



Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Artes

PROJETO FINAL DE GRADUAÇÃO - MU999

**Compor e Recompor na Escola:
explorando 5 criações musicais para a
Educação Infantil**

Gustavo Gomes Arruda

RA: 169315

Curso: Licenciatura em Música

ORIENTAÇÃO: Silvia Cordeiro Nassif

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

Campinas – SP

Dezembro / 2023

FICHA CATALOGRÁFICA (Em caso de publicação do trabalho)

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Marisa Cristina Pereira - CRB 8/6558

Ar69c Arruda, Gustavo Gomes, 1996-
Compor e recompor na escola : explorando 5 criações musicais para a educação infantil / Gustavo Gomes Arruda. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Sílvia Cordeiro Nassif.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Canções infantis. 2. Composição (Música). 3. Música - Instrução e estudo. 4. Música na escola. 5. Crianças - Desenvolvimento. I. Nassif, Sílvia Cordeiro, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Create and recreate at school: exploring 5 musical creations for early childhood education

Palavras-chave em inglês:

Children's songs

Composition (Music)

Music - Instruction and study

Music at school

Children - Development

Titulação: Licenciado em Artes - Música

Banca examinadora:

Sílvia Cordeiro Nassif [Orientador]

Rafael Keidi Kashima

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

Data de entrega do trabalho definitivo: 12-12-2023

RESUMO:

Este trabalho apresenta 5 composições musicais para a Educação Infantil, analisando e relacionando suas características às muitas maneiras de apresentar um repertório às crianças, para então modificar sua forma e conteúdo musicais. Analisamos brincadeiras que levam em conta o sincretismo infantil (Vigotski) na sua elaboração, e assim trazem o foco do compositor-educador para a experiência do brincar, e não somente para o conteúdo sonoro tecnicamente abordado. Ao longo das análises, apresentamos maneiras de recriar estas ideias através das muitas respostas que as crianças até os 6 anos de idade podem trazer na aula de música, tomando por base conceitos presentes na teoria de Lev S. Vigotski sobre o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Composições, Recriação, Desenvolvimento Infantil, Brincadeiras

SUMÁRIO

1	Introdução	5
2	Objetivos	7
3	Justificativa	8
4	Metodologia	10
5	Análise /Discussão	12
6	Considerações Finais	32
7	Referências	33

1 Introdução

Como professor na Educação Infantil, desde o início da minha atuação profissional senti a necessidade de elaborar um conteúdo musical próprio - tanto em decorrência da dificuldade em encontrar materiais que se encaixassem na proposta pedagógica daquele contexto escolar ou aula específica, quanto pela vontade de produzir algo que estivesse ligado à experiência cotidiana observável das crianças (a parte que consigo acessar através de conversas, interações ou observando), em relação com aquilo que elas próprias poderiam me trazer nos encontros semanais de cada turma. Desta maneira, compus um certo número de atividades que, por mais diversificadas que sejam, caracterizo como composições musicais, porque cada performance tem elementos cênicos, espaciais, materiais e não somente sons, mas também histórias, sequências narrativas, configurações de espaço que fazem parte de cada proposta. Cinco destas criações foram selecionadas, no intuito de aguçar o olhar sobre elas.

Nos primeiros anos escolares, não é inédito dizer que a brincadeira é um elemento fundamental para a criação de atividades que aprofundem o contato das crianças com as formas de linguagem que se apropriam desde o nascimento. Criar atividades que permitam à criança interpretar um papel, submetendo-se a regras de conduta momentâneas, por exemplo, e assim suspender a lógica da realidade através da brincadeira, é um caminho frutífero para estimular a comunicação, a criatividade e contribuir para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Isolar a música das outras artes é limitar esse aprendizado, invertendo nosso papel enquanto educadores, pois a experiência alimenta a imaginação (VIGOTSKI, 2009).

É necessário ampliar a experiência da criança para construir mais solidez e repertório para as criações, pois estas resultam da reelaboração de elementos presentes nelas mesmas. Não somente a criação tem uma relação de dependência para com a experiência, mas vice-versa – é também através da experiência de outra pessoa que se pode relacionar o produto final da imaginação com algum fenômeno da

realidade (VIGOTSKI, 2009). Assim, podemos enriquecer a experiência para dar mais significado ao processo criativo.

As composições neste trabalho buscam explorar o aspecto do brincar e da motricidade no pensamento composicional. Ou seja: ao compor, faz-se necessário perguntar sempre quais os caminhos de recriação daquela ideia inicial, quais as possibilidades de abordagem no contexto escolar, de realização de movimentos que auxiliem na percepção dessas músicas, quais os possíveis modos de recombinação seus elementos para nos aprofundarmos na percepção que as crianças podem ter através das ideias e emoções que emergem no decorrer da atividade, no movimento e na expressão.

A música é comumente tratada na escola como elemento acessório para a celebração de datas comemorativas e feriados (a música do Dia dos Pais, das Mães, Natal, Páscoa, ou para eventos escolares, mostras de ciências...), ou para dar comandos às crianças (como “fechar a boquinha”, voltar para o lugar). Entretanto, as possibilidades criativas que o brincar de música pode proporcionar além disso são, por vezes, pouco aproveitadas por nós, educadores(as) musicais, quando estamos em sala de aula, ainda que tenhamos que nos submeter em alguma medida ao foco em tais calendários por fatores externos ao nosso controle. E em muitas ocasiões, isso se dá pois esperamos respostas prontas das crianças (acertar o pulso, afinar a voz, decorar a letra em um certo período imaginado de tempo até aquela apresentação marcada) e assim deixamos de aguçar nossos sentidos para a riqueza de suas reações, interpretações e criações coletivas, por mais inusitadas e inesperadas que possam ser (NASSIF-SCHROEDER, 2012).

Neste trabalho, procuramos tratar a música como forma de linguagem, assumindo a existência de um discurso musical (NASSIF-SCHROEDER, 2009), para assim analisarmos alguns dos diferentes sentidos que as composições aqui apresentadas podem produzir no contexto escolar, na interação com os educandos de até 6 anos de idade. Apresentamos 5 músicas com diferentes enfoques criativos, para então analisarmos suas características - sonoras, gestuais, líricas - com aspectos relevantes para a educação musical nesta fase do desenvolvimento, como o ensino por imitação.

Relatamos, em alguns casos, a forma que a atividade musical foi aplicada, executada e repensada com as sugestões do momento.

As atividades foram criadas tendo temas diferentes para algumas das inúmeras questões que são vivenciadas na escola na infância, sem o propósito de abordar alguma em específico, mas de maneira aberta: seja a escovação dos dentes, a alimentação, a descoberta dos animais, da família, da natureza, das sílabas, ou seja - dos elementos do mundo ao redor da criança enquanto forma sua identidade em interação com seu meio cultural.

