A música como linguagem expressiva: reflexões sobre o tempo e os espaços de criação musical na educação infantil

Comunicação

GTE 06: Educação Musical em cursos de Pedagogia: pesquisas e práticas

Cláudia Siufi
Universidade de São Paulo
claudiasiufi@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre o tempo e os espaços para a criação musical infantil, entendendo a música como linguagem expressiva na primeira infância. Embasamos este trabalho no entrelaçamento das ideias defendidas por Loris Malaguzzi e François Delalande, além de outros que corroboram com estes, que compreendem a arte como fio condutor para o desenvolvimento humano, criativo e expressivo de uma criança reconhecidamente potente e ativa. Cabe ao professor a postura de observador atento e participativo do processo, incentivando seus alunos, abrindo caminhos para a exploração e investigação sonoras, proporcionando tempo de qualidade e espaços motivadores onde a escola de educação infantil possa servir como berço para o desenvolvimento criativo-artístico, sonoro-musical.

Palavras-chave: Primeira infância – Desenvolvimento sonoro-musical – Espaço e tempo.

Pesquisas na área da neurociência e o estudo do desenvolvimento humano têm reafirmado a importância neurológica, cognitiva, afetiva e social dos primeiros anos de vida (Purves et al., 2005). Desde o nascimento as crianças demonstram inúmeras habilidades e é de suma relevância pensar em uma educação que possibilite estimular esse potencial infantil, permitindo que se desenvolvam e se expressem enquanto aprendem. Segundo Hoyuelos (2010),

> A Educação Infantil não pode ser vista apenas como uma demanda ou uma necessidade social. Esta ideia repercute negativamente na imagem da infância. Esta ideia leva, inconscientemente, a simplificar e reduzir as potencialidades infantis. É necessário passar de uma infância de

> necessidades, a uma infância de direitos que, de ações práticas, não subestime os recursos e as potencialidades de meninos e meninas desde o nascimento. Esta ideia chama por uma ética de qualidade nos serviços para a infância. [...] É necessário – em resumo – recuperar, ideologicamente, um tipo de Educação Infantil que valorize a cultura da infância, sua forma de ver o mundo, e que não seja manipulada pelos desejos e problemas do mundo adulto para modelos pobres e preestabelecidos. Um tipo de Educação que escute e participe dos direitos da infância, sintonizando com os mesmos. (Hoyuelos, 2010, p. 18-20, tradução nossa[1])

Neste sentido propomos uma reflexão sobre o tempo de qualidade e os espaços oferecidos no âmbito educacional para o desenvolvimento das potencialidades criativas na infância, sendo a arte, compreendida aqui sobretudo como expressão musical, o agente transformador e instrumento de transcendência do humano.

Os tempos da infância

O tempo é um assunto muito discutido por várias áreas de conhecimento, tanto as científicas quanto as humanas, sendo um conceito de difícil definição. No contexto escolar o tema requer uma importante reflexão, principalmente no que se refere à consciência do momento vivido e enquanto se idealiza um projeto educativo que pretenda contemplar a escuta e a compreensão da cultura da infância.

Segundo Hoyuelos (2011), de acordo com o pensamento grego que rege nossa cultura ocidental, há três formas de referir-se ao tempo: *aion (αιών), chronos (χρόνος) e kairós*

[1] La Educación Infantil no puede ser vista sólo como una demanda o una necesidad social. Esta idea repercute negativamente en la imagen de la infancia. Esta idea lleva, inconscientemente, a simplificar y reducir las potencialidades infantiles. Es necesario pasar de una infancia de las necesidades, a una infancia de los derechos que, desde las actuaciones prácticas, no lleve a infravalorar los recursos y las potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Esta idea llama a una ética de la calidad de los servicios para la infancia. [...] Es necesario – en resumen – recuperar, ideológicamente, un tipo de Educación Infantil que valore la cultura de la infancia, su forma de ver el mundo, y que no sea manipulada por los deseos y problemas del mundo adulto hacia modelos pobres y preestablecidos. Un tipo de Educación que escuche y participe de los derechos de la infancia, sintonizando con los mismos. (Hoyuelos, 2010, p. 18-20)

(καιρός)[2]. Essas três apresentações do que chamamos tempo nos leva à compreensão dos tempos individuais das crianças.

