

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT
PEGAGOGIA**

GIOVANA DE CAMPOS PASSOS

**A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO
PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ATIBAIA
2020**

GIOVANA DE CAMPOS PASSOS

**A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO
PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFAAT, sob orientação da Professora Me. (ª) Cleidil do Carmo Gazaffi.

ATIBAIA

2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Termo de aprovação
GIOVANA DE CAMPOS PASSOS**

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia para apreciação da professora orientadora Me.^(a) Cleidil do Carmo Gazaffi, que após sua análise considerou o Trabalho _____, com Conceito _____.

Atibaia, SP, ____ de _____ de 202__.

Prof^a. Me^a. Cleidil do Carmo Gazaffi

DEDICATÓRIA

Primeiramente, quero agradecer a Deus, pela oportunidade que me tem dado de estar dentro de um centro universitário, fazendo o curso que amo e pela força de chegar até o presente momento.

Aos meus pais, Léa e Antonio, meu eterno agradecimento pela inspiração, incentivo e apoio desde o começo da decisão de seguir uma carreira tão importante na vida de tantas pessoas.

Ao meu noivo e, logo, futuro marido, Daniel, agradeço a compreensão, a paciência, a motivação e a disposição de estar ao meu lado e de me ajudar sempre que pensei em desanimar.

Agradeço também às minhas amigas de curso e de vida que estiveram comigo desde o começo ao meu lado, ajudando-me em todas as dificuldades encontradas no meio do caminho.

Aos meus professores de música, em especial, à Claudia Elizana, que, com muita paciência e paixão, ministra suas aulas, minha eterna gratidão por transmitir aos seus alunos todo o amor que sente pela docência musical.

Para finalizar, agradeço a minha orientadora Cleidil, pelo apoio e por toda paciência para me ajudar a sanar todas as minhas dúvidas.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo entender como a música auxilia no desenvolvimento psicomotor de crianças entre 0 e 6 anos. Foi utilizado o método de revisão bibliográfica de livros e artigos sobre essa temática. Os resultados da pesquisa são apresentados em três capítulos, sendo eles: a música, o movimento e a música no desenvolvimento psicomotor. Ao final do estudo, foi possível constatar que, antes de nascer, os bebês já têm contato com os sons. Desta forma, a identificação com a música acontece de forma espontânea e, é através dos sons e dos movimentos que elas se comunicam e se expressam. Dentro de sala, muitas vezes, a música e os gestos são utilizados de forma estereotipada e inseri-los dentro do cotidiano escolar traz obstáculos. Sendo assim, cabe ao professor buscar maneiras de obter a formação necessária para ministrar as aulas, observar, respeitar, sem interferir no modo como os bebês e as crianças se expressam através dos sons e dos movimentos. Para a avaliação, é importante lembrar que cada criança se desenvolve de uma maneira única, devendo o educador, valorizar o seu esforço e suas conquistas, evitando também a comparação entre um educando e outro.

Palavras-chave: Música e Psicomotricidade. Música na Educação Infantil. Psicomotricidade na Educação Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 MÚSICA	3
2 O MOVIMENTO	8
2.1 A vida intrauterina.....	11
2.2 O primeiro ano de vida.....	12
2.3 De um a três anos.....	13
2.4 De quatro a seis anos.....	14
3 A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR	16
3.1 O fazer musical.....	19
3.2 Sugestões de atividades.....	23
3.3 Avaliação.....	26
CONCLUSÃO	28
REFERÊNCIAS	30

INTRODUÇÃO

Os sons e os movimentos são aspectos que estão presentes na vida do ser humano, até mesmo antes de nascer, de forma que se desenvolvem de maneira espontânea e inconsciente, sendo assim, de extrema importância para a formação e comunicação da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) foi criado com o objetivo de orientar o trabalho com as crianças entre 0 e 6 anos, abrangendo, desta forma, diversos temas a serem estudados para o bom desenvolvimento das mesmas. Dentre desses temas, estão a música e o movimento, que, segundo o mesmo documento, são formas, linguagens extremamente importantes para que as pessoas possam se expressar e se comunicar com o mundo à sua volta. Tendo em vista essas informações, este trabalho busca entender a relação entre esses dois pontos e como a música pode influenciar no desenvolvimento psicomotor das crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, entre os objetivos da pesquisa, estão: entender como a música pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e compreender como a mesma influencia no desenvolvimento do movimento.

O conteúdo do trabalho está baseado na pesquisa teórica em diversos autores, dentre os mais importantes para a realização do mesmo Teca Alencar de Brito, RCNEI, documento criado pelo Ministério da Educação e Marta Deckert.

No primeiro capítulo, denominado A Música, será visto que, antes mesmo de nascer, segundo Brito (2006), ainda em fase intrauterina, o bebê já tem contato com os sons, desta maneira, serão apresentados os elementos que compõem a música, suas características, sua importância na expressão dos sentimentos e sensações e os documentos e leis que falam sobre a música, seu estudo e seu trabalho em sala de aula.

No segundo capítulo, O Movimento, que segundo o RCNEI (1998), é extremamente importante no desenvolvimento humano, tendo em vista que, desde que nascem, as crianças já se movimentam, serão estudadas as fases das crianças de cada faixa etária, suas características, como se desenvolvem e o movimento como forma de expressão.

O terceiro capítulo, nomeado de A Música no Desenvolvimento Psicomotor, será um compilado dos capítulos anteriores. Falará sobre como é iniciado o

processo de musicalização nas crianças, relacionando-os como forma de expressão, a importância da música no processo da psicomotricidade, as dificuldades em encontrar profissionais capacitados para ministrar as aulas, como os mesmos trabalham a música em sala, os estereótipos criados com o tempo, algumas sugestões de atividades e a avaliação.

Desta forma, com base em todas as informações, o trabalho busca compreender como a música e o movimento são importantes para o desenvolvimento da criança, cabendo ao educador, buscar maneiras de trabalhá-los em sala de aula, visando à valorização do processo de aprendizagem das habilidades que os alunos possuem.

1 MÚSICA

Os sons estão presentes em nossas vidas antes mesmo de nascermos e, através deles, podemos perceber o mundo em que vivemos e nos comunicar.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. (BRITO, 2006, p.35)

Deckert (2012) fala que Edwin Gordon, professor de Educação Musical nos Estados Unidos, considera que, da mesma forma que aprendemos a língua materna, aprendemos a música, ou seja, primeiro ouvimos, nos familiarizamos com os sons e imitamos. Em seguida, pensamos no contexto e finalmente improvisamos, tendo a capacidade de utilizar e de criar novas frases e, a partir disto, aprendemos a ler e escrever.

