

Brincar, Cantar, Representar: jeitos divertidos de conhecer elementos teórico-musicais

Lúcia Jacinta da Silva Backes

Universidade Feevale
luciajacintabackes@gmail.com

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Resumo: Relato de uma experiência em construção que aborda o ensino e a aprendizagem de elementos teórico-musicais para crianças, cujo contexto é constituído por brincadeiras. A realização e experimentação de diferentes sons, a partir de instrumentos de percussão e objetos sonoros colocados à disposição, a construção e dramatização de histórias sonorizadas advindas de letras de músicas, em que as crianças se tornam personagem por meio do uso de diversos adereços, o ato cantar, de movimentar-se corporalmente; criar jogos musicais, desenhar, confeccionar figuras de notas e de pausas e percebê-las através do corpo quando do pular, saltar, andar e parar configura um ambiente brincante e propício para conhecer, discutir, vivenciar e aprender elementos teórico-musicais. Como caminho metodológico, no intuito de compreender como se dá a aquisição de um conhecimento musical num grupo de crianças por meio do brincar, opta-se pela pesquisa-ação, o que requer observação, proposição, produção de dados e análise dos mesmos a partir do conhecimento e intervenção na realidade pesquisada. O embasamento teórico tem como referência estudos das práticas, conceitos e discussões de Maurice Martenot, realizados por Fialho e Araldi (2012), de Edgar Willems, na visão de Parejo (2012) e de Swanwick (2003). O relato desta experiência contribui para estudos em educação musical, ao trazer à tona possibilidades de trabalho com as crianças sobre como a música é constituída na sua estrutura teórica e sua composição como uma linguagem artística para que, assim, também desenvolvam o exercício da reflexão e compreendam como se dão processos criativos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Musicalização. Pesquisa-Ação.

Introdução

De situações que ocorrem no dia a dia das pessoas, sejam elas agradáveis e outras nem tanto, além de se mostrarem distantes de uma resolução, muitas vezes se fica na superfície de como tudo acontece, por que ocorrem, ou, ainda, se há participação das pessoas quando algo é pensado e constituído. Parece haver uma espécie de ocultação do processo de como essas situações surgem, como permanecem dentro de um determinado

tempo e saem de cena, sem, muitas vezes, nem ser possível se tomar conhecimento destas de forma a se inteirar da importância ou não do que acontece.

Pensar, planejar, criar e compreender o processo de realização do que pode ser discutido, (des)construído e (re)constituído tem sido pouco percebido, ou restrito a poucos em diversos e diferentes setores da sociedade. Entre os setores, o da educação. Por isso, a proposta de levar elementos teórico-musicais por meio do brincar. De um lado, possibilitar que as crianças sejam protagonistas de uma história em que estarão pensando, discutindo, desconstruindo e construindo novamente um saber a partir daquilo que lhes é possível. Constituindo-se, assim, a participação e o conhecimento do processo criativo. As crianças expressam suas impressões quanto ao que as deixa felizes, o que não gostam e sempre querem repetir o que foi significativo para elas (BENJAMIM, 1984). De outro lado, propiciar o contato com novos conhecimentos musicais através de uma ação muito apreciada por elas: a brincadeira. Esta que aguça, entre outros aspectos, a espontaneidade e a socialização, requisitos importantes para formar sua visão de mundo, compreender e viver em meio a diferenças.

Acredita-se que todas as crianças compreendem a linguagem do brincar. Logo, por meio do brincar é que se pretende trabalhar com o conhecimento musical para propiciar às crianças a inserção no mundo da música, a partir de elementos que lhes propiciam pensar, analisar, criar e compor na atmosfera musical.

Viver consiste, entre muitas experiências, aprender e descobrir coisas que dão prazer e permitem alegrias no cotidiano. No entanto, o conhecimento se torna difícil, muitas vezes, por se tratar de um processo que exige, por exemplo, concentração, pensamento e exercícios que demandam esforço, tempo e capacidade de compreensão. Isso pode levar à desistência ou à perda do encantamento de algo importante para a existência humana.

Buscar formas de se apropriar de diferentes saberes e agregá-los ao cotidiano, ampliando olhares em torno de si mesmo e do mundo, pode se tornar uma prática de reflexão sobre os seres humanos, sobre suas práticas e, assim, favorecer uma maior compreensão das relações humanas.

