



LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

ISSN 2255-0666

Foto: Archivi Centro Documentazione e Ricerca Educativa, Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia
@Scuole e Nidi d'infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia

RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA
DE EDUCACIÓN INFANTIL VOL. 10(1)
LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL
Octubre 2021

EDITA

ILAdEI – Instituto Latinoamericano de Estudios
sobre la Infancia
www.iladei.net

ON LINE PUBLICATION

www.reladei.net

ISSN 2255-0666

RELEASE DATE Ottubro 2021

EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor emérito de la
Univ. de Santiago de Compostela, España
miguel.zabalza@usc.es
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la
Universidad de Urbino, Italia:
massimo.baldacci@uniurb.it

TECHNICAL SECRETARY

Cristina Mesquita, Instituto Politécnico de Bragança,
Portugal, cmmgp@pb.pt
Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo,
Italia, berta.martini@uniurb.it
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Univ. de Vigo,
España, mzabalza@uvigo.es
Mercedes Civarolo, Universidad Nacional de Villa
María, Argentina, mercedescivarolo@gmail.com

PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación, Rúa Xosé
María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida 15782 Santia-
go de Compostela, España

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia



GRAPHIC AND DESIGN

Ilaria Chiesa, Fondazione Montessori Italia

ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM

Lois Ferradás Blanco, España lois.ferradas@usc.es
Julia O. Formosinho, Portugal jffformosinho@gmail.com
Quinto Borghi, Italia qborghi@gmail.com
Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvitoria@puhrs.br
Noemí Burgos, Argentina noemiburgos2@gmail.com
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Battista Quinto Borghi, Italia, qborghi@gmail.com
Lois Ferradás Blanco, España, lois.ferradas@usc.es
Julia Oliveira Formosinho, Portugal, jffformosinho@
gmail.com
Ángeles Abelleira, España, angelesabelleira@edu.
xunta.es

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia, qborghi@gmail.com
Rossella D'Ugo, Università di Urbino, Italia,
rossella.dugo@uniurb.it

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Cristina Mesquita Pires, Instituto Politécnico de
Bragança, Portugal, cmesquitapires@gmail.com

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España
mariaraquel.vazquez@uva.es

SCIENTIFIC COMMITTEE

ESPAÑA

Antón, Montserrat, Univ. Aut. de Barcelona (S)
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)
Sánchez, Teresa, Univ. Santiago Compostela (E)

ITALIA

- Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)
 Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
 Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
 Betti, Carmen, Univ. di Firenze
 Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)
 Borghi, Battista, Fondazione Montessori Italia
 Borghi, Beatrice, Univ. di Bologna (I)
 Bulgarelli, Daniela, Univ. di Torino (I)
 Cappucci, Davide, Univ. di Firenze (I)
 Caso, Rossella, Univ. di Foggia (I)
 Catricalà, Angelo, Univ. di Urbino (I)
 Cerocchi, Laura, Univ. di Modena-Reggio (I)
 Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
 Colicchi, Enza, Univ di Messina (I)
 Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)
 Covato, Carmela, Univ. di Roma (I)
 D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
 D'Ugo, Rossella, Univ di Urbino (I)
 Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
 De Giorgi, Fulvio, Univ. di Modena-Reggio (I)
 De Serio, Barbara, Univ. di Foggia (I)
 Del Bene, Raffaella, Univ. di Urbino (I)
 Demozzi Silvia, Univ. di Bologna (I)
 Di Giandomenico, Isabella, Cnr (I)
 Di Pace, Anna, univ. di Foggia, (I)
 Di Tore, Pio Alfredo, Univ. di Salerno (I)
 Di Tore, Stefano, Univ. di Salerno (I)
 Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
 Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
 Fabbri, Maurizio, Univ. di Bologna (I)
 Federici Ario, Univ. di Uebino (I)
 Fioretti, Silvia, Univ di Urbino (I)
 Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
 Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
 Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-R. Emilia (I)
 Gigli Alessandra, Univ. di Bologna (I)
 Guerra, Monica, U. Studi di Milano-Bicocca (I)
 Guerra Luigi, Univ. di Bologna (I)
 Kanitza, Silvia, Univ. di Milano (I)
 Limone Pierpaolo, Univ. di Foggia (I)
 Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
 Lopez Grazia Anna, Univ. di Foggia (I)
 Luciano, Elena, Univ. di Parma (I)
 Lucisano Pietro, Univ. di Roma (I)
 Lupi, Andrea, Fondazione Montessori Italia
 Macinai,
 Emiliano, Univ. di Firenze (I)
 Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
 Mangione, Giuseppina, Univ. di Salerno (I)
 Marani, Giovanna, Univ. di Urbino (I)
 Margiotta Umberto, Univ. di Venezia (I)
 Martini, Berta, Univ di Urbino (I)
 Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
 Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
 Michelini, Marisa, Univ. di Udine (I)
 Molina Paola, Univ. di Torino (I)
 Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
 Musatti Tullia, Cnr, Roma (I)
 Nicolini, Paola, Univ. di Macerata (I)
 Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
 Oliveiro, Alberto, Univ. di Roma
 Palmieri, Cristina, Univ. di Milano (I)
 Passaseo, Anna Maria, Univ. di Messina (I)
 Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
 Pennazio, Valentina, Univ. di Bari (I)
 Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
 Pesci, Furio, Univ. di Roma (I)
 Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
 Picchio, Maria Cristina, Cnr (I)
 Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
 Polenghi, Simonetta, Univ. di Milano (I)
 Riva Maria, Univ. di Milano (I)
 Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
 Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
 Salis, Francesca, Univ. di Urbino (I)
 Santarone, Donatello, Univ. di Urbino (I)
 Savio, Donatella, Univ. di Pavia (I)
 Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
 Stramaglia, Massimiliano, Univ. di Macerata (I)
 Striano, Maura, Univ. di Napoli (I)
 Terrusi, Marcella, Univ. di Bologna (I)
 Tombolato, Monica, Univ. di Urbino (I)
 Traverso, Andrea, Univ. di Genova (I)
 Ugolini, Monica, Univ. di Urbino (I)
 Olivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
 Valan, Francesca, Milano
 Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
 Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
 Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
 Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
 Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
 Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
 Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)
- Araraquara (B)
 Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
 Asunção Folque, Univ. de Evora (P)
 Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)
 Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
 Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
 Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
 Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
 Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
 Monge, Graciete, Beja (P)
 Neves, André, Sao Paulo (BR)
 Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
 Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Sisto, Celso, Río de Janeiro (BR)
 Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
 Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
- ARGENTINA – IBEROAMÉRICA
 Bertolini, Marta, Univ. Nac. del Noroeste (RA)
 Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
 De Marco, Néliida, Univ. Nac. Río Cuarto (RA)
 Escudero, Zulma, Univ. Nac. de San Luis (RA)
 Escuredo, José Carlos, Univ. Nac. de Luján (RA)
 Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
 Navarro, Marta, Univ. Nac. del Comahue (RA)
 Porter Galetar, Univ. Aut. Metropolitana (MEX)
 Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nac. de Lujan (RA)
 Simonstein, Selma (RCH), Chile.
- OTROS PAÍSES
 Barbour, Nancy, Pennsylvania State Univ. (USA)
 Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
 Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO
 Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
 Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
 Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
 Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)
- PORTUGAL – BRASIL
 Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos,

EDITORIAL

- 9 Editorial italiano-español
~ *Betânia Parizzi, Carla Cuomo*

MONOGRÁFICO

- 17 Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno
Educación musical al comienzo de la vida: potenciando el eterno retorno
Early Music Education: enhancing the eternal return
~ *Betânia Parizzi*
- 29 Formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia (0-6 anni)
Formación cultural y educación musical en la primera infancia (0-6 años)
Cultural formation and music education in early childhood (0-6 years)
~ *Carla Cuomo*
- 45 As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo
Las culturas infantiles en la educación musical: constelaciones en juego
Childhood cultures on music education: constellations at play
~ *Tiago Madalozzo, Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo*
- 59 Escutar, sentir e perceber a partir da música: cantar canções de embalar desde a infância, uma forma de aprender
Escuchar, sentir y percibir desde la música: cantar canciones de cuna desde la infancia, una forma de aprender
Listening, feeling and perceiving from the music: singing lullabies since childhood, a way to learn
~ *Maria Isabel Ribeiro de Castro*
- 79 La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti
La música y la educación musical en la escuela infantil y la cuestión de la formación del profesorado
Music and music education in kindergarten: the issue of teacher training
~ *Paolo Somigli*

91 MISCELANEA

- Creativity and outdoor education in primary schools: a review of the literature
Creatividad y educación al aire libre en las escuelas de educación primaria: una revisión de la literatura
~ *Monica Guerra, Federica V. Villa, Vlad Glăveanu*
- 109 Diversidade e inclusão, sensibilizar para o outro que é diferente de mim
Diversidad e inclusión, sensibilizando para el otro que es diferente a mi
Diversity and inclusion, raising awareness of others who are different from me
~ *Ana Carvalheira, Ana Marques Gomes*

- 123** Potencialidades dos portefólios de crianças: o estímulo à reflexão sobre a aprendizagem
Potencialidades del portafolio en la educación infantil: estimular la reflexión sobre el aprendizaje
Children's portfolios potentialities: stimulating reflection on learning
~ *Brigite Silva, Catarina Morais*

EXPERIENCIAS

- 139** Ti racconto in musica la storia del Mugnaio. Die schöne Müllerin nella Scuola dell'infanzia
Te cuento en música la historia del Molinero. Die schöne Müllerin en la Escuela Infantil
Let me tell you the Miller's story in music. Die schöne Müllerin in Preschool
~ *Silvia Cancedda*

- 157** Musicalização infantil online: conexões e desafios
Educación Musical infantil online: conexiones y desafíos
Online Music Education for Children: connections and challenges
~ *Angelita Broock*

- 171** Canções para crianças: sementes desde o Caribe
Canciones para niños: semillas desde el Caribe
Children's songs: seeds from Caribe
~ *Ana Consuelo Ramos*

- 187** Musica al nido: dal Baby-Sign alla musica d'arte
Música en el 0-3: del Baby-Sing a la música artística
Music in the Nursery: from Baby-Sign to Art Music
~ *Chiara Sintoni*

- 197** Aprendiendo a leer y escribir con canciones
Learning how to read and write with songs
~ *Susana Dutto*

210 RECENSIONES

Loris Malaguzzi, cien mundos posibles...
~ *Cristina Mesquita*

215 EN LA RED

Fabulinus: una escuela con B.S.O.
Fabulinus: a school with O.S.T.
~ *Ángeles Abelleira Bardanca*

EDITORIAL

Editorial português-italiano

Betânia Parizzi, BRASIL
Carla Cuomo, ITALIA

A Revista RELAdEI privilegia, neste número, o tema Música na Educação Infantil. Mas por quê? Qual é a importância da música para o desenvolvimento da criança? Por que se deve promover o desenvolvimento musical do ser humano desde a primeira infância?

Podemos começar afirmando que a música está na essência de nossa humanidade, assim como a consciência e a palavra. Esta forma de expressão e comunicação sempre fez parte de todas as culturas humanas, seja em rituais, festas, comemorações, nas brincadeiras da infância, na relação mãe/bebê. Os bebês são fascinados pela música e a fala cantada materna é a forma de comunicação que mais mobiliza a atenção do bebê desde o nascimento. Não oferecer à criança a possibilidade de se desenvolver musicalmente é negar-lhe uma parte de seu potencial humano. Esta justificativa, fundamentada principalmente na filosofia e na sociologia, tem sido respaldada também pela psicologia, pelas neurociências e pela arqueologia cognitiva que apontam que a experiência musical na primeira infância, provavelmente, seja a que mais propicie o desenvolvimento holístico do ser humano: desenvolvimento cognitivo, emocional, motor, sociocomunicativo e, naturalmente, o desenvolvimento musical.

Sabe-se hoje que o que mais impulsiona o desenvolvimento do bebê são as interações que ele estabelece com as pessoas à sua volta. A necessidade que ele tem de interagir com os membros de sua cultura é tão intensa quanto a sua necessidade de comer ou de dormir. Um bebê que é privado desta interação ou que recebe

La rivista RELAdEI privilegia, in questo numero, il tema La musica nell'educazione della prima infanzia. Ma perché? Qual è l'importanza della musica per lo sviluppo di un bambino? Perché promuovere lo sviluppo musicale dell'essere umano fin dalla prima infanzia?

Possiamo iniziare affermando che la musica è nell'essenza della nostra umanità, così come la coscienza e la parola. Questa forma di espressione e di comunicazione è sempre stata parte di tutte le culture umane, nei rituali, nelle feste, nelle celebrazioni, nei giochi dell'infanzia, nel rapporto madre/bambino. I bambini sono affascinati dalla musica e il discorso cantato della madre è la forma di comunicazione che più mobilita l'attenzione del bambino sin dalla nascita. Non offrire al bambino la possibilità di svilupparsi musicalmente significa negargli una parte del suo potenziale umano. Questa affermazione, basata principalmente sulla filosofia e sulla sociologia, è stata sostenuta anche dalla psicologia, dalle neuroscienze e dall'archeologia cognitiva, le quali sottolineano come l'esperienza musicale nella prima infanzia sia probabilmente la più favorevole allo sviluppo integrale dell'essere umano: sviluppo cognitivo, emotivo, motorio, socio-comunicativo e, naturalmente, musicale.

È noto oggi che ciò che più guida lo sviluppo del bambino sono le interazioni che instaura con le persone che lo circondano. Il suo bisogno di interagire con i membri della sua cultura è intenso quanto il suo bisogno di mangiare o dormire. Un bambino che è privato

poucos estímulos para se comunicar poderá desenvolver déficits cognitivos.

E como é que o bebê, desde o nascimento, se comunica com as pessoas? Quais os recursos ele utiliza nesse processo comunicativo anterior à aquisição da língua materna? O recurso mais significativo é a sua musicalidade inata! Mas musicalidade aqui não significa “habilidade” ou “talento” para música. Musicalidade, neste contexto, é uma habilidade inata que permite a comunicação por meio de uma combinação de vocalizações, balbucios, silêncios, sorrisos, gritos, choro, olhares, mímica facial e movimentos corporais. Todos nós já tivemos a oportunidade de ver um bebê balbucando, mexendo braços e pernas, olhando atentamente para a mãe, “conversando” com a mãe por meio de sua musicalidade inata. É com essa musicalidade que o bebê compartilha com as pessoas à sua volta seus desejos, seus temores, suas alegrias. E são essas trocas intersubjetivas que promovem o desenvolvimento da criança nesta etapa da vida. Essa musicalidade inata é um “motorzinho” da vida. Nos momentos de interação, novas sinapses são formadas no cérebro do bebê, e, assim, a musicalidade inata impulsiona o seu desenvolvimento.

É importante lembrar que as várias modalidades de experiências musicais – cantar, mover-se com a música, tocar um instrumento musical, ouvir música, improvisar, compor, reger – são as atividades humanas que mobilizam simultaneamente o maior número de áreas do cérebro, possivelmente porque nossa musicalidade inata foi essencial para a sobrevivência de nossos ancestrais hominídeos pré-linguísticos, tanto para a comunicação, como para a criação e o fortalecimento dos laços sociais, isso há milhões de anos atrás. Como consequência, herdamos o desejo quase compulsivo de nos envolvermos com a música e evoluímos como uma espécie musical, o que exerce uma profunda influência na estrutura e no funcionamento do cérebro humano.

Estudos científicos têm demonstrado que o desenvolvimento musical pode potencializar o desenvolvimento cognitivo da criança a partir do aprimoramento de funções cognitivas básicas, como a atenção e a memória, assim como promover o desenvolvimento afetivo-emocional e linguístico-comunicativo. Além disso, o aprendizado musical instrumentaliza a criança com uma forma poderosa de expressão que prescinde da palavra, e que permite que ela se conecte com valores de várias culturas.

A experiência musical é prazerosa, vivifica a criança, atíça seu impulso vital, promove seu engajamento solidário com seus pares e fortalece laços afe-

di de questa interazione o che riceve pochi stimoli per comunicare può sviluppare deficit cognitivi.

E come comunica il bambino, dalla nascita, con le persone? Quali risorse utilizza in questo processo comunicativo prima di acquisire la propria lingua madre? Fra le risorse vi è la sua innata musicalità! Musicalità qui non significa “abilità” o “talento” per la musica. La musicalità, in questo contesto, è un’abilità innata che consente la comunicazione attraverso una combinazione di voce intonata e gesti, ovvero vocalizzazioni, balbettii, silenzi, sorrisi, urla, pianti, sguardi, mimica facciale e movimenti del corpo. Tutti abbiamo avuto l’opportunità di vedere un bambino balbettare, muovere braccia e gambe, guardare intensamente la madre, “parlare” con lei attraverso la sua innata musicalità. È con questa musicalità che il bambino condivide i suoi desideri, le sue paure, le sue gioie con le persone che lo circondano. Sono questi scambi intersoggettivi che promuovono lo sviluppo del bambino in questa fase della vita. Questa musicalità innata è un “piccolo motore” della vita. Nei momenti di interazione si formano nuove sinapsi nel cervello del bambino, e quindi la musicalità innata ne guida lo sviluppo.

È importante ricordare che le varie modalità di fare esperienza musicale – cantare, muoversi con la musica, suonare uno strumento musicale, ascoltare musica, improvvisare, comporre, dirigere – sono attività umane che mobilitano contemporaneamente il maggior numero di aree del cervello. Milioni di anni fa, probabilmente la nostra innata musicalità era essenziale per la sopravvivenza dei nostri antenati ominidi pre-linguistici, sia per comunicare sia per instaurare e rafforzare i legami sociali. Di conseguenza, ci siamo evoluti come specie musicale e abbiamo ereditato il desiderio quasi compulsivo di impegnarci con la musica, e ciò ha esercitato una profonda influenza sulla struttura e sul funzionamento del cervello umano.

Studi scientifici hanno dimostrato che lo sviluppo musicale può migliorare lo sviluppo cognitivo dei bambini migliorando le funzioni cognitive di base, come l’attenzione e la memoria, oltre a promuovere lo sviluppo affettivo-emotivo e linguistico-comunicativo. Inoltre, l’apprendimento musicale fornisce ai bambini una potente forma di espressione che non richiede necessariamente la parola e consente loro di connettersi con i valori delle varie culture.

L’esperienza musicale è piacevole, anima il bambino, stimola il suo impulso vitale, favorisce il suo impegno solidale con i coetanei e rafforza i legami affettivi. Tutto questo in un momento in cui la plasticità cerebrale è massima! Così il bambino, durante i suoi primi

tivos. Tudo isso numa época em que a plasticidade cerebral é máxima! Assim a criança, durante seus primeiros anos de vida, poderá desenvolver todo o seu potencial musical inato e aprender música como aprende a língua materna.

Todo ser humano, desde o nascimento, merece ter a oportunidade de se desenvolver musicalmente em um ambiente vibrante, alegre, afetuoso e solidário. Este contexto de aprendizado, afeto e alegria contribuirá, sem dúvida, para o desenvolvimento holístico da criança. Quem não deseja oferecer às crianças a oportunidade de aprender uma atividade humana capaz de fazer pessoas no mundo inteiro se alegrarem, dançarem, sonharem e se conectarem umas com as outras, desde o início dos tempos?

Indo ao encontro deste contexto, este dossiê temático da Revista RELAdEI apresenta textos de quatro países – Argentina, Brasil, Itália, Portugal – que convergem para demonstrar a importância de uma Educação Musical bem estruturada desde a primeira infância, enraizada em bases históricas e culturais, na perspectiva já apontada neste Editorial – a formação integral do ser humano.

A seção monográfica integra cinco artigos que fornecem referencial teórico, referências metodológicas e exemplos de práticas pedagógicas da Educação Musical na primeira infância

O artigo Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno, de Betânia Parizzi (Brasil), apresenta fundamentos para a prática da Educação Musical voltada para crianças no primeiro ano de vida, tendo como referência as possíveis origens da musicalidade do bebê, os conceitos de Musicalidade Comunicativa e Parentalidade Intuitiva, o papel da intersubjetividade na interação mãe-bebê, e as habilidades sonoro-musicais desde o útero materno. Esses fundamentos apontam para condutas pedagógico-musicais que poderão nortear o trabalho do educador musical e para as possíveis implicações da experiência musical nas relações familiares.

O artigo Formação cultural e educação musical na primeira infância (0-6 anos), de Carla Cuomo (Itália), propõe uma ideia curricular de Educação Musical Artística na primeira infância, conforme o previsto nos documentos europeus em relação à alta qualidade dos sistemas educacionais de 0 a 6 anos e no que diz respeito a alguns quadros programáticos europeus que apoiam o planejamento educacional neste contexto.

O artigo As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo, de Tiago Madalozzo e Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo (Brasil), di-

anni di vita, potrà sviluppare tutto il suo innato potenziale musicale e apprendere la musica man mano che apprende la sua lingua madre.

Ogni essere umano, dalla nascita, merita di avere l'opportunità di svilupparsi musicalmente in un ambiente vibrante, felice, affettuoso e solidale. Questo contesto di apprendimento, di affetto, e di gioia, contribuirà indubbiamente allo sviluppo integrale del bambino. Chi non vuole offrire ai bambini l'opportunità di imparare un'attività umana capace di far gioire, ballare, sognare e di far incontrare le persone di tutto il mondo sin dall'inizio dei tempi?

In linea con questo contesto, il dossier tematico di questo numero della rivista RELAdEI presenta testi provenienti da quattro Paesi – Argentina, Brasile, Italia e Portogallo – che convergono nel dimostrare l'importanza di un'Educazione Musicale ben strutturata fin dalla prima infanzia, radicata su basi storiche e culturali, nella prospettiva già evidenziata in questo Editoriale: la formazione integrale dell'essere umano.

La sezione monografica comprende cinque articoli che forniscono il quadro teorico, i riferimenti metodologici ed esempi di pratiche pedagogiche nell'Educazione Musicale della prima infanzia.

L'articolo Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno, de Betânia Parizzi (Brasil), presenta i fondamenti per la pratica dell'Educazione musicale rivolta ai bambini nel primo anno di vita, avendo come riferimento le possibili origini della musicalità del bambino, i concetti di Musicalità Comunicativa e Genitorialità Intuitiva, il ruolo dell'intersoggettività nell'interazione madre-bambino e le abilità sonoro-musicali dal grembo materno. Questi fondamenti indicano comportamenti pedagogico-musicali che possono guidare il lavoro dell'educatore musicale e le possibili implicazioni dell'esperienza musicale nelle relazioni familiari.

L'articolo, Formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia (06 anni), di Carla Cuomo (Italia), propone un'idea curriculare di Educazione Musicale Artística nella prima infanzia, nella cornice di quanto predispongono i documenti europei a proposito dell'alta qualità dei sistemi educativi 0-6 anni e rispetto ad alcuni quadri programmatici europei che sostengono la progettazione educativa in questo ambito.

L'articolo As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo, de Tiago Madalozzo e Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo (Brasil), discute il concetto di culture dell'infanzia (“modi di essere” del bambino), con particolare attenzione alle pedagogie creative nell'Educazione Musicale, incentrate sulla

scute o conceito de culturas da infância (“modos de ser” da criança), com ênfase nas pedagogias ativas e criativas em *Educação Musical*, tendo como foco a musicalização infantil para crianças de 0 a 6 anos. São utilizadas ilustrações de cenas reais e cotidianas de atividades de musicalização para tecer uma constelação ao redor do tema, cruzando conceitos teóricos à observação do “corpo criança” atuando musicalmente, e apontando perspectivas para o ensino presencial e o remoto.

O artigo *Escutar, sentir e perceber a partir da música – cantar canções de embalar desde a infância, uma forma de aprender*, de Maria Castro (Portugal), busca identificar de que forma a interação com a música, em particular as canções de embalar, pode influenciar as crianças pequenas na arquitetura do sono, na percepção e nas aprendizagens da música e da língua materna e, principalmente, nas relações emocionais. O texto ilustra como a música e as canções de embalar podem propiciar bem-estar aos bebês e chama a atenção para a necessidade de que práticas de cantar junto às crianças pequenas sejam estimuladas como meio de incrementar laços de vinculação, bem como para estimular a percepção de diferentes modalidades sensoriais e estímulos auditivos.

O artigo *La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti*, de Paolo Somigli (Itália), reflete sobre uma questão fundamental na *Educação Musical*: a formação de professores da primeira infância. Como exemplo, o autor enfoca a situação na Itália e em particular no Trentino-Alto Adige, no norte do país na fronteira com a Suíça e Áustria, precisamente por sua conotação de área de fronteira e contato cultural.

A terceira seção da Revista é dedicada ao relato de experiências educativas realizadas em contextos específicos da primeira infância para os segmentos de 0 a 3 e de 3 a 6 anos.

O artigo *Ti racconto in musica la storia del mugnaio. “Die schöne Müllerin” nella Scuola dell'infanzia*, de Silvia Cancedda (Itália), aborda a faixa etária de 3 a 6 anos, por meio da ilustração concreta de um projeto educacional centrado em um famoso ciclo de *Lieder* de Schubert, realizado por meio de uma oficina que educa as crianças a ouvirem com atenção e reflexão.

O artigo *Musicalização infantil online: conexões e desafios*, de Angelita Broock (Brasil), traz uma reflexão sobre o novo cenário causado pela pandemia da Covid 19, que fez com que o ensino da música para crianças de 0 a 6 anos também tivesse que se adequar ao modo remoto em todos os contextos de ensino. Apresenta também um relato de experiência sobre o processo

musicalização dei bambini da 0 a 6 anni. Vengono utilizzate illustrazioni di scene reali e quotidiane di attività di musicalizzazione per tessere una costellazione attorno al tema, incrociando i concetti teorici con l'osservazione del “corpo del bambino” che agisce musicalmente, e indicando prospettive per la didattica in aula e a distanza.

L'articolo *Escutar, sentir e perceber a partir da música – cantar canções de embalar desde a infância, uma forma de aprender*, di Maria Castro (Portogallo), cerca di identificare come l'interazione con la musica, in particolare i canti del dondolo, possa influenzare i bambini piccoli nell'architettura del sonno, nella percezione e nell'apprendimento della musica e della lingua madre, e soprattutto nelle relazioni affettive. Il testo illustra come la musica e le ninne nanne possano fornire benessere ai bambini e richiama l'attenzione sulla necessità di incoraggiare le pratiche di canto con i bambini piccoli come mezzo per aumentare il legame, nonché per stimolare la percezione di diverse modalità sensoriali e stimoli uditivi.

L'articolo *La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti*, di Paolo Somigli (Italia), riflette su un nodo fondamentale dell'educazione musicale, la formazione degli insegnanti della prima infanzia, e a titolo di esempio si sofferma sulla situazione in Italia, in particolare nel Trentino-Alto Adige, nel nord del Paese, al confine con Svizzera e Austria, proprio per la sua connotazione di area di confine e di contatto culturale.

La terza sezione della Rivista è dedicata al resoconto di esperienze educative svolte in contesti specifici della prima infanzia per i bambini 0-3 e 3-6 anni.

L'articolo *Ti racconto in musica la storia del mugnaio. “Die schöne Müllerin” nella Scuola dell'infanzia*, di Silvia Cancedda (Italia), si rivolge alla fascia d'età fra i 3 e i 6 anni mediante l'illustrazione concreta di un progetto educativo incentrato su un celebre ciclo di *Lieder* di Schubert, realizzato attraverso un laboratorio che educa i bambini all'ascolto attento e riflessivo.

L'articolo *Musicalização infantil online: conexões e desafios*, di Angelita Broock (Brasile), riflette sul nuovo scenario causato dalla pandemia di Covid 19, che ha fatto sì che anche l'educazione musicale per i bambini da 0 a 6 anni dovesse adattarsi alla modalità a distanza in tutti i contesti didattici. Presenta anche un rapporto sull'esperienza relativa al processo di implementazione di lezioni a distanza focalizzate su questa gamma presso il Centro Integrato di Musicalizzazione (CMI) dell'Università federale di Minas Gerais, sottolineando le sfide, il processo decisionale, il processo di formazio-

de implantação das aulas remotas voltadas para essa faixa no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais, apontando os desafios, as tomadas de decisão, o processo de formação dos professores e os resultados dessa experiência.

O artigo *Canções para Crianças*, de Ana Consuelo Ramos (Brasil) aborda letras de canções infantis latino-americanas e caribenhas, caracterizando sua diversidade, o teor das temáticas e as peculiaridades sonoras dos arranjos, apontando também o trabalho cênico de grupos musicais participantes do *Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña*, o *MO-CILyC*. O texto apresenta considerações sobre o papel dos docentes, pais e cuidadores em oferecer diferentes possibilidades musicais para as crianças. O embasamento teórico pauta-se na *Sociologia da Infância*, na *Educação Musical* e em conceitos da *Teoria Crítica da Sociedade*.

O artigo *Musica al nido: dal baby-sign alla musica d'arte*, de Chiara Sintoni (Itália), se concentra em como aprender música, propõe estratégias de ensino de música para o segmento de 0 a 3 anos e oferece alguns exemplos práticos de obras musicais que podem ser usadas neste contexto, em termos de duração e complexidade.

O artigo *Aprendiendo a ler y escribir con canciones*, de Susana Dutto (Argentina), compartilha uma pesquisa sobre as rimas infantis e sua contribuição para o desenvolvimento da língua materna, em classes de crianças de 5 anos, na província de Córdoba, Argentina. Foi desenvolvido por uma equipe interdisciplinar em 2016 e 2017. A metodologia utilizada, as categorias de análise e as diretrizes didáticas implícitas na proposta são apresentadas no texto. Os resultados obtidos são compartilhados, assim como as novas linhas de trabalho que estão sendo desenvolvidas em continuação à proposta.

Esperamos que toda a comunidade escolar atuante no segmento da Educação Infantil possa usufruir e fruir os textos aqui apresentados no sentido de integrar, cada vez mais, a música no dia a dia das crianças. Que todos possam ampliar a consciência de que a experiência musical é uma forma de comunicação e de conhecimento, durante a qual predominam o prazer e a alegria de estarmos juntos em plena sintonia afetiva, celebrando nossa humanidade.

Betânia Parizzi e Carla Cuomo
Settembre 2021

ne degli insegnanti e i risultati di quell'esperienza.

L'articolo *Canções para Crianças*, di Ana Consuelo Ramos (Brasil) affronta i testi di canzoni per bambini latinoamericani e caraibici, dettagliandone le differenze, il contenuto tematico e le peculiarità sonore degli arrangiamenti, e sottolineando anche il lavoro scenico dei gruppi musicali che partecipano al *Movement de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña*, il *MO-CILyC*. Il testo presenta considerazioni sul ruolo degli insegnanti, dei genitori e degli educatori nell'offrire diverse possibilità musicali ai bambini. La base teorica si radica sulla *Sociologia dell'infanzia*, dell'*educazione musicale* e sui concetti della *Teoria critica della società*.

L'articolo *Musica al nido: dal baby-sign alla musica d'arte*, di Chiara Sintoni (Italia), s'incentra sulle modalità di apprendimento della musica, propone strategie di insegnamento musicale per la fascia d'età tra 0 e 3 anni e propone alcune esemplificazioni pratiche molto utili per capire le musiche d'arte che possono essere impiegate, per durata e complessità.

L'articolo *Aprendiendo a ler y escribir con canciones*, di Susana Dutto (Argentina), condivide la ricerca sulle filastrocche per bambini e il loro contributo allo sviluppo della lingua materna nelle classi dei bambini di 5 anni della provincia di Córdoba, in Argentina. È stato sviluppato da un team interdisciplinare nel 2016 e nel 2017. Nell'articolo sono indicate la metodologia utilizzata, le categorie di analisi e le linee guida didattiche implicate nell'esperienza. I risultati ottenuti vengono condivisi, così come le nuove linee di lavoro che si stanno sviluppando in continuità con l'esperienza condotta.

Ci auguriamo che l'intera comunità scolastica che lavora nel segmento dell'educazione della prima infanzia possa apprezzare i testi qui presentati e apprezzarli, al fine di integrare sempre più la musica nella vita quotidiana dei bambini. Possano tutti aumentare la consapevolezza che l'esperienza musicale è una forma di comunicazione e di conoscenza, processo durante il quale prevalgono il piacere e la gioia di stare insieme in piena armonia emotiva, celebrando la nostra umanità.

Betânia Parizzi e Carla Cuomo
Settembre 2021

MONOGRÁFICO

Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno

Educación musical al comienzo de la vida: potenciando el eterno retorno

Early Music Education: enhancing the eternal return

Betânia Parizzi; BRASIL

RESUMO

Neste artigo são apresentados fundamentos para a prática da Educação Musical voltada para crianças no primeiro ano de vida, tendo como referência as possíveis origens da musicalidade do ser humano (Mithen, 2009), os conceitos de Musicalidade Comunicativa (Malloch & Trevarthen, 2009) e de Parentalidade Intuitiva (Papousek M., 1996), o papel da intersubjetividade na comunicação mãe-bebê, e as habilidades sonoro-musicais da criança desde o útero materno. Esses fundamentos delinearam condutas pedagógico-musicais que poderão nortear o trabalho do educador musical nesse período da vida da criança. São elas: (1) exposição precoce do bebê a um repertório musical rico e diversificado; (2) utilização de músicas cantadas e/ou tocadas “ao vivo” e de músicas gravadas “encenadas” expressivamente; (3) utilização de instrumentos musicais e outros objetos sonoros; (4) utilização do som e do silêncio como complementaridades; e (5) valorização, incentivo e orientações aos pais. Apresentamos, no final do artigo, uma reflexão sobre o processo vivido pelo bebê e seus pais, mediado pelas experiências musicais, e as possíveis implicações desse processo em suas famílias - nossa musicalidade inata potencializando o eterno retorno.

Palavras-chave: Educação Musical para Bebês, Musicalidade Comunicativa, Parentalidade Intuitiva, Intersubjetividade, Condutas Pedagógico-musicais

RESUMEN

Este artículo presenta los fundamentos para la práctica de la Educación Musical dirigida a niños en el primer año de vida, teniendo como referencia los posibles orígenes de la musicalidad humana (Mithen, 2009), los conceptos de Musicalidad Comunicativa (Malloch & Trevarthen, 2009) y Parentalidad Intuitiva (Papousek M., 1996), el papel de la intersubjetividad en la comunicación madre-hijo y las habilidades sonoro-musicales del niño desde el útero de la madre. Estos fundamentos delinearon conductas pedagógico-musicales que podrían orientar el trabajo del educador musical en este período de la vida del niño. Estos son: (1) exposición temprana del bebé a un repertorio musical rico y diverso; (2) uso de canciones cantadas y/o tocadas "en vivo" y músicas grabadas "escenificadas" expresivamente; (3) uso de instrumentos musicales y otras fuentes de sonido; (4) uso del sonido y el silencio como complementarios; y (5) valorización, apoyo y orientación a los padres. Al final del artículo, presentamos una reflexión sobre el

proceso vivido por el bebé y sus padres, mediado por experiencias musicales y las posibles implicaciones de este proceso para sus familias - nuestra musicalidad innata potenciando el eterno retorno.

Palabras clave: Educación Musical para Bebés, Musicalidad Comunicativa, Parentalidad Intuitiva, Intersubjetividad, Conductas Pedagógico-Musicales

ABSTRACT

This article presents the grounds for the practice of Music Education aimed at children in the first year of life, having as reference the possible origins of human musicality (Mithen, 2009), the concepts of Communicative Musicality (Malloch & Trevarthen, 2009) and Intuitive Parenting (Papousek M., 1996), the role of intersubjectivity in mother-infant communication, and the child's sound-musical abilities from the mother's womb. These grounds delineated pedagogical-musical behaviours that may guide music educator's work in this period of the child's life. They are: (1) early baby exposure to a rich and diverse musical repertoire; (2) use of "live" sung and/or played music and expressively "staged" recorded music; (3) use of musical instruments and other sound sources; (4) use of sound and silence as complementary; and (5) valorization, encouragement and guidance to parents. At the end of the article, we reflect on the process experienced by babies and parents, mediated by musical experiences, and the possible implications of this process in the families - our innate musicality enhancing the eternal return.

Keywords: *Babies' Music Education, Communicative Musicality, Intuitive Parenting, Intersubjectivity, Pedagogical-Musical Conducts.*

A ORIGEM DA MUSICALIDADE INATA DO BEBÊ

A música exerce um enorme fascínio sobre o ser humano e nunca houve uma cultura humana sem música.

Mas por que a música exerce em nós esse fascínio e permeia nossas vidas e a de todos os seres humanos? Por que nos sentimos compelidos a participar de atividades musicais? Por que essa nossa relação com a música já começa desde o útero materno?

A Arqueologia Cognitiva nos ajuda a desvendar e justificar a razão do envolvimento tão profundo do ser humano, desde o início da vida, com a música (Mithen, 2009). O bebê já nasce com sabedoria e

“apetite musical”. A partir do nascimento, e hoje sabe-se que mesmo antes de nascer, os bebês são atraídos pela música que atua como uma forma de linguagem “natural e instintiva” (Trevarthen, 1999/2000, p. 173).

Essa forma de linguagem “natural e instintiva” recorre a variações de altura, ritmo, dinâmica e timbre, por uma combinação de voz e gestualidade e foi essencial para a sobrevivência de nossos ancestrais hominídeos pré-linguísticos, tanto para a comunicação, como para a criação e o fortalecimento dos laços sociais (Mithen, 2009; Savage et al., 2020). Como consequência, herdamos o desejo quase compulsivo de nos envolvermos com a música e evoluímos como uma espécie musical. Isso teve uma influência profunda na estrutura e no funcionamento do cérebro humano. Assim, a hipótese de que a música é uma evolução dessa musicalidade inata, que permitiu a comunicação e o vínculo social entre os membros de nossa espécie, nos oferece uma forte explicação sobre a evolução biológica e cultural da música (Savage et al., 2020).

A partir dessa ideia, especula-se que essa musicalidade inata, constituída pela simultaneidade de expressões vocais, visuais e gestuais e motoras que propiciam os primórdios da comunicação humana (Dissanayake, 2009, p.23), constitua a origem da capacidade inata dos humanos para fazer música e reagir a esta expressão artística (Malloch & Trevarthen, 2018). Essa forma de comunicação que atrai a atenção do bebê, sustenta seu interesse e cria e molda emoções, é considerada a origem da relação prazerosa do homem com a música. Como os bebês nascem preparados e ávidos para se engajarem nessa forma de interação, pode-se afirmar que os seres humanos estão preparados de maneira inata para se envolver e responder à música (Dissanayake, 2011).

Interagindo dessa forma, o bebê treina o seu “equipamento fisiológico” necessário à sua sobrevivência, ao seu desenvolvimento, à aquisição da fala e do canto, através da imitação obstinada de sons, gestos e da mímica facial dos adultos, ou seja, recorrendo à sua musicalidade inata. E essa forma originária de comunicação, considerada a origem comum da palavra e da música, persistirá em nossa voz e em nossa gestualidade por toda a vida (Minkowsky, 1973; Mithen, 2009; Fonseca & Parizzi, 2020).

Esse fato biológico-social pode justificar porque as experiências musicais (cantar, tocar um instrumento, ouvir música, improvisar, compor) são as atividades humanas que mobilizam simultaneamente o maior número de áreas do cérebro (Levitin, 2010), pois isso

tem sido assim por milhões de anos, desde os primeiros hominídeos até os *Homo Sapiens* de hoje! (Mithen, 2009)

Esse fascínio, esse “apetite musical” do bebê pela música parece ser algo atávico, algo visceral que torna possível o engajamento do bebê com os membros de seu contexto social, algo fundamental para que o bebê se desenvolva plenamente, como veremos ao longo deste texto (Peretz & Zatorre, 2005; Ilari, 2006).

A PARENTALIDADE INTUITIVA E A MUSICALIDADE COMUNICATIVA

Os bebês já nascem ávidos para interagir e se comunicar com as pessoas que o cercam. Os recursos comunicativos da criança são estimulados, desde o nascimento, por pais e cuidadores, que atuam como “professores competentes” da língua materna e como mediadores das influências culturais, o que é fundamental para o desenvolvimento do bebê (Papousek, H. 1996). Este comportamento, denominado “Parentalidade Intuitiva”, é definido como “uma habilidade dos adultos e crianças mais velhas para proteger, alimentar, estimular e ensinar as características de uma dada cultura a seus bebês” (Shifres, 2007, p.15).

A Parentalidade Intuitiva, essencial para o aprimoramento da capacidade de comunicação e para o desenvolvimento da criança, ocorre de forma inconsciente, por meio de intervenções intuitivas. A forma como pais, cuidadores e crianças mais velhas alteram sua maneira de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico desta pré-disposição inconsciente. Em quase toda as culturas, nesses momentos de interação, a voz é utilizada num registro mais agudo, podendo chegar até duas oitavas acima do registro normal; as frases são mais curtas, ritmadas e faladas mais lentamente, normalmente com pausas entre elas, o que abre espaço para a atuação do bebê (Papousek M., 1996). Essa forma de falar com os bebês é conhecida como “manhês” (Parlato-Oliveira, 2019).

Assim, pais e cuidadores conversam e cantam intuitivamente para o recém-nascido e lhes oferecem o primeiro contato com a educação musical. Eles, instintivamente e didaticamente, ajustam os estímulos vocais, visuais, gestuais e táteis de forma a ir ao encontro das capacidades perceptuais e cognitivas do bebê, enquanto respeitam as preferências e limitações da criança (Papousek M., 1996). Essa atuação facilita e colabora para o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades sonoro-musicais da criança, muitas delas hoje consideradas inatas, como veremos na

próxima seção deste texto.

Esse comportamento dos adultos aponta para uma pré-disposição biológica comportamental, e não para algo que possa ter sido transmitido através da cultura (Papousek, M., 1996). Em outras palavras, a Parentalidade Intuitiva seria um comportamento inato, essencial para a sobrevivência da nossa espécie.

Apesar de os bebês não apresentarem ainda desenvolvimento cognitivo suficiente para compreender minimamente as regras que regem a linguagem, eles são capazes de interagir com o adulto, ora como receptor, ora como emissor nesse processo comunicativo (Malloch, 1999/2000). Nessa “protoconversa”, bebês e adultos ajustam suas manifestações vocais, visuais, gestuais e táteis de modo a trocar suas subjetividades, estabelecendo, assim, um diálogo intersubjetivo (Malloch & Trevarthen, 2009; Malloch & Trevarthen, 2018).

Essa forma primordial de comunicação, deflagrada pela Parentalidade Intuitiva, que proporciona o engajamento mútuo e fortalece a relação mãe-bebê foi denominada por Malloch (1999/2000) como “Musicalidade Comunicativa”. Nota-se que a palavra “musicalidade” aqui refere-se a um fenômeno biológico inato que faz parte de nossa história como *Homo Sapiens*. Não se refere às “habilidades” ou ao “talento” para a música (Trehub et al, 2010). Em outras palavras, a Musicalidade Comunicativa, identificada e nomeada por Malloch e Thevarthen (2009), a partir da observação da interação mãe-bebê, nada mais é que a musicalidade inata defendida por Mithen (2009), assunto do primeiro item deste texto.

Malloch e Trevarthen (2009) definiram a Musicalidade Comunicativa como uma habilidade de comunicação inata que se manifesta desde o nascimento por meio de sons vocais, gestos e movimentos corporais, e que fundamentará a autoconsciência, a autorregulação, a intersubjetividade e o engajamento solidário ao longo da vida (Malloch e Trevarthen, 2009). Nessa forma de comunicação, a dimensão semântica da palavra não tem relevância, mas sim a carga afetiva das sonoridades e gestos compartilhados entre a díade. Tal dinâmica comunicativa revela a existência de uma vida pessoal subjetiva inata, que pode ser compartilhada com o outro, por meio de trocas intersubjetivas, o que possibilita a comunicação entre mãe¹ e bebê (Farias, 2008; Fiamenghi, 2003; Trevarthen, 2011). Assim, mães e bebês oferecem e captam

1. Sempre que o termo “mãe” for utilizado no texto, ele pode ser também ampliado para “pais” e/ou “cuidadores”.

pistas de seus estados internos (mentais e afetivos), o que possibilita o compartilhamento das suas subjetividades (Nogueira & Moura, 2007).

