

## Musicalização na Educação Infantil: Um relato da experiência com alunos de 2 e 3 anos de idade do Instituto Dom Barreto, na cidade de Teresina-PI

*Patrícia Fernanda da Paixão e Oliveira*  
*Instituto Dom Barreto*  
*patriciapaixao@gmail.com*

**Resumo:** Este relato de experiência mostra como é feito o trabalho pedagógico musical do Instituto Dom Barreto (IDB) no campo da educação infantil, baseado nos estudos de PENNA (1988; 2008; 2011), FONTEERRADA (2008), SLOBODA (2008) e ARAÚJO (2015), dentre outros. Nesse contexto, a musicalização é concebida como um processo educacional orientado (PENNA, 2012), contribuindo para a democratização do acesso à música de forma crítica, sistemática e dirigida, logo nas primeiras séries da educação infantil. Os resultados demonstram que as aulas de música têm contribuído para ampliar a percepção das crianças, sensibilizando-as ao fenômeno sonoro. Observa-se também que as atividades desenvolvidas com os alunos têm motivado a continuação dos estudos musicais em diferentes níveis, dentro e fora da escola.

**Palavras chave:** Instituto Dom Barreto. Musicalização na Educação Infantil. Motivação.

### Introdução

Estudiosos defendem que é na primeira infância que todas as bases sensoriais, afetivas, mentais, morais, sociais e estéticas são construídas (FONTEERRADA, 2008). Para tanto, o Instituto Dom Barreto acredita que o ato de musicalizar (-se), isto é, o tornar (-se) sensível à música de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela (PENNA, 1988, p. 19), também deva ocorrer nos primeiros anos da vida escolar. Experimentos recentes apontam que, logo após o desenvolvimento do ouvido do feto, no ventre materno, o bebê é capaz de perceber os sons à sua volta e reagir, com movimentos, à estímulos em forma de palavras e música. Logo após o nascimento, os bebês conseguem localizar a direção de fontes sonoras como vozes, sons de brinquedos diversos e animais. Posteriormente, e por imitação, eles dão início ao processo de aquisição da fala, repetindo sílabas e entonações. Em seguida, ou paralelamente, vem o canto. O corpo reage a ritmos com movimentos cadenciados e assim o

universo sonoro vai se formando, de forma espontânea, juntamente com outras descobertas da vida. Ilari (2002) descreve o bebê como um ouvinte sofisticado, capaz de discriminar contrastes da música, tais como alturas, contorno melódico, timbre, ritmos e frases musicais.

Quando emite sons vocais, em movimentos sonoros ascendentes e descendentes, o bebê não busca uma afinação coerente com o repertório de sons de sua cultura: ele explora as qualidades desse gesto e vai, à medida que exercita, descobrindo e ampliando novas possibilidades para seu exercício. Aliás, vale lembrar que, durante os primeiros meses de vida, o bebê explora grande quantidade de sons vocais, preparando-se para o exercício da fala, sem limitar-se, ainda, aos sons e fonemas presentes em sua língua natal, fato que passa a ocorrer a partir dos oito meses (BRITO, 2003, p. 41).

Este relato de experiência mostra como é feito o trabalho pedagógico musical do Instituto Dom Barreto (IDB) no campo da educação infantil, baseado nos estudos de PENNA (1988; 2008), FONTERRADA (2008), SLOBODA (2008) e ARAÚJO (2015), dentre outros. Nesse contexto, a musicalização é concebida como um processo educacional orientado (PENNA, 2012), contribuindo para a democratização do acesso à música de forma crítica, sistemática e dirigida, logo nas primeiras séries da educação infantil. Os resultados demonstram que as aulas de música têm contribuído para ampliar a percepção das crianças, sensibilizando-as ao fenômeno sonoro. Observa-se também que as atividades desenvolvidas com os alunos têm motivado a continuação dos estudos musicais em diferentes níveis, dentro e fora da escola.

## Objetivos

Segundo Sloboda (2008), o processo de aprendizagem musical acontece, fundamentalmente, de duas maneiras, isto é, por meio da enculturação e através da aquisição de habilidades específicas que têm como meta aprofundar conhecimentos. Enquanto a primeira apresenta relação direta com a exposição e o contato que a criança tem com os produtos musicais da sua cultura, somada à aquisição de habilidades simples, como a reprodução de canções curtas, a segunda diz respeito ao treinamento necessário para aprendizagem de um instrumento, uma habilidade musical específica.

