo desde suas vivências uterinas, o que lhe permite trazer uma bagagem significativa de conhecimentos quando nasce” (BEYER, 2005, p. 96).

O estudo da vida pré-natal é recente. Teve início há apenas algumas décadas. Até 1970, a ideia que prevalecia a

respeito da vida intrauterina era de que o útero representava um local silencioso e recluso onde o feto permanecia por nove meses alheio ao mundo externo e aos seus estímulos. Essa visão predominava devido à falta de conhecimento e aos recursos tecnológicos disponíveis na época, incapazes de revelar o que se passava no oculto do útero materno. Na verdade, muito pouco se sabia sobre o feto, pois este, até então, somente podia ser observado sem vida, no laboratório, em um recipiente de vidro (DELASSUS, 2002, p. 46).

A vida fetal, em função de sua natureza pouco conhecida, era normalmente considerada como um mundo totalmente à parte, como se a vida apenas começasse no ato do nascimento. O ventre da mãe era considerado um território secreto, mesmo sagrado (SUASSUNA, 2011, p. 2).

Os avanços tecnológicos da medicina, a partir da década de 1970, o advento da medicina fetal e seus equipamentos capazes de analisar o feto dentro do útero materno (como o aparelho que produz a imagem ultrassônica do feto, o monitor eletrônico dos seus batimentos cardíacos e a fotografia intrauterina) passaram a revelar um feto vivo. O ultrassom revolucionou os estudos sobre o feto e sua vida oculta, pois possibilitou algo antes impensável: uma

observação não invasiva, através da qual o pequeno ser poderia ser visto dentro de seu ambiente natural, ter seu comportamento monitorado, seus sinais vitais medidos e suas percepções e reações analisadas sem que ele sofresse nenhum tipo de perturbação (PIONTELLI, 1995).

[...] hoje, sabemos que o feto é um ser humano, que reage a diversas classes de estímulos, como os de pressão, de toque e de dor; busca posição preferencial, move-se de um lado para o outro, sorri, boceja, esfrega as mãos e os pés, chupa o dedo, dorme, acorda, tem movimentos respiratórios e soluços. Ficou demonstrado que as suas atividades não são desprovidas de objetivos; a deglutição tem função nutritiva, bem como regula o volume do referido líquido; os movimentos são importantes para o desenvolvimento de articulações e ossos. As experiências sensoriais, inclusive essas derivadas do próprio movimento, são vitais para o desenvolvimento do cérebro (SOUZA-DIAS, 1996, p. 41).

O feto, tem a capacidade de se mover antes mesmo que a mãe o possa sentir, possui hábitos, é sensível à luz e ao som e que, no útero, ele recebe estímulos constantemente. Dessa forma, longe de ser um local recluso onde o feto permanece inerte e afastado do mundo exterior, o útero, na verdade, representa uma rica fonte de estímulos para esse pequeno ser, pois é ali que o feto tem suas primeiras experiências sensoriais. É possível dizer que: “o feto, ser em formação, é igualmente um ser em informação” (DELASSUS, 2002, p. 63).

O ambiente sonoro, como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva, uma vez que eles ainda não portam a

linguagem que permite compreender e significar o que ouvem.

Gardner (1995) acredita que a música é uma das inteligências múltiplas que podem ser desenvolvidas desde muito cedo, porque a música está tão intimamente ligada ao mundo das crianças que pode produzir uma sensação de bem-estar mesmo no ventre de uma mãe. A área do cérebro responsável pela música está muito próxima da área do raciocínio lógico matemático, que está envolvida na atenção, memória e coordenação motora. Portanto, a música pode promover muito o crescimento saudável e feliz das crianças em todos os aspectos da vida.

Inteligência Musical se manifesta a partir de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma (GARDNER, 1995, apud KASTEINS & PACÍFICO, 2018, p. 145).

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros, segundo Jean Piaget (1896-1980).

As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os

movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical.