Trata-se, pois, de uma habilidade comunicativa primordial que permite que a pessoa se perceba como um ser que vive, que possibilita que os seres humanos ajustem seus humores e compartilhem suas subjetividades, condição sine qua non para que relações empáticas possam se estabelecer.

A Musicalidade Comunicativa apresenta características tipicamente musicais, como “pulso, qualidade e narrativa” (Malloch, 1999/2000, p.32). O “pulso” pode ser definido como a sucessão regular de eventos vocais ou gestuais no tempo. A produção e a percepção destes eventos acontecem entre duas ou mais pessoas que coordenam sua comunicação, durante um mesmo lapso de tempo (Malloch, 1999/2000, p.34). A troca de turno na comunicação e entre mãe e bebê é um exemplo dessa ritmicidade.

A “qualidade” expressa o caráter expressivo da comunicação a partir dos contornos melódicos das vocalizações caracterizados por características psicoacústicas do som – altura, intensidade e timbre, e pela direção e intensidade dos gestos (Malloch, 1999/2000, p.34). A integração da “qualidade” e do “pulso” resulta em expressões e intenções – as “narrativas”, presentes tanto nas interações entre dois adultos, quanto na de um adulto e um bebê, porque em ambas existe o compartilhamento de emoções similares durante um mesmo lapso de tempo (Malloch, 1999/2000, p.34). Em outras palavras, mãe e bebê interagem entre si de forma alternada em um pulso regulado pela qualidade dos sons (contorno melódico e timbre) e pelos gestos da diáde. Essa “protoconversa” percorre uma trajetória temporal caracterizando uma narrativa, onde emoções, intenções e interesses similares são compartilhados pela diáde.

Assim, ao identificarem características musicais na Musicalidade Comunicativa, Malloch e Trevarthen (2018) apontaram para a relevância da Educação Musical para intensificar essa forma de comunicação entre adultos e bebês.

As crianças estão inseridas, desde o nascimento, em uma cultura musical e seus pais lhes proporcionam, por meio da Parentalidade Intuitiva, seu primeiro contato com a Educação Musical. Todo esse processo comunicativo é mediado pela Musicalidade Comunicativa inata. Mas isso não é tudo. O bebê já revela habilidades sonoro-musicais com poucas ho-

ras de vida, ou mesmo antes de nascer, como veremos a seguir. Essas habilidades nutrem sua Musicalidade Comunicativa e poderão ser potencializadas pela Educação Musical.

O BEBÊ: UM SER ATIVO E MUSICAL DESDE O ÚTERO MATERNO

As concepções sobre as competências do bebê têm passado por profundas transformações nas últimas décadas. A ideia, compartilhada não apenas pelas pessoas em geral como pela comunidade científica, de que os recém-nascidos não são capazes de se comunicar está sendo amplamente questionada (Parlato-Oliveira, 2019).

Desde que as competências comunicativas do recém-nascido e dos bebês passaram a ser observadas e estudadas, aprendemos que o bebê tem “papel determinante em sua própria constituição psíquica mesmo na mais tenra idade (Parlato-Oliveira, 2019, p. 8), e que desde o útero materno já existe comunicação do bebê com sua mãe! (Granier-Deferre & Busnel, 2011; Carvalho, 2015).

O ventre materno pode ser descrito como “o primeiro auditório humano” (Carvalho, 2015, p. 174). O ambiente sonoro intrauterino não é silencioso como muitos imaginavam. É repleto de sons rítmicos, constantes e graves – sons cardiovasculares, intestinais e placentários. Essa massa sonora constitui “uma espécie de fundo acústico para os sons externos, que chegam ao feto pela palavra e pela música” (Ilari, 2006, p.274).

O feto já reage aos sons a partir da vigésima semana de gestação, mas ainda com pouca responsividade. Em torno da vigésima sexta semana, suas respostas aos estímulos sonoros tornam-se mais consistentes (Parlato-Oliveira, 2019) e ele passa a reagir às palavras e à música provenientes do ambiente externo, manifestando maior responsividade aos sons de baixa frequência. Por volta da trigésima quinta semana, observa-se que ele passa, progressivamente, a discriminar também sons de alta frequência, isto é, sons mais agudos (Granier-Deferre & Busnel, 2011).

Os recém-nascidos demonstram reconhecer canções ouvidas durante a gestação (Tafari, 2006, 2008) e discriminar e preferir a voz materna, inclusive dentre outras vozes femininas, o que reforça a ideia de uma memória pré-natal. É surpreendente também que a maioria das mães já fala com seus bebês ainda no útero utilizando o manhês e parece existir uma correlação entre as primeiras percepções maternas dos movimentos fetais e o início da fala da mãe para

o feto (Parlato-Oliveira et al., 2021). Sabe-se também que o ritmo cardíaco do feto se altera no momento dessa interação e que essa alteração cardíaca não acontece quando a fala da mãe é voltada para outras pessoas (Granier-Deferre & Busnel, 2011).

Estudos recentes mostram que, mesmo com o sistema auditivo bem mais desenvolvido do que o visual ao nascimento, os recém-nascidos são capazes de focalizar imagens a 30 centímetros, “coincidentemente a mesma distância entre o olhar da mãe e o olhar do bebê durante a amamentação” (Parlato-Oliveira, 2019, p. 42).

Algumas das habilidades sonoro-musicais inatas do bebê têm sido reveladas por pesquisadores por meio de técnicas que detectam as mudanças na atividade cerebral do recém-nascido, inclusive durante o sono. Após ouvirem uma sequência de notas repetidas, os bebês reconheceram quando essa nota caminhou para a altura logo acima ou para a altura logo abaixo. Por exemplo, se a nota repetida foi Dó, eles reconheceram quando esta nota caminhou para o Ré (acima) ou para o Si (abaixo) (Carral et al., 2005 citado em Winkler et al., 2009). Em relação à percepção rítmica, pesquisadores concluíram que os recém-nascidos são sensíveis à periodicidade rítmica, isto é, se a regularidade de uma sequência rítmica é quebrada, isso é detectado pelos bebês. Com isso concluiu-se que a percepção da pulsação é inata (Winkler et al., 2009).

Os contornos melódicos, tão importantes na música quanto no “manhês”, constituem uma das características sonoras mais observadas pelos bebês, pois carregam mensagens afetivas prontamente captadas por eles (Ilari, 2002). Contornos melódicos que sobem para regiões mais agudas e descem para regiões um pouco mais graves são usados para mobilizar a atenção do bebê e estão presentes tanto no “manhês” (Fernald, 1985 citado em Ilari, 2002) quanto nas canções de brincar (Chen-Hafteck, 1997 apud Ilari, 2002). Já os movimentos melódicos com notas sustentadas e depois descendentes associam-se ao ato de acalmar o bebê, e são encontrados na fala materna (Fernald, 1989 citado em Ilari, 2002) e nas canções de ninar (Chen-Hafteck, 1997 citado em Ilari, 2002).

Em síntese podemos dizer que: os bebês percebem e reagem aos sons desde o período pré-natal; já nascem com uma bagagem de memórias sonoro-musicais; demonstram suas preferências musicais já desde o nascimento; são sensíveis aos contrastes de altura, intensidade, duração, timbre; percebem a quebra da regularidade de sequências rítmicas e alterações sutis

em melodias; dentre outras coisas.

Como já mencionado anteriormente, as habilidades sonoro-musicais do bebê nutrem sua Musicalidade Comunicativa e intensificam suas possibilidades de interação e comunicação, fatores essenciais para seu pleno desenvolvimento. E a Educação Musical dispõe de recursos para potencializar todo esse processo.

CONDUTAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Vimos que a música atrai a atenção do bebê desde sempre e que esse fascínio da criança pela música estimula o seu engajamento com os membros de seu contexto social, o que acaba por promover o seu desenvolvimento. Diante disso, o “aprendizado” da música desde os meses iniciais de vida passou a ser altamente recomendado (Beyer, 2005; Parizzi e Rodrigues, 2020). Um trabalho de Educação Musical bem fundamentado tem sido visto como um importante recurso para promover não apenas o desenvolvimento musical, mas também o desenvolvimento geral do bebê (Beyer, 2005; Carneiro, 2006; Rodrigues et al., 2009; Parizzi et al., 2015; Malloch & Trevarthen, 2018).

Os conceitos de Parentalidade Intuitiva e Musicalidade Comunicativa têm implicações pedagógicas importantes e delineiam condutas pedagógicas que certamente contribuirão para o desenvolvimento musical e geral da criança nessa etapa da vida.

A ludicidade envolvida nas explorações sonoras conduzidas pela voz humana –olhares, sorrisos, silêncios, a gestualidade, o tato –, que integram nossa Musicalidade Comunicativa –, associada a comportamentos da Parentalidade Intuitiva – como o reforço positivo e o estímulo à imitação –, constituem os primórdios da relação do bebê com a música. Por esta razão, o canto é tão importante nessa fase inicial da vida da criança (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Partindo do pressuposto de que todo ser humano é dotado de uma habilidade inata para se comunicar, o educador musical deve oferecer ao bebê experiências musicais expressivas que terão como objetivo “provocar” e “ativar” o desejo do bebê de se comunicar com as pessoas, por meio de vocalizações e gestos. Para isso, nós educadores devemos atuar como pais e cuidadores que, por meio da Parentalidade Intuitiva, imitam as vocalizações e gestos dos bebês e, dando um passo à frente, apresentam-lhes modelos de sons vocais, estimulando a imitação desses sons, e recompensando os bebês por sua atuação com elogios, carinhos, sorrisos. A seguir, como fazem os pais

institivamente, devemos ajustar nossas intervenções às possibilidades da criança naquele momento (Papoušek M., 1996). Esse comportamento a ser seguido pelo educador musical pode ser resumido na seguinte frase: o educador deve dar um sentido musical às vocalizações, balbucios e gestos do bebê. Essas vocalizações, balbucios e gestos devem ser transformados imediatamente em música pelo educador musical, que provocará o bebê, cantando e olhando para ele, utilizando os sons feitos pelo próprio bebê, mas desta vez, com variações de altura, intensidade timbre, variações de andamento, alterações de caracteres expressivos etc. (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Esses comportamentos servirão como pano de fundo para as demais condutas pedagógico-musicais apresentadas a seguir.

Exposição precoce do bebê a um repertório musical rico e diversificado

É fundamental proporcionar ao bebê a oportunidade de explorar o acervo do vocabulário musical da cultura do bebê, como também ampliá-lo com obras de outras culturas, estilos, gêneros e épocas. Essa diversidade de experiências proporcionará à criança um repertório rico de memórias de sonoridades, alturas, ritmos, timbres, harmonias, texturas, caracteres expressivos, formas de organização etc.

A exposição precoce do bebê a uma escuta musical rica e diversa tem, principalmente, dois objetivos. O primeiro é criar condições para que a criança aprenda música como ele aprende a língua materna. Isso a levará a ser capaz de pensar musicalmente, de formular ideias musicais próprias, podendo ir cada vez mais longe no âmbito da sua imaginação sonora, quer se trate de uma situação de apreciação musical, de performance de um instrumento, de improvisação, de composição, de leitura ou de escrita musical (Gordon, 2008; Parizzi & Rodrigues, 2020). O segundo objetivo é proporcionar ao bebê a possibilidade de imitar e de comparar – percebendo o que é igual e o que é diferente. Esse processo é fundamental para qualquer aprendizagem e, por isso, quanto mais rico e variado for o meio musical proporcionado à criança, maior será o vocabulário musical adquirido e, portanto, maior será seu desenvolvimento musical (Parizzi & Rodrigues, 2020).

É importante enfatizar que esse repertório rico e variado, além de incluir obras musicais da cultura do bebê, como também de outras culturas, de outros estilos, gêneros e épocas, deve também incluir parlendas, brincadeiras cantadas e faladas, batimentos corporais, trava-línguas etc. Esses outros recursos devem ser apre-

sentados em sua versão original, com texto, mas devem também ser trabalhados com os bebês com sílabas neutras, constituindo assim o que Edwin Gordon (2008) chama de “cantos rítmicos”. Por exemplo, falar a parolenda “rei-capitão, soldado ladrão, menina bonita do meu coração”, em “bá-bá-bá” ou “má-má-má”, com um fraseado musical expressivo, o que certamente mobilizará a atenção e o interesse do bebê (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Utilização de músicas cantadas e/ou tocadas “ao vivo” e de músicas gravadas “encenadas” expressivamente

O bebê percebe o mundo de forma dinâmica e multimodal. Ele “tece suas impressões sobre o mundo a partir de um elaborado e complexo sistema que permite a ele interpretar as informações para compor seu saber” (Parlato-Oliveira, 2019, p. 30). Diante disso, é fundamental que sejam oferecidas à criança em seu primeiro ano de vida experiências musicais “ao vivo”, para que sua audição, sua visão e suas demais formas de percepção possam ser estimuladas simultaneamente. Se oferecêssemos apenas gravações de pessoas falando e nunca falássemos “ao vivo” com nossos bebês, eles provavelmente não aprenderiam a falar (Gordon, 2008).

Logo, essa prática, determinante e imprescindível para o aprendizado da língua materna, deve ser utilizada pelo educador musical, que deve cantar e interagir com o bebê utilizando vogais e consoantes, estalos de língua e de lábios e outras sonoridades que devem ser introduzidas e repetidas nos momentos de interação. Esses sons integrarão as memórias sonoro-musicais da criança, bem como a mímica facial e os gestos realizados pelo professor (Carneiro & Parizzi, 2011). Com sua paulatina maturação cerebral e fisiológica, o bebê será capaz de reproduzir as sonoridades, os gestos e fragmentos das melodias ouvidas – acervo sonoro-musical e visual já armazenado em sua memória (Gazzaniga & Heatherton, 2005), o que ampliará seus recursos expressivos e comunicativos.

As canções cantadas para os bebês também devem ser executadas, ora com texto, ora sem texto, com a utilização de sílabas neutras (como já mencionado anteriormente). Gordon (2008) diz que os bebês têm uma espécie de “radar” para captar palavras e que, por essa razão, devemos cantar também sem o texto para que a atenção da criança para as dimensões musicais da canção seja mobilizada.

Quando obras musicais gravadas forem utilizadas, o educador tem que se “transformar” na música para que o bebê a “veja”, a escute, a “sinta na pele”, e a perce-

ba com todos os sentidos disponíveis. A música deve se materializar no corpo, na voz e na gestualidade do educador. Esse comportamento exige que o educador faça uma verdadeira encenação, cante, faça gestos expressivos, olhe atentamente para a criança, toque na criança. E tudo isso simultaneamente à escuta da obra gravada. Devemos recorrer a excertos de músicas e evitar trechos muito longos. Devem ser escolhidas obras musicais diversificadas em termos de gênero, estilo, instrumentação e outros elementos musicais. Para captar maior atenção do bebê, é aconselhável que duas obras musicais curtas (ou excertos dessas obras), com grandes contrastes em termos de andamento, altura, timbre, dinâmica, textura etc. sejam apresentados à criança, uma em seguida da outra. Como já dissemos, a possibilidade de comparar as semelhanças e as diferenças das peças será de grande valia para o desenvolvimento musical do bebê. A qualidade de gravação e da interpretação deve ser a melhor possível. Devemos oferecer ao bebê o que há de melhor, pois é a época em que a formação de memórias está na mais alta efervescência (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Utilização de instrumentos musicais e outros objetos sonoros

Como já mencionado neste artigo, a experiência musical inaugural da criança é a audição. Embora o rosto e a voz humana sejam os estímulos que mais mobilizam a atenção do bebê no início da vida (Parizzi & Rodrigues 2020), o educador musical pode e deve utilizar também fontes sonoras diversas durante os momentos de interação com os bebês. Objetos sonoros diversificados e instrumentos musicais devem ser apresentados à criança, o que possibilitará a formação de novas memórias (Carneiro, 2006). O educador deve zelar pela qualidade dessas fontes sonoras, que devem ser manipuladas e tocadas com grande expressividade (Carneiro, 2006; Carneiro & Parizzi, 2011).

Nos dois primeiros meses de vida, durante os momentos de interação, o bebê terá a oportunidade de ver e ouvir esses estímulos sonoros, mas a criança demonstrará também um vivo interesse em manipulá-los. As tentativas de manipulação vão, aos poucos, permitindo que o bebê associe à audição, sua experiência musical inaugural desde o útero materno, a possibilidade de ser também agente ativo na produção desses sons (Carneiro & Parizzi, 2011).

Essa atuação do bebê, agora como ouvinte e “performer” de instrumentos musicais e de outros objetos sonoros se intensificará ao longo do primeiro ano de vida

e deve ser nutrida pelo educador e pela família. É importante que essas fontes sonoras não ofereçam riscos para o bebê e se adequem às suas possibilidades motoras.

Utilização do som e do silêncio como complementaridades

É importante que o educador, durante sua interação com o bebê, crie momentos de interrupção total durante os quais ele deverá permanecer em silêncio, olhando atentamente e sorrindo para a criança. Após alguns segundos, ele deve retomar suas ações, isto é, retornar ao som, interrompendo-o outras vezes. Nesses momentos de interrupção do som e estagnação do movimento, será apresentado ao bebê o Sr. Silêncio!!! Durante as primeiras interrupções, o bebê provavelmente ficará atento, olhando para o educador e/ou para a mãe. Depois, após alguns silêncios, todos se surpreenderão com as reações fascinantes do bebê (Parizzi & Rodrigues, 2020). É muito importante abrir espaço para essas manifestações da criança. Ela normalmente requisita, por meio de sua Musicalidade Comunicativa (vocalizações, gestos, olhares, sorrisos...), a continuidade da atividade geradora de tanto prazer e alegria. Tudo isso com a simples alternância som-silêncio – matéria prima da música!

Valorização, incentivo e orientações aos pais

Os pais são os primeiros educadores musicais de seus bebês. Como já visto neste texto, a interação comunicativa que se estabelece entre a díade mãe-bebê mediada por modalidades expressivas da voz, do olhar, da gestualidade, da mímica facial, do tato, ou seja, pela Musicalidade Comunicativa, é absolutamente insubstituível e contém natural e instintivamente as “primeiras lições” de sociabilidade, de convivência solidária, de música, de linguagem verbal (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Assim, durante as atividades musicais, é fundamental e necessária a presença física dos pais para que sejam compartilhadas a reciprocidade, a empatia, a confiança, a alegria. Bebês e adultos devem se engajar numa relação recíproca e prazerosa, seja por meio da música cantada ou gravada, pelas brincadeiras ritmadas etc. Essa mediação, favorecida pela experiência musical ao vivo, vivenciada e compartilhada por adultos e bebês de maneira envolvente e expressiva, é a maneira mais eficaz para implementar e potencializar o desenvolvimento cognitivo-musical do bebê, e deve acontecer não apenas durante uma atividade musical, como também durante todos os momentos de interação adulto/bebê. E os pais são a principal referência para os bebês durante as atividades musicais em qualquer contexto, seja em uma escola de

música com a mediação de um educador musical, em casa ou em outros ambientes. Seu comportamento durante as atividades musicais pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento musical da criança. Quanto mais eles exercem sua Parentalidade Intuitiva utilizando recursos de sua Musicalidade Comunicativa, maior será desenvolvimento musical do bebê (Parizzi et al., 2015; Silva, 2018).

E importante também que os pais sejam orientados a não corrigirem e a não “forçarem” os bebês a participarem de atividades durante as aulas². Eles não devem, por exemplo, segurar as mãos dos filhos para que toquem um tambor. Os próprios pais devem tocar o instrumento, o que motivará os bebês a fazerem o mesmo. Caso isso não aconteça, os pais deverão esperar pacientemente o momento em que o bebê estiver pronto para executar a atividade. O fato de não tocarem o tambor não significa que não estejam atentos e interessados. Expectativas predeterminadas de reações específicas do bebê a algum estímulo devem, portanto, ser evitadas. As crianças estão absorvendo, recebendo estímulos, mas diferentes crianças, em diferentes ocasiões, podem ter respostas variadas (Parizzi & Rodrigues, 2020).

Finalizando esta seção, é importante colocar que as condutas pedagógico-musicais aqui apresentadas têm sido utilizadas com sucesso, há décadas, por nossa equipe, não apenas com bebês que apresentam desenvolvimento típico, ou seja, dentro da normalidade, mas também com bebês considerados prematuros de risco,

2. No Brasil, a palavra “aula” é utilizada quando nos referimos a atividades didático-pedagógicas sistemáticas e regulares oferecidas aos alunos no contexto escolar em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil. Incluem-se aí as aulas que acontecem também em escolas especializadas, como são as escolas de música, de dança, de idiomas etc. A palavra AULA deriva do grego AULÉ, que designa, na sua origem, o pátio dos palácios onde as pessoas se reuniam para as discussões (Silva, 1988). Desse conceito original derivou o sentido atual como “ambiente onde se ensinam e se discutem ideias”. Complementando, cabe também uma reflexão sobre a etimologia de ALUNO, palavra que deriva do latim ALUMNUS (proveniente de ALERE, que significa alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer) (Silva, 1988). Nas origens, o termo aluno significava “criança de peito”, “lactante” de onde deriva o sentido mais moderno de aluno como um “lactente intelectual”, alguém que precisa ser alimentado e exige ainda cuidados de alguém que o oriente e/ou ensine. No Brasil, a palavra “sessão” não é utilizada em contextos de ensino/aprendizagem, mas sim em contextos terapêuticos.

bebês com Síndrome de Down e bebês com sinais iniciais de Autismo.

REFLEXÃO FINAL: O ETERNO RETORNO

A partir de tudo o que vimos neste texto, refletimos agora sobre o processo vivido pelo bebê e seus pais, mediado pelas experiências musicais, e sobre as possíveis implicações desse processo em suas famílias.

A experiência musical é capaz de nutrir a Musicalidade Comunicativa inata do bebê intensificando suas vocalizações, gestos, sorrisos, silêncios, olhares (Malloch & Trevarthen, 2018), o que amplia o repertório expressivo da criança. Dessa maneira, ela desenvolve recursos mais refinados para captar, entrar em sintonia, e compartilhar sua subjetividade com a subjetividade dos pais. A música nutre e fortalece o trânsito dessa intersubjetividade, permitindo um fluxo mais orgânico de humores e emoções humanas, sem a necessidade da palavra. Esse processo intensifica a comunicação e fortalece o vínculo entre pais e bebês, nutrindo e intensificando a Parentalidade Intuitiva dos adultos. E, a partir daí, outras coisas podem acontecer.

Os hábitos familiares podem ser mudados com a intensificação do engajamento solidário entre pais e bebês. As experiências musicais vivenciadas, tanto no contexto de uma escola especializada de música ou em outros contextos, tendem a “continuar” em casa, pois a família sente prazer no engajamento musical. Os pais sentem-se orgulhosos de seus bebês durante as interações musicais e passam a estimulá-los musicalmente com maior frequência; sempre que possível, compram instrumentos musicais para os filhos; integram filhos mais velhos nas atividades musicais realizadas em casa; passam a ouvir mais música em família; cantam, dançam e brincam com os filhos com maior frequência; levam os filhos a eventos culturais (Oliveira, 2020; Parizzi et al., 2015).

Assim, a musicalidade inata impulsiona o eterno ciclo da vida, que se renova a cada geração. O eterno retorno. O impulso vital. O motor da vida desde sua origem...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beyer, E. (2005). Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula. *Proceedings of the 1st Simpósio internacional de cognição e artes musicais* (pp. 350-356). Curitiba: Deartes, UFPR.
- Carneiro, A. N. (2006). *Desenvolvimento musical e sensorio-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. (Dissertação)

- tação de Mestrado em Música). Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG.
- Carneiro, A. N., & Parizzi, M. B. (2011). Parentalidade intuitiva e Musicalidade Comunicativa: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, 25, 89-97.
- Carvalho, M. E. S. (2015). O mundo sonoro pré-natal. In H. Rodrigues, P. M. Rodrigues & P. F. Rodrigues (orgs.), *Ecoss de Opus Tutti* (pp. 173-186). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dissanayake, E. (2009). Root, leaf, blossom, or bole: concerning the origin and adaptive function of music. In S. Malloch & C. Trevarthen (orgs.), *Communicative Musicality* (pp. 17-30). New York: Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (2011). *Homo musicus: are humans predisposed to be musical? Annais do X Encontro de ciências cognitivas da música. Buenos Aires Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)*. Disponível em <http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/1.Dissanayake.pdf>
- Farias, G. C. (2008). O que sabem os bebês. *Revista Pensar a prática*, 11 (2), 115-124.
- Fiamengui, G. J. (2003). *Emoções e motivação*. São Paulo: Menon Edições Científicas.
- Fonseca, J. G. M., & Parizzi, B. (2020). A música (muito) além da música. *Pista: Periódico Interdisciplinar*, 2(1), 38-46.
- Gazzaniga, M., & Heartherton, T. (2005). *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Gordon, E. E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Granier-Deferre, C., & Busnel, M. C. (2011). L'audition prénatale, quoi de neuf? *Spirale*. 3 (59), 15-30.
- Ilari, B. S. (2006). Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In B. S. Ilari (org.), *Em busca da mente musical* (pp. 271-302). Curitiba: Editora UFPR.
- Ilari, B. S. (2002). Bebês entendem de música: percepção e cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, 7, 83-90.
- Levitin, D. (2010). *A música no seu cérebro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1_suppl), 29-57. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S104>
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests in life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Orgs.), *Communicative Musicality* (pp. 1-11). New York: Oxford University Press.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). The Human Nature of Music. *Frontiers in Psychology*, 9, 1680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>
- Minkowski, E. (1973). *O tempo vivido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mithen, S. (2009). The Music instinct: the evolutionary basis of musicality. *The Neurosciences and Music III—Disorders and Plasticity: Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1169, 3-12. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04590. x.
- Nogueira, S. E.; Moura, M. L. S. (2007). Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.* 17(2), 128-138.
- Oliveira, G. C. (2020). *Relações entre a educação musical especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas*. (Tese de Doutorado em Música). Minas Gerais: Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège & J. Sloboda (orgs.) *Musical Beginnings: origins and development of musical competence* (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings* (pp. 88-112). New York: Oxford University Press.
- Parizzi, M. B. (2011). Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. In D. Santiago, A. Broock & T. Carvalho (orgs.), *Educação Musical Infantil* (pp. 49-59). Salvador: PPGM/UFBA.
- Parizzi, B., Fonseca, J. G. M., Barbosa, A. P., Oliveira, G. C., Peixoto, A. D., Peixoto, V. R., & Moreira, S. R. (2015). A música e o desenvolvimento do bebê. In M. C. Kupfer & M. Szajer (eds.), *Luzes sobre a Clínica e o desenvolvimento de bebês: novas pesquisas, saberes e intervenções* (pp. 119-137). São Paulo: Editora Instituto Langage.
- Parizzi, B., & Rodrigues, H. (2020). *O bebê e a Música*. São Paulo: Editora Instituto Langage.

Parlato-Oliveira, E. (2019). *Saberes do bebê*. São Paulo: Editora Instituto Langage.

Parlato-Oliveira, E., Saint-Georges, C., Cohen, D., Pellerin, H., Pereira, I. M., Fouillet, C., Chetouani, M., Dommergues, M., & Viaux-Savelon, S. (2021). "Motherese" Prosody in Fetal-Directed Speech: An Exploratory Study Using Automatic Social Signal Processing. *Frontiers in Psychology*, 12, 646170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646170>.

Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Ann Rev Psychology*, 56, 89-114.

Rodrigues, H. M., Rodrigues, P. M., & Correia, J. S. (2009). Communicative musicality as creative participation: from early childhood to advanced performance. In S. Malloch & C. Trevarthen (eds.), *Communicative Musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 587-610). New York: Oxford Press.

Shifres, F. (2007). La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas. In *Anais do VI encontro da SACCOM* (pp. 13-17). Argentina: Universidade de la Plata.

Savage, P. E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. T. (2020). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 1-36. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000333>

Silva, G. G. (1988). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.

Silva, D. M. C. (2018). *Conexões entre o comportamento dos adultos nas aulas de música e o desenvolvimento musical dos bebês nos dois primeiros anos de vida*. (Dissertação de Mestrado em Música). Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG.

Tafari, J. (2006). *Se nasce musical? Como promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó/Biblioteca de Eufonia.

Tafari, J. (2008). *Infant Musicality: new research for educators and parents*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Trehub, S., Malloch, S., & Trevarthen, C. (2010). Musicality in the eye or ear of the beholder. *Psychology of Music*, 38(4), 499-502. Doi: 10.1177/0305735609358254

Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Mu-*

sicae Scientiae, Special Issue, 155-215.

Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development*, 20 (1), 119-135.

Winkler, I., Háden, G. P., Landinich, O., Sziller, I., & Honig, H. (2009). Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(7), 2468-2471.

Recebido: 21-06-21. Aceite: 21-08-21

Artigo terminado o 18-06-2021

Parizzi, B. (2021). Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 17-26.

Disponível: <http://www.reladei.net>



Betânia Parizzi

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

betaniaparizzi@hotmail.com

Professora Associada da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora pela Université de Paris, Doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da UFMG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa MUSICOG- Música, Cognição e Desenvolvimento Humano (CNPq). Atua na concepção, direção e performance de concertos para bebês. Livros mais recentes: *O bebê e a Música* (2020), *PianoBrincando* (1993, 2020), *Musiquês* (2018); *Musicalização na Escolar Regular* (2016).

Formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia (0-6 anni)

Formación cultural y educación musical en la primera infancia (0-6 años)

Cultural formation and music education in early childhood (0-6 years)

Carla Cuomo, ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo argomenta come sia possibile promuovere un'educazione musicale di elevata qualità nei sistemi educativi 0-6 anni, in linea con le attese stabilite dall'Unione Europea, collocandola nel quadro di una formazione estetica orientata in senso storico e culturale e in quadri programmatici capaci di sostenere la progettazione educativa in questo ambito. Su queste basi l'articolo propone un'idea di educazione curriculare alla musica d'arte nella prima infanzia, intenzionalmente orientata a precise aree formative, ossia ad aree della progettazione educativa che intercettino le dimensioni di sviluppo del bambino tra 0 e 6 anni. La riflessione s'incentra anche su alcune premesse metodologiche che rendono possibili le condizioni per un apprendimento attivo e cooperativo: il tipo di approccio e l'atteggiamento di educatrici, educatori e insegnanti; la prospettiva educativa; le caratteristiche dell'ambiente per l'educazione alla musica d'arte; il suo allestimento; i materiali didattici, rispetto ai quali suggerisce alcuni indicatori per buoni audiolibri di musica d'arte. Infine, per un'alta qualità dell'educazione nella prima infanzia propone alcune linee guida per strategie costruttive del pensare e dell'agire del bambino che collegano con continuità i due assi dell'esperienza musicale, ricettivo e produttivo, epistemico e poetico, attraverso l'integrazione di attività

di ascolto e attività di produzione musicale.

Parole chiave: Pedagogia Musicale, Didattica della Musica, Qualità dell'ECEC, Formazione Culturale ed Estetica, Musica d'arte, Educazione Musicale Artistica

RESUMEN

El artículo sostiene que es posible promover una educación musical de alta calidad en los sistemas educativos de 0 a 6 años, de acuerdo con las expectativas establecidas por la Unión Europea. Esto puede lograrse situando la educación musical en el marco de una formación estética orientada histórica y culturalmente, y en marcos programáticos capaces de apoyar la planificación educativa en este ámbito. En base a esto, el artículo propone una idea de educación artística musical curricular en la primera infancia que se dirige intencionadamente a áreas formativas específicas, es decir, a áreas de planificación educativa que pueden incidir en dimensiones del desarrollo de los niños entre 0 y 6 años. Estas reflexiones también se centran en un conjunto de premisas metodológicas que proporcionan las condiciones para un aprendizaje activo y cooperativo: el tipo de enfoque y la actitud de los educadores y profesores; la perspectiva educa-

tiva; las características del ambiente para la educación musical artística; su puesta en marcha; los materiales didácticos, en particular sugiriendo algunos indicadores para seleccionar buenos audiolibros de música artística. Por último, para una educación infantil de alta calidad, esta contribución propone una serie de pautas sobre estrategias constructivas para el pensamiento y la acción del niño, que conectan a la perfección los dos ejes de la experiencia musical, receptiva y productiva, epistémica y poética, integrando actividades de escucha y actividades de producción musical.

Palabras clave: Pedagogía Musical, Didáctica de la Música, Calidad de la Educación Infantil, Formación Cultural y Estética, Música y Estética, Música Artística, Educación Musical Artística

ABSTRACT

This article argues that it is possible to promote high-quality music education in 0-to-6-years educational systems, in keeping with the expectations set by the European Union. This can be achieved by placing music education within the framework of a historically and culturally-oriented aesthetic apprenticeship, and within program frameworks capable of supporting educational planning in this area. On the basis, the article proposes an idea of curricular art music education in early childhood that is intentionally targeted at specific instructive areas, namely areas of educational planning that can have a bearing on dimensions of development of children between 0 and 6 years. These reflections also focus on a set of methodological premises that provide the conditions for an active and cooperative learning: the type of approach and the attitude of educators and teachers; the educational perspective; the characteristics of the environment for art music education; its setting; the teaching materials, suggesting in particular some indicators to choose good art music audiobooks. Finally, for high quality early childhood education, this contribution proposes a series of guidelines on constructive strategies for the child's thinking and action, which seamlessly connect the two axes of musical experience – receptive and productive, epistemic and poetic – by integrating listening activities and music production activities.

Key words: Music Pedagogy, Didactics of Music, Quality of ECEC, Cultural and Aesthetic Formation, Art Music, Art Music Education

L'EDUCAZIONE MUSICALE NELLA FORMAZIONE CULTURALE CURRICOLARE

È possibile parlare di formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia?

La risposta a questo interrogativo è: sì. Non solo si può, ma anche si deve.

Numerosi studi internazionali hanno da tempo affermato l'importanza della pedagogia della creatività, come pure della pedagogia della bellezza, in particolare delle arti, anche intese come "beni culturali", sin dalla prima infanzia¹. In diversi Paesi europei le attività artistiche sono diffuse in questo segmento d'età, ma solo in alcuni casi esse rientrano nelle linee guida nazionali². Per quanto riguarda la musica, cospicui studi hanno ampiamente dimostrato l'importanza della sua presenza nella vita del bambino, dall'età prenatale in poi³. Ma le attività musicali nei sistemi educativi 0-6 anni non sono sempre così frequenti, e soprattutto non sono integrate nell'idea di una formazione curricolare che sin dalla prima infanzia implichi una precisa idea di educazione musicale in questa fascia d'età, men che meno con la musica d'arte.

Il presente contributo vuole porre le basi di una riflessione che leghi l'educazione musicale alla formazione culturale per i bambini tra 0 e 6 anni. In particolare, intendo ragionare su come e perché soprattutto la musica d'arte proposta sin dalla prima infanzia contribuisca a sviluppare e a incrementare in misura eminente il potenziale creativo dei bambini e perciò a formarne in modo notevole il pensiero riflessivo, dunque i processi cognitivi e metacognitivi, orientandoli verso lo sviluppo di competenze linguistiche e comunicative sia verbali sia espressive musicali.

Il punto di partenza è dato dalla specifica normativa europea sull'infanzia, segnatamente quella inerente il segmento 0-6 anni, per riflettere sull'importanza

1. Un articolo che propone le varie prospettive pedagogiche degli studi sulla creatività, anche dal punto di vista storico, è Cinque (2010). Sull'educazione alla bellezza cfr. *Appunti per una pedagogia della bellezza*, di R. Pagano, in Laneve, a cura di (2000): 52-73. A questa stessa miscelanea rinvio per la pedagogia dei "beni culturali" e, nella sua declinazione per la prima infanzia, al contributo di L. Perla, *Giocando s'impara nella scuola dell'infanzia*: 145-149.

2. Per constatare in quali Paesi esse vi rientrino cfr. *Il ruolo dell'arte nel curriculum per la prima infanzia*, in «Bambini in Europa», 2008: 4.

3. Una sintesi, certo non aggiornatissima ma indicativa della letteratura del Novecento, si trova in Levinowitz (1998).

di una proposta culturale incentrata sulla musica d'arte quale base fondante della formazione culturale del bambino.

L'immagine del bambino nella normativa europea sull'infanzia

La *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* dell'ONU, approvata nel 1989, ha sancito un radicale mutamento nello sguardo sul bambino, da quel momento non più inteso come soggetto solo bisognoso di cure e di accudimento, bensì soggetto di diritto, che sin dalla nascita deve essere messo in grado di esercitare le prime forme di cittadinanza attiva⁴.

La strategia di Lisbona (marzo 2000) ha posto l'obiettivo per l'Unione europea di diventare l'"economia della conoscenza più dinamica e competitiva del mondo". In questo contesto, la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* del 7 dicembre 2000 ha previsto il diritto individuale all'istruzione e alla formazione, declinato in una serie di intenti che per l'infanzia sono stati formalizzati negli obiettivi di Barcellona del 2002⁵ e in diversi atti normativi promulgati dal 2011 in poi⁶. Questi dimostrano un approccio olistico all'infanzia, poiché focalizzano il diritto soggettivo di ciascun bambino all'educazione e alle pari opportunità educative, affermano la centralità del bambino in tutte le scelte che lo riguardano, insistono su un'educazione e un'istruzione di qualità, riconoscono che l'investimento sull'infanzia promuove benessere ed equità sociale. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, è anche il quarto dei diciassette obiettivi dell'Agenda 2030, sottoscritta nel settembre

2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU⁷.

La Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2019 si occupa in particolare della prima infanzia ed evidenzia l'importanza di pervenire a un'"alta qualità" dei sistemi di educazione e cura in questa fascia d'età. Questi sistemi vengono intesi come base del successivo percorso di istruzione e formazione, nonché strumento per contrastare disuguaglianze e povertà educativa e per favorire coesione e inclusione sociale. La visione ecologica sui bambini e lo sguardo prospettico di questo documento ne rappresentano l'aspetto più importante: si assume infatti che l'apprendimento per tutta la vita parte dalla prima infanzia, e che l'investimento anche economico in questo ambito è un investimento in capitale umano ad alto rendimento.

All'interno delle politiche proattive dell'Unione Europea sull'infanzia un ruolo particolare spetta all'educazione alla creatività. La promozione di capacità creative proprio nella prima infanzia è associata all'incentivo delle capacità innovative; entrambi i tipi di capacità sono alla base «della realizzazione e dello sviluppo personali, dell'inclusione sociale e della cittadinanza attiva», come recitano le Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea del 2015⁸. Creatività e innovazione nella prima infanzia favoriscono a loro volta la capacità di riflessione critica che è alla base di una cittadinanza responsabile, in grado di affrontare le sfide della complessità del nostro mondo⁹. La già citata Raccomandazione del Consiglio europeo del 2019 richiama in modo esplicito il potenziamento di *curricula* nella prima infanzia che favoriscano lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini, riconoscendo in questo sviluppo l'importanza del ruolo della musica¹⁰.

Per diverse ragioni, la concezione avanzata espressa dalla normativa non trova ancora sufficiente riscontro nella pratica educativa in seno all'Unione. Se la copertura dei servizi educativi nel segmento 0-6 ha raggiunto oramai il 95%, nondimeno la loro gestione è ancora disomogenea da Paese a Paese¹¹: soltanto in

4. <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>. La Convenzione è stata ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176. Può essere utile evidenziare che il concetto del bambino come portatore di diritti fu espresso, prima che nella Convenzione ONU, dal "Reggio Emilia Approach®" messo a punto da Loris Malaguzzi e da tanti operatori della città emiliana negli anni Settanta-Ottanta (cfr. L. Malaguzzi, *Una carta per tre diritti*, Reggio Emilia, 1993: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>).

5. Obiettivi pure di tipo quantitativo, dal momento che miravano a una più equa distribuzione territoriale dei servizi per la prima infanzia nell'UE. Questi obiettivi si sarebbero dovuti raggiungere entro il 2010.

6. Comunicazione 17 febbraio 2011, COM (2011) 66 definitivo; Raccomandazione 20 febbraio 2013, (2013/112/UE); Pilastro europeo dei diritti sociali, capo III, n. 11, 2017; Raccomandazione 22 maggio 2019 (2019/C 189/02).

7. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

8. Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale (2015/C 172/05), punti 1-4 del paragrafo: "Per quanto concerne la creatività e l'innovazione".

9. Ibid

10. Art. 4 a).

11. Cfr. Rapporto Eurydice 2019 cit. in n. 13.

una minoranza dei Paesi dell'Unione le linee guida educative sono poste sotto la responsabilità di autorità nazionali, mentre nella maggioranza dei casi dipendono da autorità locali o private¹². Il Rapporto Eurydice del 2019¹³ mette in evidenza che in molti Paesi europei un'educazione e cura di buona qualità nella prima infanzia – *Early childhood education and care*, da qui in poi richiamata con la sigla ECEC – non è ancora disponibile per bambini in età pre-scolare. Laddove poi sia disponibile, solo due terzi dei sistemi di istruzione hanno emanato linee guida educative che coprono l'intero segmento 0-6 anni, mentre nella restante parte esse sono dirette solo al segmento 3-6 anni. Nel primo caso si osserva per lo più una distinzione tra il concetto di 'cura' attribuito al segmento 0-3 anni e il concetto di 'educazione' riconosciuto al segmento 3-6 anni. Solo cinque Paesi (Belgio, comunità fiamminga; Francia; Italia¹⁴; Lussemburgo; Lie-

12. Solo in pochi Paesi tali servizi, collocati sotto la responsabilità delle autorità statali, vantano linee guida condivise a livello nazionale per l'intero segmento 0-6 anni: così in Austria, Croazia, Danimarca, Estonia, Spagna, Malta, Romania; in Lituania si arriva fino ai 7 anni. In alcuni Paesi la responsabilità delle autorità nazionali non si riferisce all'intero segmento 0-6, bensì solo a sue porzioni: si parte da un anno, come ad esempio per Norvegia e Slovenia, mentre Finlandia e Svezia vanno da 1 a 7 anni; oppure dai 2 anni (Francia); più spesso invece si parte dai 3 anni (p. es. in Belgio, Bulgaria, Italia, Cipro, Lussemburgo, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Ungheria) o dai 4 (Grecia, Olanda). In certi casi, come nella Repubblica Federale Tedesca, non c'è alcuna responsabilità delle autorità nazionali, tutto è demandato alla gestione di autorità locali o private. In altri casi ancora la Scuola Primaria comincia a 4 anni (Irlanda). Per tutti questi dati, cfr. European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *The Structure of the European Education Systems 2020 /21: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Occorre aggiungere che in alcuni Paesi, come l'Italia, si è avviata un'opportuna riflessione sull'integrazione dei servizi educativi da 0 ai 6 anni, tra gestione pubblica nazionale e locale e gestione privata, con importanti ricadute sulla concezione pedagogica: cfr. le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei qui citate nel corpo del testo e, anche, in n. 14.

13. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019, *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2019*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea: http://publications.europa.eu/resource/ellar/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1.0006.01/DOC_1.

14. Il Rapporto Eurydice del 2019 ne menziona solo quattro. Io ne riporto cinque perché di recente (marzo 2021) in Italia sono state pubblicate le Linee pedagogiche per il si-

chtenstein) hanno emanato linee guida specifiche con una componente educativa per i bambini più piccoli¹⁵.

È pertanto necessario riflettere sui concetti di 'formazione' e di 'educazione', declinati sulla prima infanzia e rispetto all'immagine del bambino sia come essa si presenta oggi – un'immagine plurale, giacché nella società globale molte identità si radicano sotterraneamente, anche assai differenti tra loro sul piano culturale – sia come viene auspicata dalla normativa sopra richiamata, nonché esaltata dalla più recente pedagogia dell'infanzia. È l'immagine di un bambino ricco, per dirla con Loris Malaguzzi, dotato di un grande potenziale, attivo e autonomo, creativo, critico, cioè capace di scegliere, la cui autonomia e individualità siano anche frutto di un'ottima relazione con gli altri, che senta da subito l'appartenenza alla comunità e alla società in cui vive e sia dunque partecipe dell'ambiente che lo circonda, affinché il suo sviluppo sia armonico, equilibrato e il suo diritto all'esercizio della cittadinanza attiva sia da presto favorito¹⁶.