2 Objetivos

Nossos objetivos envolvem alimentar o debate sobre o estímulo à criatividade na educação, à música como forma de compartilhar sentidos e expressões para além da sua forma ou conteúdo sonoros, às temáticas escolares como protagonistas do pensamento composicional para este contexto, e portanto:

- Apresentar criações que tenham como foco temas e conteúdos relevantes nesta etapa do desenvolvimento infantil, privilegiando não o parâmetro sonoro utilizado (compor com escalas pentatônicas, maiores ou menores para determinadas idades, supostamente facilitando seu aprendizado), mas no lugar disso o elemento lúdico e o caráter sincrético desta criação - há gestos que possam auxiliar as crianças na percepção desta música? Há espaço para criar e recriar com elas? Esta música é tão somente uma canção ou é também uma brincadeira, um faz de conta?
- Analisar estas criações de forma menos voltada aos elementos musicais em si, isoladamente, mas considerando o fato de que em cada contexto escolar, em cada sala de aula elas possam ser adaptadas, repensadas para atenderem às necessidades percebidas ali, repensando temas, modificando as notas, o ritmo, a intenção da voz;
- Trazer algumas possibilidades de modificar os parâmetros de cada composição, de modo a fomentar outras ideias a partir destas.

Não pretendemos de maneira alguma esgotar as possibilidades de recriação destas músicas, mas demonstrar que é possível, ao adaptarmos, tornarmos sua forma ou conteúdo ainda mais adequados para turmas e aulas diferentes. Uma mesma ideia composicional pode trazer interpretações e respostas diversas que as crianças irão comumente demonstrar (NASSIF-SCHROEDER, 2012). Suas recriações passarão por sincretismos (misturando gesto, som, imagem, palavra), por procedimentos que podem ressignificar aquilo que era a intenção inicial do compositor, por exemplo. Nosso objetivo é abrir espaço para que as crianças sugiram elementos novos durante a aula, ou possam recombina elementos apresentados, tendo por base um repertório, um vocabulário, e seu próprio conjunto de saberes que estão em diálogo nas atividades escolares ao longo do ano letivo.

3 Justificativa

Desde as mudanças legislativas que trouxeram maior visibilidade à educação musical na escola regular e ao avanço das tecnologias de comunicação (em especial a Lei 11679/2008, posteriormente suplantada pela Lei 13.278/2016), percebemos que ganhou força na internet a propagação de conteúdos para a escola com o intuito de auxiliar profissionais da educação musical com o seu repertório. Embora seja muito positiva a maior divulgação destas atividades para a sala de aula, é possível notar que a lógica da produção de músicas para datas comemorativas ainda é muito presente em sites como o YouTube ou Instagram, devido à instrumentalização da música para esta finalidade nos ambientes escolares.

Além disso, as muitas propostas por vezes são vazias de elaboração, limitadas a vídeos com uma execução da música proposta (NASSIF, 2022), mas não discutindo tanto a respeito de como ensinar a letra, por exemplo (por imitação? foram gestos reproduzidos, simplesmente, ou criados com as crianças?). Há ainda músicas que, tendo como alvo o público infantil, pretendem trabalhar algum conceito como agudo ou grave, somente, e se esquecem de, ao compor, também dialogar com outros elementos presentes nas etapas do desenvolvimento vivenciadas na escola - seja a higiene, a alimentação, ou ainda criando uma história cujo tema se relacione transversalmente com o que está sendo trabalhado na escola; simular algum aspecto

do convívio social, perceber as emoções, promover o respeito, conhecer um animal novo, abordar a preservação do meio ambiente e a reciclagem. Muitos vídeos, por exemplo, não privilegiam a possibilidade de vivenciar musicalmente o conceito que se busca idealmente ensinar, mas exigem uma resposta padronizada das crianças, que devem demonstrar compreender, por vezes formular verbalmente um conceito que foi “transmitido” (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011). Perceber a riqueza das descobertas e dos profundos questionamentos que as crianças fazem na escola, ainda que pareçam superficiais e sejam feitos através de enunciados simples, é um caminho aberto para compor músicas que compartilhem destas questões e das emoções que elas evocam.

Dessa maneira, nosso trabalho tem por justificativa a produção de um conteúdo musical que esteja orientado não para a sua própria reprodução, e sim para fornecer ferramentas que auxiliem na criação coletiva de outras músicas - pois, assim como a comunicação falada acontece de modo coletivo, compartilhado, a música também é comunicação (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011) e seus sentidos são produzidos a cada vez que se interpreta, arranja, recria uma obra musical para diferentes finalidades ou por diversos meios. É claro que isto não implica na completa ausência de um material musicalmente determinado em nossas criações, pelo contrário: o que queremos aqui é fornecer um ponto de partida e justamente mostrar que não há um só foco, um só conteúdo trabalhado isoladamente em cada uma delas, mas um conjunto, um universo de temas, e assim possibilitar sua recriação orientada para o contexto dado, através da recombinação e inserção de outros elementos.

4 Metodologia

O processo de realização desse trabalho se deu em momentos distintos. Antes de mais nada, as composições aqui apresentadas surgiram, algumas ainda de maneira ágrafa, no próprio ambiente escolar, como é o caso das recriações de “*O Avião voou*” e “*O barco navega*”, por exemplo; ou em casa, como é o caso da “*Festa dos Dedos*”. Depois, foram selecionadas para análise com base em sua forma e conteúdo, para mostrar uma certa diversidade de abordagens e tipos de atividades. Outras ideias, ainda, surgiram no momento da análise, como é o caso da brincadeira “*Abacaxi não faz xixi*”, em que se incluiu na escrita uma pausa entre a primeira e a segunda frase - pausa essa que as crianças já realizavam ao brincar.

Escrever este trabalho é uma maneira de grafar essas músicas e perceber novos elementos no processo de escrita, traçando relações que antes não haviam sequer sido percebidas, mas que surgem no ato de imaginar novamente com os elementos disponíveis e também na interação com as crianças, que podem nos surpreender.

A imaginação está ligada à capacidade de combinar, muito embora o senso comum afirme que a criatividade esteja ligada estritamente à genialidade, ou que a fantasia não possa ter relevância na vida prática, significado sério (VIGOTSKI, 2009), desvinculando a fantasia da ideia de trabalho e ligando à infância pelo viés do inútil. Porém, é preciso perceber que imaginar é um ato que possibilita também a criação científica, o trabalho, e que nossa ideia corriqueira sobre a imaginação é algo que idealmente a afasta da vida cotidiana, onde ela está presente de fato. Daí advém a necessidade de dar recursos para criar ao longo dos processos de aquisição de linguagem, e daí também decorre a metodologia deste trabalho, que é escrito com base em uma aplicação escolar que visa agregar recursos à criação como forma de auxiliar na construção da musicalidade.

A ampliação da riqueza da experiência em sala de aula inclui também o próprio ato de imaginar do indivíduo envolvido no processo educacional, pois este ato tem uma importância decisiva no seu comportamento e desenvolvimento: através das narrativas alheias, da oralidade, tomamos contato com o mundo (externo a nós) e seus elementos que podem até não ter sido testemunhados, mas imaginados somente,

transformando este ato em algo que nutre a experiência do indivíduo, da mesma forma que a experiência alimenta a criação (VIGOTSKI, 2009).

Quando lemos que:

[...] um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende (BARBOSA e HORN, 2008, p.35).