> Aion é sempre, a duração sem limites. É essencial (embora não queira ser um predeterminista), também para as crianças, saber que existem coisas imperturbáveis, por exemplo, o amor de mãe e pai.
>
> Chronos e kairós são filhos de Aion, o tempo eterno.
>
> Chronos é o tempo entendido como mensurável e contável. É o tempo objetificado, fragmentável e manipulável. Este é o lugar do relógio e da sincronização coletiva. É o tempo da organização escolar, das disciplinas, da duração dos assuntos, o horário da refeição, do banheiro. [...] Kairós é o tempo da alma, da experiência interior; o tempo subjetivo. (Hoyuelos, 2011, p.4-5, tradução nossa[3])

Já na Antiguidade criou-se a necessidade de medir o tempo, desde a contagem das fases da lua, das estações do ano, dos ciclos das plantações e colheitas. Posteriormente, de forma gradativa, procurou-se precisar o tempo, passando a contá-lo através da organização de calendários, contagem das horas, minutos, segundos, chegando-se ao preciosismo da contagem de milésimos de segundo.

Chronos se coloca cada vez mais dominante na vida diária dos homens e isso envolve também a escola. Com o intuito de organização, o tempo escolar é fracionado, dividido em tempos de estudo e disciplinas. Inclui-se aí a escola de Educação Infantil, onde em muitas

---

[2] Homero relaciona *Aion* à vida, como um todo do tempo, dando-lhe uma conotação de 'força de vida', 'para além da vida'. (KEIZER, Helen, 2000)
Aristóteles deu expressão clássica ao conceito de tempo como medida, em Física, 219b (IV. xi) onde definiu o tempo *Chronos* como o "número de movimentos em relação ao antes e depois". (SMITH, John, 1969)
O substantivo *Kairós*, usado pela primeira vez por Hesíodo (Obra 694), denotava originalmente "medida certa", "proporção correta", "aquilo que é conveniente, apropriado ou decisivo". (BROWN, Colin, 1983)

[3] Aion es el siempre, la duración sin límites. Es imprescindible (aunque no quiero ser predeterminista), también para los niños, saber que existen cosas imperturbables, por ejemplo el amor de la madre y del padre.
Chronos y kairos son hijos de Aion, el tiempo eterno.
Chronos es el tiempo entendido como devenir mensurable y numerable.
Es el tiempo objetivado, fragmentable y manipulable. De aquí nace el reloj y la sincronización colectiva. Es el tiempo de la organización escolar, de las disciplinas, de la duración de las asignaturas, del tiempo de la comida, del baño. [...] El Kairos es el tiempo del alma, de la experiencia interior; el tiempo subjetivo. (HOYUELOS, 2011, p.4-5)

instituições há uma forte pressão para a antecipação da alfabetização e onde o tempo para brincar, explorar, conhecer e inventar está cada vez mais escasso.

Como cita Hoyuelos (2011), *Chronos* é impositivo e injusto e, para entender essa violência opressora, recorre-se ao conceito de *Kairós. Kairós* é a forma individual que cada um de nós tem de viver um tempo que se apresenta aparentemente igual a todos. "É o tempo que se transforma em tempos plurais. É o tempo regido pelas emoções e sentimentos." (Hoyuelos, 2011, p. 5, tradução nossa[4])