La formazione culturale e artistica nella fascia 0-6 anni, con uno sguardo specifico alla musica

Formazione, educazione e cura sono strettamente intrecciate nella vita dei bambini lattanti e molto piccoli, e si legano alla percezione, all'apprendimento e allo sviluppo.

Richiamo qui il concetto di formazione come *Bildung*, ossia un processo dinamico e aperto tra il soggetto, nel nostro caso il bambino molto piccolo, e l'oggetto stesso del processo, la formazione, nel senso del dare forma, che per i bambini dai primi mesi di vita significa orientarli a strutturare in modo attivo le esperienze di apprendimento, affinché crescendo svi-

stema integrato zero-sei, a cura del Ministero dell'istruzione: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08>. L'integrazione tra i servizi educativi 0-3 e 3-6 anni in Italia era stata già prevista dall'art. 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, ma mancava uno specifico orientamento pedagogico, ora determinato dalle Linee. Sebbene questo documento costituisca ancora una bozza, sottoposta a consultazione pubblica on line (entro luglio 2021), esso è quasi compiuto.

15. Rapporto Eurydice 2019, p. 94.

16. Cfr. la poesia I cento linguaggi di Loris Malaguzzi: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/>. Efficaci sintesi della filosofia dell'educazione di Malaguzzi e della sua pedagogia sono in Barbieri (2017) e Bobbio (2020), quest'ultimo in questa stessa rivista.

luppino appieno la propria personalità. Questo è un «processo bio-antropologico (...) che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi F, Frauenfelder E., a cura di, 1995: 22). Si tratta cioè di un processo al contempo individuale e sociale durante il quale il bambino, mentre sviluppa competenze, sviluppa altresì la propria personalità.

L'apprendimento dall'esperienza costituisce la modalità con cui il bambino molto piccolo si appropria del mondo, dal punto di vista sia materiale sia immateriale, dunque impara a conoscerlo, e attraverso questo sapere implicito costruisce l'immagine di sé e del mondo. Per tali ragioni l'educazione deve configurarsi, in questa fascia di età, come un aiuto intenzionale al bambino affinché, apprendendo dall'esperienza, strutturi la propria personalità e conquisti via via la propria indipendenza fisica, cognitiva, psicologica, nonché le capacità di comprensione di norme sociali, valori e pratiche culturali della società in cui vive. Il processo di strutturazione avviene tramite il conoscere, che per il bambino molto piccolo è sempre fonte di emozione, meraviglia, scoperta.

La cura è l'assistenza al bambino, nelle sue necessità primarie oltreché psicologiche, e implica al contempo un atteggiamento di protezione e di dedizione nell'accompagnarlo durante il suo sviluppo, fisico, cognitivo, emotivo, relazionale e sociale.

Premesso tutto ciò, dobbiamo avere chiaro che la qualità dello sviluppo di un bambino, dunque le sue possibilità di apprendimento, dipendono in modo direttamente proporzionale dalla qualità non solo della cura che riceve, ma soprattutto del percorso di conoscenza del mondo e di sé che viene promosso dai processi educativi in cui è iscritto. In un percorso di conoscenza in cui la via privilegiata è il gioco il bambino acquisisce capacità rappresentative, le quali modificano la sua modalità di conoscere, incidono sull'organizzazione del pensiero e della comunicazione¹⁷. Queste trasformazioni sono tanto più significative quanto più il bambino è capace di accedere e di utilizzare i sistemi simbolici che connotano il mondo culturale e sociale in cui vive. Tra i sistemi simbolici vi è la musica, che è un modo di conoscere.

In questa prospettiva, è fondamentale la preparazione culturale, e dunque musicale, di coordinatrici/coordinatori, educatrici/educatori e insegnanti dei

sistemi educativi 0-6 anni. Ma è altresì importante l'organizzazione di un curriculum orientato in senso storico e culturale già dai 0 mesi, che contempli pure uno specifico allestimento dell'ambiente di apprendimento. Quest'ultimo deve incoraggiare, favorire, promuovere il contatto del bambino con i linguaggi artistici, dunque anche con la musica d'arte.

I tre aspetti qui menzionati – preparazione musicale del personale che coordina, educa e insegna; organizzazione del curriculum in senso storico e culturale; allestimento dell'ambiente di apprendimento – non sono sempre equilibratamente sostenuti dai quadri di orientamento di ciascun Paese per un'educazione di alta qualità nella prima infanzia. Per esempio, la preparazione musicale specifica del personale è di solito deficitaria. Per 'preparazione musicale' non intendo la capacità di suonare uno strumento, e sia pure da delettante, né, all'opposto, di avere compiuto studi da musicista professionista. Intendo piuttosto la capacità dell'educatore/educatrice/insegnante di valorizzare con i bambini esperienze estetiche musicali importanti: il che implica un certo tasso di preparazione storica e culturale intorno alla musica, non foss'altro che attraverso l'ascolto, e in particolare alla musica d'arte. Anche il concetto di 'curriculum' nel segmento 0-3 anni è ancora dibattuto, mentre esso appare assodato nel segmento 3-6 anni¹⁸. Occorrerebbe invece introdurlo sin da 0 mesi, per una progettualità educativa che in modo consapevole punti all'alta qualità negli aspetti tanto espliciti quanto impliciti. In questo dibattito, scarseggia inoltre la riflessione su come allestire gli ambienti di apprendimento per favorire un'educazione musicale di qualità, né quali possano essere le strategie educative in questa direzione.

Poiché in questa sede non è possibile esaminare i molti quadri di orientamento dei vari Paesi europei riguardanti il segmento 0-6 anni, né questo è lo scopo del presente contributo, mi richiamerò a due documenti, uno italiano e uno svizzero, che ritengo avanzati, per proporre un'idea di educazione musicale artistica nella prima infanzia. I due documenti sono da un lato le recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei*, italiane¹⁹, che recepiscono la summenzionata normativa dell'Unione europea sull'alta qualità dei sistemi educativi nel segmento 0-6 anni e integrano le *Indicazioni nazionali per il curriculum*

17. Già Winnicott aveva messo in evidenza che l'esperienza culturale comincia con il vivere in modo creativo, e ciò si manifesta in primo luogo nel gioco (Winnicott, 1971).

18. In Italia, per esempio, il segmento 3-6 anni rientra nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione dal 2012.

19. Cfr. qui nn. 12 e 14.

della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012²⁰, e dall'altro l'approfondimento tematico del Quadro d'orientamento per la formazione, l'educazione e l'accoglienza della prima infanzia in Svizzera, intitolato *Formazione estetica & partecipazione culturale – sin dall'inizio!*, che evidenzia aspetti e principi di base per uno sviluppo positivo della creatività dalla prima infanzia. Sottolineo che il primo è un documento che si pone all'interno delle linee sulla formazione dell'Unione Europea, mentre il secondo è invece esterno ad essa. Insieme, consentono una riflessione equilibrata sulle direzioni che, almeno nell'Europa considerata dal punto di vista geografico, sono state intraprese per elevare la qualità dell'ECEC.

Un primo aspetto significativo del documento italiano è l'eliminazione della differenza tra 'cura' ed 'educazione'. Esso sottolinea infatti che gli aspetti di cura rientrano appieno in ciò che viene chiamata 'educazione' (p.18), e propone un'idea di 'curricolo' per la prima infanzia che, nel riprendere le specifiche Raccomandazioni dell'Unione europea del 2019, le considera come «una cornice di riferimenti e di traiettorie condivise, che danno coerenza al percorso 0-6, trovando nelle progettualità di ogni nido e scuola dell'infanzia interpretazioni adeguate alla specificità di ogni gruppo» (p. 21). Il documento esplicita inoltre otto finalità dell'educazione nella prima infanzia, tra le quali cito le due seguenti che ritengo opportuno considerare per l'educazione musicale in questo segmento d'età:

- lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche e delle molteplici forme espressive e rappresentative;
- l'avvio del pensiero critico, attraverso l'estensione dei processi cognitivi, riflessivi e metacognitivi²¹.

Come già detto, le *Linee pedagogiche* integrano le preesistenti *Indicazioni nazionali*, che per la prima

infanzia riguardano il segmento 3-6 anni. Le *Indicazioni* inquadrano questo segmento nel vero e proprio percorso di 'istruzione', dal momento che in Italia appunto dai 3 anni si parla propriamente di 'scuola'. Esse inoltre recepiscono la normativa europea sulla formazione alle competenze, in particolare la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006²², nel finalizzare il percorso formativo a specifici "traguardi per lo sviluppo delle competenze". I 'traguardi' sono «piste culturali e didattiche da percorrere» che «aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo» (p. 18) in direzione della maturazione di competenze. La 'competenza' è, dal canto suo, un'orchestrazione di saperi (di tipo vuoi dichiarativo: il 'sapere che cosa'; vuoi procedurale: il 'sapere come'; vuoi relativo agli atteggiamenti interiori: il 'saper essere'), e la sua peculiarità sta nel manifestarsi in contesti diversi da quelli originari di apprendimento (Baldacci, 2010). Nella scuola dell'infanzia la competenza è intesa in modo globale e unitario (Indicazioni nazionali, p. 24): gli insegnanti puntano ad essa, attraverso i traguardi, mentre lavorano sui "campi di esperienza"²³ in cui è organizzato il percorso di istruzione 3-6 anni. Lo specifico campo di esperienza per le arti è denominato "Immagini, suoni, colori"²⁴. Fra i "traguardi per lo sviluppo delle competenze" che lo studente può raggiungere, in particolare per la musica vi è una specifica evidenza relativa a:

- l'«interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte»;
- la scoperta del paesaggio sonoro «attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti»;
- la sperimentazione di «elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali»;
- l'esplorazione dei «primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli» (p. 27).

In sintesi, le attività musicali devono tutte incentrarsi sull'aspetto sia ricettivo sia produttivo della musica, il conoscere e il fare, il pensare e l'agire, va-

20. Emanate nell'ultima versione ancora valida nel 2012 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (oggi solo Ministero dell'Istruzione) e aggiornate nel 2018.

21. Le altre sono: la crescita armonica e il benessere psicofisico; la costruzione dell'autostima e di un sé di valore; la elaborazione di una identità di genere, libera da stereotipi; la progressiva conquista di autonomia non solo nel senso di essere in grado di fare da solo, ma come capacità di autodirezione, iniziativa, cura di sé; l'evoluzione delle relazioni sociali secondo modalità amicali, partecipative e cooperative; lo sviluppo della capacità di collaborare con gli altri per un obiettivo comune, quale primo e fondamentale passo di un'educazione alla cittadinanza.

22. Queste Raccomandazioni additano le otto competenze-chiave per la formazione permanente: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. Quella cui afferisce la musica è la n. 8, relativa alla «consapevolezza ed espressione culturale».

23. Il concetto di 'campo' proviene dalla teoria di Kurt Lewin, che focalizzava la natura sistemica e dinamica del contesto sociale: Lewin (1951).

24. Gli altri sono: Il sé e l'altro; Il corpo e il movimento; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo.

lorizzando l'atteggiamento di ricerca e di scoperta, che è tipico del bambino in quella fascia d'età, e anche lo sviluppo cognitivo e culturale dal momento che si parla di "opere d'arte".

Il documento svizzero, che mostra una solida base scientifica, propone dapprima un'accezione ampia del concetto di 'creatività', opportuna perché riferito a bambini molto piccoli, e la riporta alla formazione estetica. Quest'ultima, a partire dal senso etimologico di *aisthesis* come "percezione sensoriale", nella prima infanzia è intesa quale sostegno alla capacità del bambino di percepire il reale attraverso i sensi (p. 21). Proprio il fatto che il bambino molto piccolo conosca primariamente attraverso i sensi prospetta la formazione estetica, da perseguire attraverso modalità spontanee, giocose e multisensoriali (p. 23), come parte essenziale dell'educazione infantile di base. In questa prospettiva, il documento attribuisce grande importanza all'arte in seno alla formazione estetica, e fa coincidere la formazione artistica con la formazione culturale (p. 26). Collega poi quest'ultima alla partecipazione alla cultura, richiamando il relativo diritto del bambino stabilito dall'art. 31 della già citata Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia²⁵, e la definisce come un «*continuum* dalla semplice ricezione alla pratica attiva» (p. 27). Il concetto di partecipazione culturale, declinato sul terreno della prima infanzia, richiede la consapevolezza della necessità di una mediazione, che il documento svizzero in modo opportuno precisa dover essere un lavoro di «creazione di un contesto relazionale compatibile con l'ambiente culturale» per «costruire ponti» tra il bambino, le persone di fiducia e l'ambiente culturale medesimo (p. 55). La via indicata è quella della "Community education"²⁶, ossia un percorso di avvicinamento e via

via di accompagnamento alla conoscenza e comprensione dei linguaggi artistici che avvenga in comunità, che coinvolga cioè famiglie, educatori, artisti, sistemi educativi e territorio, nella logica del "sistema formativo integrato" (Frabboni, 1989). In questo percorso, svolge un ruolo fondamentale la qualità della relazione, umana e culturale, di tutti gli adulti coinvolti nel processo di mediazione culturale, nel senso che i mediatori, artisti compresi, devono collaborare (e magari avere anche una preparazione nel campo della prima infanzia); inoltre, fondamentale è il tempo a disposizione, giacché i bambini, soprattutto molto piccoli, hanno bisogno di tempi lunghi sia per assimilare sia per rielaborare sia, infine, per produrre risposte creative artistiche.

Con queste premesse, dunque, sulla base dei due documenti qui citati, e nella prospettiva della più avanzata normativa europea sull'infanzia, proverò a proporre di seguito un'idea curriculare di educazione musicale artistica nel sistema 0-6 anni.

UN'IDEA CURRICULARE: L'EDUCAZIONE ALLA MUSICA D'ARTE NELLA PRIMA INFANZIA

Il sintagma 'musica d'arte' si riferisce alla musica occidentale di tradizione scritta, il cui inizio storicamente si situa nel canto gregoriano (sec. VIII d.C.). È la musica che ha prodotto i capolavori sonori della cultura occidentale, e ancor oggi ne produce. Questi capolavori sono universalmente riconosciuti perché esprimono bellezza, pertanto costituiscono un "patrimonio" iden-

cativo contributo italiano, nelle riflessioni di Paolo Orefice sulla "comunità educante" (1975) e di Raffaele Laporta sull'autoeducazione della comunità (1978). Negli anni Novanta si registra una ripresa della riflessione, anche per rispondere alle sfide poste dalla "società della conoscenza", nella direzione del lifelong learning e della promozione di una cultura dell'apprendimento nelle comunità. In tale prospettiva, l'apprendimento non è più visto come attività individuale, ma come attività da inscrivere in una dimensione sociale integrata ai contesti di vita quotidiana (il quartiere, i luoghi di lavoro, et alia) e declinata nelle forme di un apprendimento dall'esperienza, di derivazione deweyana. Nascono in Gran Bretagna le learning communities (Yarnit, 2000), che si diffondono poi in Francia, Italia, Stati Uniti e Australia. Il concetto designa diversi modelli educativi, accomunati però da alcuni elementi distintivi, che Ruffino (2011) identifica nel ruolo strategico assegnato all'apprendimento lifelong, nella comunione di interessi/scopi, nella condivisione delle risorse e nella cooperazione attraverso le partnerships e le reti di apprendimento.

25. I due commi dell'art. 31 recitano: (1) Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. (2) Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

26. L'idea di un'educazione di comunità risale alla seconda metà dell'Ottocento, ma solo nei primi decenni del Novecento, grazie alla prospettiva sociale dell'educazione di John Dewey, furono poste le premesse per una riflessione teorica che trovò un primo sbocco nei modelli di educazione degli adulti, sempre nel contesto statunitense. Negli anni Sessanta e Settanta è poi stata definita una teoria dell'educazione di comunità, non senza un signifi-

tificato come tale, dunque come un “bene culturale” degno di essere tramandato, in quanto veicola valori fondanti della nostra civiltà. Permettere ai bambini, sin da molto piccoli, di accostarsi a questa bellezza e nutrirsi, per formarsi anche attraverso di essa, costituisce non solo un’idea pedagogica sostenuta da tempo²⁷, ma anche il modo migliore per favorire sin da piccoli, sia pure attraverso il gioco e in modo informale, la partecipazione culturale mediante esperienze estetiche musicali significative.

Proporre la musica d’arte ai bambini sin da o mesi permette di alimentare il loro potenziale, ossia le possibilità di sviluppo. Delle quali in modo intenzionale deve farsi carico l’educazione musicale per contribuire a un’alta qualità dei sistemi educativi 0-6 anni. Ciò è possibile se l’educazione musicale si orienta ad aree formative che intercettino le varie dimensioni di sviluppo.

Aree formative e dimensioni di sviluppo

Possiamo didascalicamente distinguere almeno sette dimensioni di sviluppo a cui far corrispondere altrettante e sinonimiche aree formative: cognitivo-culturale, emotivo-affettiva, linguistico-comunicativa, cinestetico-corporea, critico-estetica, identitaria-interculturale, relazionale-sociale. In altri termini, le dimensioni di sviluppo e le aree formative sono le due facce della stessa medaglia, che è il bambino: come già detto, le prime pertengono al potenziale del bambino, le seconde ineriscono alla progettazione educativa. Poiché nel bambino molto piccolo l’approccio educativo non può che essere globale, dev’essere chiaro che non si agisce su una dimensione, e dunque su un’area formativa, senza al contempo incidere sulle altre: vi è dunque interdipendenza tra dimensioni tra loro e tra aree tra loro, ma anche una corrispondenza tra dimensioni e aree²⁸.

27. Cfr. n. 1.

28. Nel lavoro di ricerca della cattedra di Pedagogia musicale dell’Università di Bologna, coordinato sin dai primi anni 2000 da Giuseppina La Face, abbiamo messo a punto un modello di educazione musicale finalizzata alla comprensione della musica in prospettiva storica e culturale. Proprio in virtù del predetto fine, questo modello estrinseca il proprio potenziale attraverso specifiche funzioni formative della disciplina. Nel tempo il lavoro di ricerca ha portato queste funzioni da cinque a sette: cfr. La Face (2008); Pagannone (2008); Cuomo (2018). Nel mio libro ho evidenziato la corrispondenza tra le funzioni, concetto che afferisce alla disciplina dell’educazione musicale, e le dimensioni della formazione, che pertengono all’essere umano. Pertanto, le funzioni formative della disciplina si attivano nel momento in cui si forma l’essere umano nelle

Le scelte di progettazione educativa musicale, pur mantenendo un assetto informale, dovrebbero via via progredire dall’“esperienza” all’“educazione”. Dovrebbero cioè innescare l’educazione, intesa come crescita del bambino nelle varie dimensioni del suo sviluppo, e perciò come progressiva acquisizione di capacità di apprendimento, attraverso momenti di esperienza, nel nostro caso musicale e artistica, che vengano progettati intenzionalmente ai fini della formazione estetica musicale e della partecipazione culturale.

Entro nel merito.

Innanzitutto si può ritenere che lo sviluppo delle dimensioni cognitivo-culturale ed emotivo-affettiva nel bambino molto piccolo vadano di pari passo, dal momento che la cognizione è promossa esclusivamente dall’impulso emotivo-affettivo sostenuto dalla relazione educativa. Quando tale impulso sin dal principio venga legato all’esperienza estetica suscitata da un “bene culturale” come la musica d’arte, proposta in modo che non ne venga negata la bellezza, ma anzi sostenuta e valorizzata²⁹, ciò produrrà un avanzamento della cognizione, proprio grazie a quell’esper-

sue varie dimensioni, ma solo se si orienta l’educazione musicale alla comprensione storico-culturale della musica. Tali funzioni sono: cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, critico-estetica, affettivo-emotiva, relazionale-sociale, identitaria-interculturale, cinestetico-corporea: Cuomo (2018): 65-68. Il concetto delle funzioni formative costituisce un fondamento epistemologico della Pedagogia musicale definita dal lavoro di ricerca svolto nell’Università di Bologna, e pone le basi di un preciso modello pedagogico e didattico di trasmissione del sapere musicale dalla Scuola primaria (6 anni) in avanti. Su queste basi, nel presente articolo declino ulteriormente il concetto di ‘funzioni formative’ sul terreno della prima infanzia, mantenendo l’aggettivazione di ciascuna funzione, ma modificando il sostantivo ‘funzione’ in ‘area formativa’. Ciò perché nella prima infanzia non si può parlare di ‘trasmissione’ del sapere, e dunque di ‘disciplina’, ma di ambiti della progettazione educativa che non possono che essere pluri-, multi- e interdisciplinari. Poiché inoltre il soggetto della formazione è nell’età evolutiva, allora le ‘dimensioni della formazione’ divengono ‘dimensioni di sviluppo’ del bambino.

29. Questo ha, beninteso, molto a che fare con l’interesse che alla musica d’arte porterà l’educatore/educatrice o l’insegnante, poiché l’educazione nei bambini molto piccoli si lega in modo essenziale alla relazione. Ma non solo: saranno determinanti anche l’allestimento dell’ambiente, in modo che sia favorevole alla fruizione musicale artistica (se ne parlerà tra poco), e la qualità dell’esecuzione musicale, realizzata da educatrici/educatori o insegnanti, per esempio col canto, anche improvvisato, o da musicisti professionisti.

rienza estetica. Al contempo, il contenuto culturale di quell'esperienza, per quanto assunto in modo informale, senza consapevolezza, verrà comunque introiettato e si sedimenterà nella memoria e nel vissuto del bambino, costituendo così una base importante per la sua capacità sia di riconoscimento delle musiche ascoltate, via via anche consapevole, sia di rappresentazione simbolica della realtà attraverso la musica. Il riconoscimento e la possibilità di rappresentazione simbolico-musicale daranno gratificazione e incrementeranno nel bambino una reazione emotivo-affettiva positiva, un interesse e un'attenzione verso la musica d'arte.

Il lavoro intenzionale sulle prime due dimensioni attraverso una progettazione educativa attenta a percorsi che propongano diversi linguaggi musicali artistici, in prospettiva storica e culturale, sarà assai formativo anche rispetto alla dimensione linguistico-comunicativa. L'interiorizzazione dei vari linguaggi musicali artistici, infatti, determinerà le basi per la maturazione di capacità espressive e comunicative musicali dei bambini, le quali si manifesteranno poi anche sul piano produttivo, quando questo venga sollecitato.

La dimensione cinestetico-corporea si svilupperà proprio con le attività produttive musicali. Esse, pur incentrate dapprincipio sull'esplorazione sensoriale e sull'attività ludica con materiale estetico, e via via sull'improvvisazione sonora e musicale svolta in modo libero, non siano però improvvisate in maniera casuale da parte di educatori/educatrici e insegnanti, ma vengano svolte entro precisi percorsi di stimolazione sonora e musicale, tramite una specifica organizzazione dell'allestimento ambientale dedicato alla musica d'arte (cfr. più sotto). Poi, via via che il bambino compie conquiste motorie, educatrici/educatori e insegnanti possono progettare e realizzare attività produttive che utilizzino gesti o movimenti del corpo, non casuali bensì collegati prima ad aspetti costruttivi dei brani musicali d'arte ascoltati (per esempio battere le mani sul ritmo di una melodia; oppure muovere il corpo ricalcando il profilo di quella stessa melodia, il che implica una previa attività riflessiva sul suo andamento)³⁰, indi ad aspetti specifici di utilizzo di strumenti musicali e di esecuzione con essi.

La dimensione identitaria-interculturale viene

sollecitata proprio dal processo di interiorizzazione dei vari linguaggi musicali artistici che verranno proposti. Invero questa lenta interiorizzazione, impercettibile, consente al bambino di familiarizzare con quei linguaggi, di sentirli appartenenti al proprio vissuto. Se la scelta delle musiche d'arte includerà composizioni della tradizione culturale in cui il bambino vive, si favorisce il nascere di un senso di identità, ossia di appartenenza, a quella tradizione. Nondimeno, la proposta di linguaggi musicali artistici di altre tradizioni non solo sosterrà la curiosità del bambino verso ciò che è diverso, ma lo formerà ad una cultura plurale della musica, che educi, pure in modo informale in questa fascia d'età, «a distinguere (senza separare), a esaminare (senza bocciare), a giudicare (senza condannare)» (Bianconi, 2008: 27). Il bambino sarà così incentivato nella sua naturale disponibilità al confronto interculturale.

Una copiosa fruizione di musica d'arte sin dalla prima infanzia formerà capacità di ascolto che, sostenute da un'azione educativa attenta a promuovere la riflessività dei più piccoli, non appena l'età lo consenta – ad esempio su come suoni un certo brano, per quali strumenti esso sia composto, come sia costruito, e perché sia costruito in quel dato modo – promuoverà lo sviluppo della dimensione critico-estetica, dal momento che fornirà competenze per distinguere le musiche e, in esse, i vari aspetti costruttivi, ed eleverà le capacità di apprezzamento estetico, alla base della fruizione e della partecipazione culturale.

Infine, il contributo della musica d'arte allo sviluppo della dimensione relazionale-sociale dipenderà dalle modalità di interazione che la progettazione educativa avrà previsto, sia tra i pari sia tra l'adulto (l'educatrice/educatore o l'insegnante) e i bambini, a partire dalle acquisizioni scientifiche sulle modalità di interazione primaria e secondaria dei più piccoli (Trevarthen, 1998). Da questo punto di vista, un contributo fondamentale può fornire la progettazione di attività riflessive in piccolo e grande gruppo sulle musiche d'arte che sono oggetto di attività.

Premesse metodologiche per un apprendimento attivo e cooperativo

Oltre alle dimensioni di sviluppo e alle aree formative, l'idea curriculare di educazione alla musica d'arte necessita di una riflessione su molti altri aspetti che occorre considerare in una progettazione educativa di qualità. Sono aspetti pertinenti alle condizioni di apprendimento, ossia a quelle che possiamo considerare le premesse metodologiche per un apprendimen-

30. Esempi di progetti educativi sul rapporto fra ascolto musicale riflessivo, gesto e movimento, e più in generale sulla didattica rivolta alla fascia d'età 0-3, si trovano nell'articolo di C. Sintoni in questa stessa rivista.

to attivo e cooperativo che favorisca le interazioni tra sviluppo, apprendimento e formazione. Tali aspetti sono: il tipo di approccio e l'atteggiamento di educatrici/educatori e insegnanti; la prospettiva educativa; le caratteristiche dell'ambiente per la musica d'arte; il suo allestimento; i materiali didattici. Mi soffermerò, infine, su alcune linee guida per le strategie costruttive del pensiero e dell'agire del bambino attraverso la musica d'arte.

L'approccio nel segmento 0-6 dovrà essere necessariamente informale. Nella fascia d'età da 0 a 3 anni l'atteggiamento di educatrici/educatori e insegnanti potrà essere improntato per lo più alla mediazione culturale, nei termini già qui illustrati con riferimento al documento svizzero; progressivamente, fin dai 2-3 anni, potrà orientarsi a situazioni educative progettate per "campi di esperienza", come si evince dai citati documenti italiani. In tutti i casi, sarebbe comunque necessario poter contare su una buona preparazione culturale musicale degli educatori, affinché essi possano allestire ambienti, e organizzare momenti di esperienza della musica d'arte; sarebbe fondamentale formare alla conoscenza e comprensione di questa musica tutto il personale di questo settore, sin dai percorsi universitari e comunque professionali³¹. (L'uso del modo condizionale – non sarà sfuggito al mio lettore – implica non già una deplorazione sullo stato presente quanto un forte, accorato auspicio per il prossimo futuro.)

La prospettiva della "Community education" potrebbe accompagnare la progettazione educativa nella prima infanzia, coinvolgendo le famiglie e i musicisti, e ove possibile i vari attori del territorio in campo musicale artistico. Se le famiglie non hanno di solito una formazione specifica in fatto di cultura musicale, ai musicisti, e ai vari attori del territorio, manca a loro volta una formazione sulla prima infanzia. Per un'efficace azione formativa sarebbe auspicabile stabilire un patto educativo tra questi soggetti. In questo patto, particolare importanza spetterebbe alla collaborazione dei musicisti con gli educatori. I musicisti potrebbero anche recarsi a suonare e a far conoscere i loro strumenti nei luoghi per la prima infanzia, così come i bambini stessi potrebbero venir condotti nei luoghi della musica d'arte: sarebbe fondamentale creare un collegamento tra i diversi luoghi di vita del bambino – la famiglia, il nido o la scuola dell'infanzia, l'auditorium della musica d'arte – che costituisca un *continuo*

um nell'esperienza musicale artistica dei più piccoli.

Molto importante sarebbe progettare nei luoghi della prima infanzia ambienti acusticamente adeguati, per consentire ai bambini, già da lattanti, un'alta qualità dell'ascolto. Ciò implica due fattori necessari: la qualità dei dispositivi di diffusione della musica nonché della loro collocazione spaziale, e la qualità della struttura acustica. Da quest'ultimo punto di vista, sarebbe ideale che in ciascun sistema educativo vi fosse un piccolo auditorium, colorato, ben illuminato con luce sia naturale sia artificiale, quest'ultima però modificabile (in modo da poter modulare l'intensità di luce), e tale da favorire anche la mobilità dei piccoli: con pavimento di materiali naturali (meglio di legno), dove possano muoversi liberi, a piedi nudi o coi calzini.

Lo specifico ambiente per la musica d'arte dovrebbe anche favorire l'attitudine naturale del bambino a sperimentare. Perciò, esso dovrebbe essere dotato di vari tipi di strumenti sonori e musicali, nonché di vari materiali didattici. Per gli strumenti la dotazione dovrebbe essere di strumentini ritmici (tamburo, tamburelli, legnetti, triangolo, ecc..) e melodici (metallofoni e xilofoni): in sostanza, lo strumentario Orff. Utili per l'esplorazione sonora sono anche gli strumenti costruiti insieme ai bambini con materiali di riciclo. Non va ignorato il corpo, con specifiche attività di "body percussion" per favorire la sperimentazione diretta su di sé della pulsazione e del ritmo e al contempo la conoscenza e la coordinazione del proprio corpo. Non dovrebbero mancare attrezzi per il movimento coreografico nello spazio, anch'esso dapprima informale e via via più organizzato, sia perché da subito nei più piccoli l'esperienza del mondo si lega al movimento, alla progressiva conquista di autonomia fisica e di coordinazione motoria, sia perché anche proprio la danza gioverebbe alla formazione culturale artistica della prima infanzia: essa costituisce un *medium* significativo per l'esperienza della musica d'arte. Infine, in ogni sistema educativo artistico immagino la presenza di strumenti di musica d'arte di dimensioni ridotte – almeno un pianoforte, un violino, un violoncello, un flauto, una chitarra, una tromba, i timpani –, non strumenti giocattolo bensì strumenti reali a misura di bambino, proprio come i vari oggetti che corredano gli ambienti educativi nel metodo Montessori. Di sicuro, almeno fino ai 5-6 anni un bambino non saprà suonare la chitarra, né il flauto, la tromba o il pianoforte, ma potrà toccare questi strumenti, disegnarne i contorni con le mani, sperimentarne suono, forma e colori, così da familiarizzare con essi; dai 5-6

anni potrebbe poi cominciare a provare i vari modi di produzione del suono, attraverso la mediazione di educatori che li sappiano suonare o di musicisti professionisti che collaborino col sistema educativo.

Per i materiali didattici, mi soffermo qui solo sugli audiolibri, che non dovrebbero mancare nei sistemi educativi. Molti buoni esempi si trovano in commercio, in particolare quelli molto colorati con belle immagini, che raccontano alcune storie, anche di musicisti; in alcuni, i bambini possono semplicemente sfiorare un bottone col quale s'avvia la musica³². Alcuni indicatori per buoni audiolibri di musica d'arte da introdurre nei sistemi educativi 0-6 anni potrebbero essere i seguenti:

- i libri siano fatti di pagine in cartone spesso, per favorire la prensilità dei bambini, ed abbiano angoli arrotondati, per evitare tagli;

- poche siano le musiche scelte per ciascun libro;
- i brani da proporre siano segmentabili per una durata non superiore a 15-20, tenendo conto dei tempi di attenzione dei piccoli: pochi secondi di tempo cronologico non sono nulla, ma riempiti di musica determinano un'esperienza dal significato e dal valore eccezionale per i più piccoli; beninteso s'intende qui la 'segmentazione' con riferimento a unità musicali di senso compiuto³³;

- le scelte musicali consentano un percorso educativo unitario nel libro; si può ad esempio pensare a percorsi come i seguenti: sulle musiche di un dato compositore, si da fornire al bambino, seppure in modo intuitivo e informale, un saggio della sua cifra stilistica, che intanto si stagli nella memoria; sugli strumenti musicali dell'orchestra, e in tal caso le melodie potrebbero essere tratte da composizioni famose in cui un dato strumento figura in qualità di protagonista (cfr. gli esempi più avanti); su temi e argomenti della vita quotidiana (p.es. musiche di Natale, musiche di danza, ninne-nanne, tutte beninteso d'autore); e così via;

- i testi e le illustrazioni abbiano un nesso con le musiche proposte: in particolare, descrivano e rappresentino almeno una caratteristica della melodia proposta. Un esempio: la melodia del *Preludio* dalla *Suite* n. 1 per violoncello solo di J. S. Bach ha un carattere ondeggiante, per via dei ripetuti arpeggi spezzati

dal grave all'acuto; questa caratteristica si lascia rappresentare, per dire, con un disegno di bambini sull'altalena e con un testo descrittivo che rinvii magari al divertimento dei bambini nel movimento altalenante, si da collegare l'immagine rappresentata sia alla caratteristica ritmica (cinetica) della musica, sia alla parola 'altalenante'. Così facendo si costruirebbero percorsi che collegano lo sviluppo del linguaggio alla comprensione musicale, assai formativi per il pensiero riflessivo;

- disegni belli e colorati, che ritraggano personaggi umani o animali (questi ultimi piacciono molto ai bambini) intenti ad ascoltare musica, a suonare, cantare o ballare; come s'è detto, una parte del disegno dovrà aderire alla caratteristica più evidente del brano musicale selezionato, che anche il testo verbale descrittivo dovrà riprendere.

Gli aspetti sin qui trattati possono offrire un'ottima base per favorire l'esperienza musicale artistica nella prima infanzia. Occorre adesso riflettere su come passare dall'esperienza all'educazione.

Dall'esperienza della musica all'educazione musicale: la continuità tra ascoltare e produrre

L'esperienza musicale completa, sia essa artistica o no, si situa sempre su due assi, quello ricettivo e quello produttivo: ascoltare e suonare, conoscere e fare, pensare e agire. A queste polarità ne aggiungo un'altra, relativa ai processi e ai prodotti, che ci è utile per ritenere come nel bambino molto piccolo importino i primi più che i secondi.

Poiché al principio, nei primi mesi di vita, il bambino ha limiti nella coordinazione motoria funzionale al gesto finalizzato a produrre suono, si può ritenere che l'educazione musicale artistica si avvii sul solo asse ricettivo, dunque sull'ascolto, per poi declinarsi man mano su quello produttivo, cioè sull'esecuzione, la composizione e l'improvvisazione, pur sempre collegandovi le attività di ascolto.

Per il lavoro sull'asse ricettivo, ritengo fondamentale promuovere sin nei lattanti la capacità di 'audiation', ossia la capacità di pensare musicalmente, secondo un costrutto concettuale e procedurale messo a fuoco nella Music Learning Theory di Edwin E. Gordon (Gordon, 2001). La MLT si basa su brani scritti secondo il linguaggio sia tonale sia modale, che cioè utilizza i modi maggiori e minori del sistema tonale, ossia quello preponderante nella tradizione storica della musica d'arte occidentale dal Settecento al Novecento, non senza durature propaggini che si

32. In Italia si pubblicano begli audiolibri su compositori di musica d'arte: cfr. Cuomo (2020).

33. Sulla segmentazione, come su altri passaggi fondamentali nella didattica dell'ascolto, cfr. La Face Bianconi (2006): 513-523.

estendono fino ad oggi, e i modi che, in uso in epoche precedenti (dorico, lidio, eccetera), non sono però andati smarriti e compaiono ancora attualmente sia in diverse tradizioni popolari sia anche, per esempio, nella musica jazz. Nella MLT, all'inizio la audiation viene stimolata dal canto dell'adulto, il quale, entrando in relazione col bambino, ne riprende vocalmente i versi sonori. Poi glieli rilancia in una forma di comunicazione che da sonoro-vocale diventa via via musicale: tramite l'improvvisazione, l'adulto trasforma quei versi sonori in *pattern* musicali (Apostoli e Gordon, 2005; Biferale, a cura di, 2010).

Se la MLT è un ottimo modo per avviare percorsi di educazione musicale, non solo artistica, riterrei di proporre ai bambini molto piccoli progetti incentrati anche su musiche non tonali, magari di brevissima durata, o musiche elettroacustiche, pure spazializzate, per allenarli sin da subito alla grande varietà di linguaggi, di suoni, di colori timbrici, offerti dalla musica d'arte³⁴. Poiché i bambini imitano gli adulti, se l'adulto mostrerà un atteggiamento d'interesse per vari tipi di linguaggi musicali, nonché per la loro esplorazione e scoperta, questo favorirà l'insorgere dello stesso atteggiamento nel bambino.

Insieme all'ascolto, è opportuno favorire il contatto con strumenti della musica d'arte e con musicisti che li suonino, sia improvvisando sia eseguendo brevi brani musicali, in modo che il bambino possa liberamente sperimentare, toccare, ascoltare, e avere, quand'anche non sembri gran che interessato, un contatto con le tecniche esecutive dei vari strumenti, così ch'egli possa cogliere, intuitivamente, il rapporto di causa ed effetto tra un gesto tecnico, la produzione del suono e l'esecuzione della musica. Non è opportuno in questa fascia d'età direzionare l'esplorazione del

bambino: importa lasciarla libera, in modo che nella sua mente si componga effettivamente esperienza: la quale è tale solo se è frutto di tentativi autonomi di ricerca e di scoperta. L'educatore deve però porre attenzione alle reazioni emotive del bambino, che sono il segnale della cognizione, e da lì rilanciare l'azione educativa verso la stimolazione della partecipazione estetica e delle facoltà creative, attraverso l'interazione, che va promossa non solo tra bambino e adulto, ma anche tra bambini e bambini.

Da 1 a 3 anni è opportuno continuare con attività che sollecitino la audiation, ma si può, anzi si deve, avviare e progressivamente incrementare la parte creativa. Il bambino conquista via via capacità motorie, dalle quali l'educatrice/educatore o l'insegnante può partire per collegare la audiation a competenze pratico-produttive, entro progetti che colleghino l'ascolto al movimento e, dunque, alla produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione). Se l'esecuzione può essere facilmente promossa dapprima col canto e poi via via con gli strumenti, le basi dell'improvvisazione e della composizione si pongono fra 0 mesi e 3 anni, attraverso la stimolazione della audiation, la fruizione di molta musica d'arte e continue prove di improvvisazione su modelli dati, fornendo al bambino esempi di variazione del modello, sempre in forma di gioco (p. es. si propone una data canzoncina, prima se ne modificano le parole, poi le note).

A partire dai 3 anni sarebbe auspicabile che i momenti dell'ascolto e quelli della produzione vengano sempre più integrati in un rapporto di continuità³⁵, al fine di promuovere un'esperienza musicale artistica completa, che sia cioè educativa per la mente e per il carattere del bambino. Per rendere più chiara l'idea, propongo un esempio.

Un percorso educativo incentrato sulla continuità fra ascolto e produzione potrà essere quello mirato all'esplorazione, conoscenza e comprensione delle caratteristiche degli strumenti della musica d'arte e, di conseguenza, di musiche basate su di esse. Un tale percorso potrebbe partire dall'ascolto di musiche solistiche. Per esempio: la *Badinerie* nell'*Ouverture* n. 2 in Si minore per flauto e orchestra di J. S. Bach (BWV 1067); il tema delle dodici variazioni in Do maggiore K 265 di Mozart per clavicembalo o pianoforte, che riprende la famosa melodia infantile, nota in moltissime lingue, desunta dalla canzone popolare francese *Ah! vous dirai-je, maman* (in italiano "Brilla, brilla,

34. Per fare solo alcuni esempi, mi sento di proporre, tra l'altro, i *Vier Stücke* op. 5 per clarinetto e pianoforte di Alban Berg, o le *Sechs Bagatellen* op. 9 per quartetto d'archi di Anton Webern. Si tratta di musiche brevissime, di carattere aforistico. Ciò non significa che io pensi che si debbano proporre solo musiche brevi. Metterei in sottofondo, ad adeguato volume per rispettare la delicatezza dell'orecchio infantile, anche la *Quinta* di Beethoven, per dire. Per la musica spazializzata, immagino bambini molto piccoli girovagare carponi o camminare in un auditorium in cui, mentre essi giocano con strumentini e oggetti sonori vari, viene diffuso il *Gesang der Jünglinge* di Karlheinz Stockhausen, che è musica elettronica, in cui suoni elettronici e voce umana sono miscelati. Si potrebbero fornire tanti altri esempi, ricordando che i bambini molto piccoli non hanno preclusioni di sorta nei confronti di alcun tipo di musica.

35. È questa una tesi che ho argomentato in diversi miei lavori, più di recente in Cuomo, 2018.

mia stellina”); la già citata Suite n. 1 per violoncello solo di Bach; l’*Aria dei timpani* di J.-B. Lully, che può affascinare i bambini per le caratteristiche timbriche, oltre che per quelle ritmiche. Se possiamo immaginarci i bambini da 0 a 1 anno e mezzo scorrazzare liberamente attorno agli strumenti musicali, siano essi di dimensioni reali o ridotte, toccarli e azionarli in qualche modo, o fermarsi meravigliati mentre un musicista produce qualche suono che li sorprenda, via via possiamo orientare i bambini dai 2-3 anni in poi, con strategie induttivo-deduttive, ad attività di ascolto che, non senza un’opportuna verbalizzazione, li guidino a cogliere alcune caratteristiche voci fisico-acustiche degli strumenti considerati, relative al modo di produzione del suono, voci anche timbriche, voci infine relative alla musica ascoltata. Dunque il flauto è uno strumento “lungo e a fiato”, il pianoforte a coda è “grande, e pure un po’ allungato, e si suona con le dita”, i timpani sono pure “grandi e a percussione, ma si suonano con le bacchette” eccetera. Ci si può soffermare, poi, sulla differenza fra il suono e il timbro di pianoforte e timpani, proprio perché sono entrambi strumenti a percussione, e poi di timpani e flauto, infine di flauto e pianoforte, il tutto per esercitare il pensiero dei bambini nel cogliere sia le affinità sia le differenze. Si potrà poi riflettere su taluni aspetti delle musiche ascoltate, che riguardino anche livelli diversi di pertinenza: per esempio, con attenzione al carattere generale, si potrà far osservare il carattere “allegro” della *Badinerie* di Bach e del citato tema delle variazioni di Mozart, per invitare i bambini a cercare le differenze tra l’uno e l’altro allegro (ad es., più vivace il primo, più tranquillo il secondo), allenando così le capacità di discernimento; rispetto al movimento ritmico-melodico del violoncello, si potrà far cogliere, come già s’è detto, il carattere “ondeggante” del *Preludio* della Suite bachiana; rispetto al timbro dell’*Aria* di Lully si potrà sviluppare nei bambini un lessico adeguato alla percezione sonora di robustezza e imponenza del suono dei timpani. Non importa che queste definizioni appartengano a livelli diversi di pertinenza: conta che abbiano comunque pertinenza con caratteristiche strutturali dei brani. Prendendo poi in considerazione uno specifico brano, ad esempio il suddetto tema mozartiano, dopo l’ascolto si possono invitare i bambini dai 3 anni in su a riprodurlo dapprima solo ritmicamente, con i legnetti, poi anche musicalmente, per esempio con lo xilofono, organizzando infine una strumentazione che ne permetta, a piccoli gruppi, l’esecuzione ritmico-melodica.