Entendemos também que o ato de produzir textos - musicais, por exemplo, como recriar (partes de) uma música - é uma atividade que permite a elaboração de novas dúvidas que surgem da linguagem contextualizada, vivenciada e não simplesmente fora do seu contexto de comunicação. O currículo não é feito pelo professor sozinho. O interesse sobre os animais, as cores, os sons das coisas é algo que comumente se mostra nas crianças pequenas, porém para criar significados através de relações, imaginando narrativas, histórias e representando personagens, se faz necessário um trabalho contextualizado no tempo e espaço (BARBOSA e HORN, 2008).

As atividades musicais, quando atingem importância emocional para a criança, reverberam por mais tempo do que o período de uma aula, de tal modo que esta não acaba naquele momento exato em que termina o tempo do encontro com a turma, mas segue na memória afetiva de todos os envolvidos de formas variadas, continuando posteriormente.

Desta maneira, este texto é fruto de um conjunto de experiências pedagógicas e musicais, além do próprio contato com as crianças no intervalo, nos momentos extra-classe, no planejamento de aulas e na investigação das culturas lúdicas adultas e infantis (BROUGÈRE, 2008), e do brincar como “um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio da realidade.” (BROUGÈRE, 2008, p.19).

5 Análise e Discussão

A seguir, apresentamos algumas criações que surgiram no contexto escolar - no próprio momento de aula ou no de planejamento, sendo reimaginadas depois. É preciso ressaltar que as músicas aqui selecionadas não foram premeditadas no intuito de trabalhar especificamente algum tema presente na infância, como ensinar a criança a tomar banho, a comer legumes. Há músicas que têm esse propósito e não há mal nisso, no entanto nos preocupamos principalmente com a capacidade de comunicar musicalmente as ideias que já estavam presentes na sala de aula, na escola, nas outras atividades diárias das crianças com educadores(as) e auxiliares que foram percebidas. Conversar com os temas que a escola trabalha é necessário, desafiador. No entanto, identificar principalmente aquilo que motiva as crianças nestes casos é o que levará a uma aprendizagem mais significativa, pois há uma relação percebida entre emoção e imaginação, que abordaremos sob a perspectiva de L. S. Vigotski.

Para cada emoção há uma imagem subjetiva correspondente. E para cada imagem que vemos, ou para cada ideia, há uma emoção que a cerca. Ou seja, para Vigotski (2009), os sentimentos afetam a percepção dos objetos do mundo exterior e vice-versa.

Os produtos da imaginação têm origem nos elementos da realidade. Eles são reelaborados internamente e se transformam, já de volta à realidade, em algo que a modifica, completando um ciclo que não se restringe somente ao âmbito do prático, mas ocupa também um lugar na esfera emocional, subjetiva e interna, não vinculada à realidade externa como um produto físico necessariamente. As criações emocionam, portanto, e nesse processo é que podemos ampliar a experiência e a imaginação de modo complementar entre si.

A cristalização (VIGOTSKI, 2009), ou seja, a passagem de um produto da imaginação para a realidade, é um processo complexo que é posto em movimento pelas necessidades e anseios do ser humano, e passa pelas condições materiais de que a pessoa dispõe, envolvendo a colaboração indireta de outros indivíduos que não compartilham, no entanto, a autoria (como é compreendida no senso comum). Nesse sentido, nenhuma criação é feita por uma única pessoa somente, da mesma forma que

podemos perceber que a grande maioria das invenções que conhecemos e utilizamos na vida cotidiana é de autoria anônima (VIGOTSKI, 2009).

Um exemplo prático: ao consultar ou criar um semanário compartilhado entre os professores de uma turma infantil, é claro que podemos colher pistas úteis para selecionar ou compor atividades que possam dialogar com aquele universo de saberes. Tais atividades possíveis, no entanto, não terão o mesmo contexto, no momento de sua aplicação, para cada uma das crianças, ainda que o ponto de partida em comum seja válido. É necessário compreender, perceber no contato com o indivíduo aquilo que lhe despertou interesse ao longo do processo educativo, e extrair também disso o brincar.

As marcas das concepções adultas sobre as crianças, em interação com as respostas que elas mesmas trazem aos produtos e propostas culturais que lhes são impostas em maior ou menor medida, produzem uma cultura lúdica, que “é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 2008, p.24). A atividade do brincar não tem uma relação simples de correspondência com o real. É possível atribuir significados diferentes, fazer-de-conta e produzir outras realidades.

De forma geral, possibilitar isso através das atividades musicais é um objetivo que temos em sala de aula. É claro que devemos conhecer as diferentes culturas lúdicas infantis, que se diversificam conforme o meio social, o local, entre outros fatores. E considerar que a criança adquire, produz, constrói a sua cultura no brincar, interagindo no meio social. Assistindo os jogos, participando deles, manipulando objetos de jogo (BROUGÈRE, 2008), ela desenvolve essa cultura, produzindo significados sobre os temas, elementos e situações por que passa. Podemos entender também que a experiência lúdica é rica em si mesma, ainda que não se possa distinguir com objetividade o grau de relevância que possui em outras experiências humanas. E sua relação com a linguagem e a criação podem ser abordadas também sob a perspectiva de L. S. Vigotski.

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência

constitui o material com que se criam as construções da fantasia (VIGOTSKI, 2009, p.22).

Nas atividades que analisaremos, a questão da brincadeira e da criação é algo transversal, de modo que todas elas são criações abertas. Tais propostas têm foco no desenvolvimento da expressão musical através de experiências o mais ricas e significativas possíveis para as crianças pequenas. Veremos cinco composições.

1- O AVIÃO VOOU

O avião voou

The musical score is written for voice (Voz) in 4/4 time with a tempo marking of 80. It consists of four staves of music. The lyrics are: "O a - vi ão vo - ou vo - ou vo - ou O a - vi ão vo - ou vo - ou E - le su - biu E - le fi - cou E - le des - ceu E - pou - sou". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like accents and a forte (f) marking.

A música apresentada¹ é uma pequena história ou enredo. Nas pausas longas, é possível executar algum sinal sonoro vocal como “Uuuuh!”, “Êeeee!”, “Bip-bip!”, como numa pergunta e resposta (o professor canta, na pausa as crianças respondem).

¹ As canções deste trabalho foram escritas nas tessituras cantadas no seu contexto original, sem considerar a extensão ideal para o canto na educação infantil, de modo que precisam ser moduladas/adaptadas para outras vozes conforme a necessidade do professor(a) e do grupo de crianças.

O seu contexto de criação se dá em uma semana em que muito se falava na escola sobre trens, carros, veículos. No início do bimestre, a reunião pedagógica expõe o calendário e através dele é feito o planejamento. Para a Mostra de Ciência, então, as crianças fizeram maquetes de aviões que prenderam no teto. Ao perceber que em algumas salas do Infantil 4 essa decoração era formada por muitos tipos de aviões diferentes, surgiu a ideia de compor uma música relacionada à mostra.

No planejamento, apareceu este refrão baseado em um clichê melódico, que poderia ser encenado como a história de um avião personificado nas crianças (no caso, inicialmente nas turmas entre 4 a 6 anos, sendo depois realizado também com crianças entre 2 e 3 anos). Executamos da seguinte maneira: o professor, em frente à turma, puxava uma fila de “aviões” com os braços abertos, formando uma grande cauda que se movia pela sala balançando para os lados, como um avião fazendo curvas. Cada trecho pedia um gesto. “O avião voou”: as crianças balançavam, curvando o tronco. “Ele subiu”: na ponta dos pés. “Ele ficou”: um giro, com a ponta dos pés. “Ele desceu”: agachavam. “E pousou”: voltavam correndo para o tatame para deitar, pousados.