É fascinante observar as crianças enquanto brincam, enquanto investigam, enquanto inventam. Elas mergulham em momentos em que o tempo não pode ser contado ou medido, exigindo do adulto educador a espera, sem pressa, sem antecipação ou estimulação precoce. A criança dá a cada momento sua singularidade e só consegue realmente aproveitá-lo se estiver disponível e sensível para isso. "As crianças abraçam os momentos em sua plenitude e os convertem em transições que são sinais das oportunidades não desperdiçadas de seu processo evolutivo através das coisas que encontram e sobre as quais agem." (Hoyuelos, 2011, p. 11, tradução nossa[5])

A riqueza da descoberta da aprendizagem acontece nesse espaço atemporal onde *Kairós* domina o momento, tornando-o completo, agradável, precioso e consistente. É aí que surge o inédito, a criação, a invenção e o aprendizado.

Permitir esse tempo às crianças significa saber *esperar* por elas. E *esperar* significa esperar com esperança por alguém, dando o tempo necessário, observando o que ela faz, com atenção, com respeito, dando a devida importância ao que a criança investiga, descobre, aprende, inventa e cria.

> Essa *espera vital e autêntica* [...] tem a ver com o otimismo de ver a infância como alguém que espera tudo sem esperar nada. É nesse esperar esperançado, incerto, que surgem as surpresas do insólito. E ali sempre estão

[4]Es el tiempo que se transforma en tiempos plurales. Es el tiempo regido por las emociones y sentimientos. (HOYUELOS, 2011, p. 5)

[5]Los niños abrazan los momentos en su plenitud y los convierten en transiciones que son muestras de las oportunidades no desperdiciadas de su paso evolutivo por las cosas que encuentran y sobre las que actúan. (HOYUELOS, 2011, p. 11)

> as crianças dispostas a mostrar-nos o que já esquecemos ou ainda não sabemos. (Hoyuelos, 2011, p. 10-11, tradução nossa[6])

O tempo da Arte: a música como linguagem expressiva infantil

De acordo com Hoyuelos apud Fochi (2014) a espécie humana é capaz de expressar-se por meio de diversas formas de linguagem, desenvolvidas a partir de experiências com o meio e de inter-relações sociais. Loris Malaguzzi[7], educador e pedagogo italiano, traz à discussão o sentido da linguagem como expressão, e, referindo-se especialmente às crianças pequenas, defende que a linguagem demonstra como cada ser humano relaciona-se com o mundo a partir de sua cultura e do meio em que se insere[8]. Planilo (2004) corrobora a ideia quando cita que

> As linguagens devem compor o conhecimento da história de todas as crianças, sem que ninguém possa tolher a oportunidade de construir uma experiência pessoal e coletiva. [...] a linguagem gráfica da argila, da pintura, do desenho e da colagem, a linguagem verbal de vozes e silêncios, a linguagem matemática de classificação, a linguagem musical de ruídos, ritmos e sons, a linguagem científica e da observação, da análise e de relações, e a fantástica linguagem da invenção lúdica. (Planilo, 2004, apud Fochi, 2014, p. 14)

Compreendendo que a criança se expressa através de múltiplas formas de linguagem e materialidades, Malaguzzi destaca a arte como o fio condutor das experiências, dialogando naturalmente com as diferentes linguagens simbólicas das crianças, permitindo novas combinações e possibilidades criativas, exaltando o protagonismo infantil, privilegiando o processo e não apenas os resultados. “A arte, para Malaguzzi, é uma ‘ferramenta’ para o

[6]Esta *espera vital y auténtica* [...] tiene que ver con el optimismo de ver a la infancia como quien lo espera todo sin esperar nada. Es en este esperar esperanzado, incierto, donde surgen las sorpresas de lo insólito. Y allí siempre están los niños dispuestos a desocultarlos lo que ya hemos olvidado o todavía no sabemos. (HOYUELOS, 2011, p. 10-11)

[7]Loris Malaguzzi (1920–1994) nos apresenta a abordagem denominada Pedagogia da Escuta, conhecida por referenciar a metodologia educacional das escolas Reggio Emilia.