O principal objetivo da musicalização na educação infantil, no IDB, é promover a vivência musical por meio de atividades lúdicas, ampliando a percepção sonora e o desenvolvimento de esquemas de expressão e pensamento. O prazer de ouvir/fazer música é cultivado nas crianças desde muito cedo. Nesta fase, as relações interdisciplinares acontecem de modo espontâneo, e a presença da música na aprendizagem de conceitos como cores, formas e números é constante durante esse processo.

## Metodologia

Os alunos, que têm dois e três anos de idade, estão matriculados nas séries denominadas Maternal I e II do IDB. Cada turma recebe, em média, entre 28 e 34 alunos, que são orientados por três professoras, sendo uma titular e duas auxiliares. As aulas de música são realizadas semanalmente em um espaço específico para os encontros, que têm duração aproximada de 30 minutos e são acompanhadas pelas professoras titulares e auxiliares, que colaboram com o processo ativamente, estimulando a concentração e participação dos alunos nas atividades.

Nesse primeiro contato com a música, as crianças são estimuladas a brincar com os sons, imitando, inventando e reproduzindo criações musicais, usando a voz e o corpo, assim como instrumentos musicais tradicionais e alternativos. Posteriormente, à medida em que o desenvolvimento mental e a percepção de mundo se consolidam, abordam-se conceitos próprios da linguagem musical. As brincadeiras musicais ou temas integradores são selecionados considerando-se a faixa etária e as aquisições cognitivas, afetivas, sociais e de movimento das crianças, sendo cada atividade elaborada cuidadosamente para que os objetivos, a curto, médio e longo prazo, sejam alcançados. O planejamento contempla a escolha do repertório a ser oportunizado às crianças, privilegiando melodias simples e de fácil aprendizagem, como algumas cantigas folclóricas populares. Trabalhos recentes da literatura musical voltados para crianças pequenas também são inseridos nos encontros de forma a ampliar o repertório dos alunos e das professoras que os acompanham durante as aulas. Outras atividades, além do canto, são pensadas para estimular a percepção das crianças ao fenômeno

sonoro. Temas como os sons da natureza, dos animais, do corpo, dos meios de transporte, dos objetos de casa, dentre outros, são explorados logo nos primeiros encontros e aproveitados durante o decorrer do ano. Também fazem parte das atividades realizadas com os alunos, a sonorização de histórias e os exercícios relacionados à percepção de diferentes parâmetros sonoros.

Logo no início do ano, quando as crianças entram no espaço escolar, ambiente diferente daquele no qual habitam, elas se mostram, em certa medida, inseguras e amedrontadas. Por conta dessa mudança física e também emocional, comumente, nesse período, elas choram bastante durante as primeiras semanas. Nesse processo de adaptação, a música é um recurso fundamental para a socialização e o acolhimento. Ao reconhecer canções que os pais costumam cantar em casa, e envolvidos em uma atmosfera de personagens coloridos e animados, a criança vai se abrindo para o novo enquanto o processo de conquista se efetiva gradualmente.

A criação de rotinas é um dos aspectos importantes nesta fase da aprendizagem. Por este motivo, o modelo proposto por Russel (2005, p. 82) serviu de base para elaboração de um roteiro a ser seguido por todos os professores de Música da Educação Infantil. A proposta pode ser assim caracterizada: a) acolhida, com as crianças sentadas em círculo, num momento de socialização, cantando canções variadas; b) realização de atividade relacionadas ao tema da aula; c) encerramento com relaxamento e uma canção de despedida. A exemplo da canção de acolhida, ao término de toda aula, as crianças aprenderam uma música simples, que pontua o final do encontro de maneira alegre e divertida.

Com a finalidade de estabelecer esse padrão logo no processo de adaptação, a aula semanal de música sempre se inicia com uma canção cujo tema é uma saudação (*Oi/Alô/Bom dia/Boa tarde*). O professor canta, acompanhado de um instrumento harmônico (teclado/violão), dirigindo-se a cada criança, sempre auxiliado pelas professoras e até mesmo das próprias crianças. Algumas mostram certa timidez, inicialmente. Contudo, no decorrer das aulas, sentem-se acolhidas e prestigiadas ao ouvirem, por exemplo, seus nomes citados nas brincadeiras cantadas.