Dai 3 ai 6 anni aumentano i tempi di attenzione e

si sviluppa sempre più il pensiero simbolico. I bambini mostrano maggiore interesse per favole più lunghe, storie più articolate, racconti basati su intrecci narrativi più intricati. Si possono proporre progetti educativi più ampi, incentrati su musiche che, pur prive di testo, abbiano un carattere evocativo legato a narrazioni infantili, come ad esempio le *Kinderszenen* op. 15 di Schumann, o *Pierino e il lupo* di Prokof’ev o le danze tratte dalla Suite dal balletto *Lo Schiaccianoci* op. 71a di Čajkovskij (*Marcia; Danza della fata dei confetti; Danza russa; Danza araba; Danza cinese; Valzer dei fiori*), e tante, tante altre. Si possono proporre anche musiche con testo, ad esempio *Lieder*³⁶, oppure brani operistici, dove davvero l’offerta non scarseggia: dagli esempi più scontati – *Il flauto magico* di Mozart, basato su un soggetto fiabesco e magico, alla *Cenerentola* di Rossini³⁷, all’*Elisir d’amore* di Donizetti – fino a opere di Verdi come il *Falstaff*³⁸, o di Puccini come *Turandot*, per l’ambientazione anche qui favolistica. Sono solo pochi esempi. Nel melodramma, con i più piccoli si può lavorare sulle “tipologie vocali” in relazione alle “costellazioni dei personaggi”, nonché su alcuni procedimenti drammatico-musicali assai peculiari, come il “quadro di stupore”, che ha un forte impatto visivo ancor prima che uditivo (com’è il caso del *Largo* concertato, prediletto da Rossini)³⁹. Non

36. Un esempio condotto su un ciclo liederistico di Franz Schubert è offerto nell’articolo di S. Cancedda, in questa stessa rivista.

37. Uno spunto per educatori/educatrici e insegnanti può fornirlo il percorso canoro del personaggio di Cenerentola, che nell’opera di Rossini passa dalla cenere del focolare al fulgore del trono anche con la voce, divenendo il suo canto da sillabico via via più fiorito: cfr. Fabbri (2002).

38. Un esempio per la scuola dell’infanzia è in Apostoli (2005).

39. Questi sono concetti propri della drammaturgia musicale, per i quali rinvio a Bianconi e Pagannone (2010). Da qui traggio, molto in sintesi, le definizioni dei tre concetti, e in particolare: la “tipologia vocale” è la classificazione delle voci in base alla loro estensione assoluta, dall’acuto al grave (voci femminili: soprano, mezzosoprano e contralto; voci maschili: tenore, baritono e basso; di volta in volta riferibili a determinati tipi di personaggi teatrali; pp. 256-257). Il concetto di “costellazione” «indica il mutevole sistema delle relazioni che intercorrono tra i personaggi, un sistema di attrazioni e repulsioni, di lealtà e antagonismi che necessariamente evolve nel corso dell’azione. Nel teatro d’opera la costellazione dei personaggi trova un corrispettivo diretto nel sistema dei ruoli (...) e dunque nel sistema delle voci (...)» (p. 217). Il “quadro di stupore” rappresenta il momento culminante, il punto di stallo dell’azione drammatica al colmo dell’intreccio, risolto

va trascurato il teatro musicale moderno e contemporaneo, da *Wir bauen eine Stadt* di Hindemith a *Lo scoiattolo* di Nino Rota; ma varie altre composizioni interessanti, concepite proprio per la prima infanzia, si rintracciano nelle programmazioni odierne di vari teatri musicali⁴⁰. Il ricorso agli audiolibri dedicati alla musica d'arte potrà sostenere simili progettazioni.

CONCLUSIONI

Come si evince dagli esempi sin qui forniti, conviene che la progettazione educativa sia intenzionalmente orientata alle aree formative, e relative dimensioni di sviluppo dei bambini, già illustrate: cognitivo-culturale, emotivo-affettiva, linguistico-comunicativa, cinestetico-corporea, critico-estetica, identitaria-interculturale, relazionale-sociale. È inoltre opportuno che i percorsi educativi siano organici, cioè trattino in modo coerente e unitario uno specifico argomento. La strategia educativa di fondo sia sempre quella della problematizzazione, che, nel sostenere la curiosità e il bisogno di conoscenza dei bambini, promuove di continuo l'atteggiamento di ricerca e favorisce la riflessività su due livelli, cognitivo e metacognitivo. In tale prospettiva, molto utile è la verbalizzazione su quanto si ascolta, si suona o si compone.

Questo tipo di educazione musicale, incentrata su contenuti culturalmente ed esteticamente rilevanti (Bianconi, 2008) e su una metodologia che sviluppa nel bambino il collegamento tra il pensare e l'agire, l'ascoltare e il produrre musica, contribuisce eminentemente alla sua formazione integrale.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

Apostoli, A. (2005). Ascolto e drammatizzazione del Falstaff di Giuseppe Verdi (scuola dell'infanzia). In G. Pagannone (a cura di). *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche*

perlopiù in un tempo lento che, «collocato al centro di un pezzo a più voci (spesso col coro) in una scena collettiva, simula un arresto del flusso temporale del dramma per dare ampio sfogo alla stupefazione o allo sgomento suscitato da un colpo di scena che ha lasciato allibiti i personaggi» (p. 224).

40. Un esempio è il progetto Artebebè che dal 2009 si realizza nella provincia di Ravenna, per svolgersi poi in diverse città della provincia. È un esempio di "Community education" con qualità artistica e valore educativo e sociale, nonché ricreativo, che mette insieme arti plastiche, teatro e musica.

(pp. 77-97). Pensa MultiMedia.

- Apostoli, A. e Gordon, E.E. (2005). *Ascolta con lui, canta per lui. Guida pratica allo sviluppo della musicalità del bambino (da 0 a 5 anni) secondo la Music Learning Theory* di E. E. Gordon. Curci.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Waxmann.
- Barbieri, N. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del 'Reggio Approach. In *Scholè. Pedagogia dell'infanzia* (pp. 165-178). ELS La Scuola.
- Bianconi, L. (2008). La musica al plurale. In A. Nuzzaci y G. Pagannone (a cura di). *Musica Ricerca Didattica. Profili culturali e competenza musicale* (pp. 23-32). Pensa MultiMedia.
- Bianconi, L. e Pagannone, G. (2010). Piccolo glossario di drammaturgia musicale. In G. Pagannone (a cura di). *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche* (pp. 201-263). Pensa MultiMedia.
- Biferale, S. (a cura di) (2010). *Il bambino e la musica. L'educazione musicale secondo la Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon. Curci.
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. *RELAdEI*, 9(2), 85-93.
- Cambi, F. e Frauenfelder, E. (a cura di) (1995). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Unicopli.
- Cera, R. (2019). Music as Care and Well-Being for Children in the Integrated Education System. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, IX/ 29, 56-64.
- Cinque, M. (2010). La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative. *Giornale italiano della ricerca educativa*, III/2, 95-113.
- Cuomo, C. (2018). *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*. FrancoAngeli.
- Cuomo, C. (giugno 2021). *Gli immortali per i bebè*. In «Gocce», Associazione culturale "Il Saggiatore musicale". <https://www.saggiatoremusicale.it/2020/09/17/gli-immortali-per-i-bebe/>
- Eggebrecht, H.H. (2000). Tre pezzi brevi. Musica come tempo. *Il Saggiatore musicale*, VII/2, 385-395.
- Fabbri, P. (2002). Da Agatina ad Angelina. Cendrillon tra Pavesi e Rossini. In M. Jahn e A. Pachovsky (a cura di). *Festschrift Leopold M. Kantner zum*

70. *Geburtstag*. Tutzing: Hans Schneider, 107-114.

Frabboni, F. (1989). *Il Sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. EIT.

Gordon, E.E (2001). *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*. GIA Publications.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012). Firenze, Le Monnier, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

La Face Bianconi, G. (2006). La didattica dell'ascolto. *Musica e Storia*, XIV/3, 511-544.

La Face Bianconi, G. (2008). Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre. In G. La Face Bianconi (a cura di). *Educazione musicale e Formazione*. FrancoAngeli.

Laneve, C. (a cura di) (2000). *Pedagogia e Didattica dei beni culturali*. La Scuola.

Laporta, R. (1978). *L'autoeducazione delle comunità*. La Nuova Italia.

Levinowitz, L.M. (1998). The Importance of Music in Early Childhood. *General Music Today*, 12(1), 4-7.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Selected Theoretical Papers. Harper and Row.

Orefice, P. (1975). *Comunità educativa*. Teoria e prassi. Libreria Editrice Ferraro.

Pagano, R. (2000). L'esperienza estetica: una dimensione educativa irrinunciabile. In C. Laneve (a cura di). *Pedagogia e Didattica dei beni culturali*. La Scuola.

Pagannone, G. (2008). *Le funzioni formative della musica*. In G. Pagannone e A. Nuzzaci (a cura di). *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale* (pp.113-156). Pensa Multi-Media.

Ruffino, M. (2011). L'educazione di comunità nella prospettiva del 'lifelong learning'. I modelli di 'learning community'. *Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(2), 25-32.

Trevarthen, C. (1998). *The Concept and Foundations of Infant Intersubjectivity*. In S. Bråten (Ed.). *Studies in Emotion and Social Interaction. 2nd Series. Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge University Press.

Vygotskij, L.S. (1992). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Prefazione di L. Mecacci. Edi-

tori Riuniti.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock. (Trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1973 e varie ristampe, fino al 2019).

Yarnit, M. (2000). *Towns, Cities and Regions in the Learning Age. A Survey of Learning Communities*. LGA Publications.

Ricevuto: 20-06-21. Accettato: 19-07-21
 Articolo terminato il 03-06-2021

Cuomo, C. (2021). Formazione culturale ed educazione musicale nella prima infanzia (0-6 anni). *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 29-43.
 Disponibile: <http://www.reladei.net>



Carla Cuomo

Dipartimento delle Arti
 Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
 Italia
carla.cuomo@unibo.it

Pianista e musicologa, è ricercatrice e docente di Pedagogia musicale nell'Università di Bologna. I suoi studi si focalizzano sui modi di elaborazione e di trasmissione del sapere musicale, tra Storia della musica e Pedagogia musicale, con particolare attenzione ai rapporti tra specialismo storico-critico musicale, divulgazione e formazione. Ha particolare interesse a studiare la pedagogia e la didattica della musica nei rapporti con la musicologia e con le scienze dell'educazione.

As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo

Las culturas infantiles en la educación musical: constelaciones en juego

Childhood cultures on music education: constellations at play

Tiago Madalozzo, Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo; BRASIL

RESUMO

Partindo da observação do complexo e diverso mundo musical das crianças, neste artigo marcamos um lugar nos estudos da educação musical na infância ao articular o conceito de culturas da infância a um olhar com ênfase na musicalização infantil. O objetivo é definir os eixos estruturadores das culturas da infância conforme propostos por Sarmento (2004) e os ressignificar à luz das pedagogias ativas e criativas em educação musical. Ilustramos cenas do dia a dia de atividades de musicalização em uma escola de música em Curitiba, região sul do Brasil, para então tecer uma constelação de conceitos e questionamentos ao redor do tema, tendo como foco a observação do “corpo criança” fazendo música. Ao final, apontamos perspectivas para o ensino de música para crianças, seja nos modos presencial ou online, considerando que as definições apresentadas auxiliam

na (re)definição de um olhar complexo e abrangente para a criança na musicalização infantil.

Palavras-chave: Educação, Infância, Música, Culturas da Infância, Educação Musical

RESUMEN

Partiendo de la observación del complejo y diverso mundo musical de los niños, en este texto marcamos un lugar en los estudios de educación musical en la infancia, articulando el concepto de culturas de la infancia a una mirada con énfasis en la educación musical infantil. El objetivo es definir los ejes estructurantes de las culturas de la infancia propuestos por Sarmento (2004) y ressignificarlos a la luz de las pedagogías activas y creativas en educación musical. Ilustramos escenas de actividades cotidianas de musicalización en una escuela de música de Curitiba, región sur de Brasil, para luego tejer una constelación de

conceptos y preguntas en torno al tema, centrándonos en la observación del "cuerpo infantil" haciendo música. Al final, señalamos perspectivas para la enseñanza de la música para niños, ya sea en modalidad presencial o en línea, considerando que las definiciones presentadas ayudan a (re)definir una mirada compleja y comprensiva del niño en la educación musical infantil.

Palabras clave: Educación, Infancia, Música, Culturas infantiles, Educación Musical

ABSTRACT

Observing the complex and diverse musical world of children, in this text we aim to determine a specific focus on early childhood music education by articulating the concept childhood cultures with emphasis on children's music and movement activities. The objective is to define the structuring axes of the childhood cultures as proposed by Sarmiento (2004) and to re-signify these terms in the light of active and creative pedagogies in music education. We illustrate scenes from the daily music and movement activities in a music school in Curitiba, southern Brazil, to weave a constellation of concepts and questions around the theme, focusing on the observation of the "child body" that makes music. We point out perspectives for teaching and learning music to children, whether in face-to-face or online modes, considering that the definitions presented help (re)defining a complex and comprehensive look that we take for the child in music and movement activities.

Key words: Education, Childhood, Music, Childhood Cultures, Music Education

INTRODUÇÃO

Que o mundo musical das crianças é diverso, e que elas são grandes entendedoras de música, não faltam argumentos na pesquisa acadêmica para sustentar. Considerando as palavras-chave complexidade, conexões, teias, é fundamental que, enquanto pesquisadores da(s) infância(s), estejamos sempre em uma zona fronteira entre as áreas da educação musical, da psicologia e da sociologia, de modo a agir em analogia a tal diversidade.

Neste artigo pretendemos marcar um lugar nos estudos da educação musical na infância, na medida em que a discutimos a partir de conceitos dos estudos da criança, mas com um olhar específico com ênfase nos fundamentos das chamadas pedagogias ativas e

criativas em educação musical. Definimos um entendimento de culturas da infância, chegando aos eixos estruturadores destas culturas (Sarmiento, 2004), para então empreender um exercício de conexão destes conceitos e eixos com a educação musical.

A fim de demonstrar de maneira mais clara nosso ponto de vista, partimos da ilustração de vinhetas – cenas do dia a dia de atividades de musicalização infantil com crianças dos zero aos seis anos de idade no âmbito da Alecrim Dourado Formação Musical, escola especializada na formação musical para crianças em Curitiba, região sul do Brasil. É deste modo que tecemos uma constelação ao redor da temática da musicalização, cruzando conceitos teóricos à observação do “corpo criança” fazendo música de maneiras diversas. Ao final, estabelecemos implicações para a área a partir de pontos de tensão que apontam para perspectivas, seja no ensino presencial ou no remoto.

PARTINDO DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

O ponto de partida neste entrelaçamento teórico é o entendimento da criança como ser biopsicossocial (Sarmiento, 2013), termo que sintetiza a complexidade de nossa abordagem. A infância é tomada como categoria estrutural da sociedade na medida em que as crianças são indivíduos históricos – portanto, são/estão localizadas em determinado tempo/espaço, mas sempre em passagem, por meio de sua agência e atividade na construção social dos ambientes que frequentam –, enquanto a infância permanece sendo uma componente da cultura e da sociedade. É desta maneira que se pode falar em múltiplas infâncias (no plural), dentro de uma infância em sentido amplo, como parte de uma construção social que envolve a família, a escola e a sociedade, e que se configura por isso mesmo como categoria geracional (Sarmiento, 2013).

Sarmiento (2004) apresenta a cultura da infância como um conjunto de modos de significação do mundo e de ação intencional que são, deste modo, marcados pela alteridade em relação ao mundo adulto. E da mesma forma como faz ao definir o conceito de infância, Sarmiento também se refere a culturas da infância no plural, admitindo que há neste processo uma diversidade de contextos, histórias e interações sociais envolvidos.

Dentre tais modos de significação, destacamos o entendimento de que a educação da criança, assim como sua expressão e interpretação do mundo, se dá por meio do movimento. A partir dos estudos

do corpo, do gesto e do movimento na infância, Garanhani e Paula (2020), respondem a inquietação de Sarmiento, de que um dos desafios atuais dos estudos da infância seria articular o desenvolvimento do corpo infantil com a construção social e cultural da infância: as autoras apresentam para isso a teoria de que a “criança em movimento” é uma linguagem da infância. Ainda como resposta a tal inquietação, Camargo e Garanhani (no prelo) definem o conceito de “corpo criança”, entendendo que “a criança é corpo, e o corpo é criança nas suas diferentes expressões e comunicações”, sendo a “maneira como as crianças experienciam, interpretam suas realidades (...), constroem culturas”.

É deste modo que focalizamos nosso olhar para o pressuposto de que a música tem papel essencial na educação e na significação do mundo pelo “corpo criança”, o que justifica a necessidade de um olhar atento para a maneira como a música se faz presente nas culturas da infância.

A COMPLEXIDADE DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

Tendo em vista o conceito de culturas da infância e a afirmação que fazemos do papel da música e do movimento em sua definição, é fundamental resgataremos o trabalho realizado por Fernandes na década de 1940 no Brasil¹. Para Fernandes (2004, p.245-246), o conceito de cultura infantil traduz um caráter específico de “subcultura” de uma cultura total, que é partilhado de modo exclusivo pelas crianças que constituem os grupos infantis; se trata de uma cultura constituída de “elementos culturais quase exclusivos dos imaturos [nomenclatura utilizada pelo autor em 1944] e caracterizados por sua natureza lúdica atual”, e que são adquiridos pelas crianças “em interação”.

Fernandes (2004, p.246-249) questiona de onde viriam estes elementos da cultura infantil, e assume que provêm da cultura do adulto e são transferidos para o círculo infantil “por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo [...] e nela mantidos com o correr do tempo”, fortalecendo a crítica de que não se trata de um simples movimento

de imitação do adulto, mas sim de recebimento, execução e modificação de tais traços. Para além destes, Fernandes (2004, p.247) aponta que há elementos da cultura infantil que as próprias crianças elaboram a partir de seu patrimônio cultural.

Em suma, a complexidade da cultura infantil está representada por um movimento que à primeira vista soaria paradoxal: a construção de um modo de significação próprio, portanto, de alguma forma inacessível aos adultos; mas com elementos que provêm em parte do mundo e da cultura adulta, e são ressignificados. A esse respeito, trazemos para a discussão os conceitos de cultura de pares e de reprodução interpretativa definidos por Corsaro (2011). Considerando os pares como o grupo de crianças que passam o tempo juntas em interação presencial, a cultura de pares se configura como um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações produzidos e compartilhados pelas crianças nesta interação com as demais no âmbito do grupo. Corsaro (2011) define ainda o conceito de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças se apropriam de informações do mundo adulto para atender seus interesses, não apenas numa internalização da cultura, mas por meio de uma contribuição ativa em sua produção e modificação ou ressignificação.

Portanto, as culturas da infância englobam dois modos de interação, a partir da participação das crianças nas rotinas das culturas de pares e também nas rotinas adulto-criança em diferentes contextos. Por isso mesmo, Sarmiento (2004; 2005) admite que as atividades e formas culturais da infância se caracterizam por um reflexo mútuo das produções culturais dos adultos para as crianças (verticais), e delas entre seus pares (horizontais). Em outras palavras, exprimem a cultura social em que se inserem de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo veiculando formas específicas de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo – o aparente paradoxo a que nos referimos.

Partimos do reconhecimento dado pela Sociologia da Infância ao papel ativo de definição das culturas infantis pelas crianças, em um processo tanto de criação quanto de apropriação e ressignificação, para chegar a uma possibilidade de investigação de seus elementos constitutivos.

Os eixos das culturas da infância para Sarmiento (2004)

Localizamos nosso foco analítico na definição de eixos estruturadores das culturas da infância, confor-

1. O pesquisador apresenta uma etnografia da(s) infância(s) no âmbito dos grupos infantis, as “trocinhas”, nos bairros da cidade de São Paulo, examinando os elementos que constituem o que intitula como cultura infantil, definida inclusive pelos aspectos que “comumente escapam aos adultos em geral e aos pesquisadores mais afoitos ou menos treinados” (Fernandes, 2004, p.233)

me definidos por Sarmiento (2004) em um esforço teórico de inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância, a fim de fomentar a realização de pesquisas sobre a temática. O autor elabora o construto teórico que intitulou “gramática das culturas de pares” na infância a partir dos quatro eixos, que são a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (Sarmiento, 2004, p.13).

Sarmiento (2004, p.14-15) demonstra que as crianças têm contato com realidades diferentes a partir das relações familiares, escolares, de pares, comunitárias e sociais, tanto no plano sincrônico como no diacrônico, e que é a partir de todos estes modos de interatividade que se configuram seus mundos específicos. Já a ludicidade seria um “traço fundamental das culturas infantis”, uma vez que a interatividade do brincar é uma condição de aprendizagem; no entanto, o autor adverte que brincar não é uma atividade exclusiva das crianças, mas sim uma das atividades sociais mais significativas do ser humano (Sarmiento, 2004, p.15).

A fantasia do real também é parte da construção de uma visão de significação do mundo e dos objetos pelas crianças: estas transpõem ou importam as situações de um “real imediato” e as reconstróem criativamente, de modo a não haver de fato uma dicotomia realidade-fantasia, pois se trata de um modo de inteligibilidade do mundo (Sarmiento, 2004, p.16). Este ponto (a não literalidade dos objetos e do mundo) leva ao último eixo, o da reiteração (a não linearidade temporal), considerando que o tempo da criança é um tempo recursivo, “sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”, tanto no plano sincrônico (com a recriação de situações e rotinas) quando no diacrônico (com a transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as mais novas) (Sarmiento, 2004, p.17-18), como mencionamos acima.

Estes pontos serão posteriormente ressignificados neste texto a partir de um olhar específico para os elementos musicais das culturas da infância. Nosso objetivo é aprofundar o exercício de articulação entre os eixos propostos por Sarmiento e a educação musical, o que parte da maneira como definimos a musicalização infantil, como apresentamos na próxima seção.

VISITANDO A MUSICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Nosso entendimento sobre a educação musical na infância passa pelo conceito de musicalização infantil, definido como um processo de sensibilização

sonora no qual a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira(s) significativa(s) (Madalozzo, no prelo). Tais práticas são na realidade duplamente significativas: por um lado, no sentido de aprendizagem significativa dos elementos na música enquanto linguagem artística; de outro, no sentido de envolvimento, construção, experiência pessoal significativa das crianças com a música, de maneira criativa (Madalozzo, 2019).

A menção aos conceitos de atividade e de criatividade traz ao centro da questão as chamadas pedagogias ativas e criativas em educação musical, que foram metodologias desenvolvidas ao longo do século XX e que balizam as maneiras pelas quais se dá a formação de professores de música. Um dos conceitos que emerge destas pedagogias é o de “música elementar”, a partir da metodologia de Carl Orff, um termo que carrega a conexão de música, linguagem e movimento/dança como conteúdo central (Cubasch, 1999). Define-se deste modo uma abordagem antropocêntrica em que o ponto de partida para a formação do conceito se dá não na música em si, mas no próprio ser humano que com ela se envolve (Cubasch, 1999). Cubasch (1999), ao se referir ao conceito de música elementar, menciona o “corpo-sujeito”, noção segundo a qual sentir, pensar, agir, perceber, expressar-se, relacionar-se, são ações ligadas à sua existência corporal.

Considerando que as pedagogias ativas em educação musical trataram de deslocar o foco do ensino da música, enquanto objeto, para o sujeito que faz música (Gainza, 2003), abre-se espaço para reflexões sobre o lugar da música na infância e sua relação com o corpo criança e a criatividade musical.

Atividade e criatividade em jogo

A partir de uma mudança de paradigma em relação ao ensino considerado tradicional, as pedagogias ativas em educação musical caracterizam-se pelo ensino “pautado na prática da música como uma forma de expressão múltipla, em que a criança atua com seu corpo em movimento, na dança, na linguagem, na música em si, e em múltiplas expressões artísticas” (Madalozzo, no prelo). Mais à frente, em meados do século XX, há uma nova mudança de paradigma, da atividade para a criatividade musical, considerando a importância fundamental de um contato das crianças com música a partir de palavras-chave como a descoberta, a experimentação, a investigação, a liberdade, por meio de interações sociais e sonoras (Madalozzo

& Madalozzo, 2019; Madalozzo, no prelo).

Neste sentido, o papel do professor-orientador se faz evidente ao atuar como mediador deste contato das crianças com o material sonoro e musical ao seu redor, definindo o conceito de “criAtividade”, porque engloba a atividade, mas representa um novo leque de possibilidades de envolvimento das crianças com música, em um exercício compartilhado com o adulto nas aulas de musicalização (Madalozzo, 2019), não apenas em atividades de improvisação e criação musical, mas também na experimentação sonora e nas atividades de execução e de escuta musical ativa (Madalozzo, 2017). É fundamental que o professor esteja continuamente atento às crianças, “desenvolvendo um olhar que vá além dos aspectos técnicos da execução musical, e que dê conta de dar voz às ‘conversas paralelas’ das crianças”, isto é, de seus discursos sobre o que produzem no contexto das interações de pares (Madalozzo, 2017, p.19165). Sobre isso, concordamos com Ilari (2018) ao considerar que as crianças são agentes de seu próprio ambiente musical, cabendo ao professor observar e escutar as expressões das crianças na e pela música, em um processo de valorização que acaba por realimentar a produção musical infantil.

“CriAtividade”, para Madalozzo (no prelo), se refere então ao modo de interação das crianças com o material sonoro e musical na musicalização, atuando como protagonistas de suas construções e entendimentos do mundo musical em seu entorno. É por meio deste foco em relação à musicalização e ao papel da criança no centro da educação musical na infância, em um jogo musical “criAtivo”, que resgatamos os eixos estruturadores das culturas da infância para ressignificá-los em relação à música.

Discussão: a musicalização e os eixos das culturas da infância

Incluimos seis vinhetas: relatos escritos de diferentes tempos e espaços ao longo da história de dez anos da Alecrim Dourado Formação Musical, uma escola de música em Curitiba, região sul do Brasil, especializada na formação musical para crianças², o que inclui cursos de musicalização infantil para as crianças de 0 a 8 anos, e de instrumentos musicais para as crianças de 7 anos de idade em diante. Estes relatos fazem parte de um acervo de situações vivenciadas e registradas

pelos autores, que se configuram como ponto de partida para análise. A partir da contação das cenas organizadas em cada vinheta, procuramos tornar visíveis cada um dos conceitos anteriormente apresentados.

Vinheta 1: O corpo em movimento em uma execução original

Era uma aula de musicalização para crianças de 2 anos. Na sala havia 5 crianças, seus cuidadores (na maioria, os pais das crianças), dois professores e uma caixa cheia de caxixis (chocalhos para percussão). A caixa foi colocada no meio da roda e pedimos que cada uma das crianças pegasse caxixis para seus cuidadores e para si mesma. Então explicamos a atividade: vamos ouvir uma música, com sons e pausas. Quando houver som, todos tocam o caxixi, e quando houver pausa, todos devem parar de fazer som com seus instrumentos. Todas as crianças, com exceção de uma das meninas, pegam seus caxixis e se sentam formando uma roda. Mesmo com a insistência da sua cuidadora, ela não pega nenhum instrumento, e é a única na sala de aula que fica em pé. A cuidadora demonstra impaciência e insatisfação, mas é acalmada por mim, que piscando com um olho só, demonstro que está tudo bem. A música toca no rádio e enquanto as demais crianças fazem os movimentos de tocar (com som) e parar (com pausa), a menina experimenta utilizando os movimentos de seu corpo: se posiciona em pé, com o tronco firme, e chacoalha a cabeça, rodando-a de um lado para o outro no início da música. Quando percebem a primeira pausa, as crianças param de tocar os caxixis; a menina, por sua vez, para imediatamente de chacoalhar a cabeça. Quando a melodia retorna, ela volta a movimentar a cabeça, e fica nesta alternância de gestos até o final da execução. A cuidadora e eu nos entreolhamos e sorrimos ao final da atividade.

Com a primeira vinheta, entendemos que a vivência por meio do jogo acaba por levar à aprendizagem, que, em primeira análise, é o objetivo da formação musical (Madalozzo, no prelo): expressando-se neste jogo corporal em associação à audição, as crianças vivenciam os conceitos e som e pausa, em uma atividade que poderíamos classificar de antemão como “lúdica”. A ação da menina entre as demais crianças demonstra uma forma diferente de jogar musicalmente, mas que leva a uma vivência semelhante à de seus colegas de turma. É um movimento semelhante ao que ocorre na vinheta 2:

Vinheta 2: A “pausa” entra na casa (a partir de relato do cuidador)

2. A proposta pedagógica da Alecrim Dourado – formação musical para crianças está disponível em <https://www.alecrimformacaomusical.com.br>.

Um menino de quatro anos de idade, aluno da musicalização há 3 anos, está brincando de desenhar em um quadro negro, em sua casa. A mãe o chama para almoçar, e o menino responde que está desenhando e não pode parar. A mãe continua o chamado, insistindo, mas obtém a mesma resposta. Então, de maneira firme, orienta: “Faça uma pausa e venha almoçar!”. A criança demora alguns minutos, mas finalmente chega à mesa. Quando a mãe questiona sobre o porquê da demora, o menino a leva ao quarto e aponta para o quadro negro, onde se vê o desenho de uma pausa de semínima conforme a notação musical tradicional: a mãe percebe que o menino literalmente “fez uma pausa” antes de ir à mesa almoçar.

É importante reconhecer que as culturas lúdicas, que têm sido associadas à infância, não estão necessariamente ligadas às brincadeiras e com os seus pares, como sinalizam Machado e Carvalho (2020): os autores contribuem com o debate ao trazer a ideia de que há interações adulto-criança que ocorrem no contexto das instituições escolares e familiares, e que por isso mesmo não necessariamente se vinculam às brincadeiras; mas que podem se configurar como experiências afetivas e lúdicas. Por isso, os autores defendem o uso do termo lúdico não como adjetivo (no sentido de que um jogo seja naturalmente lúdico), pois não pode ser definido de antemão, considerando que isso depende “das experiências vivenciadas pelas crianças e do conjunto de referências culturais que são apropriadas por elas em determinadas situações de suas vidas” (Machado & Carvalho, 2020, p.7). Em outras palavras, as ações ou atividades propostas por meio das brincadeiras não podem ser tidas como lúdicas; a ludicidade está em todas as condições sociais que envolvem as crianças e seus pares, e que por isso “poderão (ou não) lhes proporcionar experiências consideradas lúdicas” (Machado & Carvalho, 2020, p.20).

Para não incorrer em um erro conceitual de, assim como no senso comum ou num sentido superficial, entender a ludicidade como adjetivo associado à infância, à arte na infância, e especialmente à música na infância, consideramos aqui argumentação de Machado e Carvalho, e optamos por partir não da ludicidade, mas do conceito de “jogo”, conforme explorado por Delalande (1984) e Gainza (1988) em relação à educação musical.

Para Delalande (1984), a educação musical não tem o objetivo de dotar as crianças de competências musicais a partir de um estado inicial de nulidade, mas sim, de desenvolver a atitude lúdica do fazer musical infantil, que é a fonte de o que o autor intitula

“jogo musical”. O autor desenvolve seu argumento a partir do princípio de que a música na infância parte desta noção de jogo. E a música se mostra presente em diferentes níveis na vida das crianças, quando percebemos a forma como, na vinheta 2, o menino aplica ao contexto familiar, portanto fora da aula de música, o conceito que aprendeu na aula (a pausa). Já a menina da vinheta 1 demonstra um envolvimento corporal no seu fazer musical, em uma definição de jogo que conectamos à reflexão de Gainza, quando situa o contexto das pedagogias criativas em educação musical – que ousamos associar ao conceito de criAtividade que apresentamos.

Deste modo, partindo da criAtividade, “jogar’ com a música é também ‘jogar-se’, o que dá como resultado uma gama infinita e em constante mudança de caminhos para a expressão e para a criação” (Gainza, 1988, p.100), pois a criAtividade envolve múltiplas possibilidades de contato experimental com a música, o que pode ser definido por meio de palavras-chave como a expressão, a exploração, a investigação, a descoberta, a liberdade, a imprevisão, a aleatoriedade, o impreciso, o paradoxal. Voltamos à música elementar: é absorver e exalar música pelo corpo todo, em contato com os sons disponíveis no rico ambiente musical no entorno, e partindo da interatividade.

Sobre isso, defendemos o ponto de vista afirmado por Souza, Broock e Lopes (2020, p.6) de que o brincar deve ser reconhecido como “dimensão da cultura, de efeito estruturante identitário, como expressão humana”, o que possibilita uma comunicação dialógica entre adultos-professores e crianças tomando por base o brincar, para além de sua mera utilização como ferramenta de ensino. Para os autores, o brincar deve favorecer o reconhecimento de que há uma dimensão lúdica na musicalização infantil. Levando em conta esta dimensão cultural que envolve múltiplas relações, pode-se pensar na interatividade – o que nos leva ao segundo eixo.

Vinheta 3: A construção coletiva de respostas para o que se ouve

Em uma aula de musicalização para crianças de quatro anos de idade, ouve-se “Entry of Phoebus”, peça instrumental do quarto ato de uma ópera de Henry Purcell, do século XVII, em uma atividade de movimento. As crianças são orientadas pelos professores a se deslocarem pelo espaço da sala e, a cada momento de pausa, demonstrarem sua percepção do silêncio parando de se movimentar, “congelando” o gesto. As crianças experimentam a proposta, e ao final são convidadas

a se sentarem para conversarem sobre o que ouviram naquele trecho musical. Uma das crianças traz o conceito de “pausa” em sua frase, explicando que a música tem muitos momentos de silêncio. Outra menciona que a música “parece com aquelas que as cornetas tocam quando a noiva entra na igreja”. Uma terceira emenda: “Isso mesmo... é quando os ‘clientes’ [querendo se referir aos convidados] ficam em pé para ver a noiva entrar”.

Tomando o mesmo cuidado que nos servimos das reflexões de Machado e Carvalho (2020) na seção anterior, temos a intenção de associar o termo “interativo” à musicalização não como puro adjetivo, mas em uma análise mais ampla, considerando múltiplos sentidos: se trata de uma interação entre pares, entre crianças e adultos-professores ou adultos-cuidadores, e entre estas partes (crianças e adultos) e a música. A vinheta 3 ilustra um caso em que a análise das crianças sobre o que ouvem se dá em um movimento do grupo: as crianças contribuem de maneira individual, e a soma dos discursos revela uma série de possíveis interpretações que se mostram coerentes com o caráter descritivo do exemplo musical apreciado: afinal, de fato a música em questão é um dos momentos de ápice da ópera, pois se refere à entrada do Rei Sol no palco, o que corresponde à ideia de que a música tem o caráter de uma marcha nupcial. O discurso das crianças demonstra duas ações interativas: entre elas e a música, de modo a revelarem um entendimento profundo e coerente daquilo que escutaram (o que demonstra a ideia de uma experiência prévia com outra música do mesmo estilo – a marcha nupcial), e entre seus pares, pois é por meio do diálogo que chegam juntas a uma interpretação mais consistente do caráter da obra. O mesmo caracteriza a primeira parte das ações descritas na vinheta 4:

Vinheta 4: A “conversa paralela” na aula de música³

Na parte central de uma aula de musicalização, oito crianças de seis anos de idade seguem os comandos de gestuais indicados pelos dois professores enquanto escutam uma música, de modo a vivenciar com seu corpo as diferentes partes da música e suas repetições. Após a prática de audição musical ativa, os professores conduzem um diálogo com as crianças para procurar chegar a um entendimento da estrutura da música que ouviram/executaram, sempre por meio de questionamentos. A contribuição de cada uma das crianças se soma aos comentários das outras, de modo que o grupo

rapidamente chega à resposta esperada pelos professores (o que corresponde ao objetivo do planejamento da aula). Neste momento, um dos professores chega a se levantar para preparar a próxima atividade, quando percebe que as crianças iniciam nova rodada de conversas, trocando olhares e comentários apenas entre elas, à parte dos dois professores. Nos minutos seguintes, as crianças conversam com seus pares sobre as partes que mais gostaram da música; sobre que instrumentos ouviram; chegam a imitar corporalmente o gestual para tocar os instrumentos. Os professores, então, aproveitam os comentários para discutir novas questões com o grupo: os timbres instrumentais percebidos; a ordem de entrada dos instrumentos na música; entre outras questões que não estavam previamente planejadas para a condução da aula.

Do ponto de vista da interação entre pares, Wuytack e Boal-Palheiros (2015) apresentam o conceito de “comunidade” como um dos pilares da pedagogia Orff/Wuytack, considerando que o sentido do fazer musical em conjunto é o da contribuição para o grupo, em uma ajuda mútua em que todos têm alguma responsabilidade no processo do fazer musical. A comunidade, neste sentido, é “um meio privilegiado para realizar experiências sociais”, considerando que “a actividade [sic] musical em grupo (cantar, tocar, dançar) contribui também para o desenvolvimento da sociabilidade” (Wuytack & Boal-Palheiros, 2015, p.75-76), o que estendemos, aqui, também para se referir à interpretação de o que ouvem.

Machado e Carvalho vão além, trazendo para a discussão o termo “musicalidade” das crianças como sinônimo de suas produções compartilhadas que ganham um destaque central nas práticas, do âmbito do grupo. A musicalidade, para os autores, aparece por meio de “expressões sonoras produzidas pelas crianças” que contribuem para a “constituição de ambientes mobilizadores de interação entre pares”, tornando-se significativas no processo de produção de culturas lúdicas” (termo definido para designar as produções culturais das crianças, por meio da brincadeira, ou para além desta) (Machado & Carvalho, 2020, p.9;18).

Na vinheta 4, fica evidente não apenas a “conversa paralela” das crianças, que emerge em um momento de queda do andamento de condução das atividades da aula – ou seja, escapando ao planejamento inicialmente estruturado pelos professores –, mas também o modo de descoberta por questionamentos. Os professores têm o cuidado de conduzir o diálogo com as crianças, trazendo questões para se chegar às respo-

3. A vinheta descrita neste artigo é parte de uma cena maior, registrada em detalhes em Madalozzo (2017), p.6-8.

stas esperadas; no entanto, os questionamentos das crianças entre si se mostram mais abrangentes do que aqueles feitos pelos professores, o que leva à descoberta de ainda mais aspectos da música. Neste sentido, os professores assumem a figura de mediadores no diálogo, em um movimento de troca de horizontal.

Assim como com o termo lúdico, “interativo” não pode ser apenas um adjetivo relacionado ao fazer musical na infância: há muitos modos de interação distintos neste processo. Sobre isso, entendemos que a atividade na musicalização se expressa a partir do “entendimento da complexidade dos papéis das crianças e dos adultos em seu relacionamento mútuo com a música”, em um “duplo sentido nas interações”: entre os agentes (um sentido social de interação crianças-adultos) e entre estes e a própria música (um sentido musical de interação) (Madalozzo, 2019, p.140). É por meio de toda esta complexidade de olhares em relação à interatividade na musicalização que se pode atender à expressão usada por Delalande (1984), de que a infância é o período para se criar “um sólido apetite musical”, para e com as crianças.

Em outras palavras, a interatividade se revela tanto nas relações das crianças com a música (em ações de exploração, execução, audição, improvisação e criação) quanto entre as crianças e adultos e a música, em que esta ganha destaque a partir do “jogar-se na” e do “jogar com a” música; portanto, em um olhar analítico transversal (Madalozzo, 2019, p.140). Deste modo, podemos afirmar que a musicalização infantil caracteriza um processo de descoberta musical, seja das crianças pela música, das crianças pelos adultos, ou uns dos outros, em um “exercício compartilhado” de envolvimento (Madalozzo, 2019, p.111), o que leva ao eixo da fantasia do real.

Vinheta 5: A aula online com Darth Vader

Em um dos momentos de lockdown acontecidos na cidade de Curitiba, as aulas presenciais foram suspensas. Todos os pais foram avisados que na semana seguinte, as aulas seguiriam normalmente no modo remoto. Seguiu-se, a partir desse aviso, uma série de reclamações das mães e pais de uma turma de crianças com 4 anos de idade, com apontamentos de que as crianças não queriam/não gostavam das aulas online. Meia hora após a primeira reclamação, a professora enviava um vídeo no grupo, com uma mensagem de texto explicando que aquele era um vídeo importante destinado às crianças. No vídeo, a professora aparece vestida como o personagem Darth Vader, cita o nome de cada uma das crianças e “rapta” um porco de pelúcia, cha-

mado João Augusto e já conhecido das crianças a partir das aulas online em um lockdown anterior. Usando o recurso de filtros da rede social Instagram, aparecem alguns personagens, selecionados pela professora a partir da preferência das crianças. O desafio é resgatar João Augusto, realizando as atividades determinadas por Darth Vader. O lockdown durou duas semanas, e obviamente as crianças só resgataram o João Augusto na última aula. Toda a encenação proposta pela professora fez com que o engajamento fosse de todas as crianças e famílias, e em todas as atividades propostas.

Com foco no campo da educação musical, é importante mencionar o estudo em que Cunha (2020) ocupou-se de definir uma articulação entre os estudos da infância e a educação musical⁴. Em sua argumentação, a autora inclui uma menção aos eixos estruturadores de Sarmiento, destacando o eixo da fantasia do real ao admitir que em seus jogos simbólicos, ao brincar de faz de conta, as crianças fazem objetos ganharem novas aplicabilidades, o que inclui o seu uso como instrumentos musicais. Cunha argumenta que, apesar de sua capacidade imaginativa, as crianças deixam evidente por seus atos e falas que estão conscientes destas transformações dos objetos – fica clara a transposição de lugares entre o faz de conta e o cotidiano de suas vidas.

No contexto da aula de musicalização infantil, a fantasia do real se faz presente não apenas nas interações das crianças, mas é um recurso que pode ser utilizado pelos adultos para procurar acessar o universo infantil de maneira envolvente. Em um estudo sobre a contação de histórias como recurso nas aulas de musicalização, Ramos (2019) considera que esta prática instiga a imaginação e a criatividade das crianças, o que se torna perceptível por meio de respostas corporais: a autora desenvolveu estratégias de trabalho com ou sem a contação de histórias para apresentar as propostas musicais. Nas ocasiões em que havia histórias, as crianças demonstravam interesse por meio de expressões faciais e da postura corporal; quando as propostas musicais eram feitas apresentando diretamente o enunciado das atividades (sem o intermédio das histórias), as expressões faciais

4. Em seu texto, Cunha (2020) apoia-se nos conceitos usados por Sarmiento para definir as culturas da infância e os amplia ao deslocar o foco para a educação musical. Neste sentido, a autora apresenta a necessidade de uma atitude educativa que envolva olhares e escutas: para as crianças em si, e para as músicas que estas inventam e reinventam (ou seja, uma “dupla escuta”) (Cunha, 2020, p.3).

das crianças, bocejos e posicionamento para do corpo em repouso demonstravam desânimo ou cansaço, ou então seus rostos se viravam para o outro lado da sala, de costas para a professora (Ramos, 2019, p.68-69).

Ramos (2019) argumenta que a contação de histórias pode ser um importante recurso para equilibrar o andamento do ritmo da aula. Este conceito, proposto por Russell (2005), se refere à intensidade, à velocidade ou ao ritmo usado pelo professor para conduzir a aula de música na apresentação das atividades e conceitos. O termo também faz referência a estratégias de gestão de sala de aula a partir de atributos utilizados pelo professor “tais como afeto, entusiasmo, contato visual e outros elementos da linguagem corporal” (Russell, 2005, p.75). Um dos pontos que define o andamento são os elos temáticos que o professor estabelece entre as atividades, que podem garantir uma transição suave e fluida entre elas (Russell, 2005, p.84), e neste aspecto a contação de histórias, segundo Ramos, tem um papel fundamental.