Bohumil Med (1996) diz que os sons nada mais são do que vibrações, que podem ser regulares, chamados de sons musicais, como por exemplo o piano e violino, ou irregulares, que são nomeados como ruídos.

Segundo o mesmo autor, esses sons também possuem características. A altura, por exemplo, é determinada pela velocidade das vibrações, quanto maior a vibração, mais agudo. A duração é a extensão do som e se determina pelo tempo de cada vibração. A intensidade diz respeito à amplitude das vibrações, que são determinadas por quem as produz. O timbre é a combinação de vibrações que também são determinadas por quem as produz, segundo o mesmo autor. Brito (2006) também nos faz pensar sobre o silêncio, que, apesar de o compreendermos como a ausência de som, na realidade, corresponde aos sons que não podemos ouvir por terem um movimento muito lento ou muito rápido.

A música, por sua vez, é uma junção desses sons e silêncios. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, vol.3,1998):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. (BRASIL, 1998, p.45)

Deckert (2012) fala que, quando o assunto é estudar a música, assim como qualquer outra linguagem, precisamos saber quais os elementos que a compõe.

Desta forma, Machado (1997, p. 1) divide a música em três partes: a melodia que “é a combinação de sons sucessivos”; a harmonia, que é “a combinação de sons simultâneos”; e o ritmo, que podemos definir como “a combinação de valores”.

Levando em consideração todas as informações acima, Deckert (2012) conclui que o foco da educação musical enquanto conteúdo curricular são os elementos da música e é a partir deles que se devem buscar as metodologias, estratégias e atividades, sempre com o objetivo de levar a criança a construir e interagir a partir da apreciação, execução e criação, ampliando a sua capacidade de expressão e reflexão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fala que a educação infantil está estruturada em cinco campos de experiência, um deles é o “Traços, sons, cores e formas”, onde é dito que, convivendo com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas dentro da instituição escolar, é possível conceder as crianças, através de experiências diversificadas, a vivência com diferentes formas de expressão e linguagem, como “as artes visuais [...], a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (2017, p. 41).

São, a partir dessas experiências, que elas vão expor seus sentimentos, criando sua própria maneira de se expressar através de diferentes maneiras, seja pelas suas produções artísticas ou culturais com os “sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos”, contribuindo que, desde pequenas desenvolvam o senso estético e crítico, conhecendo a si mesma, os outros e a realidade que está a sua volta.

A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que e apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 41)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1997, p. 53) falam que “a música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época”, desta forma, qualquer plano de ensino que a contemple deve abrir espaço para que o

aluno traga dentro de sala de aula, mas sempre de forma contextualizada e que permita que as obras possam colaborar para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

Porém, o RCNEI (1998) se contrapõe dizendo que, apesar da busca por melhorias nos métodos para a inserção da música dentro das escolas, muitas instituições ainda encontram obstáculos para integrar a linguagem musical às atividades pedagógicas, desta forma, acabam sendo utilizadas para criação e memorização da rotina, comemorações relacionadas ao calendário letivo, atividades com movimentos repetitivos que são imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada, limitando o espaço de expressão através do som.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. (BRASIL, 1998, p.48)

Brito (2006) diz que, com o surgimento da Escola Nova, nas décadas de 1950 e 1960, o ensino da arte foi direcionado para a livre expressão e a valorização do processo, propondo situações para que as crianças aprendam fazendo. Porém, ainda assim, não podemos dizer que a música foi implantada de forma efetiva com relação a criatividade.

De um lado, respeitar o processo criativo foi entendido como deixar fazer qualquer coisa [...], sem orientação, sistematização e, conseqüentemente, sem ampliação do repertório e das possibilidades expressivas das crianças; por outro lado, integrar diversos modelos de realização musical assustava os educadores, que preferiam, então, continuar reproduzindo os mesmos modelos, estratégias, técnicas e procedimentos, que, de modo geral, excluía a criação. (BRITO, 2006, p. 51)

Neste sentido, o estudo feito para o trabalho com música proposto no RCNEI (1998), busca garantir às crianças a oportunidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, sensivelmente e expressivamente, oferecendo condições para o desenvolvimento de habilidades, formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos.

Sendo assim, segundo Brito (2006), o trabalho pedagógico-musical deve ser inserido em um contexto educacional que reconheça a música como um processo contínuo de elaboração, envolvendo o perceber, sentir, experimentar, criar e refletir.

Deckert (2012) diz que Heitor Villa-Lobos, que foi um grande compositor brasileiro, se preocupava com a educação musical no Brasil, desta forma, propôs a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um plano de Educação Musical, que envolvia o canto coral como proposta pedagógica.

Porém, anos depois, a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 que altera a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), diz em seu “§ 6º a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”.

E, segundo Farjado (2018), mesmo após 10 (dez) anos de vigor, a lei ainda não foi implementada. Para justificar:

Alessio Costa Lima, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), diz que a lei só poderia ser implementada se viesse acompanhada por uma política pública nacional. (FARJADO, 2018)¹

Brito (2006) diz que, atualmente, mesmo após a educação infantil ter modificado alguns conceitos e modos de atuação com a influência de novas pesquisas pedagógicas, podemos perceber que o trabalho com a linguagem musical ainda é muito defasada e avança passos muito lentos em direção a uma transformação conceitual.

Felizmente, já não deparamos corriqueiramente com os desenhos prontos que eram oferecidos às crianças para serem coloridos [...], e também estão cada vez mais distante os dias em que se copiavam letras e números, muitas e muitas vezes, de como mecânico e desprovido de significado. (BRITO, 2006, p. 52)

Porém, a autora ainda nos diz que continuamos cantando canções já prontas, tocando instrumentos apenas com orientação do professor, na maior parte das vezes excluindo a interação com a linguagem musical, que acontece pela exploração e criação, pela junção do compreensível e do incompreensível, pela elaboração de hipóteses e comparação das possibilidades, ampliando os recursos e, principalmente, respeitando as experiências que as crianças já tem, sua maturação e cultura, interesses e motivações externas e internas.