[8] Este conceito é amplamente apresentado em EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança:* A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

pensamento, uma linguagem que entrelaça mente e mãos com alegria criativa e libertadora, por meio de uma aprendizagem real." (Proença, 2018, p. 75)

Segundo Rinaldi (2017) apud Siufi (2018), a infância é o momento de maior avidez pela busca e investigação dos significados e das significâncias. A criança vive uma busca incessante pelos "porquês", produzindo questões e teorias, investigando e explorando, em um movimento que leva à criatividade. Logo, todo o processo de aprendizagem pode ser considerado um processo criativo: "Por criatividade entendo a aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos." (Rinaldi, 2017, p. 213)

Malaguzzi trata a criatividade infantil como uma atividade que vive em constante mutação, pois as crianças não se prendem àquilo que constroem e onde o espírito lúdico também se envolve na ideação e formação do pensamento. Inventam e reinventam continuamente. Exploram, mudam de ideia e de ponto de vista a cada nova descoberta que se manifesta a partir de experiências.

Ao concebermos a música enquanto linguagem artística de expressão na primeira infância, compreendemos que está intimamente ligada ao físico e ao emocional da criança e que a inquiribilidade[9] se apresenta como fator importante para exprimir esta interioridade. A possibilidade de exploração investigatória, ativa e criativa de um corpo sonoro amplia as perspectivas de ação abrindo espaço para construções e criações sonoro-musicais das crianças. A criatividade, portanto, se desenvolve a partir da investigação.

François Delalande[10], musicólogo e educador musical francês, assim como Malaguzzi, compreende a criança como ser potente e ativo na construção de seu próprio conhecimento mediante a investigação e exploração. Além de considerar a relevância da produção infantil,

[9]Inquiribilidade é a capacidade humana de ver ou querer conhecer algo até então desconhecido que motiva a exploração, a investigação e o aprendizado. Etimologicamente, a palavra *inquiribilidade* provém do latim *inquirere*, que se refere a procurar com cuidado, investigar. [...] A curiosidade é a capacidade natural e inata da inquiribilidade. (SIUFI, 2018, p. 51)

[10]François Delalande (1941-) é um dos principais articuladores da abordagem do despertar musical ou *Pédagogie Musicale D'éveil - Pedagogia da Criação Musical,* promovendo a ideia de que a educação musical na primeira infância deve priorizar o brincar sonoro e a criatividade, em vez do ensino formal tradicional.

ambos também abordam a criatividade como fonte para a expressividade favorecendo a imaginação e a fantasia durante o processo de aprendizagem.

François Delalande por meio da *Pédagogie Musicale D'éveil – Pedagogia da Criação Musical* acredita que a criança deva ser colocada como o centro do processo educativo, cabendo ao professor respeitar suas pesquisas, suas construções sonoro-musicais, seu fazer musical, suas atitudes espontâneas de escuta e produção sonora, reconhecendo que ela faz sua própria música através de sua relação com os sons e estimulando-a ao prazer pelo fazer musical. Para Delalande (2019),

> Quanto mais a experiência anterior de pesquisa sonora e de criação tiver sido profunda e tiver desenvolvido o sentido musical, mais o trabalho técnico, em seguida, parecerá necessário e natural. Para progredir no estudo de um instrumento ou de qualquer técnica, é preciso ter vontade, saber para onde se vai; é preciso ter um gosto musical. [...] o que queremos para a escola é começar a abrir, a sensibilizar as crianças para a música, desde a educação infantil, evidentemente, como também no ensino fundamental. Isto é: praticar uma pedagogia do despertar, tendo em perspectiva desenvolver certas aquisições mais técnicas, mais específicas, em suma, no decorrer do processo pedagógico. Mas isso só será fecundo caso tenha sido criado, durante toda a infância, um sólido "apetite musical". (Delalande, 2019, p. 22)