Nesta perspectiva, pergunta-se: há gestos, palavras, movimentos e/ou entonações que possam contribuir para se apropriar de um conhecimento? Como é possível propor

conhecimento teórico-musical para crianças entre quatro e oito anos de idade? Como apresentar para crianças elementos teóricos de uma arte tão cinestésica como é a música? Que afinidade se pode estabelecer com elas? Qual linguagem elas melhor compreendem?

Muitas podem ser as respostas. Nessa discussão, uma é a brincadeira, tanto na forma de apresentar a música, quanto na de criar afinidade com seus elementos teóricos ao utilizá-la como meio de comunicá-los. A brincadeira, em articulação com o aprendizado dos elementos teórico-musicais, assemelha-se ao que traz Benjamin (1984, p. 103-107), em seus escritos “sobre uma cartilha”. O autor descreve uma relação entre a compreensão/aprendizagem do abecedário pelas crianças, com a utilização do desenho.

A partir dessas considerações, relata-se uma experiência de ensino e aprendizagem, em construção, de elementos teórico-musicais com um grupo de crianças entre quatro e oito anos de idade, num espaço não escolar.

Nos Meandros de Práticas e de suas Bases Teórico-Reflexivas

A atuação como Professora de violão, teclado, de técnica vocal e canto, de musicalização em escolas de Educação Infantil e em oficinas de música, transforma-se constantemente em questionamentos que pedem observação, distanciamento e reflexão, por exemplo, de como é possível avançar nos conhecimentos musicais. Também as discussões no Grupo de Pesquisa Educação Musical: diferentes tempos e espaços e a participação em pesquisas no campo da educação musical que proporcionaram debates sobre como se dá o ensino e a prática musical e conteúdos contemplados, foram configurando ideias que podem contribuir para que mais crianças tenham acesso a essa arte, dentro daquilo que lhes é familiar. Qual seja, no interior do mundo criança, um mundo de fantasia, de imaginação, de despreensão para com o rigor que a vida muitas vezes lhes põe (BENJAMIN, 1984). Em debates sobre a educação musical no Grupo de Pesquisa Educação Musical: diferentes tempos e espaços, trouxeram-se experiências de ações musicais: a realização de ritmos a partir da expressão corporal, a dança, o tocar instrumentos em grupo e o canto.

Tendo em vista esse tipo de práticas musicais, abre-se a possibilidade de criar uma ambientação de brincadeira, em que as crianças possam, com a utilização de instrumentos

de percussão e objetos sonoros, bem como de acessórios diversos, dar configuração a um espaço.

Daí a ideia de introduzir as crianças ao conhecimento teórico-musical num contexto de brincadeira, de histórias, de canto e de dramatização, dinâmicas que envolvem, também, o movimento corporal e a produção de ritmos. Ações que encontram eco em letras de música que, após serem escutadas e cantadas, tornam-se um elemento para a criação de um contexto de contação, dramatização e sonorização de histórias. As crianças gostam de imitar animais quanto ao seu timbre, seu andar, pular e correr, e nisso experimentam andamentos sonoros dentro de uma brincadeira significativa para elas.

A música, para as crianças, é movimento, é ritmo, esse que na visão do pedagogo musical francês Martenot “é o movimento vital da música, pois é por meio dele que se manifesta a exteriorização mais espontânea, tanto no adulto como na criança” (FIALHO; ARALDI, 2012, p. 170). Apresentar uma história através da letra de uma música, convidar as crianças para apontar elementos narrativos presentes no texto, levá-las a perceber sons contidos ali, propor a maneira expressiva de cantar a música, sugerir como vivem personagens da narrativa, entre outros aspectos, tornam-se elementos para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens musicais que podem emergir ao longo da atividade.

Imaginação e criação se imbricam numa brincadeira rítmica e divertida, a partir de músicas com diferentes andamentos que englobam cantos folclóricos e canções cujas letras, muitas vezes, retratam a convivência de animais num ambiente familiar ao dia-a-dia das crianças, ou ao menos fantasiado por elas. Isso sugere organização de um cenário e a escolha de crianças para representar tal convivência, como também se possibilita a elas escolherem instrumentos, objetos sonoros e adereços que vão fazer parte daquela atmosfera musical, sonora e literária construída, também, por elas. E, em meio a isso, encontra-se o canto. Este que proporciona a movimentação corporal, os gestos e o fazer do timbre de animais que podem fazer parte de uma história.