É preciso ensinar todos os gestos através do exemplo em tempo real, pois as crianças pequenas aprendem por imitação direta (VIGOTSKI, 2009). O aspecto cognitivo ainda está muito atrelado ao emocional e ao motor, de modo que podemos utilizar estes últimos para estimular a cognição. Após repetirmos o suficiente, as crianças passam a sugerir novos gestos conforme esse espaço de fala é aberto - ou seja, se há também o hábito de “compor” conjuntamente com elas, de perguntá-las sobre isso, se para elas sugerir algo novo na brincadeira proposta não é algo inédito, nem desestimulado. O avião pode bater asas, nesse caso, mas não o faz na vida real. Alguém pode querer imitar um pássaro. É preciso respeitar as ideias “mirabolantes”, de alguma forma irrealis para um adulto. Porém, há também uma linha tênue entre ouvir as sugestões e perder o tempo da atividade e a concentração do grupo, então é preciso criar regras (há também regras no fazer musical, na produção de uma obra de arte) - como levantar as mãos, respeitar a fala do outro, evitar conversas que atrapalhem a pessoa que está dando sua ideia para todos ouvirem na turma. Valorizar a sugestão do outro escutando. Perceber que sua voz compõe o todo sonoro da sala.

A brincadeira pode ficar diferente. Podemos nos mover sem tocar em ninguém, para nenhum avião bater, e isso virar parte da cena. Se a proposta é feita de forma divertida, desafiadora, apesar de simples pode divertir. É possível que, em alguma turma, em um dado momento surja justamente o sentido oposto: “professor, podemos brincar agora batendo os aviões?”. Nesse caso, é necessário refletir quais as possibilidades que isso traz, as particularidades daquele grupo e situação. Responder “não, porque vai machucar” é simples. Responder “sim” também é. O que seria correto? De que maneira podemos aceitar as sugestões das crianças de forma que se sintam ouvidas, mas principalmente, como dizer “não” a elas com esta mesma intenção, quando necessário? Ou seja, dizer “não” de uma forma que evidencie a razão. Ou ainda, como criar algo novo que possa reforçar positivamente o que é mais importante, em primeiro lugar: não se machucar na sala, e junto a isso se divertir vivendo um avião que se choca em outro?

Uma resposta possível seria acrescentar o som da explosão do avião colidindo neste movimento de ir para o tatame (afinal, a intenção é deitar - mostrando a influência do espaço na construção dessa brincadeira), e realizar as explosões em câmera lenta. Utilizar a voz ou um instrumento para isso, evidenciando o som como o elemento que surge na batida entre os aviões-humanos. Tocar a música mais devagar, exageradamente. Modular a postura da voz para uma entonação mais arrastada, gerando esse efeito cênico com a voz. Utilizar da interpretação musical para evitar que o som estimule também uma hiperatividade de movimentos que possam causar machucados, agitação além do necessário, ou até mesmo alguma disputa indesejada entre as crianças. Cantar forte é bem diferente de cantar piano. Tudo isso é necessário considerar no momento de planejar uma brincadeira, e pode ser a diferença entre se aproveitar do que desperta o interesse dos alunos ou não.

Com esta canção, em várias turmas o resultado é diferente. Destacamos a sugestão simples, direta e útil ao professor, dada por um menino: “E o trem? A gente pode fazer o trem agora?”. A resposta veio na mesma forma anterior da canção, com uma nova letra, encaixando na métrica:

“O trem andou, andou, andou, andou

O trem andou, andou, andou

(PIUÍ)

O trem andou, andou, andou, andou

O trem andou, andou, andou

(PIUÍ)

Ele partiu

Acelerou

Diminuiu

E parou”

Tal adaptação foi fruto dessa ideia, e foi improvisada no próprio momento. A criança poderá não ser capaz, inicialmente, de criar sozinha uma nova letra que encaixe na métrica anterior, pois não está habituada a se comunicar assim, rimando e metrificando palavras, e nem mesmo é um objetivo nosso que ela entenda os conceitos de métrica, sílaba ou similares nesse momento. Mas vivenciando, através do exemplo e da brincadeira, ela se torna cada vez mais apta a perceber e interpretar o que está acontecendo na música através de comparações, imitações, praticando as novas regras, as bases específicas que constituem aquele discurso musical de forma integrada ao brincar.

A criança que faz-de-conta é um indivíduo que cria – quando se imagina mãe ou pai, médica, bombeiro, artista, quando finge ser um herói ou vilão, enfim: mesmo através da imitação, do eco daquilo que foi visto ou experimentado nos/pelos adultos, a interação entre os elementos vivenciados e percebidos é inédita, não sendo um simples acesso às suas memórias, mas novas interpretações e impressões que surgem quando a imaginação age, construindo uma nova realidade com seus significados (VIGOTSKI, 2009, p.17).

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Um exemplo claro disso é com as brincadeiras que se utilizam de sílabas, que são muito comuns na escola, mesmo antes de aprendermos a ler (auxiliando, inclusive, no processo de alfabetização).

2- ABACAXI NÃO FAZ XIXI

Abacaxi não faz xixi

Voz

A - BA - CA - XI NÃO FAZ XI - XI QUAN-TOS DE - DOS TEM A - QUI?

Esta brincadeira foi composta em similaridade a outras muito conhecidas, como “*Um caminhão de laranja passou por aqui*”, ou “*Picolé, qual sabor você quer?*”. A diferença fundamental entre as letras é que, nas que foram citadas, há uma relação direta entre a frase anterior e o jogo de mão. O caminhão de laranja passa, e pergunta-se quantas laranjas você quer. O número falado é contado em roda, batendo as mãos, até a última mão contada ser tirada. Isso acontece até uma mão restar, sendo um jogo que, no final, é tanto sobre sorte, quanto sobre a contagem de números ímpares e pares. No caso da outra brincadeira, o picolé tem vários sabores e se deve escolher um. Na última sílaba, não pode deixar a outra pessoa bater em sua mão. Mas e o abacaxi?

A frase é simples, porém desconexa: “Abacaxi não faz xixi, quantos dedos tem aqui?”. E nesse caso, o próprio fato de não haver um sentido direto, concreto é que parece ter gerado maior interesse. Não foi necessário para qualquer turma falar mais

do que uma ou duas vezes para decorar a frase inteira, rindo. E alguns, empolgados, praticamente gritarem a plenos pulmões o que a letra dizia.

No segundo período da frase, a pergunta “quantos dedos tem aqui?” já indica em parte o que devemos fazer. O último a ter a mão tocada deve colocar uma das mãos para trás e fazer um número. O que tocou em sua mão deve adivinhar, e quem estiver atrás do último deve ser o juiz, para garantir que não mude o número que fez no meio do jogo.