Recapitulando o estudo de Fernandes (2004), ao abordar as culturas infantis o autor apresenta em sua argumentação os termos “lúdico” e “interação”, na medida em que considera que os elementos das culturas infantis têm uma natureza lúdica, e que são adquiridos em interação. A eles associamos o eixo da fantasia do real, utilizado pelas duas professoras nos casos mencionados (a vinheta e o estudo de Ramos), em que as adultas procuraram propiciar o envolvimento das crianças a partir do mergulho em um universo que fizesse sentido para permear o desenvolvimento de propostas musicais de maneira mais coerente com o contexto das turmas. E é desta maneira que chegamos ao quarto eixo estruturador das culturas infantis, a reiteração.

Vinheta 6: Os bebês e seu tempo de expressão corporal na aula

Durante uma aula de musicalização para crianças entre 6 meses e 1 ano, a professora decidiu propor um primeiro contato com a subdivisão rítmica. Usando uma canção folclórica conhecida no Brasil, intitulada “Atirei o pau no gato”, as crianças usavam maracas e a professora indicava o ritmo a ser executado. Na última parte, de maneira muito rápida, tudo ficava engraçado e essa era mesmo o objetivo: todos cantam e ao final da música chacoalham a cabeça e colocam a língua pra fora. Um dos bebês assistia atentamente à performance da turma, mas não participava. O cuidador esforçava-se para ser visto, mas o olhar do bebê estava fixado em outra criança logo à sua frente. A atividade se encerrou

e a aula seguiu. Mais de dez minutos depois, em uma atividade de movimento corporal, o bebê começa a repetir o movimento com a cabeça e a língua, de maneira frenética e muito engraçada. Todos riem e a professora retoma a canção para a diversão da turma.

Nos escritos de Willems (1964) sobre sua pedagogia musical, o autor parte do pressuposto de que a música se concretiza na duração, um dos aspectos do tempo que é vivenciado pelo movimento do corpo. Willems (1964, p.115-120) entende que o tempo é função do movimento, e o subdivide conceitualmente em quatro: o tempo físico (matemático, tendo como foco a música como objeto), mas também o tempo fisiológico (pois o corpo é o instrumento que expressa o movimento sonoro musical), o tempo afetivo (“subjetivo, variável, qualitativo, diretamente tributário do movimento, do instável”) e o tempo mental (intelectual, abstrato, ligado à imaginação). A partir desta multiplicidade de sentidos, refletimos sobre o quanto a condução de práticas de musicalização infantil precisa considerar o movimento do corpo como meio de expressão musical, e o quanto o tempo utilizado para esta manifestação depende de uma série de habilidades e de vivências fisiológicas, afetivas e mentais que escapam a uma percepção objetiva e rápida. Em outras palavras, cabe ao professor desenvolver os meios de apreender o que seria a “compreensão” das vivências propostas, por meio das egestualidades.

Neste sentido, voltamos a mencionar o estudo de Russell (2005) a respeito da gestão de aula de música, indicando que a administração do andamento ou ritmo da aula parte da habilidade de percepção e da sensibilidade do professor. Ele é um agente que faz escolhas conscientes baseadas no equilíbrio de oferta de materiais que as “desafiam e satisfazem”, mas também na mediação das expressões e respostas musicais das crianças: “o professor monitora essas ações” e modifica a estrutura da aula quando se torna necessário, escolhendo “os *tempi* de execução que são apropriados” à percepção que tem a partir das respostas das crianças (Russell, 2005, p.77), de modo que elas “tenham pouquíssimas alternativas que não sejam o completo engajamento” (Russell, 2005, p.76). O andamento está na administração do ritmo, no “saber quando mudar o foco ou atividade” na aula (Russell, 2005, p.84).

Na vinheta 6, por meio do relato das expressões de contentamento dos bebês e de seus cuidadores, e das respostas musicais das crianças, entendemos que a professora teve duas ações: a percepção do momento de finalização de uma atividade e transição para a

próxima; e a de que uma das crianças ainda construía sua manifestação corporal relativa às práticas vivenciadas anteriormente, mas em um momento posterior da aula. O sentido de compreensão da reiteração, neste caso, está na forma como a criança em destaque se expressou em outro tempo (se comparado ao das demais crianças e ao planejado pela professora na condução das práticas); e em como a professora freou o andamento da próxima etapa da aula, abrindo espaço para um novo momento de experimentação musical e corporal, subvertendo o planejamento inicial.

A respeito do eixo da reiteração, Cunha (2020, p.9) indica a importância de considerar as maneiras como as crianças se apropriam (ou não) das propostas musicais dos adultos-professores, e como são reproduzidas, repetidas, recriadas, nas interações com os pares. Na situação relatada, estas interações incluem aquelas com os adultos-cuidadores e com os outros bebês, e é no âmbito desta troca de olhares e de gestualidades que se tornam visíveis os diferentes tempos de manifestação musical de cada um.

A MÚSICA E OS EIXOS DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

A partir das vinhetas ilustrativas, demonstramos o quanto a área da educação musical pode articular conceitos dos estudos da infância, de modo a permitir um olhar mais abrangente frente à complexidade das infâncias que se fazem presentes na musicalização infantil: as das crianças em seus diferentes contextos de vida, mas também as de seus professores e cuidadores, que de algum modo se expressam nos movimentos do corpo e nas respostas musicais também dos adultos. Resgatar conceitos, ideias e metodologias de áreas distintas contribui com o desenho de uma constelação em volta do assunto principal: o “corpo criança” fazendo música na aula de musicalização, e as múltiplas conexões de suas expressões musicais com as construções que a criança estabelece a partir dos contextos familiar e escolar.

Lançamos um olhar musical sobre o conceito de “corpo criança”, partindo do pressuposto de que a música tem papel essencial na educação do “corpo criança”, o que se dá pelo movimento associado a todos os diferentes modos de expressão artística e corporal da criança: a “música elementar”, que traz consigo a ideia de um relacionamento da criança com seu entorno a partir da linguagem, do movimento, da expressão verbal, da dramática, da dança, da música.

Neste sentido, a música aparece como uma interface entre o “corpo criança” e o mundo com o qual se relaciona.

Nosso ponto de chegada, é trazer para discussão este “corpo criança” que inala e exala sons e músicas. Consideramos que a música se insere nas culturas da infância de muitas formas, o que se torna evidente a partir das seis vinhetas apresentadas, com diferentes tipos de repertório musical, de propostas de vivência, de configuração espacial das crianças e dos adultos envolvidos, assim como de relações construídas entre os envolvidos no processo de musicalização, e também com as respostas musicais expressadas por eles.

Iniciamos este texto utilizando as palavras diversidade e complexidade para se referir aos meios segundo os quais a música se faz presente nas infâncias. Apresentamos nosso ponto de embasamento sobre as culturas da infância, para então chegar à articulação entre os eixos da ludicidade, da interatividade, da fantasia do real e da reiteração, tomados em uma perspectiva abrangente (sem resumir estes conceitos a adjetivos ou a rótulos criados para simplesmente ilustrar uma ideia de infância). Em última análise, tais conceitos parecem se integrar também enquanto conexões, teias; se anteriormente os segmentamos (a partir do olhar das teorias que articulamos) para melhor compreendê-los com foco, ao final elaboramos um movimento de síntese analítica: entendemos que é importante ressignificar os olhares que lançamos à música nas culturas da infância, compreendendo que os próprios conceitos que estudamos se cruzam em uma grande trama.

Ao final, deixamos alguns questionamentos: de que modo o professor pode desenvolver os meios para apreender os conceitos que elucidamos neste texto ao trabalhar com a musicalização infantil? Quais ações podem ser construídas, e que condições podem ser oferecidas para abrir espaço às manifestações musicais das crianças de maneira mais ampla, respeitando a complexidade de que falamos? De que modo as considerações feitas podem ser ampliadas para um contexto em que a educação musical para crianças acontece também no modo *online*?

Entendemos que a articulação dos eixos apresentados neste texto pode apontar para ideias que dizem igual respeito ao que ocorre no ensino remoto, afinal, os indivíduos envolvidos neste processo são os mesmos. O que mudam são os papéis ocupados por eles, em que os cuidadores ganham maior destaque nas mediações entre as crianças e a música; mudam os cenários em que a educação musical acontece no

contexto da casa, em tempos e espaços não antes ocupados por tais práticas; mudam ainda as maneiras pelas quais a interatividade acontece nas aulas. As “telas afetivas” passam a ocupar uma importante função para encurtar as distâncias e permitir as relações humanas (conforme demonstramos em Andang’o et al., submetido para publicação), sempre em uma metáfora do mundo real, pois as telas trazem limitações de expressão e de percepção de seus usuários, que talvez se apresentem de forma mais evidente nas gestualidades e expressões do corpo e musicais que ocorrem no modo presencial. De todo modo, analisamos que os conceitos aqui expostos trazem novas perspectivas para se pensar o ensino presencial, uma vez que os aprendizados que ocorrem mutuamente no modo *online* oferecem perspectivas para ressignificar nosso olhar para o futuro da educação musical.

Como implicações para a área da educação musical, mais do que qualquer intenção de resposta ou de fechamento da questão, as definições e perguntas que apresentamos devem ser tomadas como novos pontos de tensão para os estudos da educação musical na infância. Na constante busca por (re)definir as maneiras como podemos aprender com as crianças sobre suas visões e definições de mundo – mais como questionamentos do que como pontos finais –, consideramos que é no jogo musical que se encontra a chave para se pensar em um ensino de música mais significativo, isto é, que mobilize o envolvimento da criança com a música e, em última análise, seu aprendizado musical (Madalozzo, 2021).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andang’o, E., Bautista, A., Dean, B., Madalozzo, V., Madalozzo, T., Palmer, K., Yi, G., Koops, L. & Ilari, B. (submetido para publicação) Music programs for young children during the COVID-19 pandemic: stories from across the world, in J. Pattnaik and M. R. Jalongo (eds), *Educating the Young Child: the Effects of COVID-19 on Early Childhood Education and Care*, Springer Nature.

Camargo, G. B. & Garanhani, M. C. (no prelo). O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Pesquisa*.

Corsaro (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Cubasch, P. (1999). Elementares Musizieren oder leibhaftige Bildung mit Musik und Bewegung. *Orff-Schulwerk-Informationen*, 62, 19-24. <http://>

bidok.uibk.ac.at/library/cubasch-musizieren.html

Cunha, S. M. da (2020). Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. *Childhood & Philosophy*, 16, 01-20. Rio de Janeiro.

Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel.

Fernandes, F. (2004). As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, 15(1), 229-250. <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2238/43-diversoeoprosa-fernandesf.pdf>

Garanhani, M. C. & Paula, Déborah H. L. de (2020). Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento, In J. C. Gonçalves, M. C. Garanhani & M. B. Gonçalves (eds.), *Linguagem, corpo e estética na educação*, pp. 85-95. São Paulo: Hucitec.

Gainza, V. H. de (1982). *Ocho estudios de psicopedagogia musical*. Buenos Aires: Paidós.

Gainza, V. H. de (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *Seminario Permanente de Investigación de la Maestría em Educación*, Universidad de San Andrés. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/773/1/%5bP%5d%5bW%5d%20DT10-Gainza.pdf>

Ilari, B. (2018). Scaramouche goes to preschool: The complex matrix of young children’s everyday music, *Early Childhood Education Journal*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0842-1>

Machado, S. & Carvalho, R. S. de (2020). Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060>

Madalozzo, T. (2017). Aproximando a sociologia da infância da educação musical: possibilidades de leitura de atividades musicais com crianças de cinco anos. In *Anais XIII Educere: Congresso Nacional de Educação (19156-19166)*. Curitiba: PUCPR. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26302_14044.pdf

Madalozzo, T. (2019). *A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63394>

- Madalozzo, T. (2021). “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de cinco anos na musicalização infantil. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 29, 120-136. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/999/604>
- Madalozzo, V. A. & Madalozzo, T. (2019). O lugar da música na escola: elementos teórico-práticos de reflexão docente. In R. T. Ens, C. R. N. Ogliari & R. L. Renner (eds.), *Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas*. pp. 193-215. Curitiba: CRV.
- Ramos, R. L. B. (2019). *A contação de história nas aulas de musicalização: uma ferramenta para a aprendizagem significativa no 1º ano do Ensino Fundamental*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual do Paraná, Curitiba.
- Russell, J. (2005). ‘Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª. série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula’. *Revista da ABEM*, 12, 73-88 <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/338/268>
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. CERISARA (eds), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*, pp. 9-34, Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (eds.), *Sociologia da infância e a formação de professores*, pp. 13-46. Curitiba: Champagnat.
- Souza, I., Broock, A. & Lopes, H. (2020). Musicalização on-line para a primeira infância em tempos de pandemia: reflexões sobre práticas em construção. In *Anais XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical* (1-12). <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/download/613/422>
- Willems, E. (1964). *El ritmo musical: estudio psicológico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2015). *Pedagogia Musical*: 1. Porto: AWPM.

Recebido: 21-06-21. Aceite: 21-08-21
Artigo terminado o 18-05-2021

Madalozzo, T. & Madalozzo, V. (2021). As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 45-57.
Disponibile: <http://www.reladei.net>



Tiago Madalozzo

Universidade Estadual do Paraná
Brasil
tiago.madalozzo@unespar.edu.br

Doutor em Música e Licenciado em Música pela Universidade Federal do Paraná, onde desenvolve estágio Pós-doutoral em Educação. Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná, campus de Curitiba II. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente - GAEFO (Unespar) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE (UFPR).



Vivian Dell' Agnolo Barbosa Madalozzo

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil
vivian.madalozzo@pucpr.br

Mestre em Música e Licenciada em Música pela Universidade Federal do Paraná. Doutoranda em Estudos da Criança - Sociologia da Infância pela Universidade do Minho em Braga, Portugal. Professora Assistente dos cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Diretora da Alecrim Dourado Formação Musical. É pesquisadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Escutar, sentir e perceber a partir da música: cantar canções de embalar desde a infância, uma forma de aprender

Escuchar, sentir y percibir desde la música: cantar canciones de cuna desde la infancia, una forma de aprender

Listening, feeling and perceiving from the music: singing lullabies since childhood, a way to learn

Maria Isabel Ribeiro de Castro; PORTUGAL

RESUMO

Partindo de duas questões, que a seguir se apresentam, vamos procurar perceber de que forma a interação com a música, muito em particular as canções de embalar, pode influenciar as crianças pequenas, quer na arquitetura do sono, quer na percepção e aprendizagens de diferentes componentes musicais, da língua materna e principalmente nas relações emocionais. Assim, será que: 1) cantar para as crianças pequenas é importante? 2) de facto, utilizar a música e cantar interfere na criação de laços afetivos, estimulação e percepção de diferentes competências e aprendizagens das crianças pequenas? Este artigo procura ilustrar como a música e, em particular, as canções de embalar podem propiciar bem-estar aos bebés e que existem aprendizagens a diferentes níveis. Pretende-se ainda chamar a atenção para a necessidade de fomentar práticas de cantar, junto das crianças pequenas, como meio de incrementar laços de vinculação, bem como para estimular a percepção de diferentes modalidades sensoriais e estímulos auditivos. Através

de um estudo exploratório e da aplicação de um desenho ABAB, com a variável independente, a audição de uma canção de embalar, observaram-se diferentes comportamentos em bebés. Podemos concluir que o uso da música, em distintos contextos, auxilia o bebé a dormir de forma mais tranquila e, efetivamente, existem aprendizagens auditivas e sensoriais.

Palavras-chave: Música, Canto, Canção de Embalar, Percepção Sensorial, Aprender

RESUMEN

A partir de dos preguntas, que se presentan a continuación, intentaremos comprender cómo la interacción con la música, en particular las canciones de cuna, puede influir en los niños pequeños, tanto en la arquitectura del sueño como en la percepción y aprendizaje de diferentes componentes musicales, la lengua materna y especialmente en relaciones emocionales. Entonces, ¿es importante: 1) cantarles a los

niños pequeños? 2) de hecho, ¿el uso de la música y el canto interfiere con la creación de vínculos afectivos, la estimulación y percepción de diferentes habilidades y el aprendizaje de los niños pequeños? Este artículo busca ilustrar cómo la música, y las canciones de cuna en particular, pueden brindar bienestar a los bebés y que hay aprendizaje en diferentes niveles. También se pretende llamar la atención sobre la necesidad de fomentar las prácticas del canto, con los niños pequeños, como un medio para incrementar la vinculación, así como para estimular la percepción de diferentes modalidades sensoriales y estímulos auditivos. Mediante un estudio exploratorio, y la aplicación de un diseño ABAB, con la variable independiente escuchar una canción de cuna, se observaron diferentes comportamientos en los bebés. Podemos concluir sobre la importancia de utilizar la música, en diferentes contextos, ayuda al bebé en su bienestar y que, efectivamente, existe un aprendizaje auditivo y sensorial.

Palabras clave: Música, Canto, Canción de Cuna, Percepción Sensorial, Aprendizaje

ABSTRACT

Starting on two questions, which are presented below, we will try to understand how the interaction with music, particularly lullabies, can influence children, both in sleep architecture and in the perception and learning of different musical components, the mother tongue and especially in emotional relationships. So, 1) Is important singing to children? 2) in fact, does music and singing interfere with the creation of affective bonds, stimulation and perception of different skills and learning of young children? This article seeks to illustrate how music and lullabies can provide well-being to babies and that there is learning at different levels. It is also intended to draw attention to the need of encouraging singing practices, with young children, as a means of increasing attachment, as well as to stimulate the perception of different sensory modalities and auditory stimuli. Through an exploratory study, and the application of an ABAB design, with the independent variable listening to a lullaby, different behaviors in babies were observed. We can conclude that the importance of using music, in different contexts, helps the baby in their well-being and that, effectively, there is hearing and sensory learning.

Key words: Music, Singing, Lullaby, Sensory Perception, Learning

INTRODUÇÃO

As questões construídas no resumo deste trabalho expressam a nossa inquietação e interesse por uma temática que há muito ocupa o nosso tempo de reflexão e pesquisa. A aventura, no sentido de perceber o impacto da música, concretamente as canções de embalar, no comportamento de bebés, tem sido alvo da nossa investigação desde o ano de 2000¹.

Fomos percebendo que, aparentemente, existia uma “quebra” em cantar às crianças pequenas nos períodos de adormecimento. Esta prática, que a autora vivenciara enquanto criança e posterior e mimeticamente transferiu à sua filha e sobrinhos, estava distinta e/ou inexistente em algumas situações e contextos (Castro, 2003; 2013; 2020). À medida que a nossa investigação decorria, ficámos com a sensação de existir um certo desconhecimento, por parte do público-alvo do nosso estudo, sobre: 1) o efeito quer de cantar canções de embalar aos bebés, quer sobre a influência que a música pode proporcionar às crianças pequenas, em determinados momentos; 2) as diferentes capacidades de interação e resposta dos bebés, perante estímulos de natureza diversa; 3) a existência de etapas de desenvolvimento da percepção musical da criança pequena, mesmo na relação intrauterina; 4) as capacidades auditivas do feto e do bebé, num processo continuado de aprendizagens múltiplas.

No nosso ponto de vista, as experiências musicais devem ser aplicadas o mais precocemente possível de forma a imbuir a criança em “espaços” sensoriais de bem-estar. A sensibilização para esta situação poderá levar o adulto, os educadores e as famílias a recorrerem a estímulos que desencadeiem, no bebé, respostas cada vez mais adequadas. Este processo de interação, onde possa acontecer mais estimulação e maior eficiência, auxilia o bebé no “amadurecimento dos órgãos sensoriais” (Brazelton, 1989, p.41), contribuindo para a integração de aprendizagens continuadas e crescentes. Aprendizagens em relação à música e a diferentes componentes da mesma, mas também a determinadas particularidades da língua materna.

Este artigo, como já foi referido, comporta um longo período dedicado a esta temática e, desta forma, vamos procurar responder às questões elencadas

1. Este artigo decorre de uma investigação iniciada em 2000 e que culminou com a apresentação do trabalho: Castro, M. I. R. de (2003) Cantar aos bebés - das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés. Porto: Universidade do Porto: FPCE. Tese de Mestrado.

no resumo, de forma a vincar a importância de se utilizar a música, enquanto um dos recursos e ferramentas para o desenvolvimento cognitivo da criança pequena.

Mas principalmente, salientar que a música e, em particular, o cantar para as crianças, representa, no nosso entendimento, um caminho de forte ligação emocional e afetiva, para quem cuida de um bebê. Este último pode assim beneficiar dos momentos felizes que, através da melodia e das palavras emanadas da música, são produzidos.

Deste modo, vamos apresentar uma parte da investigação que fizemos em contexto natural, onde foi utilizada a audição de uma canção de embalar, para observar os comportamentos responsivos de bebês (com 4 a 6 meses de idade), salientando a sua acuidade auditiva para escutar, sentir e perceber os sons musicais e, desta forma, gerar diferentes aprendizagens, quer no que concerne à regulação dos períodos de sono, como no que diz respeito à música e à língua materna.

De que forma o bebê pequeno percebe o mundo através da música?

São várias as questões sobre como se estrutura o conhecimento humano e sobre como percebemos o mundo, fomentando discussões, ao longo da História. Os debates teóricos de diferentes correntes filosóficas e outros ramos da ciência foram-se multiplicando. Discursos entre empiristas como John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1713-1784), e inatistas de cujas figuras de relevo destacamos Platão (427/428 a.c-347/348 a.c), René Descartes (1586-1650) e Immanuel Kant (1724-1804) fomentaram relevo à discussão em torno do primado da influência do meio ou da primazia das aptidões inatas. Berkeley referia a esse propósito que "... o cérebro do ser humano recém-nascido era uma tábua rasa" (citado por Thompson, 1984, p. 286), logo, desprovido de qualquer função e capacidade sensorial.

Já a corrente inatista difundia a existência de um equipamento pré-determinado no bebê, para perceber o ambiente (Gordon & Slater, citado por Slater, 1998). Esta concepção contrariava o filósofo empirista John Locke, quando se referia a um bebê, como tendo "...poucas razões para considerá-lo como armazénador de idéias..." (citado por Gardner, 1998, p. 48). As correntes empiristas e inatistas ecoavam, após o século XVIII, nos discursos de todos aqueles que quiseram renovar as teorias sobre a percepção do ser humano (Thompson, 1984).

Gordon e Slater (citado por Slater, 1998) fornecem-nos uma visão do percurso de alguns autores que, de certa forma, avivaram estas concepções filosóficas. Dentro deste contexto, referem que alguns investigadores seguiram ou o empirismo, ou o inatismo. Vindos de diferentes áreas científicas (como por exemplo Fisiologia e Psicologia), nomes como Helmholtz, Hering, Hebb, Bruner, Piaget, Gregory e outros participaram em debates a este respeito. Uns, seguindo uma linha empirista, como Helmholtz, Hebb, Bruner, Piaget e Gregory, entendiam que, a percepção dos objetos era obtida através da experiência. Os sentidos captavam apenas, as características dos objetos. Por outro lado, Hering e Gibson dão enfoque ao *inatismo* (Slater, 1998). Referiam que a percepção dependia de características inatas do sujeito mais do que das características do objeto.

Destes confrontos resultaram largos contributos quer em defesa do empirismo, quer em defesa do inatismo. Com efeito, os discursos, mais ou menos acessos, em redor do desenvolvimento e da forma como se processa a aprendizagem no feto e nas crianças pequenas, têm marcado a História da Psicologia e de outras esferas científicas da Educação e Pedagogia.

No decorrer da revisão literária, percebemos que algumas correntes científicas incidem na existência de determinações internas (Leitão, 1994) do desenvolvimento do indivíduo. Outras atribuem aos estímulos ambientais o peso determinante na moldagem do comportamento humano (Cunningham & Milner, citado por Leitão, 1994). A noção de um ser vazio, confuso e desorientado, como referia o investigador James (citado por Hargreaves, 1998; Pinto, 1982), destituía o feto e a criança pequena de aptidões perceptivas e sensoriais, apenas promovendo respostas reflexas. Watson entendia que o bebê era apenas recetáculo do meio exterior "um receptor passivo" (citado por Lopes dos Santos, 1990, p.4).

O período *in utero* não era considerado relevante para perceber que o ser pequeno construía uma imagem do mundo, a partir do equipamento de sensações, equacionadas enquanto feto. No entanto, estudos científicos fomentaram novas concepções sobre o feto e o bebê. Ou seja, constatou-se que o feto não vivia num caos de sensações atordoantes (Bourdial, 1993). O feto e o bebê utilizam os canais sensoriais para perceberem, no momento, os diferentes estímulos ao seu alcance. Gradualmente, estes seres humanos vão-se integrando e inserindo no ambiente. Estas competências sensoriais e perceptivas apuram-se, à medida do seu desenvolvimento global (neurológi-

co, psíquico e motor). Através dos sentidos, o bebê reconhece, percebe, assimila e defende-se dos diferentes estímulos ambientais. Desta maneira, o feto e o bebê não se encontram desprovidos de capacidades perceptivas nem sensoriais. A forma como integram novas aprendizagens, no leque das já existentes, confere um carácter ativo e dinâmico ao sistema neurológico, sensorial e motor. A consideração do feto e do bebê, como capaz de utilizar os esquemas de aprendizagens anteriores na percepção de objetos, confere-lhes um papel ativo (Schaffer, citado por Grossen, 1982). A relação estabelecida com o meio, permite-lhes recolher informações, através dos sentidos.

Os fetos e os bebês aprendem os objetos respondendo através de atos reflexos involuntários, a que Avô chama de *arcaicos* (2000, p.36), ou através de comportamentos diferenciados e coordenados. A noção de percepção ganha forma, a partir do momento em que o feto e o latente apresentam capacidades para responder (Hofsten, citado por Lacerda et al., 2001, p.73) em função dos estímulos. Quando o feto e o bebê respondem, de forma diferenciada, a novos estímulos, pode considerar-se que integraram informação e se adaptaram a situações diferentes, existindo, portanto, processo de aprendizagem.

Alguns exemplos que vamos expor incidem sobre experiências e estudos realizados durante o período gestacional e pós-parto, podendo conferir suporte a estas afirmações.

Quantas vezes ouvimos relatos de grávidas que, em determinados momentos, conseguem perceber maior ou menor atividade do seu bebê, sugerindo tal constatação que, ao invés do que durante muitos anos se julgou, o feto não é um ser passivo, sem poder de reação ou mesmo incapaz de emitir respostas a estímulos vários (Hargreaves, 1998). Pelo contrário, o feto apresenta-se como um ser capaz de múltiplas reações, disposto que está às diferentes estimulações que lhe chegam do exterior, por via auditiva (Lopes dos Santos, 1985). Reforçando esta teoria, Lecanuet (2000) explica que o feto encontra no útero materno um local rico para a captação de sons diversificados (incluindo sons musicais), vindos do exterior. A informação que o feto recebe do mundo, no ambiente uterino, chega-lhe, desta forma, através do líquido amniótico.

A utilização de técnicas de vibração acústica constatou, não só a acuidade auditiva do feto, como respostas reflexas à sensação táctil (Bradley & Mistretta, 1975, citado por Delière, 1997; Piontelli, 1995, citado por Sá, 2001; Gomes-Pedro, 1985b). Face a um toque

mais ou menos leve ou brusco, a resposta do bebê pode ser, também, um súbito despertar do sono.

A ligação que o feto estabelece com o mundo, a partir dos últimos meses de gestação, passa pela audição de sons que vai percecionando. Autores como Schaffer e Richards (1971, 1974, citado por Hargreaves, 1988), Parncutt (citado por Blum, 1993), Elliot (1995, p. 127), Fernald e Kuhl (1987, citado por Trainor, 1996) e Trainor et al (2002) referem a acuidade do feto para o reconhecimento da voz materna e outros sons. Deste modo, estando o ambiente intra-uterino preparado para que o feto receba, através de sinais acústicos, sons exteriores, impele à aprendizagem, compreensão e relacionamento de estímulos auditivos.

O comportamento materno realiza a ponte para o amadurecimento do feto e as constantes estimulações a que é sujeito solidificam e intensificam a relação da mãe com a criança, bem como a perspicácia auditiva do mesmo. Os estudos mencionados por Abrams e Gerhardt (citado por Delière, 1997) suportam esta ideia da apetência auditiva do feto. A este propósito, Gardner explica que: “Nós agora sabemos que o feto, aos 5 ou 6 meses, é capaz de ouvir, de ver e de sentir. Quem seria tão confiante a ponto de sugerir que essas experiências pré-natais não têm nenhum efeito sobre a constituição final e a capacidade da criança aprender?” (1998, p.169). Nos últimos quatro meses, antes do nascimento, o feto emite respostas quando perceciona sons do exterior e, como elucida Parcutt, é possível observar batimentos cardíacos, com maior ou menor amplitude (através de registos eletrocardiográficos), ou mesmo respostas neuronais (por intermédio de registos eletroencefalográficos - EEG), após estimulação sonora (citado por Blum, 1993). A atenção preferencial do feto aos sons da fala humana, em detrimento de outros sons, é mencionada por autores como Brazelton (citado por Gomes-Pedro, 1985b), Lopes dos Santos (1990), Elliot (1995) e Sá (2001). Movimentos corporais e aceleração do ritmo cardíaco são algumas das respostas que o feto emite, quando exposto ao som da voz humana (Lecanuet, citado por Delière, 1996)².

2. No Livro Sagrado da Bíblia, existe uma passagem que relata a capacidade do feto, para reagir à fala humana: “Por aqueles dias, pôs-se Maria a caminho e dirigiu-se à pressa para a montanha a uma cidade de Judá. Entrou em casa de Zacarias e saudou Isabel. Ao ouvir Isabel a saudação de Maria, o menino saltou-lhe de alegria no seio e Isabel ficou cheia do Espírito Santo.” (São Lucas, Evangelho, 1,39, 40,41).

Estes trabalhos clarificam a existência da capacidade de organização preceptiva no feto, ou seja, apetência para codificar informação (Sá, 2001). Os estudos realizados por Janniruberto e Tajani reforçam esta afirmação. Estes autores perceberam que os estímulos sonoros provocavam no feto “...reação de susto ou rotação do tronco e da cabeça, além de uma aceleração do ritmo cardíaco” (citado por Brazelton, 1989, p. 40). As capacidades do feto são, sem dúvida, preparatórias e continuadas na vida pós-parto. A riqueza de estimulação pré-natal prepara o futuro bebé para as atividades preceptivas, graças à ativação dos canais sensoriais, antes do nascimento.

Após o parto, o bebé apresenta capacidades de organização do meio ambiente. Esta disposição é realizada a partir da forma como extrai o que de mais característico e relevante existir nos estímulos. Deste processo, que envolve organização interna, maturação cognitiva, motora e psíquica, pode surtir nova integração com outros estímulos. Articular novas aprendizagens às já adquiridas torna-se numa estratégia importante para o desenvolvimento que ajudará a modelar a imaturidade das respostas do bebé. Como refere Gardner, torna-se “importante perceber que todos [os] fatores ambientais não agem sobre uma tela vazia; ao invés, eles exercem seu impacto sobre um bebé que vem equipado com um certo sistema nervoso e um certo temperamento [...] profundamente influenciados por fatores genéticos” (1998, p.168). Lipsitt, reforçando esta ideia, refere que: “os bebés vêm ao mundo com todos os seus sistemas sensoriais a funcionar” (citado por Gomes-Pedro, 1995, p.201).

A partir do momento que estabelece contato com o meio exterior, a suas capacidades de percepção e a necessidade de aprender vão integrar comportamentos e aprendizagens existentes. A carga genética, o contacto direto ou indireto com a cultura terá o seu tempo de ação. Bruner (1995), nesta linha de pensamento, salienta: “lo que una cultura hace para estimular el desarrollo de las capacidades de la mente es, en efecto, proporcionar sistemas de amplificación a los que los seres humanos, equipados con las habilidades apropiadas pueden acoplar-se”³ (p. 160). As aprendizagens atuais traduzem-se em modificações das potencialidades de realização de aprendizagens

posteriores.

No enquadramento deste cenário, anuímos sobre a capacidade do bebé para perceber e responder a estímulos que, graças ao “equipamento hereditário, mostrando uma predisposição inata para a interação que revela um verdadeiro fenómeno de pré-adaptação social” (Lopes dos Santos, 1990, p.5). Essa adaptação ao meio é gerida, também, de acordo com a sua capacidade de aquisição de mais informação.

Em relação aos estímulos auditivos, o bebé transporta já uma vasta experiência de vida. Os sons que escutou, no período gestacional, como os das funções gástricas, a voz, o coração da mãe, entre outros, auxiliam na estimulação da audição. O nascimento proporciona ao bebé continuar a desenvolver as aptidões de percepção auditiva. Do desenvolvimento neurológico advém a possibilidade de modificar as respostas, em função dos diversos estímulos que ouve. A forma como reage, interpreta e se adapta a estímulos sonoros, dependerá da sua capacidade de percepção (Trehub, 1987; 2001). Como refere Lebovic (1987): “Quando um recém-nascido está em estado de vigiância calma e atenta, a apresentação de um som – por exemplo, o de um sininho – à direita ou à esquerda do bebé desencadeia de maneira muito freqüente reações de orientação: o bebé move os olhos, e por vezes também a cabeça, em direção da fonte sonora” (p.92).

As informações percebidas através do sistema auditivo contribuem para que o bebé selecione os estímulos sonoros, de acordo com as suas preferências e o estado no qual se encontra.

A progressão sequencial e gradual, para a aquisição de conhecimento, potencia a aprendizagem, em presença de estímulos: um simples franzir do sobrolho, um aparente sorriso que, podendo ser movimentos reflexos, desencadeiam a atenção do adulto, viabilizando assim, o desencadear de respostas e de aprendizagem. A imitação ou o reforço que o adulto possa fazer destes ou outros comportamentos, realizados pelo bebé, auxiliam e consolidam as suas respostas. Como alude o autor Uzgiris, citado por Muir e Nadel: “imitation serves two functions in young children, a cognitive function of exploring and understanding events [...], and a social-communicative function of interpersonal exchanges”⁴ (citado por Slater, 1998,

3. “O que uma cultura faz para estimular o desenvolvimento das capacidades de mente é, em efeito, proporcionar sistemas de amplificação aos seres humanos, equipados com as habilidades apropriadas podendo associar-se” (tradução nossa).

4. Imitação serve duas funções nos bebés, uma função cognitiva para explorar e entender acontecimentos [...] e uma função comunicativa e social de trocas interpessoais” (tradução da autora).

p.248). Nestas trocas interpessoais, de promoção do conhecimento onde aconteça a estimulação dos sentidos, o bebê vai construindo as etapas das suas respostas que podem significar aprendizagem. Na linha de Rheigold, citado por Gomes-Pedro 1985a), o bebê *principia* todo um conjunto de comportamentos asentes na reciprocidade.

A partir do momento em que desencadeia ações, em consonância com as respostas aos estímulos, a reação do bebê poderá promover a forma como aprende. Desta forma, algo “que começa por ser acidental” (Brazelton, 1989, p.108), pode aprender-se. A resposta reforçada condiciona o bebê para comportamentos idênticos, em ações futuras. Imitar e repetir traduzem importantes formas de integração de aprendizagens. A integração de aprendizagens ulteriores com outras, significa, de acordo com Brazelton (1989), existência de processos de memorização. Reforçando esta ideia, Slater e Morison (1985), citados por Lopes dos Santos, referem que: “...tal como o adulto, o recém-nascido forma memórias dos *inputs* sensoriais utilizando-as para processar os estímulos subsequentes” (1990, p.41).

Para concluir, podemos dizer que a criança pequena apresenta, desde cedo, competências para responder, integrar, organizar e memorizar novos estímulos. A forma dinâmica como realiza a incorporação de estímulos, reflete a natureza da interação com o meio envolvente. Mais do que apenas a mera exibição de respostas reflexas a estímulos, na sua ligação com o meio, o bebê vai-se apropriando das características desses estímulos através dos esquemas que utiliza para se relacionar com ele. Ao mesmo tempo, devido a essa apropriação, modifica as suas possibilidades de aprendizagens futuras, como temos vindo a ilustrar.

A música e, muito em especial, cantar para os bebês, faz parte deste universo de partilha e pode, de facto, promover aprendizagens diferenciadas, como vamos expor ao longo deste texto.

A audição de canções de embalar proporciona a aquisição de competências auditivas, perceptivas e emocionais das crianças pequenas?

Para procurar responder à questão que compreende este ponto, vamos construir a narrativa, a partir da apresentação de diferentes estudos sobre a relação intrauterina e pós-nascimento.

Assim, investigações realizadas por Schmidt et al., (1985) e posteriormente Lecanuet et al. (1986, 1988), citados por Deliège (1996), atestam as capacidades

de percepção auditiva do feto. Estes investigadores verificaram, a partir da estimulação sonora, que o feto emitia respostas motoras e cardíacas, durante ciclos de sono leve (ativo) e sono profundo (quieto). Movimentos dos membros inferiores e superiores, acelerações dos batimentos cardíacos surgiam em maior percentagem, nos ciclos de sono ativo e vigília ativa. Respostas de percepção auditiva, no feto, durante o sono e vigília, foram analisados por alguns investigadores. Schmidt, Gagnon, Visser, Gerhardt, Lecanuet e Kishoky (citados por Deliège, 1996) realizaram estudos onde o feto era sujeito a estímulos sonoros, durante os distintos períodos de sono e vigília. Vibrações acústicas emitidas junto do abdómen materno permitiram observar movimentos do corpo e acelerações cardíacas que aumentavam ou diminuíam, conforme o período de sono ou de vigília. Desta maneira, a atividade responsiva do feto, quando lhe são colocados estímulos auditivos, permite compreender a sua acuidade aos sons. Sons esses que memoriza e, após o parto, identifica e distingue, de entre outros (Lecanuet, citado por Slater, 1998). Constatou-se que as respostas motoras e os ritmos cardíacos eram em maior proporção, nos períodos de sono ativo e no período de vigília ativa.

A atenção que temos vindo a dispensar ao bebê foca-se no período antes de se poder deslocar sem ajuda de adultos. Até conseguir realizar novas conquistas, responder a estímulos e alicerçar aprendizagens, utilizando a sua própria locomoção, a criança pequena aprende a reger o desenvolvimento, a partir do seu sistema perceptivo e sensorial. A eficácia das respostas que efetua, gradualmente, tem a ver com o modo como percebe e recebe os estímulos do mundo que o rodeia. Esta relação com o exterior não se inicia, unicamente, pós-parto, como temos vindo a referir. O desenvolvimento do bebê contém toda uma herança gestacional e que, graças aos estímulos, vai aumentando progressivamente (Gomes-Pedro, 1985a).

Para alguns autores, como Brazelton (1989; 1998), Papousek (citado por Deliège, 1996), Maiello (citado por Reid, 1999) e Avô (2000), a audição da voz da mãe não só tem um efeito apaziguador no bebê (por exemplo: o bebê deixa de chorar, para se acalmar e pode mesmo adormecer), como auxilia ao aquietamento e tranquilidade do mesmo. Também os sons emitidos numa frequência pouco elevada (Lebovici, 1987; Birns et al., 1965, citado por Hargreaves, 1995), música, como canções de embalar (Kemp, 1993; Maiello, citado por Reid, 1999; Castro, 2003; 2013; 2020), vozes suaves (Brazelton, 1989), ou mesmo a emissão

de batimentos cardíacos (Salk, 1963, citado por Lopes dos Santos, 1990), relaxam o bebê (Kemp, 1993) e promovem o sono mais profundo e prolongado (Salk, 1963, citado por Lopes dos Santos, 1990; Salk, citado por Blum, 1993).

Pelo exposto, verifica-se que o bebê responde positivamente a estímulos auditivos (voz materna, leitura de histórias, canções, entre outros), adormecendo de forma mais fácil (Rhod, citado por Reid, 1997), dormindo melhor (Lecanuet, citado por Slater, 1998), diminuindo os movimentos do corpo, apresentando uma respiração mais serena (Lecanuet, citado por Deliége, 1996). No processamento de sons verifica-se, por vezes, a ocorrência de processos de habituação que não interferem na discriminação ou seleção que o bebê efetua. Os estímulos auditivos podem funcionar, ainda, para auxiliar à consolidação da arquitetura do sono: a voz da mãe, pausada, calma, pode promover o sono tranquilo (Papousek, citado por Deliége, 1996; Castro, 2020). Estes estudos, como os realizados por Kemp (1993) deixam antever as possibilidades que se abrem à utilização de estimulação sonora adequadas, orientadas para facilitar e proporcionar períodos de sono tranquilos e descansados.

Acreditamos que o que temos vindo a referir permita responder à questão que encabeça este ponto. Mas atesta sobretudo sobre a competência auditiva do feto e do bebê, que lhes permite identificar e discriminar, nos estímulos auditivos, diferentes características acústicas em melodias e na linguagem. Em relação à música, de facto, os seres pequenos percebem o contorno melódico, o timbre, a frequência, o ritmo, a intensidade, o tempo, entre outros atributos físicos e psicológicos do som. No que concerne aos aspetos emocionais, os trabalhos apresentados permitem perceber sobre os benefícios da música e de cantar canções de embalar aos seres pequenos. Os espaços de intimidade que acarinharem um bebê proporcionam, aliados ao ato de cantar, são fórmulas “mágicas” de vinculação entre bebê e mãe.

De seguida analisaremos a amplitude dessa discriminação auditiva, principalmente na percepção dos estímulos musicais. Procuraremos desta maneira, salientar a dimensão da acuidade auditiva do bebê, aos sons musicais e, também, o modo como esta, lhe permite perceber diferentes estilos musicais, mostrar preferências por géneros musicais, de forma cada vez mais participada e diferenciada (Gibson, citado por Hargreaves, 1998).

Porquê utilizar a música como recurso para aprender?

Existem estudos que mostram que a capacidade de percepção auditiva do feto e do bebê é adaptativa e seletiva na escolha, filtragem e compreensão de informação do meio (Droz, 1976). Os trabalhos de investigação deste autor e de outros revelam a acuidade auditiva do feto e do bebê, a sua potencialidade para perceber características intrínsecas aos estímulos sonoros, bem como a sua capacidade para estabelecer outras habilidades, tais como a sua localização, identificação de objetos e pessoas através do som que emitem, de forma a distingui-los uns de outros. Pretendemos desta maneira afirmar que, graças às capacidades de percepção auditiva do feto e do bebê, inferidos pelos seus comportamentos responsivos (rotação da cabeça, movimento dos olhos, movimentos do corpo, batimentos cardíacos, emissões vocais, tais como, gemidos, choro, balbuceios, vocalizos, entre outros comportamentos), é possível constatar a existência de um aparelho auditivo adequadamente desenvolvido, integrando um sistema neurológico funcional.

Monreal et al. (1995) referem que: “el oído es el sentido más activo desde antes de nacer y durante toda nuestra vida”⁵ (p. 50). Desta forma, a acuidade de percepção auditiva do feto e do bebê deve-se à existência de um aparelho auditivo bem equipado e estruturado (Shuter-Dyson, citado por Zenatti, 1994; Abrams, citado por Deliége, 1997), a partir dos seis meses de gestação.