¹ <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/10/13/lei-que-torna-o-ensino-de-musica-obrigatorio-na-rede-publica-completa-dez-anos-mas-nao-e-implementada.ghtml>

Podemos dizer que os problemas relacionados ao trabalho realizado com música no ambiente escolar dizem respeito à falta de profissionais qualificados para tal atividade, que é consequência do sistema educacional que descuidou da educação estética por muitas gerações. Desta forma, nos fazendo refletir sobre a necessidade de repensarmos a nossa concepção que temos da música, como também sobre o processo de desenvolvimento musical das crianças, conforme diz Brito (2006).

Para a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores e educadoras (especializados ou não), a música era (e é) entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical. (BRITO, 2006, p. 52)

Outro complicador enorme no trabalho musical, segundo a autora, é quando o tempo das aulas de música é dedicado para os ensaios de apresentações e comemorações, que de certa forma excluem o aluno, que a maior parte das vezes são considerados desafinados.

Ainda hoje existem escolas de educação infantil que iniciam os ensaios para a grande festa junina no mês de abril, reduzindo a isso as atividades da área de música durante todo o decorrer do semestre. E nem ao menos se desenvolvem projetos de pesquisa, de criação, de integração com outras áreas do conhecimento: cada classe limita-se a ensaiar o canto e a dança que irá apresentar no mês de junho! (BRITO, 2006, p. 53)

A autora ainda fala que a música deve promover o ser humano, sempre lembrando que ela é uma linguagem em que o conhecimento vai se moldando a partir das experiências e reflexões. Sendo assim, devemos ter claro que o trabalho musical deve incluir todos os alunos, mesmo aqueles com necessidades especiais, de forma que os mesmos devem ter o direito de cantar, tocar um instrumento, respeitando, valorizando e estimulando cada aluno, mesmo que cantem desafinado ou não tenham senso de ritmo.

O ensino-aprendizagem na área de música vem recebendo influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Amplia-se o número de pesquisas sobre o pensamento e a ação musicais que podem orientar os educadores e gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar de bebês e crianças. (BRITO, 2006, p. 53)

2 O MOVIMENTO

Segundo o RCNEI (1998), o movimento é uma dimensão muito importante no desenvolvimento humano, pois, desde que nascem, as crianças se movimentam e, com o passar o tempo, vão adquirindo cada vez mais controle sobre o seu corpo e se inteirando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo, desta forma, são incluídas em sua vida diferentes formas de manifestações corporais como a dança, jogos, brincadeiras, práticas esportivas, fazendo o uso de diversos gestos, posturas e expressões.

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15)

O papel da educação infantil, segundo Felipe (2001), é o de acolher, assegurar, emocionar, gostar, desenvolver a sensibilidade, não deixando de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, domínio do espaço e do corpo, sempre privilegiando a curiosidade, desafio e a investigação.

A BNCC (2017, p. 40), também traz como mais um dos campos de experiência o “Corpo, gestos e movimentos”, onde diz que desde cedo as crianças exploram o mundo e os objetos que estão ao seu redor, estabelecendo relações, se expressando, brincando e produzindo conhecimentos sobre si mesmo e as pessoas que estão a sua volta, sobre o universo social e cultural e aos poucos são se conscientizando sobre a sua corporalidade. Desta forma, traz como direito de aprendizagem e desenvolvimento o:

Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38)

Segundo o RCNEI (1998), as instituições devem então favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e ao mesmo tempo seguras para arriscar, pois, quanto mais desafiador por esse ambiente, mais lhes será

possibilitado a ampliação do conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros que vivem ao seu redor.

Desta forma, as teorias sociointeracionistas nos dirão que o desenvolvimento infantil ocorre de forma dinâmica, pois as crianças não são meras receptoras das informações que estão ao seu redor.

Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de conhecimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada. (FELIPE, 2001, p. 27)

Segundo Felipe (2001), Henri Wallon, um dos autores sociointeracionistas, propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, envolvendo a afetividade, motricidade e a inteligência que são construídos a partir das experiências pelo meio, de forma que, qualquer pessoa, linguagem e conhecimentos contribuem para o desenvolvimento, que, por sua vez, ocorre de forma descontínua, marcada por rupturas e retrocessos, os quais são divididos em quatro fases e cada fase é denominada como um estágio. No estágio impulsivo-emocional, que acontece no primeiro ano de vida, é predominante o contato emocional da criança com o ambiente, onde são desenvolvidas condições sensório motoras como o olhar, pegar e o andar, permitindo que no próximo estágio, sensório-motor, que acontece aproximadamente entre um e três anos, possa ocorrer “uma intensa exploração do mundo físico em que predominam as relações cognitivas com o meio”(p. 28).

Felipe (2001, p. 30) também diz que, Jean Piaget, outro dos autores, se preocupava em saber como se estrutura o conhecimento, afirmando que “conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto”, envolvendo então a capacidade de organização, estruturação, entendimento e a aquisição da fala, onde a inteligência vai se aprimorando na medida que a criança se relaciona com o mundo. O autor também divide as fases do desenvolvimento em estágios, sendo que, o estágio sensório-motor, que ocorre entre zero e dois anos, é caracterizado por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas.

Porém, segundo o RCNEI (1998), ainda sim é muito comum que, buscando um lugar de ordem e harmonia, algumas práticas educativas impeçam o movimento

das crianças, impondo rígidas restrições posturais, pois existe a ideia de que as manifestações motoras podem atrapalhar a aprendizagem, mas, pelo contrário, a impossibilidade de se movimentar pode dificultar o pensamento e a atenção.

Além disso, o RCNEI (1998) também diz que essa rigidez pode trazer consequências para o desenvolvimento, promovendo uma atitude passiva nas crianças e a instalação de um clima agressivo, no qual o professor tenta de qualquer maneira controlar os movimentos dos alunos.

Não podemos nos esquecer das sequências de exercícios em que a criança pode mexer o seu corpo, desde que esteja conforme a orientação do professor ou quando o educador reserva curtos intervalos para que ela se movimente para “liberar” energia. Essas ações parecem funcionar se pensarmos em relação a ordem que foi estabelecida, mas impedem grandemente as possibilidades de expressão e iniciativa quando os movimentos são predeterminados e limitados a determinadas situações, conforme diz o RCNEI (1998).

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou se descolar-se. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. (BRASIL, 1998, p. 18)

Desta forma, podemos dizer que o início do desenvolvimento está na subjetividade dos movimentos, quanto menor a criança for, mais ela precisará do auxílio de um adulto que o ajude na interpretação de seus movimentos e expressões, sempre buscando atender às suas necessidades e, conforme essa criança for se desenvolvendo, mais ela terá a capacidade de atuar independentemente no mundo em que vive, conforme diz o RCNEI (1998).