Ao longo do ano, a canção do *Oi* é transformada em canto de entrada, servindo como sinal para avisar aos alunos que a aula vai começar. Outras canções, com extensões curtas e bem simples, foram compostas para pontuar cada momento da aula e, de modo geral, da rotina das crianças na escola, pois o canto, de acordo com Houlahan e Tacka (2008), pode ser usado para divertir e também para ensinar conteúdos musicais (afinação, ritmo e qualidade vocal) e extramusicais (hábitos, valores e normas). As Figuras 1 e 2 são exemplos das canções utilizadas no começo e no final das aulas de música.

FIGURA 1 – *É hora de cantar* – Canção para a acolhida dos alunos

## É hora de cantar!

Para iniciar a aula de música ou antes de ensinar uma canção.

Patrícia Paixão

O - ba! O - ba! É a ho - ra de can - tar A - ten - ção! vou me pre - pa - rar A - bre a bo - ca faz um som as - sim du du du du du du du va - mos lá co - mo é bom can - tar la la la la la la la hum hum hum hum hum hum hum

Fonte: Manuscrito da compositora.

Figura 2 – *Tchau* – Canção de despedida. A letra foi adaptada, ficando assim: *Tchau, tchau, tchau a aulinha terminou. Tchau, tchau, tchau para a sala agora eu vou. Tchau, tchau, tchau pra tia XXX eu darei, Tchau, tchau, tchau, sexta feira voltarei.*

## Tchau

Josette S. M. Feres

*Allegretto*

Tchau, tchau, tchau, a au - li - nha ter - mi - nou  
Tchau, tchau, tchau, meus brin - que - dos guar - da - rei

5  
Tchau, tchau, tchau pa - ra ca - saa - go - racu vou  
Tchau, tchau, tchau, sex - ta fei - ra vol - ta - rei

Fonte: FERES (1998, p. 71)

Algumas das atividades realizadas no decorrer do ano estão relacionadas à vivência dos parâmetros sonoros. Quando se explora frequência, por exemplo, ao tratar do grave e do agudo, e com o auxílio de uma canção (Figura 4), as crianças são estimuladas a realizarem movimentos de descer e subir com os braços e o corpo todo, processo que facilita a assimilação dos referidos conceitos. A partir daí, e à medida que tais atividades são repetidas, elas também já são capazes de classificar os sons que percebem no universo familiar, sendo sempre instruídas a fazê-lo comparativamente.

Mais adiante, ao tratar do timbre, as crianças conseguem comparar diferentes instrumentos, classificando-os, genericamente, como “instrumento de som grave” ou “instrumento de som agudo”. Essa percepção é refinada, posteriormente, quando se exploram os diferentes registros de um mesmo instrumento. Observa-se, portanto, que, ao término da unidade de estudos sobre o parâmetro frequência, os alunos conseguem identificar dois aspectos relativos à altura dos sons: 1) instrumentos como o violino e a tuba, por exemplo, apresentam características distintas, isto é, enquanto o primeiro é mais “agudo”, o segundo é mais “grave”; e 2) todo instrumento que produz sons com altura definida tem um amplo espectro de frequências que incluem sons graves, médios e agudos. Percebe-se, assim, que os

alunos partem do geral para o específico na construção do conhecimento. Ao ouvirem também o teatro musicado de *O passarinho e o Sr. Sapão*<sup>1</sup>, se apropriam dos termos apreendidos para comparar a voz dos personagens tomando como base o parâmetro altura.

Figura 4. *Grave e Agudo* – Canção utilizada para trabalhar o conceito de altura.

## Grave e Agudo

Acacia Maria Picoli  
Encantando com a música vol. 2

7

Fonte: *Grave e agudo*, disponível em <http://goo.gl/AfNvWV>

Registros musicais espontâneos, inventados ou instruídos, marcam diferentes fases do desenvolvimento das crianças pequenas (BAMBERGER, 1990; SALES, 1996 *et al.*). Já nas primeiras séries da educação infantil, as aulas de musicalização toma como referência essa disposição, estimulando a representação gráfica por meio de atividades de percepção, como a aula que explora o parâmetro sonoro duração. Instruídos a compararem sons longos e curtos executados à flauta doce, por exemplo, os alunos relacionam traços longos ou curtos, numa folha de papel ou no quadro de acrílico. Registrando, eles materializam e organizam o complexo processo da percepção musical desde muito cedo.