De acordo com Monreal et al. (1995) e Lecanuet (citado por Slater, 1998), a estrutura anatómica da orelha, no feto, começa a desenvolver-se por volta dos 28 dias de gestação, ficando a sua formação completa, cerca do vigésimo mês gestacional. Com o nascimento, e à medida que o bebê cresce, a sua acuidade auditiva vai-se desenvolvendo mais, de forma idêntica à dos adultos (Parncutt, citado por Blum, 1993; Flavell et al., 1999), potenciando diferenciadas capacidades de percepção dos estímulos sonoros, nomeadamente os que dizem respeito à aquisição da fala (Nelson et al., 1989), sendo a percepção da linha melódica, importante para essa apreensão (Fernald, 1984). As propriedades anatómicas do aparelho auditivo originam, em condições normais, uma maior ou menor eficiência, no modo como os sons são ouvidos, física e psiquicamente, desde o período de gestação e após o parto. Constituída a estrutura anatómica do ouvido, salien-

5. “O ouvido é o sentido mais ativo desde antes do nascimento e durante toda a nossa vida” (tradução da autora).

ta-se que, sendo os estímulos sonoros equacionados auditivamente, a sua percepção depende também dos processos mentais e da maior ou menor sensibilidade do sistema auditivo para efetuarem a sua receção (McAdams et al., 1993). Quer dizer que a maneira como o feto e o bebé percecionam características físicas do som (frequência, amplitude e duração) passa pela capacidade em estabelecer, mentalmente, relações entre os estímulos sonoros, para depreender neles as qualidades psicológicas (intensidade, altura e timbre) do som. A maior ou menor sensibilidade para ouvir apresenta-se assim como um outro atributo fulcral, na percepção das características do som que, segundo Seashore (1967), se encontra bem patente no primeiro ano de vida de um bebé. Gerhardt et al. (citado por Deliège, 1997) indicam igualmente que a sensibilidade auditiva para a percepção de estímulos sonoros é um fator importante na compreensão do fenómeno sonoro. Willems (2001), reforçando estas ideias, salienta que a sensibilidade auditiva permite que se tenha consciência das propriedades do som, de uma forma mais dinâmica. De igual modo, a preferência, distinção e memorização que o feto efetua da voz materna são salientadas por Parncutt (citado por Blum, 1993), DeCasper (1980,1983,1984, citado por Piontelli, 1995 e Herbinet, 1985, citado por Sá, 2000) e Malloch (1999)⁶. Lecanuet destaca ainda a capacidade do feto para discriminar (citado por Deliège, 1996) e memorizar histórias (citado por Slater, 1998). O autor refere que, quando em presença de sílabas (*ba e bi e ba*) emitidas por uma voz feminina (com tempos de intervalo para cada exposição), havia registo de aceleração dos batimentos cardíacos, acontecendo o mesmo comportamento de resposta, sempre que a ordem das sílabas era invertida. Alterações de comportamento (movimentos motores, batimentos cardíacos, mais

ou menos acelerados) foram também observadas no feto, consideradas como indicadores da distinção entre vozes femininas e vozes masculinas (Papousek, H., citado por Deliège, 1996). Estudos referidos por Schuter-Dyson indicam também no sentido da capacidade de discriminação auditiva do feto, quando percepciona excertos diferentes de música clássica (o som foi colocado junto do abdómen da mãe): “Ainsi parurent-ils plus sensibles à l’ouverture de la Sonate pour piano Op. 31 n.º 2 en ré mineur («La Tempête») de Beethoven qu’à un morceau choral de Palestrina” (Wilkin citado por Zenatti, 1991, p. 215)⁷. Quando as pessoas falam ou os fetos percecionam um outro som, têm assim a possibilidade de distinguir os diferentes contornos melódicos, bem como aspetos harmónicos (emitidos pelos sons harmónicos das vogais e consoantes; pela distinta função entre os acordes, quando ouve sons simultâneos), e ainda perceber as relações tímbricas das vozes, dos sons de objetos e de sons musicais e não musicais. Da mesma forma, a noção de frequência, numa linha melódica, é discriminada quando o feto perceciona as constantes alterações (subidas e descidas de altura) da voz materna, quer quando fala, quer quando canta (Parcutt, citado por Blum, 1993; Bregman, citado por McAdams et al., 2001).

Já para Hargreaves, o batimento cardíaco da mãe ouvido pelo feto *in utero* é uma importante influência para a constituição do sentido de ritmicidade (1998). Podemos afirmar que a capacidade auditiva do feto se expressa e ganha vulto, pelos seus comportamentos responsivos, quando perceciona sons do corpo materno (voz, entre outros sons internos como já referimos), sons musicais e os sons próprios da linguagem que penetram no meio uterino (Elliott, 1995).

Pensamos que os estudos⁸ apresentados apontam no sentido de que a estimulação sonora que envolve todo o período de gestação constitui, igualmente, segundo Maiello (citado por Sá, 2000) a possibilidade de formar um verdadeiro: “código sonoro pessoal que contém já a base da futura linguagem da criança” (p.84).

6. Alguns estudos apontam no sentido de a memorização de estímulos sonoros, acontecer mesmo após o nascimento: “...Ando e Hattori (1970, referidos por Herbinet, 1985) depararam-se com manifestações de comportamentos antagónicos em recém-nascidos de uma cidade perto do aeroporto de Osaka; face ao barulho dos aviões uns bebés conseguiram dormir, enquanto outros choravam e não conseguiram dormir. Os autores aperceberam-se que estas diferenças estavam relacionadas com o momento da gravidez em que as futuras mães tinham ido habitar a cidade...” (citado por Sá, 2000, p.75). Alguns autores referem que, o contacto com ruídos intensos, podem causar graves problemas de surdez, após o nascimento, bem como podem ser um dos motivos de insónias nos bebés (Monreal et al., 1995; Silva, 2000).

7. “Deste modo os fetos parecem mais sensíveis à abertura da sonata para piano opus 31 n.º 2 em ré menor («A tempestade») de Beethoven que a um fragmento coral de Palestrina” (tradução da autora).

8. De salientar que os estudos explanados, no âmbito das capacidades sensorio-preceptivas do feto e do bebé, pretendem reforçar não só a conceção de seres que se apresentam desde cedo, com capacidades para interagirem, como revelam uma apurada acuidade auditiva.

Na continuidade do que anteriormente se referiu, vamos agora centrar a nossa atenção nas capacidades de percepção auditiva do bebé, enquanto processo continuado das aprendizagens antes e após o parto.

Muir (1979) salientava já a capacidade que um recém-nascido possuía para se orientar para estímulos sonoros. Esta constatação é reforçada por autores como Lopes dos Santos et al. (1985a), Hepper (1991), Flavell et al. (1999), fazendo notar a acuidade auditiva de um recém-nascido com apenas poucos dias de vida (1 a 4 dias), para localizar uma determinada fonte sonora (voz materna)⁹. Experiências realizadas com recém-nascidos, após o parto, permitiram verificar esta capacidade de memorizar, de distinguir e de aprender sons da fala humana, nomeadamente, os da voz materna (Cooper, 1990; Malloch, 1999). Histórias ou melodias lidas e cantadas pela mãe, durante a vida intra-uterina, são reconhecidas e retidas pelo bebé (Brazelton, 1998), após o nascimento (voltando a cabeça em direção ao estímulo auditivo), fazendo também comparações quando essas mesmas histórias ou canções são transmitidas por uma voz estranha (DeCasper & Fifer, 1980, citado por Cooper, 1990). Além da preferência pela audição da voz materna, em relação a outras vozes (DeCasper & Fifer, 1980, citado por Deliège, 1996; Hargreaves, 1998), o bebé apresenta capacidades auditivas para discriminar diferenças tímbricas, em vozes femininas e masculinas (Fernald, 1984; Papousek, M., citado por Sá, 2000; Deliège, 1996). DeCasper e Fifer (1980), citados por Muir, referem alterações no comportamento de sucção do bebé, quando ouvia a voz materna (sugava mais) ou a de estranhos (citado por Sá, 2000; Slater, 1998). Nesta sequência, Feijoo (1981) e Hepper (1988) observaram que recém-nascidos (com apenas 4-5 dias de vida) ficavam calmos e atentos, quando ouviam as mesmas sequências musicais a que foram expostos durante o período gestacional (Lecanuet, citado por Slater, 1998). Em estudos realizados por Woodward (1992,

citado por Slater, 1998) com bebés, foi possível observar as suas preferências por estilos de música diferentes (música clássica e música jazz), de acordo com o gosto da mãe.

As potencialidades auditivas do bebé vão, desta maneira, aumentando, proporcionando outros meios de seleção dos estímulos e integrando conhecimentos para compreenderem alterações de intensidade, direção do seu campo de emissão ou aparecimento de sons novos (Cohen citado por Sá, 2000, Pegg, 1992). A acuidade auditiva do bebé apresenta-se de tal forma desenvolvida (à medida que o seu desenvolvimento neurológico se efetua), que permite mesmo a discriminação de sons da fala humana, quando emitidos noutra língua que não a materna (Aslin et al., 1981, citado por Sá, 2000; Castro, 1993)¹⁰. O facto de o bebé poder estar rodeado de diferentes estímulos sonoros promove também o desenvolvimento linguístico (Fernald, 1989; Flavell, et al., 1999; Avô, 2000). De acordo com os diferentes contextos linguísticos, os bebés revelam muita sensibilidade às transposições de altura vocal da fala, através de distintos comportamentos (ou com movimentos de rotação da cabeça, ou movimentos corporais, ou balbuceios), quando alguém se lhe dirige, empregando tonalidades mais agudas e com frequências mais elevadas (Fernald et al., 1989; Papousek et al., 1990; Brazelton, 1998; McAdams et al., 2001).

Constatamos, então, que um bebé percebe auditivamente estímulos sonoros, exibindo respostas (rotação da cabeça; mais ou menos movimentos de sucção; maior ou menor amplitude de movimentos motores, entre outros comportamentos).

Vários estudos (Moog, 1976, citado por Zenatti e Hargreaves, 1998; Trehub, 1997) apontam no sentido de que os bebés discriminam (percebendo diferenças estruturais do som, como por exemplo, diferentes alterações de intensidades), memorizam (reconhe-

9. Reportamo-nos a situações nas quais o parto decorre em condições normais, não havendo necessidade de cuidados especiais maiores com o recém-nascido (recurso à incubadora ou intervenções cirúrgicas) ou com a mãe (recurso a anestésias ou outros cuidados médicos e psicológicos). Estes e outros estudos parecem-nos importantes por permitirem detetar algum tipo de deficiência auditiva. Desta forma, quando se efetuam testes, com um estímulo auditivo isolado (estalar de dedos, pressionar de um objeto como uma roca...), pretende-se observar se o bebé capta e localiza corretamente a origem do som (Monreal, 1995; Brazelton, 1998).

10. Castro refere, neste sentido, o seguinte: “Parece que os bebés conseguem mesmo fazer discriminações que não são usadas na língua da sua comunidade; por exemplo, bebés americanos discriminam consoantes pré-vozeadas das não vozeadas” (ibid). Entendemos dever salientar que, o facto de o bebé perceber sons da fala humana, garante também que desenvolva os processos para as trocas vocais (Fernald, 1989; Papousek, M., 1991; Castro, 1993, Bourdial, 1993). Desta maneira, a “capacidade inata para comunicar” (Trevorthen et al., in Gomes-Pedro, 1995b, p.11) é reforçada pela maior ou menor acuidade auditiva em perceber, relacionar, selecionar, discriminar características nos sons da fala humana.

cendo determinadas características do som ouvido, reconhecendo contornos melódicos diferentes, entre outros) e selecionam estímulos musicais (preferindo uns sons a outros).

Como salienta Bühler (citado por Fridman, 1997): “...desde el momento en que el niño escucha y mira activamente, teniendo por lo tanto necesidad de impresiones sensoriales, desarrolla también su memoria para retenerlas” (p.75)¹¹.

Pelo que ficou exposto, acreditamos poder concluir que o bebé apresenta “...capacidades que lhe permitem emitir e receber mensagens, reconhecer pessoas e coisas, manifestar fenómenos de atenção e revelar preferências perceptuais por certos estímulos [sonoros]” (Lopes dos Santos, 1990, p.13), de forma cada vez mais sistemática, acompanhando o desenvolvimento cognitivo. O legado inato do bebé, bem como toda a experiência intrauterina contribuem para que, de uma forma mais eficiente e ativa, utilize as potencialidades da sensibilidade auditiva, para perceber estímulos sonoros, de um modo cada vez mais idêntico ao do adulto (Gardner, 1998; Flavell, et al., 1999). Também podemos depreender, do que ficou referido, que a acuidade auditiva do bebé lhe permite responder de forma mais seletiva, quando percebe estímulos sonoros, abrindo caminhos para novas descobertas e aprendizagens. Verificamos ainda que o bebé, através da audição de sons isolados e sons complexos, localiza a origem da fonte sonora, distingue tipos diferentes de vozes, escolhe e tem preferências por uns sons a outros. Podemos também referir que, o bebé manifesta maior interesse por estímulos sonoros, nos quais a voz humana esteja presente, quer quando se expressa falando, quer quando canta.

Em consonância com o pensamento de Lecanuet, devemos referir que o facto de os bebés estarem expostos a diversificados sons do ambiente (desde a fala, até a uma melodia cantada) pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo (citado por Slater, 1998). A exposição a diferenciados estímulos sonoros pode implicar alteração das respostas do bebé, bem como poderá, eventualmente, ser potenciadora de outras habilidades de discriminação auditiva.

Alguns estudos (Mussen et al., 1988; Bourdial, 1993; Kuhl, citado por Lacerda, 2001) apontam para um sistema auditivo do bebé progressivamente mais

especializado e com capacidades mais abrangentes. Os mesmos autores revelam que os bebés efetuam desde categorizações sonoras simples, de sílabas isoladas (por exemplo: ba e pa), passando pela discriminação de diferenças fonéticas (sons) entre palavras (Eilers, 1984, citado por Deliège, 1996), até à percepção, nos encadeamentos de frases, de parâmetros acústicos do som (como o contorno melódico, ritmo, intensidade, frequência, entre outros atributos dos estímulos sonoros (Trehub et al., 1987; 1997; Krumhansl et al., 1990) e da sua estrutura melódica. Importa perceber em que medida a capacidade perceptiva do bebé para categorizar parâmetros acústicos nos estímulos sonoros musicais se relaciona também com a experiência adquirida pelo contacto com a língua do seu ambiente¹², uma vez que esta se encontra presente mesmo antes do seu nascimento. Os estudos que fomos expondo, no decurso da secção anterior, ilustram a preferência do bebé por estímulos musicais que tenham uma componente de fala. Numa experiência na qual se coloca ao bebé um excerto de música vocal e outro sem voz, só apresentando parte orquestral, verificou-se que o bebé sugava com mais vontade sempre que ouvia a gravação que tinha a voz humana (Flavell et al., 1999).

De acordo com a opinião manifestada por alguns autores (Hansen-Kuntzel, 1981; Deliège, 1997; Hargreaves, 1998; Gordon, 2000a; Gordon, 2000b; McAdams et al., 2001, entre outros), existe uma estreita ligação entre a linguagem e a música¹³. Como refere Patel (citado por Deliège, 1997): “Since music and language are the two primary acoustic communicative systems of our species, their similarities and differences as cognitive domains have long interested scho-

12. Um outro aspeto que pode suscitar interesse para discussão futura, é o facto de, tal como alude Elliot, de que os sons da fala, sons de ruídos diversos, sons do dia a dia, poderem ser usados para a construção de padrões musicais (1995).

13. Não cabe neste trabalho fazer uma análise profunda sobre como e de que forma o processamento da música pode estar ligado à língua falada (linguagem). Reportamos a Gordon para salientar, no entanto, que o processo de percepção musical é idêntico ao da aprendizagem da língua falada (linguagem). Como refere o autor: “Embora a música seja uma literatura e não uma linguagem, as crianças aprendem música numa forma muito semelhante à que aprendem a língua” (2000, p.8). Ideia esta partilhada também por Helena Rodrigues, quando assume que a aprendizagem da música devia “...processar-se de uma forma semelhante à aprendizagem de uma língua” (1997, p.16).

11. “...desde o momento em que o bebé escuta e olha activamente, tem imediatamente necessidade de obter impressões sensoriais, desenvolvendo também a sua memória para as reter” (tradução da autora).

lars” (p.191)¹⁴.

Desta forma, parece-nos importante salientar que diversos autores (Stern et al., 1982; Anderson, 1977; Fernald et al., 1984; Kuhl, 1988; Fernald et al., 1989; Nelson, 1989; Cooper et al., 1990; Papousek et al., 1991; Pegget al., 1992) se têm debruçado em torno de questões como as características da linha melódica, nas trocas linguísticas entre adultos e bebês. Essas características (nomeadamente no discurso dirigido ao bebê) parecem promover não só uma maior ligação afectiva entre mãe e bebê, como incentivar a aquisição de competências linguísticas importantes para a fala (Fernald, 1989; Hirsh-Pasek et al., 1987; Karzon, 1985, citado por Papousek, 1991).

Os autores citados anteriormente mencionam, ainda, que o discurso falado, do adulto para o bebê, se altera através do emprego de diferentes entoações e vocalizações, não comuns entre os adultos, tendo uma acentuação mais musical. Como salienta Cooper (1990), citando alguns autores: “It has commonly been noted in the language-learning literature that adults (particularly mothers) modify certain linguistic and paralinguistic (or prosodic) aspects of their speech when speaking to young children” (Garnica, 1977; Newport et al., 1977; Papousek, M. et al., 1985, p. 1595)¹⁵. Malloch faz uma alusão acerca da natureza destas interações, entre adulto e bebê, a que chama (tal como os autores que temos vindo a citar): “motherese”, “parêntese” ou ainda “infant directed speech” (1999, p.30). Existem nessas interações pequenas interjeições nas quais o caráter musical da sua linha melódica se torna atraente para o bebê. Para os autores citados a fala dirigida ao bebê caracteriza-se por: alturas elevadas, constantes alterações de altura, transposições suaves, contornos melódicos simples, tempo bastante suave, ritmo regular, falas curtas e com muitas repetições.

Interessa, contudo, neste ponto de discussão, refletir sobre quais as características do discurso falado, dirigido ao bebê, se apresentam comuns (no âmbito de uma determinada linha melódica) a uma cer-

ta forma de cantar ao bebê. Isto porque, de acordo com Trainor (1996), Trehub et al. (1993, 1997), citados por Robb (1999), os estudos realizados sobre canções (nomeadamente canções de embalar) sugerem que é possível comparar o discurso falado dirigido ao bebê com as características musicais de canções que lhe são dirigidas.

Assim, parece que o discurso empregue pelos adultos junto dos bebês possui um caráter de “musicalidade” (Robb, 1999, p.123) que o torna atraente e preferido por eles, de forma semelhante ao que acontece com a música. Trehub et al. (2001) reforçam esta ideia do discurso com caráter musical, afirmando que: “The characteristic features of infant-directed speech have been designated musical by number of researchers (e.g. Fernald, 1989; Papousek and Papousek, 1981)” (p.293)¹⁶.

Assim sendo, parece que os elementos acústicos envolvidos na fala e no cantar do adulto para o bebê são importantes do ponto de vista emocional e do desenvolvimento cognitivo, tal como na segmentação de outros parâmetros musicais. Como refere Trevarthen: “Developments in the first year prove the importance of the impulse of natural musicality in the emergence of cooperative awareness and show how shared participation in the expressive phrases and emotional transformations of vocal games can facilitate not only imitation of speech, but interest in all shared meanings, or conventional uses, of objects and actions” (1999, p.155)¹⁷.

Apesar de, neste trabalho, não termos explorado os processos da aprendizagem da música, entendemos que, ouvi-la, quer por meio de gravações, quer interpretada ao vivo, em diferentes períodos do dia, em distintos contextos e, muito em especial, nos períodos de sono, pode constituir-se como ocasião para o contato com a música. Gordon (ibid., p. 16) refere que: “Quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical começará a aumentar em di-

14. “Visto que a música e a linguagem são os dois primeiros sistemas acústicos da nossa espécie, as suas semelhanças e diferenças bem como o seu domínio cognitivo representam temas de interesse para diversas correntes” (tradução da autora).

15. “Tem sido comumente notado que no processo de aprendizagem da linguagem os adultos (principalmente as mães) modificam certos aspectos linguísticos e paralinguísticos (ou prosódicos) da língua quando falam com os bebês” (tradução da autora).

16. “Algumas características do discurso dirigido aos bebês são consideradas musicais por muitos investigadores [...]” (tradução da autora).

17. O desenvolvimento durante o primeiro ano de vida prova a importância dos impulsos da musicalidade natural no aparecimento da consciência cooperativa, e mostra como a participação em frases expressivas e transformações emocionais dos jogos vocais pode facilitar não só a imitação de palavras, como também o interesse por partilhar significados aos objectos e acções” (tradução da autora).

Esquema de Observação				
Esquema	A1	B1	A2	B2
Dias da semana	4. ^a , 5. ^a , 6. ^a 2. ^a , 3. ^a	4. ^a , 5. ^a , 6. ^a 2. ^a , 3. ^a	4. ^a , 5. ^a , 6. ^a 2. ^a , 3. ^a	4. ^a , 5. ^a , 6. ^a 2. ^a , 3. ^a
Data da observação	14,15,16,19,20 Março 2001	21,22,23,26,27 Março 2001	28, 29, 30 Março 2, 3 Abril 2001	4,5,6,9,10 Abril 2001
Condição da variável independente	Sem audição da canção de embalar	Com audição da canção de embalar	Sem audição da canção de embalar	Com audição da canção de embalar

Quadro 2. Distribuição da Amostra do Estudo por sexo e idade

recção ao nível do nascimento e mais próxima ficará de o atingir e dele permanecer através da vida”.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A investigação realizada, como se referiu anteriormente, iniciada em 2000, é fruto de um conjunto de questões e reflexões sentidas enquanto docente, em diferentes níveis de ensino, no contacto direto com estudantes de diferentes cursos de estudos artísticos (muito em particular cursos de música), e nas interações com pais de bebés, Educadoras de Infância e Auxiliares Educativas.

Numa primeira fase, tratou-se de uma investigação exploratória e contextualizada, porque: 1) não nos foi possível, em toda a revisão bibliográfica realizada, encontrar dados de investigações paralelas que permitissem sustentar uma pesquisa mais profunda; 2) a nossa escolha, em conceber um estudo numa atmosfera natural, enquadra-se na preocupação de perceber se a música de embalar pode ter algum efeito no período de sono dos bebés, em contextos com contornos idênticos àqueles em que ocorrem as fases de sono dos bebés.

Numa segunda fase e, mais recentemente, a partir de 2008, procedeu-se a períodos de observação de crianças pequenas, durante a aplicação de diferentes experiências musicais, tais como: audição musical, melodias ao vivo interpretadas pela autora, entre outras práticas performativas.

Vamos principiar por explicar o procedimento da primeira fase:

A investigação realizada seguiu uma linha do

tipo *within-subjects design*, que na terminologia de Achenbach (1978) segue um plano A-B-A-B. Para o mesmo autor, o plano cumpre aos seguintes passos: “...the dependent variable [...] is first measured during a baseline period before any experimental manipulation is made. The dependent variable is measured again while the experimental manipulation is in effect; again during a period when the manipulation is temporarily suspended; and again when the manipulation is reinstated. Letting A designate a baseline period and B a period during which the experimental manipulation is in effect, this sequence is described as an ABAB sequence” (1978, p. 84)¹⁸.

Designámos os esquemas de investigação como A1, B1, A2, B2. Apresentamo-los no Quadro 1 – Esquema de observações da investigação. Optamos por começar cada esquema, a meio da semana e não no início da semana, de forma a serem mais evidentes as possíveis mudanças a ocorrer nos dias de transição de um esquema para outro.

A investigação empírica levada a cabo centrou-se em quatro bebés com idades compreendidas en-

18. “...a variável dependente [...] é primeiramente medida para avaliação de uma linha de base antes de alguma manipulação experimental ser feita. A variável dependente é medida novamente estando a condição experimental a ser manipulada; posteriormente há um período de tempo no qual a condição manipulada é temporariamente suspensa; de novo a condição manipulada é restabelecida. Introduzida de novo a linha de base do esquema A e B durante um período de tempo no qual a há manipulação da condição experimental, esta sequência descreve-se como uma sequência ABAB” (tradução da autora).

Bebés							
Bebé 1		Bebé 2		Bebé 3		Bebé 4	
Sexo	idade	Sexo	idade	Sexo	idade	Sexo	idade
M	6 meses	M	4,5 meses	M	6 meses	M	4,5 meses

Quadro 2. Distribuição da Amostra do Estudo por sexo e idade

tre os 4,5 e 6 meses (ver quadro 2 – Distribuição da amostra por sexo e idade). Dois bebés eram do sexo feminino (com 4,5 e 5,5 meses de idade) e os outros dois do sexo masculino (com 4,5 e 6 meses). Quando se definiu a população alvo, entendemos optar por bebés que frequentassem instituições numa cidade do norte de Portugal. De entre as existentes, recorremos àquelas que recebiam bebés a partir dos 3 meses de idade. A opção pela faixa etária na qual incidiu o estudo teve a ver com a tentativa de conjugação das seguintes condições: 1) bebés que se encontrassem em fase de organização dos padrões de sono; 2) bebés que tivessem já algum tempo de estadia num Jardim de Infância para não ter de lidar com o período de integração; 3) bebés que apresentassem um padrão de assiduidade continuada; 4) a existência de bebés com idades próximas que preenchessem as condições e requisitos descritos.

Um dos momentos mais delicados do estudo consistiu na definição da metodologia a utilizar. Essa definição envolveu os seguintes momentos:

1. seleção da canção a emitir;
2. decisão sobre a utilização de uma gravação já existente ou uma versão interpretada pela autora;
3. definição da interpretação e do acompanhamento instrumental a realizar;
4. gravação da canção de embalar.

Passamos agora à apresentação dos aspetos supracitados de forma mais pormenorizada:

1. para escolher a canção de embalar foi efetuada uma recolha (quer a nível discográfico, quer em registo escrito) de algumas canções de embalar do território nacional, umas mais remotas, outras mais recentes. Resolvemos optar por uma melodia de embalar¹⁹ mais atual (anos 50, do século XX), por se

apresentar com um texto que se considerou transmitir tranquilidade e, não sendo de nenhuma região em particular, era uma das canções de embalar que cantavam à autora, quando criança e que se continuou a cantar aos bebés que foram nascendo no ambiente familiar. Foi ainda realizada a análise sobre a estrutura formal da melodia escolhida, a partir da partitura original que a permitiu enquadrar na tipologia deste género musical;

2. após a realização do levantamento discográfico, sobre interpretações de canções de embalar, percebemos que existia uma versão da melodia selecionada. Optou-se, no entanto, por reconstruir uma variante e interpretação própria pelas seguintes razões: a) entendeu-se que a canção de embalar na interpretação original apresentava um acompanhamento instrumental muito elaborado e um andamento mais rápido que o pretendido para o estudo a realizar; b) quisemos procurar efetuar uma interpretação que se aproximasse, o mais possível, em cantar aos bebés, em contexto real (ao vivo) e não tanto uma versão “comercial”;

3. a opção por uma gravação, com acompanhamento instrumental, decorre da necessidade de criar um suporte musical, aos momentos de inexistência da letra que permita manter a continuidade da melodia. Considera-se também que, o facto de se ter encontra-

Manuel Azambuja; música A opção de realizar a gravação com a canção de embalar teve que ver com o facto de ser a interprete ser a autora deste artigo e quem efetuou todo o processo da montagem das filmagens e reprodução da música de Nóbrega e Sousa). Parece-nos que seria complicado efetuar todo o trabalho e cantar ao vivo sem perturbar a emissão da mesma. E, de acordo com o que refere Gordon: “O uso de gravações garantirá que as canções e os padrões tonais sejam sempre executados na mesma tonicidade e na mesma tonalidade, e que os cantos e padrões rítmicos sejam sempre executados no mesmo tempo e na mesma métrica” (2000 a:76).

19. Título da canção: “Dorme meu menino” (letra de

do na pesquisa discográfica exemplos de canções de embalar com acompanhamento instrumental e vocal (como é o caso da melodia *Nana nana meu menino* da região da Beira Litoral e Beira Alta²⁰), bem como de registos escritos atuais que apresentavam voz e arranjos musicais, sustentam a nossa opção;

4. a gravação envolveu 2 fases. Foi realizada uma primeira fase de gravações (janeiro de 2001), num estúdio particular, no qual se utilizou um teclado *Solton X1*, um microfone *Share 58 Beta*, tendo sido feito um trabalho de preparação que nos permitiu seguir para uma segunda etapa de gravações. A segunda fase, foi realizada no mesmo estúdio, com a colaboração de um técnico e músico (pianista). Foi utilizado um teclado *Roland Work Station XP80* (com mesa de mistura incorporada), um gravador (para as misturas sonoras) *Roland VS1690*, um microfone condensador *NTRHOD*. Foram realizadas várias interpretações da melodia com diferentes arranjos musicais, tendo mais ou menos acompanhamento orquestral. A versão final, resultou numa interpretação com voz, piano e guitarra (G.Strings) realizada no sintetizador eletrónico. A interpretação escolhida, além de ter sido cantada com as componentes do texto e o respetivo acompanhamento, teve esses mesmos elementos, mas sem texto (com boca fechada)²¹.

Para realizar as observações foram utilizadas 5 câmaras de filmar *Sony 72X Digitalzoom Handycam* (dispunhamos de uma câmara de vídeo suplente para o caso de existir alguma avaria técnica e filmar outros bebés que, não fazendo parte do estudo, pudessem também ser filmados para, de alguma forma, observar os seus comportamentos), 5 tripés *Bilora Top Star III* (para colocar as câmaras de filmar), cassetes 90 ou 60 minutos Hi8 – *Sony*, leitor de CD`s/rádio – *Sony CFD – 22L – Corder* (para o esquema B1 e B2). Para a observação posterior do material recolhido utilizamos um aparelho *Sony Hi-Fi – Trilogic* (Show View – vídeo Hi8 VHS PAL) e o ecrã de computadores *NOLDUS*. Todos estes instrumentos foram colocados no local de estudo algum tempo antes de se iniciarem a captação de som e imagem.

20. Sardinha, J. A. (1997) Portugal: Raízes Musicais, n.º 3, Jornal de Notícias, BMG Portugal LMA.

21. Optamos por utilizar as duas formas de interpretar a canção de embalar por diferentes razões: incentivar as pessoas para cantarem, mesmo sem suporte de texto; seguir a conceção de alguns autores, como por exemplo Gordon, que entende ser importante cantar também sem palavras (2000 a e b); tornar a melodia escolhida mais longa e relaxante à medida da sua difusão e audição.

Passamos a descrever o procedimento utilizado:

Foram explicados os objetivos do estudo e solicitadas as devidas autorizações às pessoas, instituições e entidades envolvidas.

Antes de se iniciarem as observações definitivas, fomos várias vezes ao local onde incidiu a investigação para se conhecer, contactar as pessoas, os espaços e as rotinas de prestação de cuidados aos bebés. Com o objetivo de minimizar as situações estranhas, foram realizados vários dias de observação.

Como toda a investigação foi realizada em ambiente natural contextualizado, conforme referido no *design* do estudo, a ordem de deitar os bebés não era sempre a mesma (dependendo aos rituais de prestação de cuidados e das horas de almoço).

O início da observação foi definido no momento em que a auxiliar colocou o bebé na cama. O tempo total das observações dependeu do tempo total que mediou o deitar e o momento em que se considerou o bebé definitivamente acordado.

Por fim, referir que, nos dias em que se colocou música (linhas B1 e B2), com a emissão da canção de embalar, a mesma foi emitida no momento em que o primeiro bebé era colocado no berço pela agente educativa, permanecendo a sua difusão durante todo o período de sono dos lactentes e, só finalizando quando o último bebé acordava.

REFLEXÕES FINAIS

De uma forma geral, podemos referir que, durante o processo em que decorreram os trabalhos, os bebés implicados no estudo apresentaram períodos de sono mais longos, tendo diminuído os períodos de vigília e de choro, sempre que a canção de embalar era emitida. De igual modo, os momentos de apaziguamento e regulação do sono tornaram-se mais estáveis durante os períodos com música.

De facto, as competências de aprendizagem, no que concerne à audição da canção de embalar, tornaram-se evidentes, quer pelo que foi referido anteriormente, quer pela observação de respostas dos bebés, como por exemplo rotação da cabeça, em direção à fonte sonora, ou ainda ausência de períodos de choro e momentos de “balbuceios”.

O presente texto procurou ilustrar, de forma sucinta, o nosso trabalho de investigação que, no decorrer de anos, tem vindo a ser foco do nosso interesse. Neste sentido o nosso campo de ação teve a ver com a produção de pesquisa e revisão bibliográfica que outorgaram o suporte aos diferentes campos teóricos do mesmo. Na nossa implicação na formação, docên-

cia de públicos distintos, nomeadamente de cursos de formação inicial e área artística, procurou aliar-se os conhecimentos da prática pessoal, profissional, científica, à experiência e ligação com diferentes agentes de ensino público e privado, com instituições variadas, entre outros organismos, para que todo o conhecimento produzido em trabalhos desta natureza possam ter uma aplicabilidade constante, crescente e atual.

Este cruzamento de ideais e objetivos procura alertar para a importância deste género de investigação e do seu contributo para o entendimento sobre o papel da música junto do ser humano, desde a vida intrauterina. Assim, neste sentido, salienta-se:

1) que parte da investigação realizada foi orientada para a importância e encorajamento de existirem práticas em cantar às crianças pequenas, muito em especial, canções de embalar;

2) que se pretendeu e pretende fazer compreender os benefícios e efeitos da audição de canções de embalar, nos diferentes momentos em que se cuida das crianças pequenas (nomeadamente no período de adormecimento), porque consideramos que cantar se apresenta como uma mais-valia para a formação holística do bebé. O corpo teórico, apresentado no decurso do texto reforça os ganhos da utilização da música e, em particular, do género musical a que se tem vindo a aludir, em distintos aspetos físicos e psicológicos. No nosso ponto de vista, trata-se de um caminho que deve ser construído e que pode, no futuro, garantir uma maior e melhor qualidade de vida às crianças pequenas.

Neste sentido, pretende-se ainda chamar a atenção para a importância que o uso da canção de embalar pode ter, em contexto educativo, em distintos aspetos:

- como meio para utilizar a voz para cantar;
- como forma de conhecer e cantar na língua materna;
- como recurso para fazer escutar, sentir e perceber a música nas suas diferenciadas potencialidades;
- ou ainda para estabelecer laços de vinculação.

Para autores como Lopes Graça (1974;1991), Sándor (citado por Cruz 1988), Kodaly (citado por Cruz 1998), Wuytack (citado por Palheiros 1998), Gordon (2000a; 2000b), Rodrigues (2000a; 2000b; 2005), Giga (2005), Cruz (2010) cantar (utilizar a voz) é importante e aconselhável como uma forma de as crianças estarem em contacto com a música. Desta maneira, utilizar canções de embalar, desde cedo, pode ser importante para que esse contacto se estabele-

ça e para que se inicie o processo de cantar. E cantar, de acordo com alguns autores, utilizando a língua materna. Kodaly (citado por Cruz 1988), Lopes Graça (1974), Giacometti (1981), Spodek (2002), Giga (2005), Hohmann e Weikart (2007), Branco (citado por Resende 2008) enfatizam a importância de se cantar repertório na língua materna, sendo o uso da música tradicional uma das formas de iniciar este processo e de permitir que a criança pequena conheça, desde cedo, o legado da cultura popular, na sua língua. Kodaly, por exemplo, "...chama a atenção (...) para a importância da utilização nos primeiros anos do ensino da música (pré-escolar e início do ensino básico) de repertório adequado a cada país, música tradicional nacional ou composta a partir dela" (citado por Cruz 1988:3).

Escutar ou mesmo cantar canções de embalar promove alguns aspetos essenciais para aquisição de conteúdos musicais, como exemplo: audição de sons nas melodias; ritmo; percepção de altura; dinâmicas (Dalcroze 1965; Rodrigues 1997; Gordon 2000a; 2000b; Spodek 2002; Nawrot 2003; Rodrigues 2005; Silver-Philips e Trainor 2007; Trehub 2005; 2009). Assim sendo, para KoKas "(...) O canto é mais primário do que a linguagem (os primeiros sons de uma criança são mais próximos do canto do que de formas ulteriores de linguagem). É um utensílio apto a codificar e transmitir emoções, a criar relações emocionais. Facilita o desenvolvimento do ouvido interno, ou seja da imaginação interior das relações e da sequência dos sons, intervalos e melodias, do ponto de vista da altura (...). Neste processo longo e complicado o canto tem particular importância." (citado por Cruz 1995:8).

As letras das canções de embalar definem e marcam um campo vasto de ação psicológica e social que pretende, desde cedo, inculcar e ensinar ao bebé diversas realidades. Os motivos e as temáticas abordadas nos textos das canções de embalar "...são a precisa respiração do tempo vivido, um tomar de fôlego para o tempo a viver. E estabelecem com o amor [maternal] uma profunda rede de fios invisíveis que [o canto] deixa pressentir" (Cabral, 1983, p.12)²². Assim, os textos procuram transmitir sentimentos de amor maternal, através das melodias suaves, bem como representam, de algum modo, uma forma de iniciar a

22. Ainda que esta citação se refira a uma canção de natureza e tema diferente, julgamos que a ideia geral é comum à grande parte das canções de carácter popular: transmitir, através da música, todo o saber de um povo, com os seus costumes, tradições, desejos, emoções...

criança num ambiente linguístico que vai assimilando.

Neste artigo, dadas as suas limitações de extensão, não pudemos expor todas as vertentes teóricas que compuseram a essência do trabalho de investigação.

Destaca-se assim que, os estudos apresentados aludem à preferência dos bebés por canções de embalar, salientando-se o efeito apaziguador e condutor que estas têm no sono dos lactentes.

Desta maneira, julgamos que este estudo abre um vasto campo de reflexão para outros, tanto de replicação, como para futuras investigações com níveis de sofisticação de que esta, sendo exploratória, não se revestiu.

Em conclusão, salienta-se a possível aplicação dos diferentes conceitos e assuntos que este trabalho aborda, em diferentes contextos de natureza profissional, nomeadamente, nos cursos de Música. Com base no referido e nos estudos dos autores referenciados, no que concerne à canção de embalar (Neves, 2010), parece-nos evidente a importância destas últimas na vida dos bebés, desde o momento em que a sua formação se inicia.

Consideramos que o uso deste género musical pode ser um excelente “recurso” para os diferentes agentes do ensino, como educadores, professores, pais, entre outros, quer em contexto profissional, quer no seio da vida familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abeles, H.F., Hoffer, C.R. & Klotman, R.H. (1995). *Foundations of Music Education* (2.a ed.). New York: Schirmer Books.

Achenbach, T. (1978). *Research Strategies, Research in Development Psychology Concepts, Strategies, Methods*. London: Free Press.

Avó, A. B. (2000). *O Desenvolvimento da Criança* (3.a Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Blacking, J. (2000) *How musical is man*. London: Faber.

Cabral, A. (1983) *Cancioneiro Popular Duriense*. Lisboa: Centro Cultural Regional de Vila Real | SCARL.

Cruz, C. B. da (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltán Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon – uma abordagem comparativa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 87, 4-9.

Blum, T. (1993). Prenatal Experience and the Origins

of Music. In T. Blum *Prenatal Perception*, (pp. 252-277). Berlin, Leonardo Publ.

Bonito, R. (1957). *Cancioneiro de Resende*. Douro Litoral: Edição da Junta de Província do Douro Litoral.

Bourdial, I. (1993). *Les bébés parlant, science e vie*. Pedagogie, 911, p.73-76.

Brazelton, T.B. (1989). *Os Primeiros Passos dos bebés – Uma declaração de independência*. Lisboa: Terramar.

Bruner, J.S. (1995). *Desarrollo Cognitivo y Educación* (2.ª ed.). Espanha: Ediciones Morata S.L.

Cabral, A. (1983). *Cancioneiro Popular Duriense*. Lisboa: Centro Cultural Regional de Vila Real | SCARL.

Castro, M. I. (2003). *Cantar aos bebés - das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*. Tese de Porto: Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Castro, M. I. R. de (2013). “Alguns aspectos históricos conceptuais, sociais e musicais da canção de embalar”. *Revista Portuguesa de Educação Artística*. ISSN: 1647-905X. 3:3, p. 61-67

Castro, I. (2020). *Embalar a Cantar – características e efeitos da Canção de Embalar*. Ilustrações Ana Pereira. Edição: União de Freguesias Sé, Santa Maria e Meixedo. 1.ª edição. ISBN: 978-989-33-0590-4. (1-85).

Deliège, I., & Sloboda, J. (1996). *Musical Beginning - Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.

Deliège, I., & Sloboda, J. (1997). *Perception and cognition of Music*. United Kingdom: Psychology Press.

Droz, R. (1976). *Manual de Psychologie*. Liège: Éditeur Pierre Margga.

Eibl-Eibesfelds, I. (1989). *Human Ethology*. New York: Aldine de Gruyter.

Elliot, D.J., (1995). *Music Matters – a new philosophy of music education*. New York: Oxford. University Press.

Fernald, A. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mother’s and father’s speech to preverbal infants. *Journal Child Development*, 16, 477-501.

Flavell, J. H., Miller, H.P., & Miller, A.S. (1990). *Desenvolvimento cognitivo* (3.ª ed.). São Paulo | Porto Alegre: Artemed.

Gardner, H. (1998). *Inteligência – Múltiplas Perspectivas*. Artmed: Porto Alegre.

- Gomes-Pedro, J. (1985a). O comportamento do recém-nascido: considerações gerais e dimensões sócio-afectivas. *Jornal de Psicologia*, 4(2), 7-10.
- Gordon, E.E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grossen, M., Perret, C., & Anne, N. (1982). Elementos para uma psicologia social do desenvolvimento operatório da criança. *Análise Psicológica*, 1, 2 (3), 117-126.
- Hargreaves, D.J. (1998). *Musica y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Lacerda, F., Hofsten, C., & Heiman, M. (2001). *Emerging cognitive, abilities in early infancy*. Psychology Press.
- Lecanuet J. P., Granieri-Deferre C., Jacquet, A. Y., & DeCasper, A. J. (2000). Fetal discrimination of low-pitched musical notes. *Developmental Psychobiology*, 36, 29-39.
- Leitão, F. A. R. (1994). *Interação Mãe-criança e a actividade simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Lebovicil, S. (1987). *O bebê, a mãe e o psicanalista*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lopes dos Santos, P., Ferreira, M., Alves, J., Carmo, C., & Leite, C. (1985). Estudo das reacções do recém-nascido ao som de uma voz humana nas primeiras 48 horas de vida pós-parto. *Jornal de Psicologia*, 4 (5), 3-10 .
- Lopes dos Santos, P. (1990). *Papel dos factores da interação Mãe-filho no crescimento somático do recém-nascido*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- McAdams, S., & Bigand, E. (2001). *Thinking in Sound – The cognitive Psychology of Human audition*. New York: Oxford, University Press.
- Monreal, T. S., Santos, R. M. J., Hernández, S. R. & Cuenca, G.A. M. (1995). *Deficiencia Auditiva*. Pavia: Ediciones Aljibe.
- Mourinho, A. M. (1984). *Cancioneiro tradicional e danças populares Mirandesas*. Bragança: Escola Tipográfica de Bragança.
- Muir, D. & Field, F. (1979). Newborn infants orient to sounds. *Child Development*, 50, 431-436.
- Nelson, D. G. K., Hirsh-pasek, K., Jusczyk, P. W., & Cassidy, K. W. (1989). How the prosodic cues in motherese might assist language learning. *Journal Child language*, 16, 55-68.
- Neves, R. C. (2010). Canção de Embalar. *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX. Temas e Debates. Círculo de Leitores*. 1.a edi. A-C, 220.
- Pinto, B. J. (1982). Sobre a concepção de vinculação, *Análise Psicológica*, 1, 2 (3), 47-66.
- Reid, S. (1997). *Developments in infant observation*. London: Routledge.
- Rock, A. M. L., Trainor, L. J., & Addison, T. L. (1999). Distinctive Messages in Infant- directed lullabies and play songs. *Development Psychology*, 35 (2), 527-534.
- Rodrigues, H. (1997). *Música para os pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon*. Cadernos de Educação de Infância, Associação de Profissionais de Educação de Infância, 48, 16-18.
- Rodrigues, H. (2005). A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, (17), 61-80.
- Schindler, K. (1991). *Música y poesía popular de España y Portuga*. Salamanca | Nova Iorque: Centro de Cultura Tradicional | Disputación de Salamanca | Hispanic Institute | Columbia University.
- Sadie, S. (1994). *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro: Edição Concisa.
- Seashores, C. E. (1967). *Psychology of Music*, New York: Dover Publications.
- Slater, A. (1998). *Perceptual Development: Visual, auditory and speech perception in infancy*. United Kingdom: Psychology Press.
- Stephan, R. (1978). *Música, Enciclopédia Meridiano Fischer* (2.ª ed.). Lisboa: Editora Meridiano.
- Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thompson, R.F., (1984). *Introdução à psicofisiologia*. Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Lda.
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da Música*. Lisboa: Caminho.
- Trainor, L. J. (1996). Infant preferences for infant-directed versus noninfant-directed playsongs and lullabies. *Infant Behavior and Development*, 19, 83-92.
- Trainor, L. J., Clark, E. D., Huntley, A., & Adams, B. A. (1997). The Acoustic basis of preferences for infant-directed singing. *Infant Behavior and Development*, 20 (3), 383-396.
- Trainor, L., Tsang, C., & Cheung, V. (2002). Preference for consonance in two-month-old infants. *Music Perception*, 20(2), 187-194.
- Trehub, S. E., Thorpe, L. A., & Morrongiello, B. A.