A brincadeira inicialmente vai eliminando os participantes até que sobre um. Pode ser feita com diversas variações, por exemplo: o número escolhido deve ser entre 0 e 1, entre 0 e 2, entre 1 e 5; o adivinhador deve escolher somente se é ímpar ou par o número feito (já com crianças maiores), se é maior ou menor que 3; a regra pode eliminar quem erra, apenas, ou eliminar aquele que teve seu número adivinhado também (para turmas em grande número). Novas possibilidades surgem através do contato com as crianças, trazendo etapas ou funções novas no jogo: todos que saírem se tornam juizes, ou formam uma banda de percussão para que as sílabas sejam acompanhadas por um cajón, um pandeiro, tambor, maraca. Desta forma, a criança que sai da roda continua participando da brincadeira - o que a torna particularmente mais significativa para o contexto da aula de música ou qualquer outra. Ficar de fora por muito tempo é desmotivador. Esta última ideia, por exemplo, surgiu por parte de um aluno que marcou corretamente todas as sílabas junto aos amigos, após ser dado o desafio de manter contato visual com a roda, para bater no instrumento somente quando a mão do colega fosse tocada pelo outro.

Respeitar a velocidade com que alguém entende determinado jogo ou brincadeira é essencial para manter o respeito em sala. Praticamente qualquer música feita em roda terá um entrave momentâneo quando alguém não entende qual a sua função ali no mesmo ritmo que outras crianças podem entender: devo bater palma? Pé? Vamos cantar qual parte?

Isso pode ter origem em conversas atravessadas que desviam a atenção de quem fala ou quem está do lado, pode ter relação com alguma particularidade da criança (seja uma dificuldade de aprendizagem, ou uma condição neurológica, uma

deficiência física), ou simplesmente o professor pode não ter demonstrado, interpretado de forma mais clara, deixando uma lacuna no sentido. Assinalo que conversar não é errado, como muitas vezes fazem crer as intervenções pedagógicas que comumente vemos em sala de aula. Organizar o momento da fala é necessário, porém, e pode ser feito de forma musical inclusive.

Ensinar nestes momentos o respeito ao tempo do outro é crucial para que as crianças possam aprender a diversidade como um fato intrínseco a elas enquanto pessoas. Somos diversos, e isso aparece no momento de nos comunicarmos - também através da música. Por isso, também, a exigência estética deve ser cautelosamente considerada: estou corrigindo um erro ou impedindo uma expressão? Como identificar essa diferença?

Pelo fato de terem regras e significação, as linguagens artísticas compartilham sentidos entre os indivíduos, possibilitando a comunicação (NASSIF-SCHROEDER, 2012). A relação que uma obra estabelece com as suas precedentes também forma um elo na cadeia da comunicação artística. As transgressões a tais regras, portanto, também cumprem um papel decisivo no seu processo de resignificação através das vivências que cada artista tem. O equilíbrio entre cumprir, se sujeitar a um conjunto de regras e exercer a liberdade é necessário no processo de desenvolvimento da musicalidade, e considerar estratégias para isso está diretamente ligado ao papel do professor, que deve compreender o caráter polissêmico que a obra de arte possui, respeitando a pluralidade de expressões, sem contudo deixar de lado a orientação ao longo do processo (NASSIF-SCHROEDER, 2012), pois na interação das crianças com o meio, há uma importância inerente dada às “formas ideais” (VIGOTSKI, 2010) do desenvolvimento da criança que são dadas pelo meio desde o seu nascimento e em cada etapa.

Fornecer referências para desenvolver a expressão é, portanto, função da escola e do professor. Esses recursos constituirão na base da diferença entre estimular a repetição de padrões de forma pouco artística e estimular a interlocução, através dos “enunciados artísticos” (NASSIF-SCHROEDER, 2012), entre as crianças e o professor. Proporcionar um contato rico em materiais, referências e diferentes formas de

expressão é possibilitar nas crianças que a arte se torne “não apenas um canal a mais de expressão, mas constitutiva de sua subjetividade” (NASSIF-SCHROEDER, 2012, p.83). A música como linguagem artística não existe em isolado para a criança, mas está confundida com o teatro, a dança, a pintura e as outras artes, e através desse sincretismo potencializamos as aquisições musicais. Em Vigotski (1999, p.42), podemos encontrar que “(...) os processos perceptivos da criança são inicialmente fundidos e só mais tarde se tornam mais diferenciados”. A percepção do mundo está totalmente atrelada ao movimento, portanto.

No mesmo trecho, entendemos que a fala é também um meio pelo qual a criança percebe o mundo, sendo uma atividade “essencialmente analítica”, que carece de elaboração sequencial. Dessa forma, a expressão através da música pode colaborar para o desenvolvimento desse relacionamento com o mundo exterior, de modo a interferir diretamente no desenvolvimento da criança.

3- EU FUI PASSEAR LÁ NA FLORESTA

A música a seguir tem um elemento rítmico fundamental em sua construção, repetindo uma sílaba:

Eu fui passear lá na floresta

♩ = 80

Voz

Eu fui pas-se ar lá na flo-res - ta - ta Eu

Voz

fui pas-se ar lá na flo-res - ta - ta E lá eu vi um

A descoberta das espécies de animais, já comentada antes, é muito importante na infância e é um maravilhamento quando abordada de forma contextualizada. Na educação infantil, certamente as diferenças entre os animais aparecem com uma

frequência relevante, e na aula de música podemos explorar a voz, a criatividade e a movimentação corporal utilizando os animais como parte da atividade.

Para contextualizar a criação: a escola possui um jardim e as crianças foram levadas a conhecer as árvores e os pequenos bichos que podem estar ali. Imediatamente podemos relacionar às outras atividades que, de forma complementar, foram inseridas pelas educadoras para falar sobre jardins, florestas, parquinhos, lagoas e outros lugares. Cada lugar tem suas particularidades, então foi escolhida a floresta e ficou em aberto o que poderia ser visto nela. Surgiram de início os animais, mas depois a personagem não apenas teria visto a fauna, mas poderiam surgir árvores, um pedaço de tronco, o vento passando tão forte que era visível, uma chuva com sons de trovões.

Nesta música, originalmente fazemos uma roda. Quando cantamos “floresta-ta”, batemos palmas junto às sílabas “ta”. Podemos realizar esta canção com chocalhos, maracas, tambores ou instrumentos diversos, por exemplo, sempre buscando realizar um ataque para cada sílaba “ta”. Seja com um acorde no ukulelê/violão, ou a nota Dó (nota-alvo) em um xilofone, as crianças podem ir revezando os instrumentos e dividindo suas dificuldades e soluções para como tocá-los, inclusive criando maneiras inovadoras de fazer sons com triângulos, claves, tambores, por vezes consideradas erradas, e também até de formas que de fato sejam erradas e possam danificar o instrumento - o que demanda atenção para evitar que aconteça.

A música termina com um compasso em branco que a criança deve preencher falando em voz alta o nome de um animal que ela pode encontrar na floresta, e que todos devem imitar. A regra para participar é levantar a mão. Ensinar, através do exemplo, a levantar a voz para ser ouvido pode não ser a melhor estratégia para dar uma aula musical, por isso é importante valorizar as ideias das crianças com as mãos levantadas, reforçando positivamente essa atitude, e determinando regras que organizem as atividades, evitando desgastes desnecessários com a voz.