Ao longo da vida, estabelecemos relações de pertencimento a diversos grupos sociais, tais como: família, escolas, associações, clubes e igrejas, partilhando experiências, hábitos e valores, e também através de referências culturais mais amplas veiculadas através dos meios de comunicação, experiências e diferentes contextos, aprendendo a compreender o mundo ao nosso redor; estamos nos apropriando da forma como somos, pensamos e sentimos. Por esses caminhos, estamos nos moldando esteticamente, configurando: “[...] um repertório individual, um conjunto de valores, conceitos, ideias, sentimentos, emoções que vão tecendo uma rede de significações para si” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 21).

No percurso teórico deste livro recorreremos aos marcos legais que subsidiam a escola pública, com destaques para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB n°

9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica DCNEB/2013 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018 para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para auxiliar nos argumentos e fundamentos em defesa da aprendizagem da linguagem musical na escola, bem como, a problematização acerca dos modos como a sua presença se dá no currículo escolar, com base nos autores como: Luciana Esmeralda Ostetto (2004; 2011); Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Teresinha Telles Guerra (1998); Carmem Maria Craidy; Kaercher, Glades Elisa P. da Silva Kaercher (2001). As ideias e visões dessas autoras serão enriquecidas com outros estudiosos da música, entre os quais destacamos Weigel (1988), Nogueira (2004), Duarte Júnior (2003), Cage (1985), Beyer (1988 e 2005), Brito (2003), Costa; Bernardino e Queen (2013), Gardner (1994) e Gama (1998).

ARTE NA ESCOLA ATRAVÉS DA LINGUAGEM MUSICAL



Figura 3. Plano de aula: trabalhando a linguagem musical e expressão corporal

Fonte: <https://www.soescola.com>

ARTE NA ESCOLA ATRAVÉS DA LINGUAGEM MUSICAL

Ouvimos o vento soprando, as folhas das árvores balançando, motos e buzinas, pássaros cantando, cachorros latindo, gatos miando, telefones tocando, sons e conversas que poderiam ser chamados de sons ou vozes do dia-a-dia, mas também ouvimos canções, e música. Estes sons surgem do acaso, mas também da expressão e comunicação ou dos gestos e movimentos como vibrações sonoras que nos ligam ao mundo em que vivemos. Eles influenciam nosso estilo de vida cultural, mas nem sempre foi assim.

No princípio, podemos supor, era o silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar – um fenômeno de fundamental importância na produção do som. A criação do mundo, seja qual for a forma como ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som (KARÓLYI, 1990, p. 5).

No decorrer do desenvolvimento humano, balbucios, ruídos, fricções e batidas se transformam, paulatinamente, em sons melódicos, que podem ser a origem do que mais tarde se constitui em cantigas e músicas. Para Snyders (1997) a música está presente em várias ocasiões da vida humana. Existe música

para dormir, para dançar, para lamentar os mortos, para chamar as pessoas para lutar, o que remonta à sua função cerimonial. Ela surgiu no cotidiano de alguns povos e ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo o costume de respeitar a celebração e o momento específico de cada apresentação musical. Nesse caso, as crianças são expostas à cultura musical desde cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais; a música se inscreve nas práticas cotidianas de diferentes culturas e constitui sua própria linguagem.

Nessa perspectiva, a linguagem humana nunca está completa: sempre há como melhorá-la, ou criar novos estímulos para o surgimento de novas linguagens.

O que é, então, a linguagem? Pode-se dizer que a linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos. Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não-verbais-sistemas de signos que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braille, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido), uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. Delas fazem parte a linguagem cênica (o teatro, a dança), a

linguagem musical (a música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema), entre outras (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA 1998, p. 37).

Todos os tipos de linguagens, verbal e não verbal, também incluem linguagem extralinguística, que nada mais é do que não falada, mas que pode ser compreendida até certo ponto pela outra parte envolvida na comunicação. Isso inclui significados comunicativos errôneos ou distorcidos que os sujeitos envolvidos na linguagem desejam transmitir.