- (1987). Organizational Processes in Infants Perception of Auditory Patterns, *Child Development*, 58, 741-749
- Trehub, S. E., Unyk, A. M., & Trainor, L. J. (1993a). Adults identify infant-directed music across cultures. *Infant Behavior and Development*, 16, 193-211.
- Trehub, S. E., Unyk, A. M. & Trainor, L. J. (1993b). Maternal singing in cross-cultural perspective, *Infant Behavior and Development*, 16, 285-295.
- Trehub, S. (2001). Musical predispositions in infancy. In R. Zatorre & I. Peretz (eds), *The biological foundations of music*. Annals of the New York Academy of Sciences, 930.
- Cirelli, L. K., Trehub, S. E., & Trainor, L. J. (2018). Rhythm and melody as social signals for infants: Rhythm and melody as social signals for infants. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 66–72. <https://doi.org/10.1111/nyas.13580>
- Trehub, S. E., & Hannon, E. E. (2009). Conventional rhythms enhance infants' and adults' perception of musical patterns. *Cortex*, 45(1), 110–118. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.05.012>
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, 3(1_suppl), 155–215. <https://doi.org/10.1177/10298649000030S109>
- Willems, E. (2001). *El oído musical – La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Editora Paidoi.
- Zenatti, A. (1994). *Psychologie de la musique*: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.zenat.1994.0>

Recebido: 20-06-21. Aceite: 21-08-21

Artigo terminado o 18-05-2021

Castro, M. (2021). Escutar, sentir e perceber a partir da música: cantar canções de embalar desde a infância, uma forma de aprender. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 59-76.
Disponibile: <http://www.reladei.net>



Maria Isabel Ribeiro de Castro

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança
Portugal
misa@ipb.pt

Natural de Fontelonga, Carrazeda de Ansiães, iniciou os estudos musicais no Conservatório de Música do Porto, na classe de Canto. É Licenciada em Ciências Históricas, variante de Arqueologia; Licenciada em Educação Musical e Mestre em Psicologia da Música. Realizou trabalhos de investigação na área da Psicologia da Música, sobre o efeito da música no período de sono de bebés. Colaborou, na qualidade de investigadora do Centro de Investigação em Psicologia da Música e educação Musical, no projeto sobre Bandas Filarmónicas, sob a coordenação da Professora Doutora Graça Mota, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Projecto financiado pela FCT e do qual resultou a publicação de um livro. É investigadora integrada do INET-MD (Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança) da Universidade de Aveiro. Leciona na Escola Superior de Educação - IPB, no Departamento de Educação Musical.

La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti

La música y la educación musical en la escuela infantil y la cuestión de la formación del profesorado

Music and music education in kindergarten: the issue of teacher training

Paolo Somigli; ITALIA

RIASSUNTO

Il contributo tratta il tema della formazione musicale per gli insegnanti generalisti della scuola dell'infanzia. Esso si articola in tre parti. Nella prima si pongono alcune basi concettuali, quali la definizione dell'attitudine alla musica come qualità presente in ogni individuo e distinta pertanto da quella qualità di norma definita come "talento", che invece tende a riguardare un numero più circoscritto di individui. Nella seconda, a partire da una recente indagine svolta nelle scuole della Provincia italiana dell'Alto Adige - Südtirol ci si sofferma sulla situazione italiana e sulle Indicazioni ad oggi in vigore. Nella terza parte, infine, alla luce di tutto questo si presenta, a titolo di esempio, un possibile curriculum per la formazione musicale degli insegnanti.

Parole chiave: Educazione Musicale, Pedagogia Musicale, Attitudine alla Musica, Formazione Musicale, Insegnanti della Scuola dell'infanzia, Indicazioni per l'educazione Musicale

RESUMEN

La contribución aborda el tema de la formación musical de los profesores generalistas de Educación Infantil. Se divide en tres partes. En la primera parte

se sientan algunas bases conceptuales, como la definición de la aptitud para la música como una cualidad presente en todos los individuos y, por tanto, distinta de la cualidad habitualmente definida como "talento", que suele afectar a un número más limitado de individuos. En la segunda parte, a partir de una encuesta reciente realizada en las escuelas de la provincia italiana de Alto Adige - Südtirol, se examinan la situación italiana y las indicaciones actuales. En la tercera parte, a la luz de todo esto, se presenta como ejemplo un posible plan de estudios para la formación musical de los profesores.

Palabras clave: Educación Musical, Pedagogía de la Música, Actitud hacia la Música, Formación Musical de Maestros de Infantil, Líneas Guía para la Educación Musical

ABSTRACT

The essay deals with the topic of music training for generalist preschool teachers. It consists of three parts. In the first part, we present some relevant conceptual bases, such as the definition of aptitude for music as a quality present in every individual and therefore distinct from the more specific quality usually defined as "talent", which tends to involve a smaller number of individuals. In the second part, starting from a recent

survey carried out in the schools of the Italian Province of Alto Adige - Südtirol, we examine the Italian situation and the current guidelines for music in kindergarten. In the third part, finally, in the light of all this, we present a possible curriculum for the musical training of preschool teachers as an example.

Key words: *Music Education, Music Pedagogy, Attitude for Music, Music Training for Preschool Teachers, Guidelines for Music Education*

La possibilità e anzi la necessità di avviare un percorso consapevole di educazione musicale e di esposizione alla musica fin dalle primissime fasi della vita, addirittura secondo alcuni in una condizione prenatale, è un elemento condiviso e indiscusso tra chi si occupa di educazione musicale¹. Esso si è tradotto sia in metodologie ampiamente consolidate da tempo, come per esempio la Music Learning Theory (MLT) delineata negli Stati Uniti da Edwin E. Gordon e oggi diffusa a livello globale², sia in proposte più recenti come per esempio “Musica in culla”³ definita in particolare grazie al lavoro della didatta della musica italiana Paola Anselmi e di un team di professionisti del settore sulla scia anche della stessa MLT³, sia infine in nuovi percorsi educativi di carattere più generale che tuttavia pongono proprio la musica al centro dell’intera formazione del bambino in età prescolare: ne è esempio emblematico il “Musikkindergarten” creato a Berlino nel 2005 su impulso del direttore d’orchestra e pianista Daniel Barenboim e arrivato adesso al suo sedicesimo anno di attività⁴. Al di là di tali casi, menzionati qui a mero titolo di esempio in un panorama quanto mai ampio e articolato, le varie proposte di educazione musicale in età prescolare, pur differenti per premesse e caratteri, paiono trovare fondamenta comuni in almeno due aspetti. Essi caratterizzano in realtà l’approccio alla didattica della musica da oltre un secolo, ovvero almeno dalla definizione prima e attuazione poi della Ritmica di Émile Jaques-Dalcroze nella cittadella di Hellerau e dalla sua introduzione nel curriculum di musica per

la scuola pubblica di Ginevra, tra anni Dieci e Venti del Novecento, e dall’istituzione da parte del celebre compositore e didatta tedesco Carl Orff della “Güntherschule” assieme alla danzatrice Dorothee Günther nel 1924⁵. Sono, da un lato, un’idea di musica e attività musicale fortemente connessa con l’intera esperienza, fisica ed estetica, dei bambini al di là di una rigida prospettiva disciplinare in senso tradizionale; e dall’altro l’obiettivo di porre comunque, attraverso questo tipo di proposte, basi solide su cui ogni persona potrà edificare nel tempo la propria crescita e formazione non solo musicale ma anche personale, senza con ciò pensare necessariamente a uno scopo di tipo professionale.

Ancorché espresso in termini differenti, un ulteriore assunto accomuna di fatto le varie proposte educative e didattiche rivolte ai bambini nell’età neonatale e della scuola dell’infanzia. Tale assunto è la convinzione che quella che nel lessico comune si potrebbe definire la “predisposizione” verso la musica, ovvero l’attitudine individuale ad essa, non è, come si è soliti riscontrare nei discorsi di senso comune, qualcosa di speciale e riservato a poche persone “di talento”; l’attitudine riguarda invece ogni persona e differisce semmai solo in termini di ampiezza: più accentuata in taluni più contenuta in altri. In tale ottica è compito e responsabilità del contesto e della comunità nei quali il bambino cresce far sì che essa possa svilupparsi e quindi esprimersi anche mediante l’esercizio di alcune abilità performative o di comprensione, esattamente come avviene per le varie conoscenze e competenze linguistiche, logiche, di calcolo e così via che ci si aspetta i bambini sviluppino nella loro crescita o dalla scuola dell’infanzia in su.

In proposito, è quanto mai chiara e fruttuosa la teorizzazione operata dal già menzionato Edwin Gordon: egli pone l’accento sull’“attitudine musicale” come potenzialità di apprendimento musicale della singola persona. Tale attitudine musicale, in misura più o meno pronunciata, può essere legittimamente ritenuta presente in ogni bambina o bambino fin dalla nascita, così come appunto un’attitudine al linguaggio o alla matematica può essere data quasi per scontata in ognuno⁶ sì da contribuire a valutare, in situazioni specifiche di difficoltà a compiere operazioni di norma comuni e accessibili per l’età, l’eventuale insorgenza di “disturbi specifici dell’apprendimento” e individuare così l’intervento più appropriato a gestirli. Il livello di tale at-

1. Sulla questione si veda l’articolo di Carla Cuomo in questo stesso numero della rivista.

2. Per un’introduzione alla Music Learning Theory cfr., p. es., Gordon (2003) e Apostoli & Gordon (2005).

3. Per informazioni si veda l’indirizzo Internet <http://www.musicainculla.it> (ultimo accesso, 02.06.2021).

4. Informazioni all’indirizzo Internet <https://www.musikkindergarten-berlin.de/> (ultimo accesso, 02.06.2021).

5. Per un’introduzione sintetica alle due metodologie si veda Somigli (2013), pp. 97-109.

6. La definizione della MLT si struttura infatti sulla base della modalità di apprendimento della lingua madre.

titudine, che secondo Gordon è massimo al momento della nascita, differisce tra le persone e in linea teorica dovrebbe tradursi in differenti livelli di rendimento in ambito musicale: “dovrebbe” perché se non adeguatamente coltivata tale attitudine scema nel tempo e con essa si riduce anche il “rendimento” del soggetto⁷.

La necessità di intervenire nella formazione musicale fin dall'infanzia per poter consentire alle potenzialità dell'individuo di svilupparsi pienamente vale in realtà pure al di là dell'adesione alla teoria gordoniana⁸. In questa prospettiva, per usare adesso un termine di largo impiego nel discorso comune quando si parla di arte e musica, se per un verso il cosiddetto “talento musicale”, come ogni marcata dote individuale, è appannaggio di alcuni individui che più di altri trovano nella musica un mezzo congeniale di espressione, per l'altro verso l'attitudine alla musica, pur in diverse gradazioni, è invece presente sostanzialmente in tutti i bambini, come in tutti i bambini appunto è di norma rintracciabile una forma di attitudine matematica o linguistica. Tuttavia, affinché tale eventuale “talento” si possa esprimere in tutta la sua entità è necessario che anche l'attitudine alla musica abbia trovato un ambiente favorevole per manifestarsi nella propria ampiezza soprattutto durante l'infanzia sino all'adolescenza⁹; altrimenti pure quello stesso talento rischia di restare nell'ombra o addirittura prosciugarsi. Per dirla con un paradosso, si potrebbe ipotizzare che, pur in percorsi infantili assai diversi, forse nemmeno Mozart (cfr. Apostoli & Gordon, 2005, pp. 9-11) o Verdi sarebbero oggi ricordati per gli straordinari compositori che sono stati se non avessero avuto entrambi la sorte di trovare ambienti favorevoli all'espressione della propria attitudine e al suo concreto esercizio sin dalla loro infanzia. Il che però ci porta anche a pensare a quanti “Mozart” potremmo aver perso nel corso dei secoli o continuare a perdere oggi, o perlomeno a quanti talenti o anche “solamente” attitudini musicali sono rimasti inespressi e ignoti prima di tutto a chi ne era ed è tuttora portatore. In questo quadro, lo dico a scanso di equivoci, obiettivo dell'educazione musicale non è certo scovare spasmodicamen-

te dei “nuovi Mozart”. Molto più semplicemente essa dovrà mirare a creare le condizioni perché *ogni bambino* possa conoscere e sviluppare quell'aspetto della propria personalità che è la sua attitudine alla musica, così come avviene per altre discipline e saperi, ed eventualmente scoprire così nella musica il proprio talento; esattamente come già avviene quando, per esempio, un ragazzo o una ragazza di una Scuola secondaria superiore capisce di voler studiare Astronomia o Ingegneria civile grazie alla scoperta, resa possibile proprio dall'esperienza scolastica, della propria passione e del proprio “talento” più in un ambito che in un altro.

Come si può intuire da quest'ultimo esempio, il fatto che *ogni bambino* sia portatore di un'attitudine musicale, comunque essa venga definita, chiama in causa il ruolo della scuola, e della scuola pubblica in particolare. Comprendere che ogni bambino possiede un'attitudine alla musica, che la musica non è solo un'arte “sublime” per pochissimi eletti magari anche un po' eccentrici, comporta infatti che la scuola deve farsi pienamente carico dell'educazione alla musica e non può delegare la formazione musicale a soggetti esterni, magari di natura privata: essa in tal modo abdicherebbe alla propria funzione, sancita in Italia dalla stessa Costituzione, di ambiente mirato a rimuovere gli ostacoli all'esercizio della propria cittadinanza per ogni individuo, indipendentemente dalle condizioni sociali o familiari originarie¹⁰. Da questo punto di vista risultano incoraggianti le stesse *Indicazioni per il curriculum* (*Indicazioni*, 2012) relative alla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado vigenti ad oggi in Italia, anche se per quanto riguarda soprattutto la scuola dell'infanzia la loro formulazione risulta piuttosto aperta. Esse, infatti, sin dalla scuola dell'infanzia, sottolineano comunque la funzione della musica nella crescita globale della persona¹¹ e pongono l'educazione musicale scolastica come primo passo per un percorso di scoperta da parte dei bambini delle proprie stesse potenzialità: «Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e

7. Sul rapporto fra “attitudine” e “rendimento” e i metodi di misurazione dell'attitudine stessa nella MLT si veda Nardozi (2020).

8. Per questa ragione si userà nel testo il termine anche “attitudine alla musica”, di meno diretto riferimento alla MLT rispetto a quello di “attitudine musicale”.

9. Nella MLT, Gordon indica in 9-10 anni l'età limite per lo sviluppo dell'attitudine musicale, anche se su questo si registra un certo dibattito nella comunità degli addetti ai lavori.

10. Per un'introduzione alla scuola nel quadro della Costituzione italiana si veda Cerruti (2017); per una più sviluppata riflessione sui suoi scopi anche nel senso indicato nel testo si vedano, fra i molti titoli possibili, Baldacci (2014) e Martini (2020).

11. Sulla questione si veda l'articolo di Cuomo in questo stesso numero della rivista. Sulle “funzioni formative” e sul percorso che ha portato alla loro attuale formulazione attraverso una prima versione delle Indicazioni nel 2008 si vedano Pagannone (2008) e Somigli (2013): 20-32.

discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. *Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità*. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali» (*Indicazioni per il curricolo*, 2012, scuola dell'infanzia, p. 20; mio il corsivo).

A questo punto possiamo tuttavia chiederci quanta consapevolezza di tutto questo vi sia tra gli educatori e gli insegnanti, nella fattispecie della scuola dell'infanzia; quanto cioè sia diffusa tra loro la percezione della musica come componente fondamentale e indipendente del sapere che tutti i bambini devono sperimentare e avviarsi a conoscere, naturalmente all'interno di un'organizzazione della didattica per "campi d'esperienza" trasversali, come proprio di una scuola dell'infanzia che non prevede impostazioni rigidamente disciplinari. E al contempo possiamo riflettere su cosa può fare a questo fine l'ente al quale la comunità affida la formazione degli insegnanti.

Per trattare questo aspetto ed esemplificare in modo concreto mi riferirò adesso alla mia esperienza di ricerca e docenza presso la Libera Università di Bolzano nella Provincia autonoma italiana dell'Alto Adige (Südtirol - Alto Adige), all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione: a tale tipo di Facoltà lo Stato italiano affida infatti la formazione degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia mediante un unico e condiviso corso di studio in Scienze della Formazione primaria.

Una recente indagine che ho condotto nelle scuole della Provincia, pur mirata a scopi differenti rispetto al presente scritto, offre elementi di riflessione utili¹². Sen-

12. L'indagine è stata svolta con un questionario anonimo online rivolto a insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado nel quadro del progetto di ricerca a carattere internazionale finanziato dalla Libera Università di Bolzano dal titolo *La musica classica nell'educazione musicale*, del quale chi scrive è ricercatore principale (PI). Ad esso ad oggi hanno partecipato quasi 1500 insegnanti, prevalentemente della scuola in lingua tedesca, dei quali circa 350 della scuola dell'infanzia. Per la presentazione e discussione degli esiti del sondaggio, da integrare con ulteriori dati relativi alla scuola e ladina, rinvio a successivi contributi relativi al progetto di ricerca stesso (in Alto Adige - Südtirol, un'area del Paese dove convivono tre gruppi etnico-linguistici – tedesco, italiano, ladino – con una maggioranza di lingua tedesca, la scuola viene offerta parallelamente in lingua tedesca e italiana per i rispettivi gruppi linguistici ed in modalità trilingue per il gruppo ladino).

za entrare nel merito della presentazione e discussione dei dati e limitandoci dunque a una sommaria osservazione complessiva di quanto essi lasciano trasparire, i risultati relativi alla scuola dell'infanzia mostrano infatti un panorama diversificato. In generale il valore della musica nel percorso formativo è ampiamente riconosciuto e diversi insegnanti hanno dichiarato addirittura di svolgere praticamente ogni giorno attività con la musica. Nello specifico può trattarsi anche di momenti funzionali ad altri scopi: questo avviene più di frequente con l'ascolto, che per esempio può essere proposto per favorire una condizione di rilassamento oppure accompagnare un'attività di disegno o di lavoro manuale o anche usato per attività di movimento o danza non mirate però – come avverrebbe in una prospettiva dalcroziana o gordoniana – alla scoperta della musica stessa¹³. Emerge così un quadro nel quale la musica è presente nelle scuole dell'infanzia altoatesine con una pluralità di scopi e attività (canto, ascolto, pratica strumentale, impiego della musica assieme al movimento o al disegno), anche da parte di una stessa o uno stesso insegnante. Si rileva tuttavia che tale pluralità risulta poter avere una correlazione col tipo di formazione musicale dei singoli docenti, così come alcune risposte a domande aperte circa le scelte di repertorio indicano – né potrebbe essere altrimenti – che l'ampliamento e l'approfondimento specifico dell'offerta di attività musicale procede di pari passo con la confidenza dei singoli operatori con la disciplina.

Se per un verso la situazione sostanzialmente incoraggiante rilevata nelle scuole dell'infanzia altoatesine, soprattutto nell'attuale fase della ricerca in quelle in lingua tedesca, non è automaticamente riferibile alla situazione del resto d'Italia a causa della storia peculiare del territorio e dell'influsso esercitato tutt'oggi nella realtà locale dalle tradizioni culturali, e anche pedagogico-didattiche, d'Oltralpe¹⁴, per un altro verso, a livello pratico, nella Facoltà di Scienze della Formazione ci troviamo ad affrontare anche sfide e problematiche analoghe a quelle riscontrabili nel resto del Paese. Esse, infatti, sono legate alla presenza della musica nel sistema scolastico italiano generale e di conseguenza, pur con delle differenze legate alla specificità del territorio, anche altoatesino in termini perlomeno di monte

13. Sulla funzione del movimento nell'educazione musicale si veda il contributo di Chiara Sintoni in questo numero della rivista e la relativa bibliografia.

14. Per una breve storia dell'Alto Adige si può vedere Steinger (2003); sulla storia della scuola altoatesina rinvio ad Augschöll (2004).

ore e collocazione curricolare. Di tale specificità, peraltro, sono indizio le stesse Indicazioni vigenti localmente e diverse per la scuola in lingua italiana, per la scuola in lingua tedesca e per quella in lingua ladina secondo il principio dell'autonomia sancito con il cosiddetto "secondo Statuto di autonomia" del 1972 (Legge costituzionale n. 1 del 10 novembre 1971 e Testo unico, D.P.R. n. 670 del 31 agosto 1972)¹⁵. Nelle Indicazioni per la scuola in lingua tedesca (*Rahmenrichtlinien*, 2008, pp. 35-36) ed in quelle per la scuola in lingua ladina che le riprendono (*Indicazioni / Indicazioni*, 2009), in particolare, si osserva una più marcata attenzione alla componente del canto e della danza e ad aspetti tecnici quali i principii costruttivi del discorso musicale (si nominano fra gli altri i principii del contrasto o della ripetizione); nella scuola in lingua italiana (*Indicazioni*, 2009) si osserva un approccio generale più vicino a quello delle *Indicazioni* nazionali (2012) ma al contempo – rispetto ad esse – un maggior dettaglio sulle attività da svolgere. Storicamente connesso con le vicende dell'Alto Adige e parte anch'esso dell'Impero austro-ungarico sino alla fine della prima guerra mondiale (1914-1918), pure il Trentino presenta un'autonomia che si traduce fra l'altro in *Orientamenti* provinciali diversi dalle Indicazioni nazionali (*Orientamenti*, 1995): essi si aprono con l'assunto che «la prima educazione musicale di base va intesa come progressiva acquisizione della padronanza e della conoscenza degli elementi fondamentali e semplici della musica» e spiccano a confronto con le parallele *Indicazioni* nazionali (2012) o provinciali altoatesine per una più marcata attenzione a contenuti d'ordine tecnico.

Nel momento in cui le varie Indicazioni fissano alcuni contenuti e obiettivi per l'apprendimento dei bambini, esse richiedono implicitamente ai docenti di avere i mezzi per poter guidare con sicurezza e successo i bambini nel percorso di apprendimento¹⁶. Così, quando all'inizio del ciclo degli insegnamenti di musica previsti nel corso di Laurea in Scienze della Formazione io presento ai gli studenti e alle studentesse – in larghis-

sima parte madrelingua italiani provenienti dall'Alto Adige e dal Trentino¹⁷ – le Indicazioni, nazionali e provinciali, con le quali loro stessi presumibilmente dovranno poi lavorare, scorgo spesso nei loro occhi, e talvolta nelle loro stesse parole, sorpresa, smarrimento, preoccupazione. In diversi, infatti, hanno il timore se non addirittura l'impressione che le attività prospettate nonché le conoscenze e abilità che le varie Indicazioni elencano – e già per i bambini della scuola dell'infanzia – siano forse al di là della propria stessa portata. Questo scoramamento non sarebbe in realtà sempre fondato: le studentesse e gli studenti, infatti, non sarebbero del tutto privi di educazione musicale, nemmeno sul versante della teoria. Il problema col quale costoro devono fare i conti e che ne motiva la reazione di timore, però, almeno in Italia, è duplice. Da una parte, il loro percorso di educazione musicale si è quasi sempre interrotto col terzo anno di scuola secondaria di primo grado e dunque arrivano perlopiù all'università dopo cinque anni nei quali hanno avuto tempo e modo di dimenticare praticamente tutto quello che hanno appreso. Dall'altra, l'educazione musicale ricevuta nella scuola primaria e dell'infanzia, dunque proprio nel periodo della vita più propizio a porre le basi per l'apprendimento musicale può aver talora risentito di quei limiti che i nostri stessi studenti avvertono come propri¹⁸.

Per fronteggiare questa situazione sono possibili varie strategie. Quella seguita nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano

17. A fronte dell'organizzazione della scuola in tre ripartizioni come indicato più sopra in nota 12 e nel testo, anche la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano è organizzata in tre sezioni (tedesca, ladina e italiana) al fine di preparare adeguatamente gli insegnanti che opereranno sul territorio nelle varie Intendenze.

18. Il fenomeno naturalmente può riguardare soprattutto la situazione, numericamente maggioritaria, in cui l'educazione musicale venga affidata all'insegnante generalista e non data in carico ad un "esperto" disciplinare esterno. In proposito a questa soluzione, chi scrive da una parte ne riconosce i vantaggi per quanto attiene alla preparazione disciplinare solida e specialistica del personale esterno coinvolto e dall'altra esprime qualche perplessità: essa, se non inquadrata a livello istituzionale e territoriale, risulta di fatto subordinata all'interesse verso la musica dei singoli dirigenti e alle disponibilità finanziarie degli istituti; inoltre trova un elemento di rischio nel fatto che l'esperto esterno può essere una figura estremamente competente sul fronte della disciplina ma mancare di una preparazione altrettanto specifica per quanto attiene l'orizzonte pedagogico e didattico o può agire senza una stretta connessione col team degli insegnanti curricolari.

15. In precedenza, l'autonomia dell'Alto Adige era regolata, nell'ambito della Regione Trentino-Alto Adige, dalla Legge dell'Assemblea Costituente del 31 gennaio 1948, della quale il T.U. del 1972 ha mantenuto alcuni elementi.

16. Per fare un semplice esempio, nel momento in cui le Indicazioni (2012) specificano tra i "Traguardi per lo sviluppo della competenza" che il bambino «sperimenta e combina elementi musicali di base» (p. 21), esse presuppongono di fatto che l'insegnante abbia ben chiari quali sono questi medesimi elementi e come fare per garantirne l'accesso e il possesso da parte dei bambini.

nel definire il curriculum del corso di studio del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria mirato alla preparazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria che si avviò nell'anno accademico 2011-12 e quindi rimodularlo tra 2015 e 2016, è stata di conferire centralità proprio agli aspetti d'ordine disciplinare, anche a quelli che più spesso vengono ritenuti in generale difficilmente accessibili in quanto eminentemente "tecnici" (la notazione, le forme, ma anche l'intonazione curata della voce eccetera), sì da cercare di contribuire a risolvere il problema ora ricordato¹⁹. Del resto, solo quando si conoscono bene le regole di una disciplina e di un'arte come la musica le si possono consapevolmente usare, manipolare e superare. Tuttavia, non sarebbe legittimo limitarsi all'aspetto contenutistico. Per questo, si è mirato a coniugare quest'ultimo con l'aspetto metodologico. Così, nella maggior parte dei casi gli studenti e le studentesse riscoprono o scoprono e apprendono *ex novo* aspetti del sapere musicale compiendo loro stessi il percorso che dovranno fare coi bambini e riflettendovi. Ne è scaturito un curriculum di musica organizzato in due anni: in ognuno di essi un corso teorico trova la propria integrazione in un laboratorio pratico rivolto rispettivamente alla didattica per la fascia 0-7 e a quella per la fascia 6-12²⁰; in entrambi i casi si è cercato di porre a frutto la ricchezza delle diverse tradizioni culturali e didattiche, soprattutto austro-tedesca ed italiana, che convergono sul territorio (Somigli, 2016; Comploi, Schrott & Somigli, 2018).

Per la fascia 0-7, che qui ci interessa, le studentesse e gli studenti sperimentano un cammino che li porta fra l'altro – per limitarsi ad alcuni esempi – a conoscere e applicare sulle principali metodologie didattiche storiche; a realizzare esperienze sonore e musicali rivolte alle varie fasce d'età nelle quali la produzione e l'ascolto si alimentano; a confrontarsi con lavori adatti alla scuola dell'infanzia della storia della musica d'arte e di altri generi musicali; a costruire e improvvisare filastrocche ritmiche; ad acquisire i mezzi per suonare con sempre maggior consapevolezza gli strumenti del-

lo strumentario Orff e insegnare a dei bambini a fare lo stesso; a recuperare la loro capacità di decifrare un semplice spartito per insegnare una canzone, e la sua forma, a dei bambini; a inventare fiabe sonorizzate; a muoversi sulla musica e fare del movimento del corpo un mezzo di comprensione musicale; a scoprire come usare la propria voce nel canto, e talora addirittura a "scoprire" la loro stessa voce.

Alla base di tutto questo sta una consapevolezza: la musica non è un dono per pochi ma un'esperienza – d'ascolto e produzione, cognitiva e performativa – da rendere accessibile a tutti. Ma perché questo avvenga è necessario che le insegnanti e gli insegnanti fin dalla scuola dell'infanzia (ma anche le educatrici e gli educatori dal nido) abbiano gli strumenti necessari a far sì che nemmeno un bambino resti all'oscuro della propria attitudine alla musica; oppure, e forse è peggio ancora, cresca nella convinzione di essere "negato" perché magari ha incontrato adulti che, sulla base del pregiudizio radicato della musica come dono speciale per pochi eletti talentati, hanno equivocato e derubricato in tal senso i suoi primi incerti tentativi e le sue prime magari in apparenza maldestre sperimentazioni con la musica (Apostoli & Gordon, 2005: 13-14 e 18-21)²¹. E tutto ciò deve avvenire per ogni bambino e bambina, a prescindere dalla possibilità della sua famiglia di consentirle o consentirgli di frequentare corsi privati o dalla sorte di capitare in un contesto scolastico particolare nel quale è può esser presente un insegnante di musica dedicato oppure si agisce all'interno di un qualche progetto sperimentale specifico.

Vorrei concludere e riassumere questo discorso con un'immagine, una metafora. Non si nasce sapendo camminare. Ma s'impara a farlo osservando, provando, cadendo, rialzandoci, sostenuti psicologicamente e fisicamente da adulti che ci danno l'esempio, ci accompagnano, ci consolano, ci incoraggiano. Quello che sta alla radice della proposta che ho rapidamente descritto è l'intento, o almeno la speranza, di far sì che sempre più bambini trovino nella scuola un ambiente e delle

19. Sulla formazione degli insegnanti nella Libera Università di Bolzano si vedano Somigli (2016), Comploi, Schrott & Somigli (2018), Comploi & Schrott (2019).

20. Nella formulazione dell'offerta formativa è stata deliberatamente prevista per tutte le didattiche disciplinari (dunque non solo per la musica) una sovrapposizione per la fascia 6-7 atta a scongiurare un'impostazione rigida per comparti stagni e a sottolineare il carattere necessariamente organico del percorso verticale tra scuola dell'infanzia e primaria.

21. fr. Apostoli & Gordon, 2005: 13-14 e 18-21; da questo punto di vista, anche sulla scorta del testo appena menzionato, si può pensare a come invece gli adulti guidano i bambini alla pronuncia corretta delle parole senza giudicarli più o meno portati per il linguaggio verbale sulla base dei loro primi esperimenti; su questo e sulle analogie a livello di apprendimento tra musica e linguaggio verbale si rinvia di nuovo alla MLT.

persone che anche nella musica sappiano muoversi sulle proprie gambe e così permettano loro di scoprire con serenità come “camminare”. A partire dall’infanzia e per tutta la vita.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Apostoli, A. e Gordon, E.E. (2005). *Ascolta con lui canta per lui*. Curci.
- Augschöll, A. (2004). *La storia della scuola in Alto Adige*. Alfabeta.
- Baldacci, M. (2014). Per un’idea di scuola. Educazione, lavoro, democrazia. FrancoAngeli.
- Cerruti, T. (2017). Educare in contesti formali: la scuola nella Costituzione italiana. In S. Kanisza, e A.M. Mariani (a cura di). *Pedagogia generale*. Pearson.
- Comploi, F., Schrott, S. e Somigli, P. (2018). *Music education in multilingual contexts. Proceedings of the 19th International Seminar of the Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media*, ISBN 978-0-6481219-4-78 <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/ISME%20Commission%20on%20Policy%202018.pdf>
- Comploi, F. e Schrott, S. (2019). L’educazione musicale in Alto Adige nella Facoltà di Scienze della formazione e nella scuola: potenzialità e sfide future. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, IX,109-117, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/10191>
- Gordon, E.E. (2003). *L’apprendimento musicale del bambino dalla nascita all’età prescolare*. Curci.
- Indicazioni provinciali per le scuole dell’infanzia in lingua italiana* stabilite con Deliberazione della Giunta provinciale del 24 agosto 2009, n. 2077: http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/it/199430/delibera_24_agosto_2009_n_2077.aspx?view=
- Martini, B. (2020). Università e conoscenze: le relazioni fruttuose. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, X,129-137, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/11930>
- Nardozi, R. (2020). Attitudine musicale e verifica del potenziale di apprendimento in musica: la ricerca e i test di Edwin Gordon. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, X,25-61, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/11929>
- Indicazioni provinciali per le scuole dell’infanzia in lingua ladina*. Delibera 27 aprile 2009, n. 1181, http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/it/199453/delibera_27_aprile_2009_n_1181.aspx?q=indicazioni+&a=2009&n=&in=-&na
- Orientamenti dell’attività educativa della scuola dell’infanzia della Provincia autonoma di Trento* (Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 15 marzo 1995, n. 5-19/Leg.). <https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/Pages/legge.aspx?uid=1376>
- Pagannone, G. (2008). Funzioni formative e didattiche della musica. In A. Nuzzaci e G. Pagannone (Eds). *Musica Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale* (pp.113-156). Pensa MultiMedia
- Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol*, Beschluss der Landesregierung vom 3. November 2008, Nr. 3990. Veröffentlicht im Beiblatt Nr. 1 zum Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol vom 25. November 2008, Nr. 48/I-I.
- Somigli, P. (2013). *Didattica della musica: un’introduzione*. Aracne.
- Somigli, P. (2016). Music Didactics at the Free University of Bolzano-Bozen. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VI,83-86, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/6571>
- Steininger, R. (2003). *Südtirol. Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*. Innsbruck, Studienverlag.
- Ricevuto: 18-06-21. Accettato: 1-09-21
Artículo terminado il 15-06-2021

Somigli, P. (2021). La musica e l’educazione musicale nella scuola dell’infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti. *RELAdEI-Rivista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 79-86.
Disponibile: <http://www.reladei.net>



Paolo Somigli

Libera Università di Bolzano

Italia

psomigli@unibz.it

Paolo Somigli è Professore associato in Musicologia e storia della musica nella Facoltà di

Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, dove tiene corsi di Pedagogia e Didattica della musica. È pianista e direttore editoriale di “Musica Docta. Rivista digitale di

Pedagogia e Didattica della musica” (fascia A nelle liste ANVYR. Tra le sue pubblicazioni, molte delle quali su temi di educazione musicale, *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola* (ed.; 2019) e *Popular music per la didattica* (ed., con A. Bratus; 2020).

MISCELÁNEA

Creativity and outdoor education in primary schools: a review of the literature

Creatividad y educación al aire libre en las escuelas de educación primaria: una revisión de la literatura

Monica Guerra, Federica V. Villa, ITALIA ;Vlad Glăveanu, SWITZERLAND ¹

1. This contribution is the result of a collective work. For academic purposes please note that Federica V. Villa has authored *Introduction, Method, Results, Creativity, Creativity in R1, Creativity in R1b, Discussion and Conclusions*; Monica Guerra has authored *Outdoor education, Outdoor education in R1, and Outdoor education in R1a*; Vlad Glăveanu has provided critical and essential revisions for important intellectual contents.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine the connections between creativity and outdoor education in primary schools by reviewing the studies published over the past ten years in order to build a framework for this emerging field of research. We reported a scoping review of 55 pieces of educational research and professional literature relating to creativity, outdoor education and primary school (R1 group), outdoor education and primary school (R1a), and creativity and primary school (R1b). The search highlighted the importance of the following factors in supporting possible links amongst the reviewed topics: similarities in contextual features, use of materials, need for perseverance, the role of explorative approach, the importance of play and “slow time”, the role of adults, and the value of the theory of affordances. In particular, the latter had potential to build a theoretical framework within both of the topics. Potential implications and future directions are also proposed.

Key-words: Outdoor, Creativity, Literature Review, Elementary Education, Affordance

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las conexiones entre la creatividad y la educación al aire libre en las escuelas de educación primaria mediante la revisión de los estudios publicados durante los últimos diez años con el fin de construir un marco para este campo de investigación emergente. Presentamos una revisión de 55 trabajos de investigación educativa y literatura profesional relacionados con la creatividad, la educación al aire libre y la educación primaria (grupo R1), la educación al aire libre y la educación primaria (R1a) y la creatividad y la educación primaria (R1b). La búsqueda destacó la importancia de los siguientes factores para respaldar los posibles vínculos entre los temas revisados: similitudes en las características contextuales, uso de materiales, necesidad de perseverancia, el papel del enfoque exploratorio, la importancia del juego y el "tiempo lento", el papel de los adultos y el valor de la teoría de la percepción. En particular, este último tenía potencial para construir un marco teórico dentro de ambos temas. También se proponen posibles implicaciones y direcciones futuras.

Palabras clave: Aire Libre, Creatividad, Revisión de Literatura, Educación Primaria, Percepción

INTRODUCTION

In our century, the so-called traditional education does not meet the demands of the school in various countries around the world. This demands us to seek alternative ways of schooling which offer parallel or divergent paths that respond to the needs of a generation experiencing constant and ever faster change. In this regard, many countries have draft objectives – defined as abilities and skills – education must aim and reach. For instance, the European Parliament has identified eight key competences for lifelong learning (European Union Council, 2018) with a particular emphasis on values such as curiosity, ability to relate, critical thinking and resilience. Elsewhere, twelve competences have been identified, divided into learning skills (the 4Cs), literacy, and lifelong skills, and aiming to include all the necessary capabilities for the student's future career (2009).

If, on the one hand, nations reflect on key concepts and ways to offer new teaching and learning possibilities, on the other hand, those who deal actively and on a daily basis with students are left trying to connect themes, contexts, resources and pedagogical debates. Creativity and outdoor education are two wide-ranging topics that often feature in teachers' discussions and government agendas as they respond to the needs of the school today (and of daily life). They have also become growing areas of pedagogical research and a timely topic of reflection especially in the context of the current pandemic.

Creativity is nowadays deemed as an essential element for both private and professional life, but it is often ambiguously defined in education: on the one hand, research shows the desirability and effective urgency of an education that cultivates this competence (e.g., Guerra & Villa, 2017b; Guo & Woulfin, 2016; Shaheen, 2010); on the other hand, teachers' perception and management of creativity is influenced by the standardized requests of the school system, thus preventing them from pursuing creativity as an aim (e.g., Guerra & Villa, 2017a; Kupers et al., 2019). Psycho-pedagogical research has long argued that creativity could and should be educated (e.g., Antonietti, Colombo, & Pizzingrilli, 2011; Craft, 2006; Glăveanu & Kaufman, 2019; Runco, 2008), especially when it is conceived as a distinguishing advantage of everyone's present and future or – more systematically – as a process able to put into play a set of skills, knowledge and competences similar to any learning process (Beghetto, 2016; Guerra & Villa, 2019). In these terms, the educational implications become even more meaningful.

Several tools have been validated to investigate crea-

tivity – mainly quantitative – focused on the product, the process, or on the conditions that make creativity possible and visible, primarily in contexts of controlled training or in specific tasks (see Kuper's taxonomy in Kupers et al., 2019). In light of the above, a recent study highlighted the need to investigate creativity within a qualitative paradigm, through observational methods (Katz-Buonincontro & Anderson, 2018), in which creativity is conceived as a more than a psychological phenomenon – it involves cognition, but it is also as a social and material act (Glăveanu, 2015; Glăveanu et al., 2019a; 2019b).

Outdoor education has equally become the subject of important pedagogical debates. It is rooted in a long-established pedagogical tradition which today becomes increasingly relevant, with the appropriate adaptations. The growing interest in an educational form that spends part of the time in natural contexts mainly lies in the new generation's need to renew the (lost) connection with natural environments – since most young people live mainly “indoors” – and to recover the innate sense of belonging to the world that characterizes any human being (cfr. biofilia; Kaplan, 1995; Kellert & Wilson, 1993; Waller et al., 2017). The educational and pedagogical choice that integrates outdoor environments into the daily school routine considers the outdoor as a context of authentic and meaningful learning for a fluid, unique and effective experiential type of work (Farné, 2014; Tovey, 2007; Waite, 2011).

Academic research has long revealed the multiple benefits of being outdoors, especially concerning the physical health, attention, psychological, emotional and interpersonal health of participants (e.g., Bowler et al., 2010; Constable, 2012; Rickinson et al., 2004; Sobel, 2008). These experiences enable the student to physically, cognitively and emotionally move in relation with the environment and within a direct and holistic approach to knowledge (e.g., Quay & Seaman, 2013; Tovey, 2007; Waite, 2017).

In addition, the natural environment provides various resources that impact differently the diversity of individuals they include. In this sense, materials from the environment are not resources per se, but they became such when they create unique connections with the person who uses them, cfr. *affordances* (Gibson, 1979). Therefore, in a pedagogical perspective, if the context is perceived and interpreted by the participants in various ways, according to their different personalities, then it may give rise to different and dissimilar resources and opportunities. This means that the more an environment is characterized by flexibility, global complexity and a fluid structure – like natural ones are – the more it will provide

for engaging and heterogeneous affordances (Kyttä, 2003, 2004; Waters, 2017). Even more so, one can find exponentially more ways to be in dialogue with it. Educate outdoors – especially in nature – requires the awareness that the environment is an exclusive repository of action potentials or affordances that become manifest in the interaction with individuals who live and act within it. This certainty holds true for children, the focus of the current study.

Therefore, the present review of the literature aims to investigate and describe the studies that have tried to bring together the themes of creativity, outdoor education and primary school, following a previous review focused more specifically on the role of the teacher (Guerra, Villa & Gláveanu, 2020; Villa & Guerra, 2019).

METHOD

Databases, keywords and inclusion criteria selection

A scoping review of the literature was conducted on four databases, selected for their relevance to the disciplinary sector: Education Resources Information Center (ERIC); Children & Nature Network Research Library; ProQuest Education Collection; and EBSCO Educational Research Complete. This type of review firstly focused on the amount of information available to assess the current span of the literature related to our specific topics of interest (Arksey & O'Malley, 2005).

A first explorative research was guided by three keywords in sequence *creativity*, *child**, *outdoor education* without any specific filter; it has produced a mass of results that could not be managed (about 5,800 studies). The keywords were thus refined as: *creativ**, *outdoor education*, *elementary school or primary school*, and the following inclusion criteria established: manuscripts should be published in the last 10 years (2010-2020); children/students as subjects – selected with a check in the filters offered by the database; peer-reviewed only; written in English or Italian; keywords “anywhere but not the full text” with the aim to keep the three keywords as central topics of the studies – if the database had this filter – otherwise, “anywhere”. The search produced 49 results.

First reading of emerged records

The reading of the titles and the abstracts of the results allowed to operate a very early reading of the studies reducing the records to 19.

The reason for rejected studies refers to research whose focus was outside the selected target (nursery, kindergarten, teachers, secondary education and fur-

ther), or whose main object was another topic (e.g., technology, mental health, extra curricula activities). A comparison between databases highlights five duplicates, and this reduced again the records to 14.