<sup>1</sup> Canção de Breeze Rosa, disponível em <http://goo.gl/JOv4LG> Último acesso no dia 20 de julho de 2016.

## Resultados

Percebe-se que o contato das crianças da educação infantil com essas experiências musicais dirigidas contribui, em vários aspectos, para o desenvolvimento integral do ser. A participação ativa e empolgada durante o processo de musicalização reflete-se no desenvolvimento da linguagem, da voz falada e cantada, e da percepção auditiva e visual.

O processo de musicalização no IDB continua nas séries subsequentes, após o Maternal I e II. Nota-se, a curto e médio prazo, que as experiências dirigidas expandem, de maneira geral, o patrimônio musical adquirido por meio do processo de enculturação. O prazer do canto coletivo, cultivado nas rodas de canções executadas conjuntamente com as professoras, ou a curiosidade por algum instrumento musical específico, apresentado durante as aulas, os levam a buscar outros desafios musicais dentro da instituição, bem como cursos específicos fora da escola.

É importante observar que, para as séries iniciais do Ensino Fundamental Menor, o colégio oferece um curso opcional, intitulado *Escolinha de Flauta Doce e Voz*, que é voltado para a prática instrumental e coral. A maioria dos alunos oriundos das experiências no Maternal I e II que aderem ao programa demonstram familiaridade com vários conceitos, bem como maior facilidade na aprendizagem, características que os diferenciam daqueles que não tiveram a mesma oportunidade.

Essa realidade está em consonância com aquilo que Araújo (2015, p. 46), com base nos estudos de Guimarães e Bzuneck (2002), caracteriza como motivação, isto é, “um elemento essencial para o nível do desempenho e da qualidade da aprendizagem” (...), pois “ter alunos intrinsecamente motivados no contexto escolar é um sonho acalentado por todo professor que conheça a descrição e as consequências desse estado motivacional.” Os fatores motivacionais intrínsecos, aqui entendidos como aqueles que os envolvem nas atividades por causa própria, empurram o aluno para a frente. Ele quer ir além e se considera capaz de desempenhar tarefas mais complexas e desafiadoras, primeiro porque tem intimidade com o tema e domina conceitos; segundo, porque a atividade lhe interessa, é envolvente e gera satisfação.



Considerando esses fatores, acredita-se que a vivência musical no Maternal I e II pode contribuir, portanto, com o desenvolvimento da motivação intrínseca, que é, em muitos casos, reforçada pela motivação extrínseca, aquela que é recebida da família, dos professores e dos colegas.

É interessante notar que os alunos da instituição, dos mais diferentes níveis e séries, motivados intrínseca e extrinsecamente, têm conquistado premiações relevantes no âmbito nacional e internacional, projetando o nome do IDB para além das fronteiras geográficas do estado. Essa motivação generalizada, reforçada pelo caráter competitivo da sociedade contemporânea, tem sido fundamental para o desenvolvimento de várias ações pedagógicas, inclusive as musicais.

Sobre as atividades realizadas no âmbito da Educação Infantil, muitas famílias reconhecem a contribuição do ensino de música e relatam, em conversas informais ou por mensagens em aplicativos de celulares, as conquistas dos filhos. O espectro de narrativas é amplo e abrange: 1) comentários sobre as canções que as crianças aprendem nas aulas; 2) as associações que os filhos fazem, correlacionando fatos cotidianos aos conteúdos estudados nos encontros musicais; 3) a ampliação conceitual-vocabular que os mesmos apresentam, usando termos e expressões específicos da área que, por vezes, são desconhecidas dos próprios pais.

A esse respeito, Thâmara Uchôa, mãe do aluno Paulo Otávio, matriculado no Maternal II, turno tarde, conta que teve uma grande surpresa ao ler, para o seu filho, o livro *Onde está o Mi*, texto de Ana Vicente com ilustrações de Madalena Matoso:

Uma das coisas que me dá prazer, alegria e satisfação com os resultados, quando uma leitura leve, por brincadeira e com muita vontade de descobrir o que ela tem a oferecer, ultrapassa o planejado. Foi o que acabou de acontecer comigo e o Paulo Otávio. Ao lermos esse livro, perguntei pra ele de quem ele lembra ao pensar em música, cantar e que ensina muito pra ele sobre tudo isso. O que ele me respondeu? “– A tia Patrícia é a única que sabe de tudo isso, mamãe”. (UCHÔA, 2015)