Na prática, social, usamos, mesmo sem perceber, as inúmeras formas de linguagem que constituem os tipos de discurso apresentados de forma compartilhada ou individualizada. Para que uma linguagem seja realmente aceita, ela deve utilizar suportes que podem ser a própria voz, livros, panfletos, jornais, televisão, internet, etc. É necessário que as escolas ofereçam todos esses suportes aos alunos para ajudá-los a expandir sua capacidade de se expressar por meio de diferentes formas de linguagem.

Na condição de linguagem, a música é vivenciada e transmitida, por isso pode ser ensinada desde a infância. O conceito de linguagem não deve se limitar às formas orais ou

escritas e cabe à escola levar em conta as mais diversas formas de linguagens existentes, entre elas as artísticas, uma vez que a mesma responde pelo amplo universo de expressões e manifestações linguísticas, científicas, culturais e artísticas da humanidade.

É importante ressaltar que os alunos merecem conhecer o patrimônio artístico e cultural e, para tanto, necessitam ser estimulados a se expressar através da arte e suas diferentes configurações, uma vez que a especificidade artística requer a inter-relação entre teoria - a história e a crítica da arte - e a vivência de criação, o fazer a arte na escola¹. É importante que as mais diversas linguagens e procedimentos artísticos sejam apreciados, pesquisados e experienciados, nas diferentes etapas da escolarização, observando, obviamente, o grau de complexidade que cada etapa formativa pressupõe.

As quatro linguagens artísticas que constituem o

¹ Como legitimar a arte na escola quando “a legitimação da arte não está no facto de produzir um prazer estético mas sim no facto de revelar seu ser” (Palmer, 1989, p. 173). Como apresentar a arte ao aluno pedagogicamente se “a compreensão da arte não advém de a cortarmos e dividirmos metodicamente como se fosse um objeto, ou da separação forma-conteúdo; vem através de uma abertura ao ser, vem no ouvir da questão que a obra nos coloca” (PALMER, 1989, p. 173).

currículo da educação básica: Artes Visuais, Artes Cênicas, a Dança e a Música que, a partir das diretrizes da BNCC/2018, se estruturam como áreas de conhecimentos que integram a grande Área das Linguagens (Arte, Língua portuguesa, Língua estrangeira e Educação Física) e não mais como disciplinas (ou componente curriculares) que constituíam o campo das artes e suas especificidades.

O desafio, atualmente, é o de assegurar efetivamente a apreciação, a vivência e a experimentação das linguagens artísticas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, na medida em que a nova estrutura curricular orientada pela BNCC/2018 propõe a arte como uma dimensão da área das linguagens. O risco que se corre é de a arte ficar à mercê da Língua Portuguesa e o conhecimento acerca das suas especificidades esvaziadas ou com caráter ilustrativo, servindo de apoio aos conteúdos das demais disciplinas.

A linguagem musical necessita ser entendida pela sua relevância em si, enquanto um patrimônio cultural e uma expressão da diversidade artística que enriquece a nossa experiência de vida. A música, no contexto escolar, pode ser

vista para além de sua potencialidade pedagogizante (que não é aqui desprezada); pode ser abordada como linguagem cerca da qual as crianças se alfabetizam e se apropriam na perspectiva da dimensão estética que considera a apreciação, a fruição, a sensibilização das sensações, que por sua vez, potencializam e abrem canais sensíveis para aprender e se expressar.

2.1 A formação do repertório musical das crianças



Figura 4. Como ampliar o repertório sonoro e musical das crianças
Fonte: <https://box.novaescola.org.br>

A infância muda porque as crianças são influenciadas pelo seu contexto cultural e social, o que nos permite lembrar

que o conceito de infância é uma construção histórica. Portanto, não é interessante apontar que o passado foi melhor que o presente, mas sim afirmar que as crianças hoje recebem atenção especial dos adultos (e da legislação), o que as torna mais expostas à cena pública, principalmente se pensarmos as características da sociedade moderna.

As crianças ocupam centralidade nos temas referidos ao cuidado, zelo e a formação integral, contudo, também, estão cada vez mais sendo vistas como potenciais consumidoras, aspecto exacerbado pela globalização e forte presença em nosso cotidiano, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

A maioria das crianças de hoje nascem cercadas de *smartphones*, televisores, computadores e muito mais. Percebe-se que a sociedade está caminhando para outros rumos, como os pais cada vez mais focados em seu trabalho, e as crianças recebendo a companhia de mídias que disseminam valores sociais.