Tocar um instrumento ou cantar, é, em primeiro lugar, produzir sons, porém, a ação de produção sonoro-musical se distingue, por sua finalidade, de outros atos que também produzem sons, como os ruídos, por exemplo. Portanto a música se origina da produção intencional de um som com o intuito de estimular a atenção do ouvinte. Delalande propõe desenvolver uma educação musical pensada em termos de condutas musicais e não somente direcionada à assimilação de um saber. Se compreendermos a infância como o período da vida em que o ser humano se mostra intensamente ativo e criativo, onde a inquiribilidade é uma de suas características mais marcantes, é essencial possibilitar às crianças oportunidades de experimentação, investigação e criação frente ao sonoro, a partir de ações e interações com objetos sonoros e/ou instrumentos musicais, antes de guiá-las às questões técnicas.

Para Delalande (2013) é fundamental compreender as condutas musicais, identificando suas características universais que se encaminham para três níveis abrangendo aspectos estruturais: a fruição no âmbito gestual, tátil e auditivo; a associação simbólica do objeto musical com uma experiência já vivida relacionada ao movimento, ao afeto ou a

aspectos culturais e, por fim, uma satisfação intelectual proveniente da organização sonora. Estes fundamentos e condutas musicais universais são encontrados tanto nos músicos profissionais quanto nos comportamentos e relações da criança com o sonoro, principalmente, na primeira infância, antes de que sejam modelados e regulados pelo meio cultural.

A exploração do objeto material é a primeira e mais espontânea das etapas. Ao deparar-se com o instrumento, primeiramente há a exploração em suas propriedades mecânicas e visuais; posteriormente exploram-se os recursos sonoros em função dos gestos e movimentos e, por fim, o músico concentra-se em uma singularidade sonora que pode, por sua vez, ser explorada a partir de variações. Produzir som e concentrar-se neste, é o primeiro recurso do ato de produção musical.

Com o tempo, a exploração do objeto sonoro vai se transformando e se ajustando a outros objetivos, saindo da busca por sensações cinestésicas para sensações expressivas. Ao observar o movimento das condutas musicais é possível perceber que não há uma linha divisória claramente estabelecida entre a dimensão sensório-motora e a dimensão simbólica, porém, gradativamente, a exploração sonora vai passando do mero exercício motor para uma forma de expressividade, onde o objeto sonoro se coloca como veículo expressivo.

Na experiência sonora realizada pelas crianças o campo de pesquisa vai se especificando, as habilidades de escutas vão se ajustando, pequenos detalhes e variações são examinados e testados. Mesmo que as nuances dessa transformação sejam muito sutis, há uma mudança na atenção que se dá ao objeto explorado: parte-se do objeto material em si para o som que ele produz em diferentes ações, concentrando-se nos detalhes que demonstram suas peculiaridades. A escuta se torna protagonista onde pequenas variações e minúcias são examinadas: uma mudança melódica, um gesto com pequenas variações, um timbre específico, entre outras descobertas. Essa mudança de foco e de interesse durante a exploração sonora favorece o nascimento do que Delalande (2013) denomina *ideia musical*, ou seja, a primeira manifestação da *invenção musical.*

O surgimento dessa *ideia musical* pode ser relacionado com as vivências da criança onde a exploração sonora vai além da ponta dos dedos e convida todo o corpo, abrindo espaço e reverberando toda sua expressividade e afetividade. Em busca do som, a criança explora

diferentes ações sobre o objeto que lhe dispõe e, em uma verdadeira pesquisa sonora, adapta constantemente o gesto ao que ouve e a outras percepções sensoriais, cria repetições e depois variações.

Ao longo desse processo a criança vai compreendendo que necessita uma organização para a interpretação de sua criação sonora e, então, recorre a estratégias para a construção de um projeto. Como em um jogo de construção, percebemos que há uma trajetória no processo de invenção musical infantil onde há uma prolongação do exercício sensório-motor que se enriquece a partir do interesse pelo simbólico e pela satisfação e gosto pela regularidade.