Cantar as canções contribui para a espontaneidade das crianças. Isso vem ao encontro do que Martenot chama de “canto livre” (FIALHO; ARALDI, 2012, p. 171). Um canto espontâneo, que não leva em conta a voz perfeita, a que tem preocupação em relação à respiração, ao tom da música, à questão do timbre, mas a um querer se expressar e cantar.

Cantar é uma ação importante na educação musical. Embora as crianças não adentrem de forma consciente em aspectos técnicos próprios para o canto, elas se encontram no orbital dele. Assim como Willems descreve sobre a canção: “Uma atividade sintética: agregando em torno da melodia, o ritmo e a harmonia subentendida; [...] meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior” (PAREJO, 2012, p. 103).

Dentro disso, portanto, uma oficina de musicalização ou mesmo uma aula de música, se constitui com esses elementos básicos da arte musical. Elementos que estão presentes no ato de cantar, mas que não se precisa ficar preso em seus conceitos teóricos quando do desejo de expressar-se vocalmente. Escutar uma canção, balbuciar algumas letras dela e imitar seu contorno melódico quanto à altura são práticas comuns em espaços em que se lida com a música. As crianças, por exemplo, ficam atentas às letras e colocam a voz quando conseguem dizer palavras que para elas ficam claras. Em seguida, gesticulam, dançam e realizam o ritmo sem muitas explicações. Ou seja, a partir de uma canção que lhes é oferecida, as crianças criam um contexto de expressão vocal e corporal de forma espontânea. O ambiente se torna para elas o espaço da brincadeira. Seus movimentos espontâneos proporcionam esse espaço de som e ritmo, elementos que na educação musical para Willems são básicos para erguer o “edifício da consciência musical” (PAREJO, 2012, p. 106). Tem-se, então, um lugar de aprendizagem, de novos conhecimentos.

Assim, construir um momento de contação de história, de canto e de expressão corporal dentro de oficinas de musicalização e/ou aulas de música para propor um novo conhecimento musical é organizar com elas um espaço de vivência e de conversação sobre linguagens artísticas, tendo em vista uma nova experiência de vivenciar e assimilar uma proposta de conhecimento. Dentre as linguagens, pontua-se a musical, relacionada ao canto, às letras de canções, à realização de sons e ritmos, e, em combinação com esta, a dança que comporta a expressão corporal. Destaca-se, ainda, a literatura. Esta conferindo acesso à noção de como construir uma história, criar personagens, imaginar um lugar onde a história acontece e descrevê-lo, pensar sobre sons, cheiros, bichos e pessoas que ali podem estar. E, em consequência disso, a possibilidade de diálogo com a linguagem do teatro, da dramatização. Por isso, o contexto da brincadeira. Um espaço que remete à ideia de *encontro*, que Rosa (2010), traz para o campo da educação, quando diz que:

O conhecer não é apenas da ordem da construção cognitiva, mas antes disso, que o conhecimento depende de uma experiência de comunicação vital com um objeto que, em sala de aula, se dá por intermédio e no encontro entre dois seres: o aluno e o professor (ROSA, 2010, p. 20).

O encontro, que para a autora se transforma naquilo que “dá o colorido especial” em uma oficina de musicalização ou em uma aula de música pode fazer desses momentos de aprendizagem, tanto para quem ministra como para quem participa “uma experiência prazerosa [...]” (ROSA, 2010, p.20).

Dentro desse espírito do encontro, num sentido de uma maior compreensão de seu significado, considerando o momento brincadeira e aprendizagem, torna-se interessante o conceito de *transicionalidade* apontado pela mesma autora, como um movimento em que o ensino e a aprendizagem se dão num processo de experiência entre a objetividade e a subjetividade daquilo que se apresenta como algo a conhecer. Ou seja, o ensino e a aprendizagem se dão num movimento pendular entre o que se tem de objetivo (elementos teórico-musicais) e subjetivo (o momento brincar, imaginar,) na aquisição de conhecimento. Há, nesse movimento, um campo intermediário, também denominado *espaço potencial* (ROSA, 2010). Um espaço considerado como “o campo do viver criativo, do brincar e da experiência cultural” (ROSA, 2010, p. 22). Daí a necessidade do envolvimento das crianças quanto a um lugar, quanto a figurinos, quanto a adereços que vão compor o cenário, quanto à socialização para contribuir na compreensão de uma proposta, bem como temas sociais que podem encontrar eco na ação como um todo.