A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de

expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais (BRASIL, DCN's. 2013, p. 111).

Com base na DCN/2013, a música é a linguagem mais universal que se é exposto nesses meios comunicativos, e que então a diversidade de gêneros musicais geralmente são bem reduzidas, de outra parte, sabe-se que a infância antiga era cercada por canções de roda. No fundo da música a proposta era infantil. As crianças estão cada vez mais rodeadas pelo grande mundo do ritmo e das letras que estão disponíveis nas mídias, de modo geral.

As crianças são cercadas por diferentes experiências, pertencem a um grupo social, incluindo a família, e outros ambientes sociais a que frequentam e, como destaca Maffioletti (2001, p. 127): “as crianças aprendem a utilizar os recursos expressivos de sua cultura”.

Buscando entender como se constrói o repertório musical das crianças, a professora Luciana Ostetto (2004)

analisou as mudanças no repertório musical das crianças, considerando o que estavam ouvindo. A autora lembra das rimas infantis que hoje foram substituídas por muitos outros ritmos e formas musicais. Ao analisar o repertório musical das crianças, a autora menciona:

Se tomarmos por referência um processo educativo em que o direito à infância e à educação infantil de qualidade estejam pautados como base e horizonte de toda ação pedagógica, diremos que respeitar é acima de tudo comprometer-se com as crianças, por inteiro. Significa, portanto, saber ouvir o outro, num exercício de interlocução, buscando a compreensão do que está sendo dito em gestos, palavras, atitudes para então colocar em relação os significados emergentes, permitindo a reconstrução de sentidos. E isto só poderá ser feito abrindo-se portas e janelas para o mundão que nos rodeia e que é múltiplo, em cores, sons, formas, movimentos, ritmos e não apenas enredando-se no ponto de partida, a realidade circundante da criança. “Mundo, mundo, vasto mundo! (OSTETTO. 2004, p. 14).

Ostetto (2004), diz que nós, professores não podemos negar a entrada do repertório trazido pelas crianças na escola, pois isso seria como negar a história delas, todavia, não devemos também seguir a moda e, sim, questionar tudo o que chega e assim possibilitar a coexistência dos variados tipos de música, provocando encontros e debates de significados e sentidos.

Essencial, para além da negação ou imposição de padrões, é possibilitar a ampliação do repertório cultural. É tarefa da escola, da creche e da pré-escola, sim, colocar à disposição e ao conhecimento de todos os meninos e meninas, adolescentes, jovens, homens e mulheres que nela convivem e são educados, o melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade (OSTETTO. 2004, p. 14).

Ostetto (2004) constata o inconformismo e do espanto quanto aos gostos e repertórios musicais presente nas crianças e adverte que os docentes não podem ficar limitados somente ao já conhecido, dando espaço ao “gosto do mercado”. De acordo com a autora, deve-se abrir espaço para novos gostos, onde será promovido a imaginação, do contrário, tudo permanecerá como já está!

Desta forma, a autora acima citada diz que os professores devem apresentar tudo de melhor que já foi produzido pela humanidade aos alunos, sem anular o que eles já conhecem e que vem de suas famílias, e assim ir construindo um novo repertório, onde as dimensões estéticas possam ser desenvolvidas, trazendo a sensibilidade para a educação musical.

A DIMENSÃO SENSÍVEL, ESTÉTICA E EDUCATIVA DA MÚSICA



Figura 5. A importância da música na educação infantil
Fonte: <https://www.google.com>

A DIMENSÃO SENSÍVEL, ESTÉTICA E EDUCATIVA DA MÚSICA

A musicalização tem uma finalidade pedagógica, e a ênfase não recai para a especificidade da linguagem musical, especialmente no que diz respeito a ampliação e a produção de saberes musicais explicitados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL. 2018, p. 196).