Delalande (2013) apresenta uma sequência de movimentos que se desenvolvem ao longo do jogo de construção. São quatro etapas que se apresentam na criança como estratégias de criação musical assim como as etapas sucessivas do trabalho de composição de um músico concreto. Em analogia ao jogo de blocos de construção, Delalande (2013) traça os passos da construção musical:

> 1. Exploração. Colocado diante de um material novo, a criança manipula um pouco ao acaso os elementos, examinando suas propriedades.
>
> 2. Descobrimento. Aparece de modo fortuito uma configuração que capta sua atenção, porque evoca algo conhecido (uma casa) ou porque possui uma regularidade geométrica particular (por exemplo um empilhamento de objetos).
>
> 3. Projeto. A criança se dá como tarefa completar a figura que aparece.
>
> 4. Realização. Daí em diante a execução segue o projeto (mesmo que mude durante o processo, integrando novas descobertas) e esta regra de conduta determina a regularidade da construção. (Delalande, 2013 p. 124)

O que se torna crucial é entender a importância de priorizar o tempo desse processo e compreender o valor de se oportunizar, através das experiências sonoras, um despertar musical que leva ao prazer na exploração e produção de sons e que, posteriormente, se encaminha para a expressão e criação.

O som se torna elemento mediador para exteriorizar a emoção do vivido ou do imaginável, e, a partir dessa ampliação das relações com o sonoro, é possível criar uma atmosfera propícia para possibilidades de invenção e criação musical. "Uma *pedagogia da criação musical* pode perseguir o objetivo paradoxal de guiar uma busca que vem da criança sem orientar esteticamente suas descobertas." (Delalande, 2013 p. 165)

Segundo Delalande (2019), a principal ideia que abrange esta nova forma de compreender a pedagogia musical está no desenvolvimento das potencialidades de escuta, criação e invenção musical e não somente na aquisição de habilidades técnicas, especialmente durante a infância, oferecendo às crianças experiências que precedam a técnica.

Os espaços sonoros para criação musical na Educação Infantil

Como já referido anteriormente, para Malaguzzi a arte dialoga naturalmente com as diferentes linguagens simbólicas das crianças, permitindo novas combinações e possibilidades criativas. O *ateliê* então é pensado como um importante espaço para a atividade libertadora, gerando complexidade e subversividade, porém sem a pretensão de ser um local isolado para a expressão artística, mas um local onde as diferentes linguagens das crianças possam ser exploradas e experimentadas. Delalande concorda com Malaguzzi na ideia do *ateliê* como espaço criativo quando cita que "Ao lado dos concertos ocorrem ateliês. A música não mais apenas se 'consome'; ela se faz." (Delalande, 2019, p. 15)

Todo o espaço escolar em si pode se transformar em um grande *ateliê* para experimentações e invenções musicais. Cabe ao professor o olhar atento e escuta sensível para estimular a pesquisa e a descoberta, a ação e a transformação, oferecendo às crianças oportunidades de ampla exploração e experimentação sonora do entorno batendo, esfregando ou raspando paredes, armários, mesas, cercas, grades, muros… experimentando sonoridades nos objetos não estruturados enquanto brincam livremente; organizando os sons a partir de experimentações de timbres batendo em baldinhos, panelinhas, colheres e outros brinquedos das caixas de areia. São muitas as possibilidades. Molinari (2010) cita que:

> A criança não apenas observa e intervém, mas "muda seu espaço" brincando concretamente com sons e ruídos, explorando, tocando, sacudindo, batendo em tudo o que encontra em seu percurso diário, em casa, no jardim, na sala de aula, no quintal, na rua. Enquanto brinca, descobre-se a si mesmo (é