O depoimento dessa mãe reitera as relações entre o aluno e a professora de música, ratificando que a prática educativo-musical pode estimular o desenvolvimento afetivo-

emocional do aluno, que, como já visto, é a base dos estudos motivacionais e da Teoria da Autodeterminação (cf. ARAÚJO, 2015). Logo, valorizar as vivências do aluno como elementos fundamentais para a construção de novos saberes é importante, pois a motivação para o aprendizado musical relaciona-se à criação e à inter-relação de professores e alunos durante o processo educacional (BÜNCHEN, 2005 *apud* ARAÚJO 2015). Depoimentos como este fortalecem as crenças sobre a autoeficácia, que são entendidas, neste caso, como a avaliação ou percepção pessoal que o indivíduo faz a respeito das suas habilidades, inteligência e capacidades dos professores envolvidos (BZUNECK, 2001 *apud* ARAÚJO, 2015).

Apesar do reconhecimento e do espaço que a escola oferece à educação musical ser bastante expressivo, é preciso ressaltar que nem sempre o panorama é totalmente positivo. Alguns aspectos devem ser aprimorados. Em algumas épocas do ano, por exemplo, muitas aulas de música são substituídas por ensaios em virtude dos eventos festivos da escola, alguns dos quais não priorizam o processo criativo-musical e continuam a reproduzir modelos, estratégias, técnicas e procedimentos automáticos e ultrapassados, que desconsideram o potencial das crianças, indo na contramão daquilo que tem sido trabalhado pelos professores de música em sala de aula. Além do mais, professores de outras áreas ainda acreditam que, além das aulas, a animação de festas é também competência do professor de música, um problema que já foi amplamente abordado por estudiosos como Del Ben e Hentschke (2003) e que já não faz mais sentido.

Como é possível perceber, a escola é espaço de luta, reflexão e conquista. Para ampliar seu raio de ação, o educador precisa desenvolver as práticas pedagógico-musicais de modo crítico, sistemático, musicalmente, como já propôs Keith Swanwick, pois

Ensinar música musicalmente significa tomar a música em sua concreticidade sonora, em seu caráter expressivo (característico das linguagens artísticas). Significa evitar simplesmente falar sobre música, mas sim trabalhar pedagogicamente com a música-som, tomando como base atividades de percepção/apreciação e de produção – seja através do canto ou da execução de algum instrumento, ou simplesmente manuseando criativamente possibilidades sonoras de diferentes materiais, inclusive de objetos cotidianos. Ensinar música musicalmente é indispensável, portanto, para a formação de referenciais sonoros internalizados, dos esquemas de percepção

indispensáveis para a apreensão da linguagem musical – em outros termos para a formação do ouvido interior. Por outro lado, ensinar música musicalmente contribui para combater o mito do dom, na medida em que promove uma efetiva vivência musical, constituindo oportunidade de familiarização com a linguagem musical (PENNA, 2011, p. 63-64).

Finalmente, a musicalização dos alunos inseridos na educação infantil, entendida aqui como a primeira etapa de um amplo processo de Educação Musical, se consolida no contexto escolar, caminhando para uma transformação conceitual importante, gerando contextos de ensino-aprendizagem significativos, que respeitam o modo de perceber, sentir, pensar e criar de bebês e crianças.

## Referências

- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação para prática e aprendizagem da música. IN: ARAÚJO, Rosane Cardoso de; RAMOS, Danilo (Orgs.). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: UFPR, 2015.
- BRITO, Teca de Alencar. *Música na educação infantil. Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (Org.). *Ensino de música: propostas para agir e pensar em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FERES, Josette S. M. *Bebê, música e movimento: Orientação para musicalização infantil*. Jundiaí, SP: J. S. M. Feres, 1998.
- FONERRADA, Marisa T. de O. *De Tramas e fios: Um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.
- ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e cognição musical no primeiro ano de vida. Porto Alegre, *Revista da ABEM*, vol.7, 2002.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.
- \_\_\_\_\_. Questões sobre a Educação Musical na contemporaneidade. IN: ALCÂNTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edvânia Braz T. (Orgs.). *Abrangências da música na educação contemporânea: Conceituações, Problematizações e Experiências*. Goiânia: Kelps, 2011.
- SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: UEL, 2008.