A BNCC evidencia que o desafio é vivenciar a linguagem musical e tudo o mais que vem junto a tais vivências, que somam e agregam valor formativo e pedagógico. Contudo, este livro constata que este ainda é um dos desafios para esta área de conhecimento.

A ludicidade é parte constitutiva da arte, pois todas as linguagens artísticas pressupõem um jogo que faz parte da criatividade do artista. Contudo, neste caso, entendemos que a noção de ludicidade pode ser entendida como a ludicidade

inerente à música, às cantigas, permitindo que as crianças aprendam para além da música, sendo, portanto, uma resposta aberta que sugere ver a música em sua perspectiva pedagogizante.

Da mesma forma com outras linguagens, seja a música ou a literatura: se não for disponibilizado um repertório diversificado, com constância, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo ou imagem incomum, à primeira vista, as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos. Em outras oportunidades, é provável que nem mesmo solicitarão para ver, ouvir, cantar ou manusear. Para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação (OSTETTO. 2007, p. 7).

Gabriel Perissé (2009, p. 36) considera que:

A arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência. Mais do que nos fazer reagir à melodia, à rima, à composição pictórica, às cenas do filme, esses estímulos que nos chegam pela arte criam um espaço de liberdade, de beleza, no qual nos sentimos convidados a agir criativamente.

Ao delinear o fenômeno da criação artística, na medida em que se deparam com dificuldades decorrentes desse processo criativo, ou seja, dificuldades e fenômenos

essencialmente indistinguíveis das experiências de grandes artistas e inventores, as atividades docentes ganham fôlego, confiança e compreensão, a atividade humana é inteiramente baseada na referência mútua do trabalho, do fazer, do respeito e da experiência coletiva.

Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 89).

Com base em autores que se dedicam à arte na educação, principalmente na pedagogia, que veem a arte, e neste caso a música como sua linguagem, como parte do desenvolvimento e alfabetização infantil. Portanto, tão importante quanto a linguagem falada, a escrita e a lógica matemática.

Temos assim uma visão da especificidade das formas sonoras, ritmos, sonoridades da música, também como forma de expressão artística, tendo em vista que constitui o

patrimônio artístico e cultural do mundo humano. Pode-se pensar que existem iniciativas de aprendizagem que refletem as especificidades da linguagem musical e também consideram dimensões importantes para a criança, a imaginação, o estudo dos ritmos, dos sons. Uma dimensão de sociabilidade através da estimulação do conforto, da expressão corporal e da imaginação e, neste caso, da memória proporcionada pelas próprias histórias. A memória afetiva, que é retida por meio da apreciação e interpretação de canções e músicas, é uma dimensão importante da experiência estética e pode ser fortalecida no ensino de crianças.

Musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvido musical”, isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro (OLIVEIRA, 2001, p. 99).

Ostetto (2019) afirma que a formação estética está intimamente relacionada com os processos de percepção, de imaginação, de interpretação, no mundo e com o mundo, por meio dos quais a sensibilidade é alargada.

Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a

dançar, a fazer teatro, a ler literatura. [...] o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é o como são desafiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável (GALEFFI, 2007, p. 104).

Embora este conjunto de ideias e visões de estética no campo educacional não explique mais conceitualmente o que significa estética, as respostas permitem interpretar que há um entendimento geral de que a música expande o repertório cultural e artístico e, portanto, nos faz sentir, olhar o mundo de uma forma diferente, talvez percebendo mais formas e cores, olhando mais de perto o ambiente e as criaturas que nele vivem.

Segundo Gabriel Perissé (2009, p. 36): “A arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com nossa consciência”. Por isso, a estética tem potencial formativo, uma vez que ela convoca os sentidos (visão, olfato, tato, audição e equilíbrio) para a compreensão das coisas e dos fenômenos, para pensar acerca da relação entre os seres e o meio natural e cultural, e, portanto, para a própria aprendizagem de modo geral.