Após esse compasso em branco no fim da frase musical, as crianças podem se movimentar livremente imitando a postura corporal do animal em questão, os seus sons também, e devem voltar para a roda quando o ukulelê volta a tocar. Em qual

volume seus sons devem ser imitados? Depende do bicho? Ao utilizar instrumentos, porém, limitamos algumas possibilidades de movimentação e de sonoridade, ao passo que abrimos outras: a criança terá dificuldade de imitar a postura do animal com o instrumento em mãos, mas poderá imitar seus sons através dele (dependendo do timbre e suas possibilidades sonoras) e de seu próprio corpo, sentada. Então para imitar a postura do animal, movendo-se enquanto imagina seus sons, a brincadeira pode ser realizada sem instrumentos, com mãos livres.

Em geral, ao fazer uma contagem em voz alta “um, dois, três, e: eu fui passear...”, dá-se um indicativo de que naquele momento da forma musical, as crianças devem voltar para a roda, cantando com as palmas. Como um maestro em um ensaio, é útil repetir as entradas das partes de qualquer música de forma igual quando se quer sincronia, para não gerar confusão quanto ao caráter musical. Gestos claros são melhores, pois têm um significado mais fácil de identificar. Muitas vezes eles têm origem em uma relação de índice com a realidade (as orelhas do gato ou o pescoço envergado de um lobo uivando são fáceis de reconhecer quando se quer representar um gato ou um lobo). É possível sugerir posturas e sons novos, e abordar a paisagem sonora de uma floresta nesta música - afinal, podemos dizer “todos os animais” na última pausa e tentar adivinhar qual o animal de cada criança, parando como estátuas e entoando os seus sons.

Um exemplo ainda não aplicado: podemos criar uma seção nova na canção, em que o violão ou o ukulelê siga a harmonia inicial, e as crianças sejam desafiadas a fazerem o som do caminho até a próxima floresta, como um interlúdio. Esse caminho pode ter riachos, pássaros, aviões passeando no céu, mosquitos. São duas camadas sonoras: o ukulelê e os bichos, e elas serão percebidas na cena, que levará de volta ao início da forma musical.

É possível criar o final desse caminho de maneira musical também, e assim levar as crianças a vivenciarem na forma a história. Esta é apenas uma possibilidade. Em se tratando de instrumentos musicais, podemos formar uma banda utilizando pequenas percussões; ou ainda demonstrar por imitação o acorde de Sol Maior, ou apenas a nota final (Dó) do motivo melódico (“ta-ta”) no ukulelê; é possível utilizá-lo

como um instrumento de percussão, com a mão esquerda abafando as notas. Estas ideias surgem através das crianças, do relacionamento com elas, com muito mais potência do que se pensadas separadamente em casa. Afinal, é mais provável que surjam mais elementos ou relações em grupo do que em separado.

Precisamos explorar esta imaginação coletiva, que é parte fundamental do que nos caracteriza enquanto seres humanos. O produto dessa imaginação (a composição aqui apresentada) é metamorfo, pois, ainda que fosse uma música cujas partes estivessem totalmente determinadas, não seria vivenciada da mesma forma por cada criança, nem construída em sua imaginação com as mesmas impressões, pois suas experiências prévias contextualizam o contato com ela. Buscamos potencializar o caráter dialético dessa relação do indivíduo com o objeto criado. Podemos ler em Pino (1993) que a relação do homem com a natureza é ativa e dialética:

Ativa, porque está marcada pela atividade produtora (trabalho social) que a transforma de acordo com projetos elaborados em função de determinados objetivos. Dialética, porque ao transformar a natureza o homem se transforma ele mesmo, desenvolvendo suas funções mentais e suas habilidades técnicas (PINO, 1993, p. 10).

Em diálogo com a ideia de cultura lúdica adulta, podemos dizer que a criança já está inserida na cultura adulta como objeto de seus discursos. Deste modo, ela adquire a condição humana no convívio com outros seres humanos (PINO, 1993), não sendo capaz de conhecer o universo por si mesma, mas sim em interação. O ser humano se define também como um ser cultural. E o seu acesso à cultura está intimamente ligado aos signos orais e escritos, cujos contatos são intermediados pela corporeidade. A criança expressa, inicialmente através dos seus movimentos, as suas necessidades e anseios. A significação desses movimentos é formada através da resposta do outro que venha a suprir as demandas dela. De forma progressiva, o universo cultural daquelas pessoas (inseridas ainda em um contexto social) que inicialmente se relacionam com o bebê é introduzido, levando a uma apropriação que afeta diretamente seu desenvolvimento cerebral (PINO, 1993).

Não precisamos definir um limite que as atividades podem ter depois de chegarem à sala de aula, se nos atentarmos às possibilidades de brincar, encenar e se divertir com o som, e se criarmos caminhos para que a participação das crianças seja

efetiva, guiada, gerando uma internalização. O corpo é a “interface da relação eu/outro dentro do universo cultural” (PINO, 1993, p.12), e é através da relação entre gesto, som e palavra, da expressão corporal, que alimentamos o processo de internalização dessas culturas de formas variadas.

Em outras palavras, a criança pode não nos dar a mesma resposta que esperamos (tocar no ritmo, manter o pulso) ao longo das atividades, mas nós podemos nos adaptar e afinar nossa capacidade de perceber as respostas que elas trazem, para assim evitarmos comportamentos padronizados em resposta a elas, como “brincas” desnecessárias (e possivelmente traumáticas, sem um significado claro, gerando conflitos), evitar repetir muitas vezes um pedido de silêncio, ou para que a turma dance de uma ou outra maneira, sem sucesso. É claro que não há como esgotar uma fórmula para conduzir o comportamento. Há dias mais quentes e frios, mais cheios ou vazios de atividades, e assim muda também o humor e a disposição das crianças. Por isso mesmo, ter estratégias para lidar com essas diferenças se faz necessário também no próprio conteúdo da música.

4- O BARCO NAVEGA

O barco navega

The image shows a musical score for the song "O barco navega". It is written in 4/4 time with a tempo marking of ♩ = 70. The score is divided into two parts: "Vozes" (Voices) and a piano accompaniment. The lyrics are: "O bar - co na - ve - ga, O bar - co na - ve - ga, O bar - co na - ve - ga, na - ve - ga no mar".

Vozes

♩ = 70

O bar - co na - ve - ga, O bar - co na - ve - ga, O

4

bar - co na - ve - ga, na - ve - ga no mar

Esta brincadeira é inicialmente feita em roda, com os pés no chão bem firmes, sem movimento. As crianças dão as mãos, e enquanto “o barco navega, o barco navega”, elas fazem movimentos de balançar para os lados, como se estivessem em uma ventania, tentando não soltar os pés do chão. Essa frase pode ser repetida de forma mais ou menos intensa com a voz, de acordo com a força do vento. O foco desse exercício é a intensidade do som, porém não de forma isolada.