O bebê que se mexe descontroladamente ou que faz caretas provocadas por desconfortos terá na mãe e nos adultos responsáveis por seu cuidado e educação parceiros fundamentais para a descoberta dos significados desses movimentos. Aos poucos, esses adultos saberão que determinado torcer de corpo significa que o bebê está [...] com cólica, ou que determinado choro pode ser fome. Assim, a primeira função do ato motor está ligada a expressão, permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem. (BRASIL, 1998, p. 18)

Mas, o RCNEI (1998) ressalta que essa função motora não está presente apenas nos bebês, as crianças de 5 e 6 anos brincam de luta, práticas em que encontramos fortemente a expressão nos movimentos e troca afetiva. Os adultos, quando conversam, também podem deixar transparecer seus sentimentos através de sua expressão facial e podem utilizar os movimentos das mãos e do corpo para pontuar a fala.

Devemos lembrar que, a cultura influencia grandemente o desenvolvimento da motricidade infantil, pois cada grupo vai atribuir sua importância para os gestos, expressões faciais e movimentos feitos no manuseio de determinados objetos que estão presente em sua vida, da mesma forma que os jogos, as brincadeiras, a dança e as atividades esportivas, nas quais o movimento é de grande importância, conforme o RCNEI (1998).

Um exemplo sobre a influência de determinada cultura no significado dos movimentos e expressões é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na qual “a construção de sentidos [...] decorre de processos simbólicos visuais, nos quais a Expressão Facial assume centralidade, de forma diferenciada das expressões adotadas por falantes da língua oral.”²

Desta forma, conforme diz o RCNEI (1998), é importante que o professor compreenda as manifestações das crianças como algo natural, planejando as atividades de maneira a promover a expressividade e a mobilidade voluntária, entendendo que, as conversas e as brincadeiras não podem ser interpretadas como desordem, mas sim como interesse e envolvimento dos mesmos,

2.1 A vida intrauterina

Antes mesmo de nascer, segundo Le Boulch (1992) o embrião tem como modo de expressão a função muscular. Desta forma:

Aparece bem antes de ser capaz de responder a um estímulo sensorial externo; portanto, o sistema motor é capaz de desencadear e se manter sua própria atividade sem necessidade de um estímulo sensorial. (p. 37)

Além disso, enquanto feto, conforme diz o mesmo autor, o organismo da criança está interagindo com o organismo da mãe e exigências metabólicas de seu crescimento são supridas conforme necessidade.

² <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18372/13308>

2.2 O primeiro ano de vida

Ao nascer, segundo Le Boulch (1992, p. 38), a criança se separa da mãe e alterna entre a sensação de perda que é provocada pela diminuição dos metabolismos sanguíneos e a satisfação desta necessidade fundamental. Desta forma “o recém-nascido oscila entre um estado de necessidade, que se manifesta pela elevação do tono³, origem das descargas musculares impulsivas, e por gritos e um estado de prazer que é paralelo à diminuição do tono.”

Le Boulch (1992) também fala que, das primeiras semanas de vida até os 7 meses de idade, o comportamento da criança é organizado por influência dos estímulos sensoriais, sendo esta fase da vida caracterizada pela relação da criança com a mãe, pois é ela quem dá o alimento e tranquilidade para a criança.

Segundo o RCNEI (1998), no primeiro ano de vida, os movimentos ainda são subjetivos, pois é através das emoções que acontecerá a comunicação do bebê com outros adultos e crianças.

O diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço privilegiado de aprendizagem. A criança imita o parceiro e cria suas próprias reações, balança o corpo, bate palmas, vira ou levanta a cabeça etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

Com o passar do tempo, juntamente com as capacidades expressivas, o bebê conquistará a habilidade de sustentar o próprio corpo e, antes de começar a andar, pode desenvolver formas alternativas de locomoção, como se arrastar e engatinhar, essas formas alternativas que o preparam para o novo aprendizado, conforme o RCNEI (1998).

Quando observamos as movimentações de um bebê, podemos ver que ele passa bastante tempo explorando o próprio corpo, descobrindo o que ele faz e como ele pode influenciar o mundo em que vive, de acordo com o mesmo documento.

³ Tom de voz.

Pode-se [...] notar o interesse com que investiga os efeitos dos próprios gestos sobre os objetos do mundo exterior, por exemplo, puxando várias vezes a corda de um brinquedo que emite um som, ou tentando alcançar com as mãos o móvel pendurado sobre o berço, ou seja, repetindo seus atos buscando testar o resultado que produzem. (BRASIL, 1998, p. 21)

Essas ações o permitem que o bebê descubra seus limites e conquiste a consciência corporal. (1998)

As ações em que procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a coordenação sensório-motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior. Do ponto de vista das relações com o objeto, a grande conquista do primeiro ano de vida é o gesto de apreensão, o qual se constitui em recurso com múltiplas possibilidades de aplicação. (BRASIL, 1998, p. 21)

As conquistas da apreensão e da locomoção são muito importantes para a motricidade, pois são elas que permitirão que a criança se relacione com o mundo, explorando o espaço, manipulando objetos e realizando atividades desafiadoras, conforme o RCNEI (1998).

O mesmo documento também relembra que o reconhecimento da importância da corporeidade do bebê é recente. Até pouco tempo atrás, era recomendado que o bebê ficasse confinado em uma única posição por muitos meses, pois havia a crença de que a criança pudesse se machucar ao fazer movimentos que seus ossos e músculos não estivessem preparados, desta forma, limitavam sua movimentação como ato de cuidar, mas que o impediam de interagir com seu próprio corpo e com o mundo, conseqüentemente dificultando sua expressão e o desenvolvimento das habilidades necessárias para sua independência motora.

2.3 De um a três anos

Depois que a criança aprende a andar, parece encantador ficar se locomovendo de um lado para o outro sem uma finalidade específica, porém, de certa forma propicia o seu aperfeiçoamento, que acaba se transformando no ato de correr e pular, libertando também suas mãos para que explore o espaço em que habita, se tornando aquela criança que não para e mexe em tudo e, conforme vai explorando, aprende a moldar os seus gestos às suas intenções para cada situação em que se encontra, conforme diz o RCNEI (1998).