Quando se parte da vivência de elementos musicais para a inserção no campo da música, torna-se importante, ainda, a bagagem musical que as crianças trazem de seus contextos culturais e, a partir de então, ampliar o gosto, o interesse e curiosidades que dizem respeito à música, iniciando, assim, um processo de educação musical. Pois, quanto à música:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical [...]; Não os introduzimos na música, eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. (SWANWICK, 2003, p. 66-67).

Dentro de aspectos vistos como importantes para o desenvolvimento integral das crianças encontra-se, também, o conhecimento teórico-musical. Percebe-se isso na proposta de aprendizagem musical de Martenot, pedagogo que entende “o ensino e a aprendizagem da música como uma área de conhecimento que envolve e desenvolve o ser humano em sua totalidade” (FIALHO; ARALDI, 2012, p. 159). Partindo-se de experiências como a audição, a realização de ritmos, utilizando instrumentos de percussão e objetos sonoros, a expressão vocal e corporal em grupo, permite às crianças darem maior expressividade ao que já sabem sobre o campo musical. Entre os muitos conteúdos sobre a música, as propriedades do som – altura, timbre e intensidade – são conhecimentos musicais que se mostram mais evidentes quando da exploração sonora e possível de ser realizada pelas crianças, pois a experimentação de instrumentos de percussão e de objetos sonoros, além de apresentar formatos e timbres, por ora diferentes muitas vezes, encontra sintonia no mundo criança: bater forte e alto os mais distintos sons que podem ser produzidos. Aí está uma característica do ato de brincar, aquele que envolve de forma mágica as crianças. E é nesse momento que se torna possível avançar em conhecimentos musicais.

Vê-se por esse viés, a importância de se pensar um ambiente próprio para tal ação. Um contexto em que haja escuta, questionamentos, troca de experiências entre as crianças e educadoras(res), no sentido de uma aproximação do que vai ocorrer ali: conversas sobre música, experimentações de instrumentos, vivências rítmicas, percepções de timbres, por exemplo. A partir daí, estabelecer o que propõe a música elementar de Orff, a que “oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo” (BONA, 2012, 140), o que na prática, significa que, também, está-se trazendo à discussão teórico-musical, pois a própria organização contextual proporciona isso.

O contexto, nesse sentido, pode ser visto como um fazer musical, “uma forma de comunicação e de expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação” (RCNEI, 1998, p.57). A partir da conversa sobre como se faz música e que elementos a constituem, as crianças podem iniciar um processo de improvisação e de criação de uma história em que vão brincar com tais elementos sem, no entanto, ficarem estáticos ouvindo, mas realizando ritmos para compreenderem a duração, a altura, a

intensidade e o timbre dos sons. Do movimento corporal derivado desse tipo de experiência poderá resultar, entre outras ações, a improvisação de uma composição musical cuja interpretação se transforma na própria vivência coletiva como um todo: o prazer de brincar, de conhecer algo novo relacionado à música, de interagir com colegas e, principalmente, por ser sujeito de uma criação.

Metodologia

Tendo em vista a ideia de organizar um lugar de brincar, de conhecer, de socializar-se e de expressar-se vocal e corporalmente, e nisso propor conhecimento de elementos teórico-musicais para crianças, a partir de um conjunto de ações musicais, pressupõe-se um momento em que elas se deparem com objetos e materiais que farão parte destas ações. Qual seja, diversos instrumentos de percussão, diferentes objetos sonoros, os que vão compor cenário, figurinos e adereços. Isso para que as crianças iniciem a interação com o ambiente brincante. A livre escolha de tocar instrumentos, de experimentar timbres, vestir figurinos e adereços, de se imaginarem num lugar, produzirem sons e realizarem movimentos no espaço, são aspectos que abrem possíveis discussões a serem realizadas com as crianças e registrados como um processo de aquisição de conhecimento, bem como isso vai sendo construído.

Dentro dessa perspectiva, toma-se por base a pesquisa-ação, como caminho metodológico. A pesquisa-ação como uma prática que permite a construção de um contexto de ensino e aprendizagem em que, ao mesmo tempo, propõe-se um processo de construção de um conhecimento, observa-se, analisa-se e se reflete sobre tal percurso. Um saber que vai emergindo de um conjunto de ações que se configuram de acordo como as discussões se dão a partir de intervenções, levando em conta a realidade ali presente. No caso deste relato de experiência, ver como novos conhecimentos teórico-musicais vão sendo compreendidos e assimilados pelas crianças. Conforme Franco (2005, p. 490), a “pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa”.