Hermann (2010) valoriza a perspectiva ético-estética da educação porque, segundo ele, a arte oferece a oportunidade de encontro com a ética justamente por ter uma dimensão estética que evita o controle da razão instrumental. A arte permite, que o sujeito tenha a oportunidade de pensar além de si mesmo, porque ele não controla o que vem na experiência da arte, algo acontece e nos desafia, e é transformador.

Para esse mesmo autor, a arte cria uma tensão entre eu/único e nós/mundo comum, ajudando assim a refletir sobre a relação entre eu, nós e o mundo do qual participamos. O potencial constitutivo da música e da estética, por mais que convide os sentidos a compreender, possibilita uma interação sensível e racional. A estética permite que a sensibilidade perceba outras dimensões da vida cotidiana.

O educar para a dimensão estética possibilita que o olhar se volte para aspectos “desprezados” enquanto elementos de conhecimento, uma vez que a estética abre novas brechas para a compreensão e, então, a diversidade que inclui também o feio, o sujo, o repugnante, a violência e a solidão também podem nos ensinar e nos sensibilizar.

[...] aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade através da sensibilidade que acolhe as diferenças. [destaca-se] a importância de o professor, na sua formação, reencontrar-se com sua criança, pois, como acolher o outro fora de si, se não acolhe o outro interno? (OSTETTO, 2007, p. 202).

Como ser de cultura, a criança nos cerca e nos chama a reconhecer a existência desse outro interno, seria um caminho para um encontro, talvez um reencontro, da dimensão perdida na idade adulta, ou seja, no âmbito da sensibilidade. A espontaneidade do olhar da criança auxilia a própria professora a abrir-se para um olhar sensível, neste sentido, ambas se educam e se tornam cúmplices de um percurso de autoformação.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva (RCNEI, 1998, p. 49).

Dessa forma, a educação musical também visa resgatar a cultura popular, neste caso as cantigas de roda são muito importantes porque caracterizam algo em sua particularidade e potencializam a memória afetiva que as crianças têm em relação a cantigas que ouviram; nesse

contexto, as rimas voltaram ao círculo das brincadeiras infantis.

Na valorização da história, a escola sempre foi uma forte parceira nesse processo de revitalização, as crianças aprendem a valorizar as relações e o respeito mútuo através da música, ao mesmo tempo, em que contribuem significativamente nos primeiros anos, possibilitando que os educadores tornem o processo de alfabetização lúdico e significativo para as crianças.

De acordo com Brito (2003) os primeiros anos escolares de uma criança são bons para aprender a linguagem da música, aprender a ouvir os sons e reconhecer as diferenças entre eles.

Compreender a música como linguagem e forma de conhecimento, leva a ver a criança não como um ser estático e sim como alguém que interage o tempo todo com o meio, organizando suas ideias e pensamentos. Os primeiros anos de aprendizagem são propícios para que a criança comece a entender o que é linguagem musical, aprenda a ouvir sons e a reconhecer diferenças entre eles. Todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil e na creche com criança, de 0 à 3 ano, com crianças de 4 a 6 anos deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e a criatividade (KLEM, 2015, p. 24).

No entanto, os professores apontam que nos anos pré-

escolares, as crianças ainda não têm a capacidade de se concentrar em ouvir música, portanto, a música deve ser apresentada de maneira lúdica, ou seja, por meio de histórias, teatros, jogos e brincadeiras que incentivem sua participação. Portanto, o trabalho de desenvolvimento educacional da primeira infância deve buscar o brincar musical que potencialize a identificação da criança com a música.

CONCLUSÃO

Se olharmos para a formação musical de professores, pensamos que a principal maneira de formação em educação musical é incluir a música como conteúdo obrigatório curricular, que inclui a musicalidade com todas as suas peculiaridades e também todas as outras artes (teatro, dança e artes plásticas), para proporcionar aos futuros educadores um conhecimento prévio da musicalização da estética da educação musical na perspectiva de uma formação teórico-prática.

A formação de professores, que leve em consideração esses aspectos, amplia os repertórios necessários para suas futuras atividades docentes, pois o currículo prevê que os professores sejam capazes de ensinar diferentes linguagens de forma interdisciplinar, atendendo a diferentes fases do desenvolvimento infantil, pois a tarefa dos professores é ministrar o ensino na etapa da educação infantil e do ensino fundamental.