Gestos como o de segurar uma colher para comer ou uma xícara para beber e ode pegar um lápis para marcar um papel, embora ainda não muito seguros, são exemplos dos progressos no plano da gestualidade instrumental. O fato de manipular objetos que tenham um uso cultural bem definido não significa que a manipulação se restrinja a esse uso, já que o caráter expressivo do movimento ainda predomina. Assim, se a criança dessa idade pode pegar uma xícara para beber água, pode também pegá-la simplesmente para brincar, explorando várias possibilidades de seu gesto. (BRASIL, 1998, p. 22)

Nessa fase, segundo o mesmo documento, outros aspectos que também se desenvolvem é o do gestos simbólicos, que está relacionado às brincadeiras de faz-de-conta (colocar uma boneca para dormir em posição de ninar) e as funções indicativas (apontar, dar tchau) e a consciência corporal, que está relacionada a reconhecer o seu próprio corpo, interagindo e brincando com sua própria imagem no espelho, por exemplo, o que é fundamental para a criação da sua identidade.

2.4 De quatro a seis anos

Já nessa faixa etária, o RCNEI (1998) diz que existe a ampliação do repertório de gestos instrumentais, atos como recortar, colar, encaixar vão se desenvolvendo e aos poucos vão ficando cada vez mais precisos, porém, as crianças não deixam o lúdico de lado e, muitas vezes desviam sua atenção brincando com a tesoura, por exemplo.

Com o passar do tempo e com o aperfeiçoamento das ações, o RCNEI (1998) fala que os movimentos vão ficando voluntários, de forma que as crianças começam a pensar antes de agir e “o maior controle sobre a própria ação resulta em diminuição da impulsividade motora que predominava nos bebês” (p. 24).

Os recursos de contenção motora [...], se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se numa mesma posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que, quando o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo), que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais. (BRASIL, 1998, p. 24)

O RCNEI (1998), também nos lembra das brincadeiras e jogos, que estão presentes nas mais variadas culturas e envolvem sequencias motoras complexas,

mas que são de extrema importância por propiciar mais conquistas na coordenação e precisão do movimento.

[...] uma criança criada num bairro em que o futebol é uma prática comum poderá interessar-se pelo esporte e aprender a jogar desde cedo. Uma criança que vive à beira de um rio utilizado, [...] como forma de lazer pela comunidade provavelmente aprenderá a nadar sem que seja preciso entrar numa escola de natação [...]. Habilidades de subir em árvores, escalar alturas, pular distâncias, certamente serão mais fáceis para as crianças criadas em locais próximos a natureza, ou que tenham acesso a parques ou praças. (BRASIL, 1998, p. 24)

3 A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Como já vimos, Brito (2006, p. 35) diz que já na fase intrauterina os bebês já vivem em um ambiente cheio de sons. Desta forma, podemos considerar que “[...] o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música”.

Porém, segundo Le Boulch (1992, p. 38), “a atividade sensório-motora não se desenvolve só a partir dos estímulos externos, se não a partir das informações proprioceptivas⁴, labirínticas e articulares”.

O autor também diz que:

O primeiro objetivo da educação psicomotora é permitir à criança viver um corpo disponível, caracterizado por um bem-estar e uma harmonia de seus movimentos. Esta espontaneidade motora, que se expressa nos jogos livres acompanhados ou não de cantos, traduz o tempo da criança, que é uma livre característica de cada um em relação com sua própria organização tônica. (LE BOULCH, 1992, p. 185)

Nesse sentido, a música e os jogos musicais têm grande importância, pois é a partir da interação com os mesmos que as crianças desenvolverão seu próprio repertório para a comunicação através dos sons, favorecendo o desenvolvimento afetivo e cognitivo, e estabelecendo vínculos com os adultos e a própria música, afirma Brito (2006).

Segundo a BNCC (2017, p. 41), as crianças “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, [...] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”, conhecendo e reconhecendo as sensações e funções do seu próprio corpo, identificando seus potenciais e seus limites, ao mesmo tempo que desenvolve a consciência sobre o que é seguro e o que pode comprometer a sua integridade física.

Le Boulch (1992) também fala que, o folclore infantil, que é transmitido de geração em geração, é muito importante, pois mantém a tradição, simplicidade, carga afetiva e contribui para a educação rítmica e musical das crianças.

⁴ Está relacionada a cinestesia, sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição do corpo, provocado por estímulos do próprio organismo.

Brito (2006) diz que a música dentro da educação infantil vem atendendo diversos propósitos dentro das dimensões pedagógicas. O canto, por exemplo, era sempre acompanhado com gestos e movimentos que, depois de tanto ser repetido, se tornava um ato mecânico, deixando a expressividade de lado e sendo considerado um meio para atingir objetivos relacionados a instrução.

Le Boulch (1992) fala que:

A associação do canto e do movimento permite à criança sentir a identidade rítmica, ligando os movimentos do corpo e os sons musicais. Estes sons musicais cantados, emitidos pelas crianças e ligados à própria respiração, não tem o caráter agressivo que pode revestir um tema musical no qual a criança deve adaptar-se aos exercícios de sincronização sensório-motora. (p. 182)

Desta forma, o mesmo autor diz que, somente a partir do momento em que os movimentos das crianças não são comandados pelos adultos é que podemos falar de expressão livre.

Mas, inserir a música no cotidiano escolar não é uma tarefa fácil:

[...] exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em casa fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisa e estudos teóricos que fundamentem o trabalho. (BRITO, 2006, p. 35)

Desta forma, diante desses desafios, cabe ao educador “observar e respeitar o modo como bebês e crianças exploram o universo sonoro e musical”, permitindo que ele bata, raspe, para que assim, aos poucos, vá organizando a sua investigação, repetindo os gestos e movimentos, aprendendo e internalizando sem que haja interferência desnecessária, conforme Brito (2006, p. 36).

Muszkat (2012) explica que:

O processamento musical envolve uma ampla gama de áreas cerebrais relacionadas à percepção de alturas, timbres, ritmos, à decodificação métrica, melódico-harmônica, à gestualidade implícita e modulação do sistema de prazer e recompensa que acompanham nossas reações psíquicas e corporais à música. (p. 67)

O autor também diz que, vários neurônios são ativados pela música, já que seu aprendizado requer habilidades multimodais, que acabam envolvendo a percepção de estímulos de forma simultânea e integradas a várias funções

cognitivas como “a atenção, a memória e das áreas de associação sensorial e corporal”.