Tomando essas palavras de Franco (2005), a pesquisa-ação se torna importante dentro da proposta de ensinar e aprender elementos teórico-musicais, pois num contexto de

brincadeira, em que as crianças são convidadas a se expressarem livremente, cabe a quem acompanha o processo, uma entrega àquela subjetividade coletiva advinda de tudo o que acontece em tal ambiente ao mesmo tempo e que requer observação, proposição, produção de dados, e análise dos mesmos. Isso remete à *transicionalidade*, como já referido, quando do movimento pendular entre a objetividade e a subjetividade (ROSA, 2010).

A escolha da pesquisa-ação como abordagem metodológica tem sua relevância quando da possibilidade de se debruçar sobre as três dimensões dessa metodologia discutidas por Franco (2005), assim denominadas: dimensão ontológica, dimensão epistemológica e dimensão metodológica. São dimensões que possibilitam um planejamento, pois cada uma delas se torna um arcabouço, tanto para pensar, quanto para agir, refletir, repensar e buscar outras formas de ação, ao longo do acontecimento, que contribuam para o que se pretende.

Assim, pensar a dimensão ontológica, a que se refere “à natureza do objeto a ser conhecido” (FRANCO, 2005, p. 489) leva ao questionamento do que se quer conhecer, no caso, o novo conhecimento musical proposto em meio a diversos aspectos no instante da brincadeira. Por exemplo, a convivência entre quem propõe as ações musicais e crianças, entre as próprias crianças, o reconhecimento do espaço e a realidade social e cultural dos envolvidos, são fatores importantes e que podem contribuir na maneira de ensinar, aprender e assimilar um conhecimento. Isso, de certa forma, imbrica-se com a dimensão epistemológica, que trata da “relação sujeito-conhecimento” (FRANCO, 2005, p.489), como se dá a aquisição de um saber, como os sujeitos vão se deparando com, refletindo, interpretando e se apropriando do novo.

E a dimensão metodológica circunscreve o que as outras dimensões propõem, visto que nela se estabelecem “processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador” (FRANCO, 2005, p. 489). Dimensão que aponta a articulação de aspectos das outras, no sentido de trazer ao contexto possibilidades de ações, para que se “instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras” (FRANCO, 2005, p. 490-491).

Uma Experiência de Educação Musical em Construção

A proposta de levar conhecimentos teórico-musicais para crianças na faixa etária entre quatro e oito anos começou a se configurar dentro de um projeto de educação que acontece na cidade de Igrejinha, RS, no Vale do Paranhana, iniciado em 2018, em que a relação entre criança e aprendizagem se dá de forma livre e brincante. A ideia, nesse sentido, permite que as ações musicais levadas ao grupo com cinco crianças, uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, possam ser desenvolvidas sem uma determinada sequência quanto aos conteúdos. No desenrolar das ações e entre brincadeiras, há sempre um diálogo sobre elementos musicais já propostos e outros vão sendo inseridos.

Partindo, portanto, da ideia de que as crianças gostam de experimentar sons diversos, a proposta do encontro é sempre iniciar com a experimentação. Coloca-se na sala uma caixa com vários instrumentos de percussão e de objetos sonoros para que as crianças toquem-nos e os experimentem de várias formas. Esse é um momento em que muitas vezes se percebe as crianças praticando ações de encontros anteriores. Principalmente as relacionadas aos instrumentos, pois também se pratica o tocar flauta e violão. Aos poucos, as crianças são convidadas a sentar e colocar instrumentos e objetos sonoros na caixa para dar-se início à conversa de ações que serão realizadas.

Um jogo musical ou um movimento corporal a partir de um ritmo fazem parte das ações iniciais como forma, também, de aquecimento para as demais. Dentro desse tipo de ação, as qualidades do som estão presentes sem, ao menos, delas falar durante a proposição. Como a ideia é passar a vez para as crianças proporem, (re)fazerem, (re)criarem a ação, surge a intervenção /orientação no sentido de fazer conhecer as qualidades do som, principalmente quanto à intensidade e duração do som. No que diz respeito ao timbre e altura percebe-se quando da escolha de instrumentos ou de objetos sonoros, os quais foram utilizados na experimentação, como, por exemplo, pegar um instrumento de percussão, ou a flauta ou o violão e mostrar um som, um ritmo ou uma música. Pode-se dizer com isso, que há uma resposta do que foi significativo para as crianças quanto às ações musicais já vivenciadas.