De início, o vento pode ser bem fraco, e o professor pode sussurrar a letra da música, ou cantar pianíssimo. A cada vez que chegamos na palavra “mar”, a música pausa e reinicia mais forte. Conforme fica estrondoso o som da ventania, percebemos que outros podem surgir, de forma guiada ou até espontânea: o trovão, a chuva, uma onda gigante. Podemos realizar os *crescendos* com posturas corporais simultâneas à voz, por exemplo: do agachamento à ponta dos pés. Ou dividir esta grande roda em pequenas rodas, como pequenos barcos, e cada grupo de marinheiros fazer um som (trovão, chuva com as palmas, com a voz, bolhas de água, etc), na parte indicada pela pausa. É possível, ainda, utilizar a pausa para criar o sinal sonoro de um bicho: ao ser tocado, significa que chegou o momento de imitar o animal em questão. Outras situações, personagens podem surgir nesta “história”: uma garça, quando o sol abre; uma águia, quando um peixe sobe para a superfície; um tubarão, com uma trilha característica e mais “amedrontadora”, um bilhete dentro da garrafa com uma mensagem secreta.

Para tais criações surgirem, é necessário, novamente, enriquecer essa experiência. Isso pode se dar também através de objetos mais concretos. Imagens desses animais podem aparecer, bichos de pelúcia podem ser usados, marcações no chão indicando lugares como terra e água, música ambiente gravada previamente para compor a paisagem sonora da atividade. Estes elementos em interação produzem novas possibilidades de significados para essa atividade musical que as crianças podem interpretar/produzir. É possível mudar o sentido da atividade com outro gesto das pernas - precisamos deixá-las fixas ou podemos marcar o ritmo? Muitas interações diferentes podem surgir a partir desta mudança, fruto também de experiências anteriores.

As transgressões às regras de determinada atividade musical também podem constituir traços artísticos, ou indicar que houve algum entendimento da própria regra que se queria cumprir inicialmente. Na arte, “os critérios obedecem a outras lógicas distintas da racional” (NASSIF-SCHROEDER, 2012, p.81). O próprio ato de transgredir uma regra produz um sentido no momento desta atividade, e pode demonstrar tanto o não entendimento quanto a perfeita compreensão prática desta regra.

Pode acontecer que uma criança não bata os pés para marcar o ritmo nessa nova proposta, o que pode ter origem em vários fatores, como no não entendimento da atividade, em vergonha ou inibição, em desconforto físico naquele momento. Novamente, a diversidade nas ações surge aqui também como um elemento que proporciona a criatividade. Podemos dialogar a respeito dessa atitude com perguntas, prosseguir propondo uma nova maneira de executar a brincadeira que envolva outros movimentos, até eventualmente tornar a usar as pernas. Ou ainda, realizar a atividade sentados, com as mãos dadas, balançando enquanto o barco navega.

Por vezes o “cansaço” é a resposta dada para a recusa a participar. A esse cansaço podemos dar vários nomes, caso seja uma situação recorrente - preguiça, irritação, tristeza, desânimo, são várias situações possíveis - e, claro, também pode se tratar de um verdadeiro cansaço momentâneo. Trocas, concessões podem ser sugeridas - como vimos - e assim moldamos a composição da brincadeira e da música, deflagrando um novo processo de comunicação do que pode ela representar nesse contexto dado, demonstrando-se também como ferramenta para lidar com essas emoções e compreendê-las, e ainda possivelmente transformá-las em novas.

Um indivíduo com um acervo diversificado de experiências terá, sem dúvidas, melhores condições de lidar com o novo, com o inusitado, com o desconhecido (PARIZZI, 2015, p.59).

E o desconhecido é uma das bases desta atividade musical: o que virá do mar? É preciso manejar estas expectativas, entender que o tubarão pode vir a causar medo ou coragem como reação, ou que a garça surgirá com um barulho mais evidente que um cavalo marinho, e que talvez o peixe a ser fogado por ela possa estar com problema de audição, e por isso mesmo precise olhar muito bem para fugir.

De fato, parece menos importante que a forma musical proposta se justifique através de uma leitura analítica de seu conteúdo estético (ou técnico) de maneira geral (notas, acordes, timbres), do que pela sua abertura formal, temática e sua capacidade de agregar outros conteúdos, inicialmente relacionados ou não à música enquanto forma, mas que estejam principalmente em diálogo com o repertório cultural das crianças que participarão.

5- FESTA DOS DEDOS

Festa dos Dedos

♩ = 80

Gustavo Gomes

Voz

Um de - do com ou - tro de - do Um de - do com ou - tro

de - do Um de - do com ou - tro de - do E

to - dos di - zen - do O lá Um lá Ba - te na por - ta Quer en - trar

Cha - ma os a mi - gos É pra já! Dá pi - ru - e - ta, vai dan - çar

Faz u - ma fes - ta E vai des - can - sar

A referência principal para esta brincadeira é a de outras canções/histórias/jogos de mãos como Dona Mariquinha (“Tum, tum, tum/Quem será...”), ou desafios de dedos comuns - como movimentos com as palmas espelhadas, dividir os dedos em dois ou três blocos, estimulando o uso separado deles em algum ritmo ordenado, por exemplo. Por consequência da intenção de diversificar os tipos de atividades, esta foi criada na intenção de fornecer mais uma música assim no repertório de uma classe de 5 anos que se interessava particularmente por mostrar seus progressos nos outros desafios propostos antes (do mesmo tipo).

A história contada é vivenciada pelos dedos como personagens com vida própria, imitando a da criança. Dizem olá, batem na porta, fazem festa, descansam. Eles podem realizar outras atividades, como sugere a sequência da letra, que é praticamente uma lista de acontecimentos materializados em ações manuais mais ou menos complexas que podem ser propostas.

É um jogo de mãos. Como é comum neste tipo de atividade, há dificuldades inerentes à movimentação dos dedos ou da mão inteira, desafios que são impostos de acordo com o grau de refinamento da coordenação motora das crianças, de modo que tais brincadeiras possam estimular o domínio das falanges e dos comandos motores de forma lúdica, abrindo espaço também para a introdução a determinados instrumentos musicais.

Um movimento demasiadamente complexo pode ser frustrante quando a criança muito pequena não consegue dominar ainda a separação dos dedos ao movê-los, sendo necessários mais passos em direção a isso, como por exemplo gestos apoiados na letra. Isso não significa que esta história musical protagonizada pelos dedos não possa ser interpretada por outras mãos, ainda que com pouco ou nenhum movimento. É possível inventar caminhos artísticos para abordar a ausência de um sentido (visão, audição) ou de uma parte do corpo também.

A criança não é capaz de imitar tudo o que vê, ela só imita aquilo que faz parte de sua capacidade intelectual naquele momento. Quando incentivada e amparada tem mais possibilidades de aprender e se desenvolver (PARIZZI, 2015, p.61).

Podemos fazer uso da letra como índice dos gestos que a interpretam, como é lógico pensar. Mas é importante ressaltar que nem sempre os gestos precisam ter uma relação indexical com a letra da música, seu conteúdo literal. Uma coreografia pode consistir totalmente em ações sem relação direta com as palavras da canção ouvida também. Não precisamos acenar quando a música diz “tchau”, porém é uma relação que, de início, parece ser útil para memorizar a letra, assim como pode ser substituída por outras.

Mas é na imitação principalmente que podemos encontrar uma atividade que possibilita ampliar o repertório de manualidades, experiências e atitudes que tornam o indivíduo potencialmente mais criativo, de modo que os modelos que utilizamos para imitar - de formas musicais ABA até jeitos de utilizar um determinado instrumento - são essenciais para estimular novos processos de recombinação. “Os modelos existem para serem transcendidos” (PARIZZI, 2015, p.63).