As crianças, de modo geral, segundo Muszkat (2012), expressam suas emoções mais facilmente pelas músicas do que por palavras, desta forma, podendo ser uma ferramenta para a ampliação do desenvolvimento cognitivo e emocional delas.

Segundo o RCNEI (1998), nos três primeiros anos de vida, os bebês ampliam seu modo de expressão através de conquistas vocais e corporais, procurando imitar o que ouvem, seja através de gestos ou da voz, interagindo também com objetos e brinquedos sonoros disponíveis, estabelecendo, então, um exercício sensorial e motor com os mesmos. Desta forma:

Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopeias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música. (BRASIL, 1998, p. 51)

Os bebês, ao escutarem os sons, ficam encantados e tentam imitar ou responder, criando assim momentos muito significativos em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, que são responsáveis pelo vínculo com os adultos e com a própria música, de acordo com Brasil (1998).

As crianças dessa faixa etária se interessam na maneira como os sons são produzidos. Sendo assim, esta fase é caracterizada pela exploração do som e suas características (altura, duração, intensidade e timbre), onde é relevante que haja a liberdade de investigar cada uma delas, sem que exista a preocupação que tudo saia perfeitamente harmônico, diz o mesmo autor.

Devemos levar em consideração também que, surgirão diferenças individuais e grupais, de forma que, as crianças que têm um contato mais profundo com a música, apresentarão um comportamento diferente das que não têm, conforme Brasil (1998).

Aos três anos, as crianças se interessam mais nos aspectos intuitivos, afetivos e pela exploração sensório-motora dos materiais sonoros, integrando a músicas nas brincadeiras e jogos, segundo Brasil (1998).

A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra o gesto, som e movimento. (p. 52)

Aos poucos, as crianças cantarão e reproduzirão ritmos simples com mais exatidão, observarão cuidadosamente os batimentos rítmicos corporais, desta maneira, e a complexidade dos movimentos e interação dependerá do seu nível de desenvolvimento, diz o autor.

Sobre os conteúdos, o RCNEI (1998) diz que sua organização, antes de tudo, deve respeitar o nível de percepção e desenvolvimento das crianças em cada fase e suas diferenças socioculturais, que, como citado anteriormente, pode influenciar no seu comportamento.

Brito (2006, p. 145) ainda relembra que “som é movimento, gesto, e, por isso, nada mais claro do que a sua integração com o movimento corporal”.

A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc, e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61)

3.1 O fazer musical

O fazer musical requer concentração e envolvimento com as atividades, sempre levando em consideração que para fazer música é necessário organizar e relacionar os sons e o silêncio, sendo uma forma de comunicação e expressão que é composto pela improvisação, composição e interpretação, segundo o RCNEI (1998).

Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete. (BRASIL, 1998, p. 57)

No primeiro ano de vida, segundo o RCNEI (1998), a prática musical poderá ocorrer através de atividades lúdicas e o professor, ao cantar para os bebês, produz variados sons vocais interpretando as vozes de animais, ruídos ou até mesmo sons

corporais batendo palmas, pés e os embalando com a dança, contribuirá no desenvolvimento da percepção e atenção.

Na faixa etária dos quatro aos seis anos, “os jogos de improvisação são ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio dessa linguagem”, de forma que a imitação é a base do trabalho de interpretar e imitar os sons vocais, corporais ou os produzidos por instrumentos é a forma como eles se preparam para que antes de imitar expressivamente, eles possam interpretar. (1998, p. 57)

No quadro a seguir, construído por Deckert (2012) baseado nos estudos de diversos autores, é possível observar as aquisições das crianças em cada fase da vida.

Quadro 1 - Desenvolvimento Musical da Criança ⁵

DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA	
Fase	Descrição
Do nascimento aos 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção global e diferenciada. • Reconhecimento da voz materna. • Reconhecimento de histórias, rimas, parlendas e músicas ouvidas durante a gestação. • Preferências: no início da fase, por sons graves; ao final, por sons agudos. • Procura de fontes sonoras: inicialmente, com movimento dos olhos; depois, com vidade de cabeça. • Redução do movimento corporal quando há música. • No final da etapa, respostas corporais generalizadas aos sons musicais. • Capacidade de ouvir qualquer tipo de escala.
Dos 7 meses aos 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Balbuciar musical. • Movimentos corporais não necessariamente sincronizados à música.

⁵ Fonte: Ilari (2002); McDonald & Simons (1989); Med Standars (1990); Tafuri (2000); Trehub & Trainor (1990); Beyer (1988); Manfrinato Justi (2011) *apud* Deckert (2012, p. 29 e 30).

	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de contornos melódicos, padrões rítmicos, forma, timbres, vozes e modos de cantar. • Modulação de comportamento em resposta aos diferentes tipos de música. • Distinção entre acordes consonantes e dissonantes. • Preferência por consonâncias e por música a <i>capella</i> (canto sem acompanhamento de instrumentos). • Reconhecimento de música conhecida, ouvida repetidamente. • Preferência pelo timbre da voz humana em relação ao timbre dos instrumentos.
Dos 13 meses aos 18 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Vocalizações: experimentação vocal. • Jogos musicais: aprendendo a vez de cada um. • Expressão das primeiras palavras.
Dos 19 meses aos 24 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento do vocabulário. • Experimentação livre de canções. • No canto, uso de intervalos melódicos de segundas, terças maiores e menores. • Surgem canções espontâneas curtas, em geral pequenos intervalos melódicos, com padrão rítmico flexível.
2 anos de idade	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de padrões melódicos de canções conhecidas em cantos espontâneos. • Manifestação da habilidade de cantar partes de canções. • Imitação de partes de canções, embora sem acertar todas as notas. • No canto, início do uso de intervalos de quarta e quinta. • Movimentos de braços e pernas; sincronização temporária com o pulso (10%). • Ritmos constantes, porém nem sempre corretos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma evidência da consciência de forma musical.
<p>Dos 3 anos aos 4 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora na imitação de canções, cada vez mais próximas do modelo. • Início do uso de jogos solitários e de associação, como classificação de diferentes sons e timbres. • Representação de papéis de personagens em canções. • Adaptação gradual à prática musical coletiva, como cantar em grupo. • Aprendizado de canções na seguinte sequência: movimento, palavras, ritmo, frase. • Diminuição da variedade dos movimentos corporais (as crianças tornam-se mais seletivas em relação aos movimentos). • Prática e exploração de movimentos conhecidos. • Melhora sensível da coordenação motora. • Surgem os padrões rítmicos; a repetição é fundamental. • Execução de ritmos corretos e ostinados (repetição de um padrão de ritmo diversas vezes) • O senso de tonalidade começa a emergir. • Representação inventada: rabiscos que seguem o curso do ritmo musical.
<p>Dos 5 anos aos 6 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As estruturas do pensamento tornam-se cada vez mais aptas a perceber os parâmetros do som. • A música é assimilada por imagens, depois imagens-símbolos, seguida da representação. • Senso de tonalidade mais estável, tornando-se estável no final da etapa. • Consegue cantar, de maneira cuidadosa, a maioria das canções aprendidas. • Resposta mais comum ao ritmo: palmas e