Na sequência, propostas como apresentar a pauta musical – um elemento básico para a compreensão de como a música é registrada – com alguns elementos de sua constituição vão sendo inseridas de forma fragmentada.

Propor o conhecimento da pauta é uma das atividades recorrentes nos encontros de musicalização dentro deste projeto. E sempre de diversas formas. Quando da realização de sons que lembram diferentes timbres de animais e sons dos contextos de uma história contada e vivenciada pelas crianças, e o registro desses por meio de desenhos, abre-se a possibilidade de um diálogo, referindo-se à escrita da música. Será que se pode escrever a música? Como é a escrita dela? A música tem escrita igual à maneira como se escreve o nome das pessoas? São algumas questões que despertam a curiosidade das crianças, já que algumas têm uma ideia da escrita propriamente dita, o que possibilita a comparação desses elementos com os que representam a escrita musical.

A conversa estabelecida com as crianças sobre a escrita da música se tornou o ponto de referência nos encontros de musicalização dentro deste projeto. As atividades musicais se dão a partir de confecção, recortes, desenhos e identificação de figuras de notas e de pausa, realização de ritmos com uso de instrumentos de percussão, objetos sonoros, flauta e violão. As brincadeiras que envolvem jogos musicais são trazidas com figuras de notas e de pausa já conhecidas pelas crianças. Ao se deparem com esses elementos musicais, as crianças os identificam em relação à duração do som, com o compasso simples e as figuras de notas: mínima, semínima, colcheia e suas respectivas pausas, ainda que não sejam nomeadas, nem se explique o que é compasso simples. Isso acontece, pode-se assim dizer, na sequência de atividades tais como o desenho, o recorte das figuras e suas pausas, e o pular na pauta construída no chão com linha para que as crianças pulem ao som de um tambor ou de outro instrumento musical a partir de uma pulsação rítmica.

Ao propor atividades nessa perspectiva, encontra-se um aspecto da proposta pedagógica de Willems, apontada Parejo (2012): a vivência musical. Na proposta pedagógica deste educador, a vivência é considerada como “fio condutor de toda a aprendizagem” (PAREJO, 2012, p. 106). Essa proposta de vivência corporal, vocal e plástica permeia as atividades dos encontros, que tem em vista a leitura e a escrita da música como conhecimento teórico-musical por meio do brincar.

Considerações Finais

Entende-se que a brincadeira pode ser a linguagem para todas as faixas etárias, pois

no ato de brincar existe um entregar-se ao momento de uma ação. Há uma livre apropriação de algo. A imaginação como um remeter as pessoas à dimensão de vivenciar fatos e emoções e, com isso, a possibilidade de assimilação de conhecimentos que se encontram intrínsecos naquele momento.

Eis por que visar à brincadeira para aprender elementos teórico-musicais. Cantar, pular, dançar, correr, dramatizar, falar, responder, confeccionar, jogar, pensar, criar... Podem se tornar ações que propiciam um fio que liga ao conhecimento, no sentido de tecê-lo, sem, no entanto, fazê-lo de uma maneira tradicional, do tipo linear, cumulativo.

Quando as crianças brincam, aprendem alguma coisa. Pois “o brincar, como o conhecer estão sempre a meio caminho entre os conteúdos da vida subjetiva (sonhos, fantasias, desejos) e a riqueza dos objetos oferecidos pela realidade exterior” (ROSA, 2010, p. 54). Assim, pensar diversas ações musicais por meio do brincar, entre elas uma história a partir de letras de músicas, constituindo-se na contação de história e, conseqüentemente, construir um cenário com personagens, figurinos, adereços, uma caixa com instrumentos de percussão e objetos sonoros, mostra-se como ponto de partida para oferecer às crianças, um novo elemento musical, um novo saber, onde a descontração, a alegria e a espontaneidade sugerem espaço para expressão, improvisação e criação.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 125-156.

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

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane; MAURICE, Maurice. Educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 157-184.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 89-123.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 2010.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.