> aconselhável que tenha espelhos à sua altura em casa e no jardim, que lhe permitem se reconhecer), mas também descobre o ambiente, a vida, o mundo: ouve a sua própria voz, examina partes de seu corpo e continua com as explorações de móveis, mesas, cadeiras, divãs, escrivaninhas, prateleiras e depois objetos que alcança quando, já de pé, caminha, esticando o corpo e os braços, pegando colheres, copos, pratos e outros utensílios que, ao serem atingidos, produzem sons muito divertidos. (Molinari, 2010, p.37, tradução nossa[11])

A construção de parques sonoros ou simples arranjos sonoro-exploratórios em muros e paredes também são de grande valia. A arte se constrói e se enriquece, e os sons, depois de testados em suas inúmeras possibilidades pelas crianças (assim como garatujas grafadas), começam a ser arranjados e organizados por elas mesmas, fazendo nascer assim o que Delalande denominou de "a música original da criança".

Durante este processo criativo musical infantil o professor tem a importante tarefa de manter-se atento ao que acontece, observando as diferentes etapas que levam a criança da exploração à autêntica criação, cabendo a ele a responsabilidade de conhecer e reconhecer estes trajetos fornecendo meios para que isso se desenvolva. "O trabalho do professor será guiar uma pesquisa cujo motor não é ele. O motor é mais um 'dispositivo', ou seja, é aquele que vai se virar para que a criança possa fabricar, possa criar. A criança tem seu material, tem o que precisa." (Delalande, 2019, p. 168). Portanto, o professor deve proporcionar situações evocando experiências, diálogos, recriações de músicas ouvidas, produções sonoras associadas à expressão corporal, verbal ou visual e, assim, fazer com que se manifeste todo o potencial expressivo que o humano traz dentro de si.

A atividade musical desde os primeiros anos de vida proporciona a interação social possibilitando que a criança se desenvolva não só intrapessoalmente, mas interpessoalmente, quando compartilha suas descobertas e seus conhecimentos com outras crianças e com os

[11]El niño no sólo observa e interviene sino que "cambia su espacio" al jugar concretamente con sonidos y ruidos, explorando, tocando, agitando, golpeando todo lo que va encontrando en su ruta cotidiana, en su casa, en el jardín, en el aula, en el patio, en la calle. Jugando se descubre a sí mismo (es aconsejable que en casa y en el jardín tenga espejos a su altura, que le permitan reconocerse) pero también descubre el entorno, la vida, el mundo: escucha su propia voz, examina las partes de su cuerpo y prosigue con las exploraciones de muebles, mesas, sillas, divanes, pupitres, estantes y luego objetos que alcanza cuando, ya erguido camina, estirando el cuerpo y los brazos, apoderándose de cucharas, vasos, platos y otros utensilios que al golpearlos, producen sonidos muy entretenidos. (MOLINARI, 2010, p.37)

adultos que lhe acompanham. Neste contexto, a criança se torna protagonista de seu aprendizado e o professor, observador atento que estimula, incita e propõe meios e condições favoráveis, orientando os comportamentos espontâneos, permitindo que a criança se sinta livre para manifestar seu imaginário e assim se desenvolver musicalmente. “A Experiência artística para a criança é PERCEBER e ESCOLHER os caminhos para realizar uma atividade; para o adulto é organizar o ambiente, escolher o local e observar o que a criança/bebê faz… ser capaz de seguir o seu processo de criação!” (Proença, 2018, p. 135)

Durante esse processo o professor aprende junto com seus alunos, experimenta, desafia, cria. Ao interagir adequadamente de forma atenta e observadora, propondo experiências, permitindo e aguçando a curiosidade das crianças, o professor - e aqui apontamos diretamente ao professor de educação infantil - proporcionará, através de suas ações, vivências significativas enriquecedoras que terão repercussões no futuro adulto que se constrói. Segundo Proença (2018),

> O professor em constante processo de formação deveria manter a capacidade infantil de se encantar diante de eventuais descobertas e estranhar a ausência de respostas momentâneas para determinadas situações, convertendo-as em objeto de pesquisa e busca de novos conhecimentos. (Proença, 2018, p.24)

Conclusão

A educação pela Arte – e que aqui priorizamos a música – vai muito além do meramente artístico ou musical, pois possibilita o respeito à personalidade da criança, permitindo sua liberdade de expressão e promovendo o desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades.