	<p>movimentos curtos são mais fáceis de controlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pulso correto e firma. • Repetições rítmicas e melódicas são comuns nessa fase. • Senso de forma e padrão na improvisação. • Representações inventadas: uso de figuras e símbolos abstratos para mostrar estruturas musicais ou elementos da forma. • Aos 6-7 anos de idade: uso das primeiras representações figurativas, agrupando unidades de duração em notações inventadas. • Abertura para a música de outras culturas.
--	---

Desta forma, conforme diz o RCNEI (1998), se fazem necessários que os conteúdos a serem trabalhados sejam aplicados em situações em que as crianças possam se expressar e que façam sentido para elas.

Um trabalho com diferentes alturas, por exemplo, só se justifica se realizado num contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o contraste entre sons graves ou agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades. [...] A simples discriminação auditiva de sons graves ou agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. Exercícios com instruções, como, por exemplo, transformar-se em passarinhos ao ouvir sons agudos e em elefante em resposta aos sons graves ilustram o uso inadequado e sem sentido de conteúdos musicais. (BRASIL, 1998, p. 60)

3.2 Sugestões de atividades

Segundo Deckert (2012), o ritmo, um dos elementos que compõe a música, está presente no dia-a-dia do ser humano, como a sucessão dos períodos da manhã, da tarde e da noite, nas estações do ano, no corpo humano como o pulsação do coração, na respiração e na escola como atividades e avaliações, sendo assim, é possível considerar que o ritmo não está presente somente na música.

Deckert também diz que:

Quando iniciam o processo de aprendizagem musical, as crianças começam por explorar de diferentes formas os instrumentos musicais: manuseiam os objetos com a intenção de conhecer os sons que produzem, para entender como tocar, etc. (2012, p. 32)

Sendo assim, Brito (2006) diz que só se aprende o ritmo por meio do movimento, desta forma:

Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é [...] um ser dançante. Não é por acaso que, ao apresentarmos um repertório de canções de cultura infantil, mostramos, na realidade, brinquedos musicais que, se envolvem o cantar, envolvem também o movimento. (p. 145)

Levando em consideração todas as informações vistas até o momento, dentro do cotidiano escolar, o trabalho musical deve contemplar atividades como:

trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos (vocais e instrumentais); invenções musicais (vocais e instrumentais); construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta e sonora musical: escuta tenta, apreciação musical; reflexões sobre a produção e a escuta. (BRITO, 2006, p. 58)

Com relação às atividades rítmicas, Deckert (2012) propõe que os professores trabalhem com os sons do corpo, batendo palmas, os pés; o ritmo do corpo, repetindo os movimentos descritos anteriormente, observando também o som do coração, a respiração; ritmos dos nomes, podendo bater palmas conforme falam o nome de determinado colega; instrumentos musicais, batendo ou chacoalhando o instrumento; criando ritmos, utilizando a brincadeira o mestre mandou, por exemplo; e escravos de Jó, onde as crianças devem movimentar as peças conforme a letra da música ou utilizando do próprio corpo para marcar a pulsação do ritmo.

Sobre a melodia, segundo Deckert (2012), é possível dizer que é composta pelos sons agudos e graves. Podendo a encontrar no nosso dia-a-dia no canto de um passado, na buzina de um carro, nos gritos das crianças, no barulho de um trovão, no motor do ônibus.

Algumas vezes ouvimos dizer que sons agudos são sons “fininhos” e sons graves são sons grossos. Não endosse essa simplificação: é importante familiarizar as crianças com o vocabulário musical e ensiná-las a usá-lo de

modo apropriado. “Fino” e “grosso” caracterizam outro tipo de conceito, como a espessura: uma folha de papel fina, um pedaço de madeira grosso. Quando empregamos corretamente os termos específicos da disciplina desde o início do processo de Educação Musical, a criança também se habitua a usá-los de forma adequada. (Deckert, 2012, p. 44)

Desta forma, para as atividades melódicas, Deckert (2012), dá como sugestão a produção de sons graves e agudo; a brincadeira de morto-vivo musical, onde, ao tocar um som agudo, os alunos ficam em pé e ao tocar um som grave, os alunos agacham.

Brito (2006) propõe que as crianças se movam de acordo com o som, de forma que, ao executar sons curtos, longos, suaves ou fortes, a criança interprete e magicamente se transforme naquele som, sempre lembrando que, o movimento deve ser estimulado sem estabelecer o que é certo ou errado. Sendo o jogo de estátua também interessante para trabalhar o som e o silêncio.

Outra atividade interessante é quando atribuímos para cada movimento um som, por exemplo, ao som da palma, devemos pular, ao estalar os dedos, devemos correr, criando assim situações de integração diz Brito (2009).

Já o timbre, segundo Deckert (2012), é o que se pode considerar como a qualidade ou o “colorido” de um som. Sendo assim, a orquestra, por exemplo, se forma através de diferentes instrumentos musicais que produzem diversos timbres.

O compositor, ao elaborar sua obra musical – especialmente para orquestra ou para formações musicais como duos, trios, quartetos –, trabalha com o timbre, buscando contrastes entre os instrumentos e o equilíbrio do som, entre outros elementos. (Deckert, 2012, p. 57)

Como sugestão de atividades envolvendo o timbre, a autora propõe imagens sonoras, de forma a conversar com os alunos sobre os sons que encontramos no dia-a-dia de acordo com o ambiente em que estão; imitar as vozes, mostrando fotos de pessoas, animais, personagens e pedir para que eles demonstrem como acham que é determinada voz; mostrar a voz de cantores que trabalham com estilos musicais diferentes; caixinha surpresa, onde o professor coloca dois objetos iguais e passe a caixa pelos alunos, de forma que os mesmos devem descobrir qual objeto é pelo seu som.