Considerando o diálogo entre estética e educação musical e os resultados observados neste livro, é certo que refletir essas diferentes formas de entender a arte em sua fase

de construção é a base da prática dos educadores.

Cabe ao professor conhecer, compreender e orientar cada aluno em sala de aula e ensinar a música em toda a sua especificidade e não apenas com base em argumentos pedagógicos. Nesse sentido, vimos que fazer música é muito mais que apenas um instrumento pedagógico em sala de aula, com potencial estético podemos perceber os sentimentos, percepções, sensibilidade, emoções, consciência estética, relação sensível com o todo.

Em suma, este livro ofereceu importantes momentos de reflexão sobre os desafios do futuro professor e a responsabilidade da própria educação, que neste universo do ensino nunca deixa de atrair. Desta forma, reforça-se a construção de um amplo repertório durante os anos escolares, que determina saberes éticos e estéticos, permitindo que o senso crítico examine suas escolhas e gostos para analisar a produção artística e musical.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da Música a partir da teoria de Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1988.

BEYER, Esther. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: BEYER, Esther Org. **O som e a criatividade: dimensões da experiência musical**. Santa Maria: UFSM, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAGE, John. **De segunda a um ano**. Tradução de Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.

COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana; QUEEN, Mariana. **Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola.** 2013.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELASSUS, Jean-Marie. **O génio do feto: vida pré-natal e origem do homem.** São Paulo: Instituto Piaget; 2002.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** São Paulo. Campinas. Papyrus, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. **Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente.** Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para educação.** 1998. Disponível em <https://ledum.ufc.br>. Acesso em 20/06/2023.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre, Artmed, 1994.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum. Ensaios sobre educação ético-estética.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

KARÓLYI, Otto. **Introdução à música.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KASTEIN, Valéria Regina Botaro; PACÍFICO, Marsiel. **A formação musical na educação infantil: a questão docente e as possibilidades da musicalização.** Faculdade Campos Elíseos – FCE, Brasil. RPD, Uberaba-MG, v.18, n.38, p.143-157, jan./jun. 2018, ISSN 1519-0919. <https://rjddc.uniube.br>. Acesso em 07/07/2023.

KLEM, Elaine Lopes. **Música Na Educação Infantil.** Monografia de Especialização de Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Medianeira, 2015. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br>. Acesso em 07/07/2023.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Práticas Musicais na Escola Infantil.** In. CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glades Elisa P. da Silva. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre, ArtMed, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** FDT, 1998.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância.** Goiânia. Anped, 2005.

OLIVEIRA, Débora Alves de. **Musicalização na educação infantil.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 3, n. 1, p. 98-108. 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **“Mas as crianças gostam!”** Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) *Arte, Infância e Formação de Professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e educação estética**. Blumenau, v.14, n.1, p.57-76. 2019.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIONTELLI, Alessandra. **De feto a criança: um estudo observacional e psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Editora Cortez, 3ª ed, 1999.

SOUZA-DIAS, Therezinha G. **Considerações sobre o psiquismo do feto**. São Paulo: Escuta, 1996.

SUASSUNA, Ana Maria Vilar. **De Feto a Herdeiro: A Transmissão Psíquica entre Gerações e o Psiquismo Fetal**. 1ª ed. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música**. Porto Alegre, Kuarup, 1988.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordada, 33
Amorosos, 13
Analisar, 49
Animais, 12
Apreciação, 33
Aprender, 13, 33
Aprendizado, 20
Aprendizagem, 19
Arqueológicos, 12
Arte, 18, 32
Artes Visuais, 32
Artística, 49
Árvores, 28
Associações, 25
Atenção, 14
Atitude, 19

B

Base, 49
Baseada, 41
Básicas, 12
Batimentos, 22
Bebê, 21
Bebês, 13
Brasil, 18
Buzinas, 28