Este movimento com o propósito de desenvolver habilidades de escuta e de invenção musical promove uma ampliação da ideia do ensino de música na escola, onde a liberdade na relação com o sonoro e na expressão sonoro-musical antecedem as noções mais técnicas da música. Ao concebermos o ensino musical nesta perspectiva, a música é compreendida de uma forma mais abrangente e considerada em seus aspectos mais universais.

Delalande (2013) defende que ao transformar uma descoberta sonora em um projeto musical a criança está desenvolvendo suas capacidades criativas e que possivelmente no futuro essa habilidade é o que lhe destacará como um músico criativo, seja ele compositor ou

intérprete. Esse exercício intelectual pode e deve ser incentivado através de um projeto pedagógico efetivo baseado na invenção sonora.

Não menos importante, se faz necessária uma reflexão sobre o sentido do tempo na primeira infância. Nesta fase tão significativa da vida humana é preciso que haja uma harmonia entre *chronos* e *kairós* tornando-os flexíveis, entendendo que o tempo de cada criança é diferente para aprender, para socializar, para descobrir e pesquisar, para criar e inventar, abandonando a imposição padronizada de *chronos*, abrindo espaço e respeitando o que pertence à esfera de *kairós*. "O tempo e os estilos de aprendizado são individuais, não podem ser padronizados de acordo com os outros, mas nós precisamos dos outros para perceber a nós mesmos." (Rinaldi, 2017, p. 226)

Viver o tempo da infância é deixar-se surpreender pelas ações das crianças que se transformam em acontecimentos e que, muitas vezes, nos sensibilizam, trazendo-nos a nostalgia e a emoção de memórias afetivas de nosso tempo infantil. Essa relação nos permite refletir sobre o sentido das ações das crianças e, consequentemente, nos leva à compreensão de nós mesmos.

Sendo assim, acreditamos que a música possa e deva ser trabalhada como possibilitadora da amplitude de percepções, explorações, construções e criações onde o objeto de estudo seja o som, o movimento e a sensibilidade, onde o tempo e os espaços se adequem às necessidades da infância e que a educação musical seja compreendida com uma importante função na formação do indivíduo como um todo.

Referências

DELALANDE, François. *Las conductas musicales*. Santander: Ediciones Universidad Cantabria, 2013.

DELALANDE, François. *A música é um jogo de criança*. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo. Peirópolis, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. *Infância e Educação Infantil II:* Linguagens. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014. cap. 1, p. 6-21.

HOYUELOS, Alfredo. La identidad de la educación infantil. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 15-24, jan./abr. 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1600> Acesso em: 2025-07-11.

HOYUELOS, Alfredo. *Los tiempos de la infancia*. Disponível em: <https://momoweb.files.wordpress.com/2011/07/alfredo-hoyuelos.pdf> Acesso em: 2025-07-11.

MOLINARI, Olívia Concha. *El párvulo, el sonido y la música.* La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2010.

PROENÇA, Maria Alice. *Prática docente*: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

PURVES, Dale et al. *Neurociências*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia:* escutar, investigar e aprender. Trad. Vânia Cury. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. *A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância.* 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.27.2018.tde-05122018-115448. Acesso em: 2025-07-11.

SIUFI, Cláudia Jaqueline de Souza. *O desenvolvimento musical na primeira infância:* a música como linguagem e a função do professor no processo integrado de ensino-aprendizagem. 2023. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. doi:10.11606/T.27.2023.tde-07072023-145625. Acesso em: 2025-07-11.