No geral, Brito (2006) também sugere atividades de improvisação, que são importantes pois desde que eram bebês, as crianças já improvisam através dos sons vocais; contar histórias utilizando a voz, o corpo, objetos, instrumentos musicais,

uma história bem interessante de destacar nessa atividade se chama Pedro e o Lobo⁶, escrita por Sergei Prokofiev, onde neste conto sinfônico, designou para cada personagem um instrumento musical; elaborar arranjos próprios ou com base em outra pré-existente; desenhar o que a criança sente/entende sobre o que está ouvindo.

Não descartando também “os brinquedos de roda, os jogos rítmicos, as danças folclóricas... enfim, todo brincar da criança que envolve o movimento corporal deve estar sempre presente no dia a dia do trabalho musical”. (BRITO, 2009, p. 148)

3.3 Avaliação

Segundo o RCNEI (1998), tanto a avaliação musical quanto a avaliação psicomotora devem ocorrer num processo contínuo, sempre levando em consideração os processos que as crianças vivenciaram.

O documento também diz que, primeiramente, deve ser avaliado se o ambiente escolar e o trabalho desenvolvido são suficientemente desafiadores, se os movimentos e formas de expressão não foram limitadas e se as atividades propostas forneceram a possibilidade de interação.

Sendo assim, o RCNEI (1998) diz que para avaliar as crianças, o professor deve documentar e observar cuidadosamente os aspectos relacionados ao desenvolvimento vocal, rítmico e motor, a capacidade de imitar, criar e memorizar num contexto musical. Sendo assim, suas anotações serão um instrumento importante para esse processo, de maneira que deve tê-lo como um modo de “reorganização de objetivos, procedimento, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo” (p. 77), auxiliando, desta maneira, a construção de práticas que levem em consideração o corpo, o movimento e sua expressão.

Ainda segundo o mesmo documento, uma vez que tenham tido oportunidades de vivenciar atividades motoras e musicais, é possível esperar que as crianças reconheçam o movimentar-se e a musicalidade como forma de se expressar, comunicar e até mesmo brincar, pois:

⁶ Desenho animado Pedro e o Lobo – Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=DGHGIO_4jeQ ; Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=Lz-vCm-2bxc> ; Parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=myRsj6jdcKs>.

Por meio da voz, do corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar, improvisar, compor, interessadas, também, pela escuta de diferentes gêneros musicais e pela confecção de materiais sonoros. (p. 77)

O RCNEI (1998) ainda fala que, é fundamental informar as crianças sobre suas competências. A valorização do esforço e comentários sobre sua evolução nas atividades realizadas são atitudes que incentivam a aprendizagem e os encorajam a enfrentar suas dificuldades, sempre lembrando que toda a dedicação e conquista deve ser valorizada, evitando coloca-las em uma situação que exista a comparação com outro colega, não só pelos profissionais que estão à sua volta, mas por elas mesmas.

CONCLUSÃO

Levando em consideração todos os aspectos citados na pesquisa, a elaboração deste trabalho possibilitou a análise da importância da música no desenvolvimento psicomotor das crianças de 0 a 6 anos, permitindo, desta forma, compreender mais sobre os sons e a música, sobre como os bebês e as crianças se desenvolvem, quais são as etapas de aprendizagem e desenvolvimento, quais eram e ainda são as dificuldades dos professores, como avaliar adequadamente e algumas sugestões de atividades.

Tendo em vista que, desde antes mesmo de nascermos, os sons e os movimentos já estão presentes em nossas vidas, podemos entender que é através deles que os bebês e as crianças vão se expressar e aprender a se relacionar com o mundo ao seu redor. Sendo assim, com o passar do tempo e de acordo com as influências que recebem durante o seu crescimento e desenvolvimento, vão aperfeiçoando suas habilidades musicais e corporais. Desta forma, podemos constatar que estudar a influência da música na psicomotricidade na Educação Infantil é extremamente importante para o meio educacional.

Apesar de muitos documentos da educação como por exemplo o RCNEI e a BNCC falarem sobre a implementação da música no ambiente escolar infantil e sobre a importância da expressão corporal, como visto anteriormente, conciliar o trabalho dos movimentos e dos sons dentro da escola ainda é muito complicado e traz muitas dúvidas. Quando os professores não estão preparados adequadamente para a realização do trabalho, acabam deixando de lado o principal objetivo de se movimentar e se relacionar através dos sons, que é a expressão dos seus sentimentos. “Excluindo” esse aspecto tão importante, acabam fazendo um trabalho musical e corporal estereotipado, tentando controlar o que devia ser de extrema espontaneidade das crianças para se comunicar, tentando comandar a “bagunça” ou se envolvendo com a música e os gestos somente em datas comemorativas.

Para a avaliação, é necessário se fazer uma observação contínua, sempre levando em consideração e respeitando todo o processo de desenvolvimento do aluno, nunca comparando suas habilidades, pois cada um tem um processo de aprendizagem diferente da outra, são indivíduos que recebem e interpretam estímulos de formas mais variadas ainda, o professor, desta forma, deve evitar incentivar a competição entre eles de quem é o melhor e sempre valorizando suas conquistas e vitórias.

Sendo assim, para finalizar, podemos considerar que a música é importante para o desenvolvimento psicomotor na educação infantil pois é na relação entre os sons e os movimentos que as crianças vão aprender a se expressar e se comunicar. Desta maneira, cabe aos educadores buscarem a formação adequada para o trabalho musical e o desenvolvimento infantil, visando o planejamento educacional e priorizando as interações entre as próprias crianças e as brincadeiras relacionadas à a música e o movimento, tendo assim, a avaliação como uma grande aliada para a reflexão e reorientação do trabalho pedagógico através das vivências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2012.

FELIPE, Jane. **O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon** In CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação Infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. 7. ed. trad. por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

MACHADO, Rafael Coelho. **ABC musical**/ Rafael Coelho Machado; revisão de Radamés Mosca. – São Paulo : Irmãos Vitale, 1997.

MUSZKAT, Mauro. in **Música, neurociência e desenvolvimento humano** in **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

MED, Bohumil. **Teoria da música** / Bohumil Med. – 4. ed. rev. e ampl. – Brasília, DF : Musimed, 1996.