C

Calmos, 13
Caminhos, 25
Canções, 13
Cantando, 28
Caverna, 12
Cedo, 13
Cegos, 21
Clubes, 25
Comportamento, 23
Compreender, 25
Computadores, 34
Comunicação, 28
Conchas, 12
Conflitos, 15
Conhecimento, 12
Contextos, 13
Conversas, 28
Corpo, 14
Cotidiano, 29
Criança, 15
Crianças, 13
Criatividade, 14, 16
Cultural, 28, 31
Currículo, 48

D

Dentes, 12

Desafie, 19
Desenhadas, 12
Desenvolvido, 13
Desenvolvimento, 14, 15,
16
Dimensões, 42
Disciplina, 15
Disciplinas, 32
Docentes, 41
E
Educação, 37
Educação Básica, 17
Emoções, 25
Equilíbrio, 43
Errôneos, 30
Esboços, 12
Escola, 14
Escolas, 15, 25
Escritas, 12
Especificidades, 19
Estética, 43, 44
Estilo, 28
Estimular, 14
Estudos, 14
Esvaziadas, 32
Examine, 49
Exigência, 17
Experiência, 42
Experimentação, 32
Expressão, 42
Expressar, 15
F
Facilidade, 19
Ferramentas, 12
Físico, 18
Folclórico, 18
Fôlego, 41
Folhas, 28
Fonte, 21
Forma, 30
Fortalecida, 42
Fricções, 28
Futuro, 49
G
Gêneros, 35
Gráfico, 29
Grupo, 35
H
Habilidades, 14
Hábitos, 25
História, 31
Histórico, 12
Históricos, 12
Humana, 28
Humanidade, 37
I
Igrejas, 25
Imaginação, 14
Individual, 25
Individualizada, 30

Inerente, 39
Infância, 30
Influenciam, 14
Informação, 23
Iniciação, 19
Instrumento, 13
Interpretação, 42
Intrauterina, 22
Irão, 12
L
Legislação, 34
Língua, 32
Linguístico, 15
Lúdicas, 13
Ludicidade, 39
Luz, 21
M
Mãe, 13
Manifestações, 31
Materno, 22
Mecanismo, 17
Melódicos, 28
Memória, 14
Memorizar, 15
Mídias, 34
Mostra, 14
Motos, 28
Movimento, 14
Movimentos, 12, 28
Multidisciplinaridade, 13
Mundo, 28, 42
Música, 12, 13
Musicais, 17
Musical, 13, 49
Musiquinhas, 15
N
Negar, 36
Ninar, 13
Novos, 29
O
Objetivo, 14
Obrigatório, 48
Observado, 22
Olhar, 44
Onomatopeias, 12
Oportunidade, 44
Orientada, 32
P
Paredes, 12
Pássaros, 28
Patrimônio, 32, 41
Pedagógico, 18, 39
Pedras, 12
Pequeno, 23
Pequenos, 12
Perigosos, 12
Permitindo, 49
Personalidade, 25
Perturbação, 23
Possibilitar, 36

Possibilitou, 22
Potenciais, 34
Potencializa, 14
Potencialize, 47
Povos, 12
Predadores, 12
Pré-Natal, 21
Presente, 13
Prévio, 48
Primitivas, 13
Produção, 39, 49
Professora, 35
Projeto, 18
Psicomotor, 15
Pública, 34
R
Recipiente, 22
Redor, 25
Relacionada, 42
Responsabilidade, 49
Revolucionou, 22
Rítmico, 13
Rítmicos, 13
Rosnados, 13
S
Sementes, 12
Sempre, 28

Sensibilidade, 14
Significações, 25
Significados, 36
Silencioso, 22
Smartphones, 34
Socioafetivo, 15
Sons, 12
Suave, 13
Substância, 21
Surdos, 21
Surgem, 28
T
Teatrinho, 15
Técnicas, 13
Tecnologias, 34
Televisores, 34
Trabalhar, 19
Trabalho, 34
U
Universo, 18, 49
V
Valores, 25
Vento, 28
Vibrações, 28
Vidas, 13
Visões, 26
Vivência, 31

GRL



9786584809987