Dessa forma, importa compreender que colocar músicas distintas em relação com o ouvinte, promover a comparação entre suas características através da mediação planejada é uma maneira de proporcionar a ampliação desse repertório criativo. Não obstante os elementos textuais, visuais, etc. presentes nas músicas infantis serem limitados quanto à pertinência do tema ou da presença de conteúdo explícito ou violento, é preciso atuar dentro dessa delimitação necessária (classificação indicativa) com uma amostragem ampla de exemplos musicais que estejam presentes nas mais diversas culturas infantis e também adultas, seja na chamada música erudita, nas manifestações populares do Brasil ou nas de outras localidades (NASSIF, 2016).

E não somente o conteúdo musical e a diversidade de tais exemplos ou mesmo das brincadeiras aqui relatadas, mas também a maneira, a forma como são trazidos para a escola tem grande importância nesse processo. Entendemos que a criança deve ter contato tanto com formas musicais mais simples quanto mais elaboradas (NASSIF, 2016), e por essa razão a mediação desse contato foi tratada nestas análises, por não haver possibilidade de dissociar o objeto e o contato com ele.

Por consequência dessa percepção difusa da criança pequena, é possível agregar regras e mais regras a esse jogo de mãos sem que com isso haja

necessariamente um elevado grau de dificuldade repentino à sua realização - ou seja, evitando exigir uma resposta técnico-musical que ainda não está no momento de ser dada pela criança, dado o seu desenvolvimento momentâneo. Por exemplo, a brincadeira pode ser refeita com uma expressão de tristeza do início ao fim, alterando possivelmente o sentido da canção. Ou com cara de medo, surpresa, com risadas. Ainda, cada expressão pode ser proposta de modo cômico ou sério pelo mediador, gerando reações a este novo caminho.

O momento da aula em que ela aparece pode modificar também sua função, por exemplo. Se essa canção encerrar o encontro, podemos iniciar um momento de sono ou de relaxamento, estimulando musicalmente que as crianças interpretem que vão descansar, deitando e se cobrindo. Com barulhos de ronco que vão ficando cada vez mais baixos, tornando dormir parte da brincadeira. Nesse sentido, identificamos a necessidade de preparar uma sequência para as atividades que conduza também o aspecto emocional da turma, levando em consideração as atividades diárias das crianças.

Se, por outro lado, esta canção for apresentada no início de uma aula, poderá servir também como aquecimento para alguma outra atividade que utilize as mãos, possivelmente com instrumentos musicais. E desta forma, a intenção pode mudar e sua função e sentidos também serão alterados. Esta escolha é uma necessidade que nos leva a refletir sobre toda e qualquer sequência de atividades. Por isso, é necessário ressaltar novamente a importância da contextualização de cada ideia no processo educativo, gerando um entendimento maior do todo, uma relação maior da proposta pedagógica com as crianças que a vivenciam. As atividades não devem existir em isolamento no contexto da aula, apesar de termos aqui selecionado composições que não necessariamente produzem um planejamento de aula coeso, mas cujo critério foi a própria diversificação.

6 Considerações Finais

Neste trabalho são exploradas as possibilidades criativas que as músicas analisadas apresentam, considerando que criar é essencialmente recombinar elementos. Através das brincadeiras aqui expostas, pudemos perceber a importância de abrir espaço para a colaboração imaginativa e prática das crianças na construção de uma atividade. Nas composições analisadas, exploramos um jogo de mãos, brincadeiras em roda, músicas para tocar com e sem instrumentos musicais, e ainda poderíamos ter ido para outras direções de acordo com os materiais que já conhecemos e com que podemos dialogar. Este texto surge justamente de uma vivência profissional na escola, e através dos elementos agregados nesse processo é que se tornou possível dialogar com as referências utilizadas para a própria atuação.

Dessa maneira, a pesquisa procurou tornar ainda mais evidente que enriquecer a experiência e o contato com referências musicais e artísticas diversas é uma necessidade do professor de música, se este objetiva incentivar a criação na sala de aula e ampliar os efeitos que isso pode trazer para a musicalidade e para o desenvolvimento cognitivo. A música enquanto forma de linguagem pressupõe a comunicação, a produção de sentidos e cada obra musical é polissêmica, de modo que o fazer musical dotado de significado só é possibilitado pela sua existência em grupo, e seus sentidos são interpretados e compartilhados também coletivamente.

Compor na escola pode ser uma atividade coletiva, então, não somente pelo fato de que fazê-la de forma compartilhada é uma atitude potencializadora dos seus efeitos na aquisição da linguagem, mas também porque nenhum material musical foi composto sem base em elementos anteriores, até mesmo à própria pessoa que o compôs. A comunicação está na essência da criação musical, bem como a colaboração. E a imaginação criadora, como vimos, é fruto de um processo que se dá no contato com o mundo exterior, as descobertas, com as narrativas alheias, e com as emoções internas expressas também fisicamente, em interação com o outro (VIGOTSKI, 2009). No ato de compor usamos escalas, notas, recursos sonoros e instrumentos de cuja autoria podemos ser desconhecedores, ainda que notáveis intérpretes.

Além disso, entender a música como forma de linguagem (SCHROEDER e SCHROEDER, 2011) também se mostrou importante para construir as ideias musicais de forma mais estruturada, levando em consideração a maneira como desenvolvemos a fala e a escrita, de como se dão os processos de aquisição de linguagem - explicando em parte o porquê de não iniciarmos o ensino musical pela leitura de partituras com bebês, mas através da escuta e do movimento, da percepção para a análise.

O desenvolvimento não se dá de modo linear no processo educacional, no entanto a proposta pedagógica deve estar em consonância com uma sequência didática. Isso significa que, muito embora selecionar determinadas escalas e sons e isolá-los da “música real” não seja a resposta para construir um conhecimento mais aprofundado do universo das notas, é preciso identificar e extrair das músicas os padrões que podem ser entendidos, repetidos, recriados, executados de formas diferentes, para dar vazão à imaginação criadora das crianças. Experimentar a música em situações reais, mover o corpo de acordo com a dinâmica, com a forma, promover trocas que atuem para gerar afetos positivos é elevar as possibilidades de desenvolvimento, através da riqueza de cada experiência proporcionada na escola.

6 Referências

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 13-43.

NASSIF, Sílvia Cordeiro. A Educação Musical de Crianças Pequenas: Alguns fundamentos para a apropriação de materiais pedagógicos disponíveis na internet. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 11, n. 22, pp.378-402, jul./dez. 2022.

NASSIF, Sílvia Cordeiro. Música, educação e desenvolvimento infantil: em foco as relações com o meio. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 693-696

NASSIF-SCHROEDER, Sílvia Cordeiro. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, n. 58, p. 77-85, 2012.

PARIZZI, Betânia. Processos criativos em educação musical. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Orgs.). *Processos criativos em educação musical: Tributo a Hans-Joachim Koellreutter*. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p.51-65.

PINO, Angel. “A criança, seu meio e a comunicação: perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento”. *Psicopedagogia*, São Paulo, vol. 12, n. 26, pp. 9-15, 1993.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 26, p.105-118, jul/dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Peleggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.