Development of supplementary in-depth analysis

Due to a reduced number of studies left, two further searches were carried out with the following keywords, based on the same databases and same inclusion criteria: (a) *outdoor education*, *elementary school or primary school*; and (b) *creativity*, *elementary school or primary school*. In (b) we have chosen not to use the keyword *creativ** because it would also have selected studies that used it as an adjective or adverb associated with other central themes; the use of the word *creativity* instead seems to have gathered studies that consider *creativity* the only or one of the main themes. The first search produced 74 results, the second 93.

An initial reading of the results was operated to exclude irrelevant records, as previously done. The first group of articles decreased from 74 to 20 results; while the second one decreased from 93 to 34. The exclusion criteria include: same records as the parallel or previous review; subjects of the research being outside the selected target (e.g., teachers, secondary school, kindergarten); focus on other issues that make *creativity* and *outdoor education* a fringe topic (e.g., technology, health); or being set in particular research contexts (e.g., adventure camp, gifted children, VLE).

Final corpus

The 68 records gathered from the three searches have been analysed and organized in a review table which recorded following key information: year of publication; title/authors/journal or publisher; aim/s; study design; setting; data analysis methods and instruments; participants; definition of... (*creativity*, *outdoor education*); main results; hints & links.

With a further in-depth reading of the body of each paper, a further reduction has been made – through the criteria mentioned above – resulting in a total of 55 studies, distributed as follows: $n=10$ with *creativ**, *outdoor education*, *elementary school or primary school* (R1); $n=18$ with *outdoor education*, *elementary school or primary school* (R1a); and $n=27$ with *creativity*, *elementary school or primary school* (R1b).

RESULTS

The majority of studies were published as journal articles and only two were professional reports of

projects carried out with students at school. The retrieved studies were conducted around the world: n=14 in Europe (Finland, France, Spain, Denmark, Belgium, The Netherlands, Slovenia, Greece, Turkey), n=11 in U.K. (England, Scotland, Wales, Northern Ireland), n=10 in Asia (China, Japan, Korea, Malaysia, Indonesia, Israel), n=6 in U.S.A., n=3 in Australia, n=2 in Canada, n=1 in Africa (Nigeria), n=1 in South America (Colombia), n=1 in New Zealand; n=2 are comparative studies between countries (Australia-U.K.; Uganda-Italy), and n=4 the context is not stated. Most studies were either qualitative (n=28) or quantitative (n=20) in nature; n=4 were mixed methods studies and n=1 was a multi-method one. Some qualitative studies used explorative or ethnographic methods, and narrative approaches; some others were longitudinal or comparative studies, action-research, case-studies, reviews, or professional reports of school projects. Similarly, quantitative studies concerned comparative, longitudinal and explorative studies; the majority of others used empirical approaches, such as semi-experimental, experimental, post-occupancy or scale-development studies; and still others used formative evaluation development approaches. The following sections described how creativity and outdoor education – the two main topics – were presented within different groups of literature (R1, R1a and R1b) in order to discuss possible connections in relation to the primary school age level.

Creativity

The concept of creativity in educational settings is covered in studies from the R1 and R1b searches, especially in R1b, where that most of the research followed a quantitative paradigm (15 out of 27). Since creativity is traditionally rooted in the psychological field, it is clear enough that the quantitative approach is privileged over the qualitative one, which has only recently become the subject of reflection and problematisation (Glăveanu et al., 2019a; Katz-Buonincontro & Anderson, 2018). There is a clear need to conduct also qualitative studies that would focus more on "a qualitative understanding of the experience, meanings, and processes of creating" (Glăveanu et al., 2019a, p. 4), despite a lower level of generalizability of the results but in view of the diversity of contexts and relationships that only qualitative research methods can capture. Before tracing the possible connections between the topics, it is interesting to analyse the words referred to creativity in the different studies of the R1 and R1b group in order to grasp the implicit or explicit definitions guiding the analysis within different pieces of research.

Explicit references, theories and definitions of creati-

vity in the 10 studies of the R1 group are found only in three cases, one of which is a review of the literature (Christidou et al. 2013; Engelen et al., 2018; Spring & Harr, 2014). This underlines the possibility that these studies focus more on outdoor educational contexts where creativity is mentioned but remains in the background. On the contrary, in R1b, only three studies do not make explicit specific theoretical references to creativity because they report more general research focused on key competences and sustainability (Barba-Sánchez & Atienza-Sahuquillo, 2016; Boyaci & Atalay, 2016; Ito & Nakayama, 2016). This variable seems to indicate that, when creativity is not the main focus of interest or is not the specific research field, it is not supported by proper clear definitions and theoretical frameworks.

Creativity in R1

More than half of the studies analysed (n=6) include creativity within the characteristics and abilities of game and imagination (Christidou et al., 2013; Engelen et al., 2018; Hyndman & Mahony, 2018; Hyvonen, 2013; Lehrer & Petrakos, 2011; Spring & Harr, 2014) in a connection often supported by the encounter with materials. In fact, in one study creativity emerges from the invitation to use unstructured, recycled materials and loose parts in the school garden which is characterized as creative because "[children] seemed to have an innate drive to use the items in a creative, constructive and playful manner" (Engelen et al., 2018, p. 93). Similar conclusions also come from a research conducted by Hyndman and Mahony during recess in the schoolyard of two primary schools where different types of materials were made available to children. By partially focusing attention on creativity, the study "provides exploratory insights into how the development of primary school students' creativity can be supported or hindered, by the type of equipment provisions made available for students' physical activities within school grounds" (Hyndman & Mahony, 2018, p. 242), opening up new ways of connecting creativity and the outdoor environment. Flexible and unstructured materials seem to be the ideal stimulations for the natural flexibility, curiosity, improvisation, adjustment and problem-solving that elicited by play. Also, in a Finnish school where outdoor education is particularly widespread, creativity was observed as an intrinsic feature of role-playing and authentic play, a component linked to the fun that the play generates (Hyvonen, 2013), and it was understood as a way of learning "linked to cognitive, socio-emotional development, as well as creativity in early childhood" (Lehrer & Petrakos, 2011, p. 74).

The context is also an element which is also associated

with games and begins to emerge from the studies, although not always referred to explicitly. A Greek study aimed to explore children's recess experiences (Christidou et al., 2013) highlights, for example, that to encourage creativity and learning school spaces must "allow flexibility in form and usage" (p. 61), which is possible in the school yard. Here, creativity was observed together with children's imaginative ability and free play. This brief reference to external contexts as physically suitable to creativity was also echoed in a systematic review of the literature that explored different possible creative learning contexts (Davies et al., 2013). Authors noted that "there is reasonable evidence across several studies that taking pupils out of the classroom and working in an outdoor environment for part of their time in school can foster their creative development" (p. 84), thus supporting the connections this research aims to explore. Other pieces in R1 construed the contextual variable, i.e., being in nature, as a source of inspiration for creativity, without making explicit or supporting this view with theoretical references. In these cases, it was interesting to observe how nature acts as an activator of skills that will be used later, such as in writing, art, or science. These are often objectives declared by the teacher, "designed to encourage children to gather inspiration from the outdoors [...] and incorporate them into artistic mixed media projects" (Bruni et al. 2017, p. 46). Direct contact with natural environments triggers rich, evocative and ideal imaginative processes for poetic writing which, among other things, "improves students' creativity and cognitive functioning" (Gardner & Kuzich, 2018, p. 439). Creativity in outdoor learning contexts is once again associated with the imagination that now has implications for creative writing (Spring & Harr, 2014) or with a wider, holistic approach to knowledge (Johnson, 2013).

A single study, already mentioned above, extends the consideration on the possibilities offered by the environment by identifying the unlimited affordances of natural environments a way of exploring the complexity – and, implicitly, creativity – of children's productions (Gardner & Kuzich, 2018). By referring to affordances found in nature (Gibson, 1979; Kytta, 2004; Wilson, 2007), that for the authors significantly impact poetic writing, they implicitly refer also to the socio-cultural theory of creativity (e.g., Glăveanu, 2013; Glăveanu, Tanggaard, & Wegener, 2016) stating that a) each creation is an act deeply embedded in the material and social world that allows and limits the action itself; and b) the creative actor explores the possibilities offered by the surrounding environment (affordances) to discover new ones or to create object with new affordances out of necessity, generating thus

creative productions. This is, for us, a potential fil rouge able to relate and connect the three keywords of the R1.

Creativity in R1b

The most up-to-date definitions construe creativity as a complex, multidimensional, dynamic, relational phenomenon, in continuous redefinition because of the numerous variables involved (e.g., Beghetto & Corazza, 2019; Glăveanu et al., 2016). Kupers and colleagues have tried to integrate the main theories about creativity into a complex dynamic systems model in which "the core of creative development consists of the real-time transactions between the child and the child's social (teacher, peers, etc.) and material environment (the task)" (Kupers et al., 2019, p. 114).

Quantitative pieces of research break up the variables that define creativity into observable, analysable and measurable components with the help of different assessment tools (de Vries & Lubart, 2017; Fanchini, Jongbloed, & Dirani, 2019; Tomassoni, Treglia, & Tomao, 2018). They seem aimed at indicating as specifically as possible the elements involved and their connections in order to control and predict them; meanwhile, qualitative ones tend to use descriptive, interpretative and holistic language for the production of idiographic knowledge. Some qualitative studies from the R1b group also base their analysis on authoritative and recent theoretical references, which today are working to generate new directions for research and practice, such as Todd Lubart, Robert Sternberg, Vlad Glăveanu, James Kaufman, to mention a few. Some others instead follow more classic definitions such as those of Torrance (1972), Guilford (1950), Csikszentmihalyi (1999) or Wallach and Kogan (1965), risking to ignore more recent research directions (Alacapinar, 2012; Chu & Lin, 2013; Ertürkler & Bağcı, 2019; Liberman et al., 2012; Welter et al., 2016; Wu & Albanese, 2013).

The majority of studies gathered in R1b (n=9) investigate *domain-specific* creativity that is focused on a specific area or field of knowledge (Plucker, 1998) and deserves attention because "[the domain-specificity] has broad implications for the identification of and educational practices used with creative children" (Han & Marvin, 2002, p. 99). Such perspectives delineate the skills of an individual with respect to a specific area of knowledge, thus also connecting the definition of creativity itself which, however, maintains the standard features of originality and appropriateness (e.g., Runco & Jaeger, 2012). Some studies are focused on scientific creativity, understood "as any thought or behavior in science that is both novel and useful" (de Vries & Lubart, 2017, p. 146), thus im-

plying that the work of the sciences is fundamentally creative (Yang et al., 2019). Others investigate creativity in math, often associated with the individual's competence in solving challenging problems (Novita & Putra, 2016; Siew & Chong, 2014). Other studies – as already observed in R1 – explore the forms of creative writing, such as poetry and narration, considered as such “when they are novel, original, inventive, and unexpected in nature” (Bos et al., 2015, p. 832) and when they are proposing alternative perspectives on the world (Coles, 2017; Niño & Páez, 2018). And still others associate creativity with art, both as a mean to stimulate creativity itself and as a pure and concrete act of making, particular described by sensitivity and free expression (Adams, 2013; Batic, 2014; De Backer et al., 2012; Ito & Nakayama, 2016). A single study combined multiple domains (mathematics, physics, P.E., I.T.C and L1) in a mixed methods paradigm, defining creativity in wider terms as an “exploring and trying things out in a playful – sometimes even foolish – way, without any specific goal” (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2016, p. 88).

According to traditional psychological research on the topic, creativity within a quantitative paradigm is a mental phenomenon which is therefore investigated in connection with variables deemed measurable through specific tests. Some conceive creativity as “an outgrowth of intelligence” and therefore related to it (Hansenne & Legrand, 2012; Welter et al., 2016); some others conceive it as the ability to solve problems (Boyaci & Atalay, 2016; Novita & Putra, 2016), including as entrepreneurial competence (Barba-Sánchez & Atienza-Sahuquillo, 2016). As Kupers and colleagues (2019) underline – as traditional studies did, the physical and relational context plays an important role in the creative process and some of the studies collected here explain those elements thanks to which a context is deemed to be creative. Undoubtedly the relational and social climate is of utmost importance because “the environments in which a person interacts with may suppress, inhibit or stimulate creativity depending on how people in these environments view this person and his/her creativity” (Li et al., 2013, p. 625). This is how the educator's perspective strongly impacts the participants and the context itself (e.g., Jeffrey & Craft, 2004). In this regard, an open, non-judgmental and flexible context seems to be an essential precondition to cultivate creativity (Ertürkler & Bağcı, 2019; Tomassoni et al., 2018; Yang et al., 2019). In fact, creativity is recognized in the way in which the environment enters in relationship and interaction with the individual (Putri, Japar, & Baga-skorowati, 2019), and it thus resonates with the concept of affordances emerging in R1.

Outdoor education

The studies investigating outdoor education are collected in searches R1 and R1a. Among these, different definitions and variations of “outdoor education” were observed in relation to the methods of use of the outdoor space and the type of external area involved. The use of outdoor environments can be direct, indirect or vicarious (Kellert, in Kahn & Kellert, 2002); direct experiences are further divided into immersive (e.g., forest schools) and perpetual (e.g., schools use outdoor contexts as equal to traditional indoor classrooms to spend part of the school time). Consequently, the outdoor areas vary: immersive experiences require high-density natural environments – such as woods, parks, beaches – while the permanent realities exploit the school yard, the garden, neighbouring green areas, etc., which allow a regular use.

Unlike studies on creativity, qualitative research predominates in R1a (n=11), reflecting the fact that the educational and pedagogical field prefers a contextualized, descriptive and in-depth investigation without strong claims of generalizability because of the awareness of the complexity and uniqueness of the variables involved in each educational event.

The words dedicated to outdoor education are similar to each other but have nuances of denomination and meanings coming from the same variety of experiences and ways of educating in nature that make it impossible to enclose in a unique definition (Quibell, Charlton, & Law, 2017). Dolan (2016) offered an interesting reflection showing the variability over time in naming outdoor education, starting from the classic definitions. They range from ‘outdoor education’ intended as an education “in, about and for the outdoors” (Donaldson and Donaldson, 1958, in Rickinson et al., 2004, p. 17), to the similar outdoor learning, as “education ‘in’ the outdoors (outdoors activities), ‘through’ the outdoors (personal and social development) and ‘about’ the outdoors (environmental education)” (Higgins, in Dolan, 2016, p. 50), an interdisciplinary learning modality, capable of involving and crossing all disciplines of the curriculum. More recently it has been argued by Beams (2006) “that effective outdoor learning needs to move away from fragmented, episodic arrangements towards more ongoing sustained place-based engagements whereby children negotiate what is learned” (Dolan, 2016, p. 50), and coined the concept ‘place-based learning’, as the foundation of an education that can also take place in the school yard or on school ground.

These four main orientations – outdoor education, outdoor learning, place-based education, school ground/yard education – are represented most in the studies analysed which, in turn, are characterized

by direct, immersive and continuous experiences of fieldwork and outdoor visits, outdoor adventure education or school ground / community projects (Rickinson et al., 2004).

Outdoor education in R1

As stated before, all the pieces of literature collected in R1 come from different research areas. The words here dedicated to outdoor education allow us to define it as a context in which studies are located, relating to specific themes such as play, the use of materials, writing, environmental awareness and science.

Outdoor spaces are places particularly suitable for a playful approach that explores and understands them, assuming that play is a privileged learning ground (Gray, 2015; Hyvonen, 2013) and equally connected to cognitive, social and emotional development. This is particularly evident in the use of school yards or school grounds spaces which are characterized by the presence of unstructured materials (Engelen et al., 2018; Hyndman & Mahony, 2018) and by being the children's favourite places (Lehrer & Petrakos, 2011) for the possibility of being explored and transformed (Christidou et al., 2013).

It is precisely the use of materials – that Nicholson (1972) defined as 'loose parts' – emerging in a couple of studies, that can be defined as objects full of possibilities, "critical to the success of play zones and learning centers – this is true for both indoor and outdoor settings [...] [they] add both complexity and variety to play units" (Wilson, 2007, p. 28), which increases the quantity and quality of play in children's routines. Observation of children's play in outdoor contexts has indeed recorded that the use of 'loose parts' material has a positive impact on the variety of activities and participants' involvement (Engelen et al., 2018). This finding is consistent with another study where it was highlighted how outdoor play, supported by flexible and movable equipment, is capable to educate cognitively, emotionally, socially, and physically (Hyndman & Mahony, 2018). This holistic involvement of the child is an expression of well-being, motivation and interest in a place that offers opportunities. Outdoor environments provide a particular empirical field for learning in which children, through direct experience with the elements of the context, build knowledge (Christidou et al., 2013) in a flexible, playful and authentic approach.

In fact, most of the studies collected in R1 investigate experiences of outdoor classes intended as places of learning that "involve the synthesis of classroom-based learning strategies and the affordances of the natural environment for cross-curricular learning" (Gardner & Kuzich, 2018, p. 429). Interdisciplinarity

is a precious potentiality of outdoor educational contexts, be it school yards or school grounds, or slightly more distant and wild environments, such as parks or woods. Clearly, this cross-curricular knowledge will be more supported by the regularity of opportunities to access outdoor environments, allowing, among other things, to establish that connection with places that refers to the concept of biophilia (Kellert & Wilson, 1993) that many educational programs seek to recover, i.e., environmental awareness and connection with nature (Bruni et al., 2017; Johnson, 2013). From the literature it seemed to emerge that outdoor contexts in some way influence the persons who act in them. In particular, two studies that reported outdoor schooling experiences with children (Gardner & Kuzich, 2018; Spring & Harr, 2014), guided this interpretation because they have found that these experiences stimulate skills, knowledge and reflections that otherwise would not have been possible. In one case, children have significant resources for poetic writing; in the other, experience has supported the understanding of relationships and biological cycles.

The preference for experience and sensory perception are two of the founding characteristics of any type of outdoor education. In a research on effective learning environments – with a particular attention on creativity, as stated before, Davies and colleagues (2013) identified within the immersive reality of the English Forest Schools a privileged context of learning able to follow the individual rhythms of children, while leaving room for the multiplicity of intelligence of every one and amplifying the connection with the nature in which one is immersed.

Outdoor education in R1a

Studies collected in R1a involved an in-depth and sectorial literature on outdoor education. As noted above, the wide range of proposals and possibilities related to the outdoor prevents the use of a clear and universal definition - which is also common to the concept of creativity – thus allowing it to be interpreted according to different definitions (Dolan, 2016). The majority of the studies (n=7) use the term 'outdoor learning' referring to the set of proposals and learning methods that take place in outdoor contexts in which the student is in the spotlight and the environment assumes the role of supporter of their learning (Dhanapal & Lim, 2013; Harris & Bilton, 2019; Romar et al., 2019; Stan, 2010). This pedagogical approach is aimed at providing alternative, recursive and long-lasting learning opportunities with proposals that may vary "from those that are tailored towards educational topics and the core curriculum, and broader programmes using the natural envi-

ronment as a context for experiential purposes, engagement and socioemotional wellbeing” (Quibell et al., 2017, p. 574).

The attention placed on ‘learning’ focuses these studies on different domains – e.g., History, Music, Language, Math, P.E., Science – to demonstrate the interdisciplinarity of the experiences that outdoor contexts offer. It is namely the primacy of the experience which causes these occasions to learn outdoors to have a greater cognitive impact than activities conducted indoor (Kerr, 2016).

The growing interest in the possibilities embedded in learning outdoor is involving at various degrees the curricula of schools in the Anglo-Saxon world, schools which have long considered the use of outdoor environments as a resource for children’s learning and, therefore, have regularly integrated them in the school routines (Adams & Beauchamp, 2018; Bilton & Waters, 2017; Quibell et al., 2017).

Indoor and outdoor are two realities not mutually exclusive; indeed, they can (and must) coexist as two complementary contexts (Dhanapal & Lim, 2013) of reciprocal extension: outdoor offers concrete and holistic opportunities for exploration and observation, connecting learning and knowledge; indoor is a place of systematization, the starting and returning base camp.

Similarly, other studies prefer to use the term ‘outdoor education’ as opposed to ‘outdoor learning’ – here is why those are often used as synonyms – that is rooted in Dewey and Kolb’s learning by doing pedagogy (Harris & Bilton, 2019), to interpret a concrete educational approach that goes beyond the classroom’s walls and unfolds “in, for and about outdoors” (Remington & Legge, 2017; Rios & Brewer, 2014). These are the necessary conditions for being immersed in the context (in the outdoor) in order to give it a meaning, a value and to take care of it; at the same time, it is necessary to foster some knowledge about the environment (about the outdoor) in order to understand the characteristics, functions, and risks of taking action (for the outdoor) with sustainable and respectful ways of behaving (e.g., Bertolino et al., 2017; Quay & Seaman, 2013). These pieces of research are mainly interested in the analysis of environmental characteristics or possible actions rather than specific domains, even if they recognize in the outdoor a mean of enriching the curriculum in which learning processes are involved (Ajiboye & Olatundun, 2010).

Similar to the outdoor learning, the outdoor education is also connoted as an educational approach in which the emphasis “is placed on relationships concerning people and natural resources” (p. 153) and the person is involved in an experience that activates

and involves multiple senses and languages.

A further group of R1a studies which use the term ‘place-based outdoor education’ can be distinguished with regard to involvement. It is intended as a program whose main objective is to stimulate an emotional connection between children and the environment they are part of (Lloyd, Gray, & Truong, 2018; Waters, 2017). The local context becomes the privileged educational place for building deep knowledge “so that children will eventually care about landscape, nature and people linked to a place” (Dolan, 2016, p. 56). It is in this perspective that these collected studies analyse and work on the importance of the ‘sense of place’, i.e., identifying closer places as meaningful because they are rich in values, feelings, emotions and experiences. The foundation of place-based pedagogy is that “we have to teach children to love the world before asking them to protect it [...]. Place-based education is interdisciplinary, student-centred and project based and seeks to connect learners to local environments” (Lloyd, 2016, p. 36).

The collected literature supports these assumptions and highlights that the importance of the sense of place allows to integrate core subjects within an authentic and contextualized approach (Lloyd et al., 2018) oriented towards a holistic perspective, opened to multiple developments (cfr. affordances; Waters & Maynard, 2010b).

The few remaining studies in R1a gather outdoor experiences intended as explicit occasional opportunities to spend time in nature – such as a field trip, two specific projects, and the use of the school yard – reporting the impact on skills and knowledge.

Considering that they are not continuous experiences, they are characterized by a full-immersion occurrence capable of soliciting not only specific learning, but of involving the individual as a whole. The foundation of this assumption is the awareness that an education that includes direct contact with the environment has positive results for both cognitive and emotional learning because “when combined with personal interest, fieldwork acts as a motivator for learning, promoting the desire to learn for its own sake and therefore enhancing cognitive engagement” (Scott & Boyd, 2014, p. 518).

The study conducted by Chawla and colleagues reports several observations of experiences collected in multiple high-density natural contexts with the aim of understanding how the affordances of a place facilitate or constrain the opportunities for action and experience of the subjects who spend time it (Chawla et al., 2014).

The properties of natural elements for children include “responsive affordances that immediately show the

consequences of their actions (such as sand or water), loose parts for construction and creative play, graduated challenges, inexhaustible opportunities for discovery, and recurring patterns combined with even-fresh sensory novelty” (p. 3). Thus, we are observing how an environment rich in elements is full of possibilities and meanings. The full immersion, which also characterizes field trips, has consequences for cognitive and emotional learning through direct contact with the environment itself (Scott & Boyd, 2014).

A particular full immersion reality is the ‘outdoor residential centre’, as Humberstone and Stan reported (2011) – the only study in this context kept in R1a for its interesting methodological approach – that, with even more emphasis, encourages and supports abilities and competences in a flexible relationship with the environment that has an immersive quality to it. These studies of dense observations and descriptions are contrasted by a single quantitative research which, by codifying the behavioural outcomes of children in nature-based experiences or nature-based classrooms (Dennis, Wells, & Bishop, 2014), finds five emergent themes: “maximum choice, many child-sized spaces, pathways and borders for play affordances, flexible space, and support for stakeholder engagement” (p. 45), intended to become founding characteristics of an education that occurs outdoors.

DISCUSSION

From the analysis of the results that emerged so far, possible connections can be made between the themes of investigation observed, with the aim of bringing together creativity and outdoor education in relation to the primary school age group.

What seems to shed light on the connection between the themes are the contextual characteristics of the outdoor learning environments, characteristics that activate, support and allow the development of creative processes in those who attend and use them.

The review proposed by Davies and colleagues (2013) begins to deepen the elements in support of creativity which were found within the Forest Schools – but they do not discuss how to transfer them to other outdoor contexts – defined by them as “creative environments” (p. 85). Following the emerging and intertwined findings of the three reviews, these characteristics can thus be expanded and investigated further.

The access to high-density natural contexts is a significant feature of a creative setting for Davies and colleagues (ibid.). Such feature now finds relative antinomies in the literature where it is suggested that a forest or a green area is not always essential to ensure that the context is full of possibilities. In fact, experiences in school yards or school gardens and playgrounds –

by way of example – report the opposite (Chawla et al., 2014; Engelen et al., 2018; Hyndman & Mahony, 2018). It is not the physicality of the context that may or may not support the creativity of the individuals, but the relationship they weave with the materiality of specific places itself.

This refers once again to the concept of affordances in terms of perceived and subsequently used possibilities, arising from the relationship between the individual and the environment (Gibson, 1979; Heft, 1988; Kytä, 2003; Waters, 2017). Creativity resides precisely in that selection of possibilities for action on the world that leads the subject to produce ideas, thoughts, objects (e.g., Glăveanu, 2015) in the form of play (Christidou et al., 2013; Hyvonen, 2013; Lehrer & Petrakos, 2011) or learning (e.g., Coles, 2017; Niño & Páez, 2018; Siew & Chong, 2014; Yang et al., 2019) – although we know that play and learning are not dissociated at all (Gray, 2015; Hyvonen, 2013). Materials therefore become an ‘actor’ worthy of being considered and actively explored within outdoor educational contexts because it is through the use of materials that creativity becomes visible. These loose parts (cfr. Nicholson, 1972), such as “simple natural materials, such as pieces of bark, small stones, and seeds, [or] actual construction materials such as pieces of lumber, wire or plastic mesh, and strips of leather or ‘fat ropes’” (Wilson, 2007, p. 29), prove to be interesting unstructured tools, open to multiple uses and therefore full of creative potential (Engelen et al., 2018; Waters & Maynard, 2010b). However, materials are also learning mediators (e.g., Guerra, 2017; Quibell et al., 2017) and this interpretation superimposes even more clearly how creativity and learning are strongly connected and coexisting processes.

Another variable linked to the access to outdoor educational contexts is frequency of use. Several collected studies report that regular and recurrent contact in the same outdoor place for a significant period of time is beneficial in several regards, including for creativity (e.g., Ajiboye & Olatundun, 2010; Davies et al., 2013; Dopko, Capaldi, & Zelenski, 2019; Harris & Bilton, 2019; Johnson, 2013; Quibell et al., 2017; Rios & Brewer, 2014; Scott & Boyd, 2014). A recurrent use of outdoors can be understood in terms of access to closer outdoor environments (e.g., schoolyard), as well as joining projects with periodic meetings. These opportunities denote the dual facet of immersive but intermittent contexts, and continuous and daily ones. Clearly, familiarity with the place not only proves to be a fundamental element for the use and interest in outdoor contexts (e.g., Scott & Boyd, 2014) and for the creation of an emotional bond between the individual and the environment (e.g., Dolan, 2016), but

equally proves to be a significant support for creativity.

Context influences children's physical activity behaviours (Romar et al., 2019) and as such, affects their creativity. In fact, it requires flexible, relaxed, non-judgmental but at the same time motivating and curious contexts, in which subjects feel safe in being able to express their divergent perspectives (e.g., Alacapinar, 2012; Ertürkler & Bağcı, 2019; Li et al., 2013; Siew & Chong, 2014; Tomassoni et al., 2018). These provisions allow an exploratory approach, therefore free and engaged, which takes place through a multiplicity of senses, styles and intelligences. Giving time to explore (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2016) is an essential condition of any outdoor educational context that is characterized precisely as an experiential and multisensory process (Adams & Beauchamp, 2018; Ajiboye & Olatundun, 2010; Dhanapal & Lim, 2013; Gardner & Kuzich, 2018; Quibell et al., 2017). Play, a common dimension in many studies, can be understood in these terms: as a learning process and a way of creative interaction with the environment, the materials, the others (e.g., Hyvonen, 2013).

The time variable is also implicit within the exploration process itself, which requires relaxed and individual times for reasoning, engaging in more attempts, experimentation and reflection. It is a way of proceeding that seems to associate outdoor and creative paths, always requiring adults able to recognize and support these moments as fundamental.

Davies and colleagues underlined the low pupil-adult relationship as the last characteristic of forest schools (2013) and, thus, of the ways to be in the outdoor. On the one hand, it recalls the way adults themselves modify their role when they choose to educate outdoor (Guerra, Villa & Glăveanu, 2020; Villa & Guerra, 2019) and, on the other, how they also play a key role in recognizing and supporting children's creativity (e.g., Fanchini et al., 2019) because, just as the context does, the adult has the capability to support or constrain creative development.

It is interesting to note that a last but not least important variable emerges in several studies, describing a fundamental connection point for the current investigation (Villa & Guerra, 2002). The theory of affordances is the basis from which to start understanding both outdoor education and creativity. In outdoor studies, it is intended as a theoretical framework used to investigate the relational properties between the subject and the environment based on his/her attitudes, characteristics and interests within a broader socio-cultural space (Chawla et al., 2014). Affordances represent a set of possibilities for materials use at the discretion of the subject who interprets the possibili-

ties offered by the environment as such (Dennis et al., 2014; Waters & Maynard, 2010a). Similarly, in studies of creativity in education, affordances become manifest in the exploration and choice of original and useful use of a material, a space or even an idea (Gardner & Kuzich, 2018; Putri et al., 2019; Wilson, 2007).

CONCLUSIONS

The aim of the current review was to describe and summarize studies that connect creativity, outdoor education and primary school over the past 10 years. The literature collected for outdoor and primary school contexts and the one for creativity and primary school is not particularly extensive and it becomes even more limited if the three themes are considered together. The analysis of the words and characteristics of the two central themes – creativity and outdoor education – made it possible to focus on overlaps and to discuss these constructs in relation to each other.

The theory of affordances emerges as a key theoretical framework and ideal point of connection for both themes (Villa & Guerra, 2020). In fact, materials and environments are not resources per se but become so when they create unique relationships with the subjects who question them (Gibson, 1979). The reviewed literature points to the multiple and interdisciplinary characteristics of outdoor educational contexts. The natural density, the presence of unstructured materials, the different attendance modes of the environments (which implies the familiarity with them), the prevalence of an exploratory approach (which is possible in relaxed times and with a non-directive adult) are all variables that shape multiple and dissimilar resources and opportunities. The complexity that characterizes these environments and their flexibility and fluidity of use – never equal or structured – allows for the emergence of different interactions which, although falling within the infinite potential possibilities for action of the subject (Kyttä, 2003, 2004), can become clear creative expression as new ways of dialogue, in terms of insight, creative problem solving or simply of going beyond conventional standards (Glăveanu, 2012).

All this allows us to hypothesize a positive relationship between the contexts of outdoor education and children's creativity. Starting from these grounds, and from the multi-faceted characteristics of the natural contexts that foster creativity in school age children, it is possible to start a research aimed at investigating how the affordances present in outdoor educational contexts can be understood as creative possibilities by the participants who use and question them, especially in primary schools open to educating students beyond the walls of the classroom.

REFERENCES

- Adams, D. & Beauchamp, G. (2018). Portals between worlds: A study of the experiences of children aged 7–11 years from primary schools in Wales making music outdoors. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 50–66. doi:10.1177/1321103X17751251
- Adams, J. (2013). The Artful Dodger: Creative Resistance to Neoliberalism in Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(4), 242–255. doi:10.1080/10714413.2013.819726
- Ajiboye, J.O., & Olatundun, S.A. (2010). Impact of some environmental education outdoor activities on Nigerian primary school pupils' environmental knowledge. *Applied Environmental Education and Communication*, 9(3), 149–158. doi:10.1080/1533015X.2010.510020
- Alacapinar, F.G. (2012). Grade level and creativity. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 247–266.
- Antonietti, A., Colombo, B., & Pizzingrilli, P. (2011). Educating Creativity. *The Open Education Journal*, 4(1), 34–35. doi:10.2174/1874920801104010034
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 43, 337–345. doi:10.1080/1364557032000119616
- Barba-Sánchez, V., & Atienza-Sahuquillo, C. (2016). The development of entrepreneurship at school: the Spanish experience. *Education and Training*, 58(7–8), 783–796. doi:10.1108/ET-01-2016-0021
- Batic, J. (2014). Implementing change in architectural design in elementary school art education in slovenia. *International Journal of Art and Design Education*, 33(1), 130–140. doi:10.1111/j.1476-8070.2014.01741.x
- Beghetto, R.A. (2016). Creative Learning: A Fresh Look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), 6–23. doi:10.1891/1945-8959.15.1.6
- Beghetto, R.A., & Corazza, G.E. (Eds.). (2019). *Dynamic Perspectives on Creativity. New Directions for Theory, research, and Practice in Education* (Vol. 4). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-99163-4
- Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M., & Antonietti, M. (2017). Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 61-77). Parma: Junior – Spaggiari.
- Bilton, H., & Waters, J. (2017). Why Take Young Children Outside? A Critical Consideration of the Professed Aims for Outdoor Learning in the Early Years by Teachers from England and Wales. *Social Sciences*, 6(1), 1–16. doi:10.3390/socsci6010001
- Bos, L.T., de Koning, B.B., van Wesel, F., Boonstra, A.M., & van der Schoot, M. (2015). What can measures of text comprehension tell us about creative text production? *Reading and Writing*, 28(6), 829–849. doi:10.1007/s11145-015-9551-6
- Bowler, D.E., Buyung-Ali, L.M., Knight, T.M., & Pullin, A.S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, 10(456), 1–10. doi:10.1186/1471-2458-10-456
- Boyaci, S.D.B., & Atalay, N. (2016). A Scale Development for 21st Century Skills of Primary School Students: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 133–148. doi:10.12973/iji.2016.9111a
- Bruni, C.M., Winter, P.L., Schultz, P.W., Omoto, A.M., & Tabanico, J.J. (2017). Getting to know nature: evaluating the effects of the Get to Know Program on children's connectedness with nature. *Environmental Education Research*, 23(1), 43–62. doi:10.1080/13504622.2015.1074659
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health and Place*, 28, 1–13. doi:10.1016/j.healthplace.2014.03.001
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., & Kittas, C. (2013). Exploring primary children's views and experiences the school ground: The case of a Greek school. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 59–83.
- Chu, T.L., & Lin, W.W. (2013). Uniqueness, integration or separation? exploring the nature of creativity through creative writing by elementary school students in Taiwan. *Educational Psychology*, 33(5), 582–595. doi:10.1080/01443410.2013.821459
- Coles, J. (2017). Planting Poetry: Sowing Seeds of Creativity in a Year 5 Class. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 24(4), 386–398. doi:10.1080/1358684X.2017.1308806
- Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa*

alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

- Constable, K. (2012). *The Outdoor Classroom Ages 3–7: using ideas from Forest Schools to enrich learning*. London: Routledge. doi:10.4324/9781315394060
- Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337–350. doi:10.1080/03057640600865835
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511807916.018
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. doi:10.1016/j.tsc.2012.07.004
- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. *International Journal of Art and Design Education*, 31(1), 53–66. doi:10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x
- de Vries, H.B., & Lubart, T.I. (2017). Scientific Creativity: Divergent and Convergent Thinking and the Impact of Culture. *Journal of Creative Behavior*, 53(2), 145–155. doi:10.1002/jocb.184
- Dennis, S.F., Wells, A., & Bishop, C. (2014). A Post-Occupancy Study of Nature-Based Outdoor Classrooms in Early Childhood Education. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 35–52. doi:10.7721/chilyoutenvi.24.2.0035
- Dhanapal, S., & Lim, C.C.Y. (2013). A comparative study of the impacts and students' perceptions of indoor and outdoor learning in the science classroom. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 14(2), 1–24.
- Dolan, A.M. (2016). Place-based curriculum making: devising a synthesis between primary geography and outdoor learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 49–62. doi:10.1080/14729679.2015.1051563
- Dopko, R.L., Capaldi, C.A., & Zelenski, J.M. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology*, 63(October 2018), 134–138. doi:doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.05.002
- Ejsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2016). Copycat or creative innovator? Reproduction as a pedagogical strategy in schools. *Electronic Journal of E-Learning*, 14(2), 83–93.
- Engelen, L., Wyver, S., Perry, G., Bundy, A., Chan, T.K.Y., Ragen, J., ... Naughton, G. (2018). Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 86–95. doi:10.1080/14729679.2017.1347048
- Ertürkler, A., & Bağcı, H. (2019). The effect of enriched creative activities program supported with Aytrk technique on creativity level in music courses. *Educational Research and Reviews*, 14(7), 262–273. doi:10.5897/err2019.3692
- Fanchini, A., Jongbloed, J., & Dirani, A. (2019). Examining the well-being and creativity of schoolchildren in France. *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 391–416. doi:10.1080/0305764X.2018.1536197
- Farné, R. (2014). *Outdoor Education. L'educazione sicura all'aperto*. Parma: Junior – Spaggiari.
- Gardner, P., & Kuzich, S. (2018). Green writing: the influence of natural spaces on primary students' poetic writing in the UK and Australia. *Cambridge Journal of Education*, 48(4), 427–443. doi:10.1080/0305764X.2017.1337720
- Gibson, J. (1979). The theory of affordances. In *The Ecological Approach to Visual Perception* (pp. 127–137). Boston: Houghton Mifflin.
- Glăveanu, V.P. (2012). What can be done with an egg? Creativity, material objects, and the theory of affordances. *Journal of Creative Behavior*, 46(3), 192–208. doi:10.1002/jocb.13
- Glăveanu, V.P. (2013). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81. doi:10.1037/a0029528
- Glăveanu, V.P. (2015). Creativity as a Sociocultural Act. *Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165–180. doi:10.1002/jocb.94
- Glăveanu, V.P., & Kaufman, J.C. (2019). Creativity: A historical perspective. In J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 11–26). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316979839.003
- Glăveanu, V.P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E.P., Corazza, G.E., ... Sternberg, R.J. (2019a). Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto. *The*

- Journal of Creative Behavior*, 1–5. doi:10.1002/jocb.395
- Glăveanu, V.P., Ness, I.J., Wasson, B., & Lubart, T. (2019b). Sociocultural Perspectives on Creativity, Learning, and Technology. In *Creativity Under Duress in Education? Resistive Theories, Practices, and Actions*, (pp. 63–82). Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-90272-2_4
- Glăveanu, V.P., Tanggaard, L., & Wegener, C. (Eds.). (2016). *Creativity – A New Vocabulary*. London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1057/9781137511805
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli piú felici, sicuri di sé e piú pronti alle sfide poste dalla vita*. Torino: Einaudi.
- Guerra, M. (Ed.). (2017). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Parma: Junior – Spaggiari.
- Guerra, M., & Villa, F.V. (2017a). La figura docente tra creatività e competenze / The teaching figure between creativity and competences di. *MeTis*, 1(6). doi:10.12897/01.00148
- Guerra, M., & Villa, F.V. (2017b). The creativity innovation role in a school by skills. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and Practices.*, 2, 5–16. doi:10.3280/EXI2017-001001
- Guerra, M., & Villa, F.V. (2019). Exploration as a Dynamic Strategy of Research-Education for Creativity in Schools. *Dynamic Perspectives on Creativity New Directions for Theory, Research, and Practice in Education*, 101–116. doi:10.1007/978-3-319-99163-4_6
- Guerra, M., Villa, F. V., & Glăveanu, V. P. (2020). The teacher's role in the relationship between creativity and outdoor education: a review of the literature. *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 131–149.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454. doi:10.1037/h0063487
- Guo, J., & Woulfin, S. (2016). Twenty-First Century Creativity: An Investigation of How the Partnership for 21st Century Instructional Framework Reflects the Principles of Creativity. *Roepers Review*, 38(3), 153–161. doi:10.1080/02783193.2016.1183741
- Han, K.S., & Marvin, C. (2002). Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 98–109. doi:10.1177/001698620204600203
- Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264–268. doi:10.1016/j.ijer.2012.03.015
- Harris, R., & Bilton, H. (2019). Learning about the past: exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 69–91. doi:10.1080/0305764X.2018.1442416
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly. Environmental Psychology Research: Essays in Honor of Joachim Wohlwill*, 5(3), 29–37. Retrieved from www.jstor.org/stable/41514683
- Humberstone, B., & Stan, I. (2011). Outdoor learning: Primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning. *Education* 3–13, 39(5), 529–540. doi:10.1080/03004279.2010.487837
- Hyndman, B., & Mahony, L. (2018). Developing creativity through outdoor physical activities: a qualitative exploration of contrasting school equipment provisions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 242–256. doi:10.1080/14729679.2018.1436078
- Hyvonen, P.T. (2013). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 65–83. doi:10.14221/ajte.2011v36n8.5
- Ito, Y., & Nakayama, S. (2016). Education for Sustainable Development to Nurture Sensibility and Creativity: An interdisciplinary approach based on collaboration between kateika (Japanese home economics), art, and music departments in a Japanese primary school. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(2), 5–25. doi:10.18546/ijdegl.06.2.02
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. doi:10.1080/0305569032000159750
- Johnson, K. (2013). Montessori and nature study. *Montessori Life*, 25(3), 36–44.
- Kahn, P.H., & Kellert, S.R. (Eds.). (2002). *Children and Nature. Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Massachusetts: The MIT Press.

- Kaplan, S. (1995). The Restorative Benefits of Nature. *Journal of Environmental Psychology*, 169–182. doi:10.1016/0272-4944(95)90001-2
- Katz-Buonincontro, J., & Anderson, R.C. (2018). A Review of Articles Using Observation Methods to Study Creativity in Education (1980–2018). *The Journal of Creative Behavior*, 1–17. doi:10.1002/jocb.385
- Kellert, S.R., & Wilson, E.O. (1993). *The Biophilia hypothesis*. Washington, DC: Island Press.
- Kerr, K. (2016). Science learning in the outdoors to support primary-secondary transition. *School Science Review*, 98(362), 27–32.
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., & van Geert, P. (2019). Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93–124. doi:10.3102/0034654318815707
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Helsinki University of Technology.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. doi:10.1016/S0272-4944(03)00073-2
- Lehrer, J.S., & Petrakos, H.H. (2011). Parent and child perceptions of grade one children's out of school play. *Exceptionality Education International*, 21(2), 74–92.
- Li, W.L., Poon, J.C.Y., Tong, T.M.Y., & Lau, S. (2013). Psychological adjustment of creative children: perspectives from self, peer and teacher. *Educational Psychology*, 33(5), 616–627. doi:10.1080/01443410.2013.824069
- Liberman, N., Polack, O., Hameiri, B., & Blumenfeld, M. (2012). Priming of spatial distance enhances children's creative performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(4), 663–670. doi:10.1016/j.jecp.2011.09.007
- Lloyd, A. (2016). *Place-based outdoor learning enriching curriculum: a case study in an Australian primary school*. Western Sydney University.
- Lloyd, A., Gray, T., & Truong, S. (2018). Seeing What Children See: Enhancing Understanding of Outdoor Learning Experiences Through Body-Worn Cameras. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(1), 52–66. doi:10.18666/JOREL-2018-V10-I1-8192
- Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts: An important principle for design methodology. *Studies in Design, Education, Craft & Technology*, 4(2), 5–14.
- Niño, F.L., & Páez, M.E.V. (2018). Building Writing Skills in English in Fifth Graders: Analysis of Strategies Based on Literature and Creativity. *English Language Teaching*, 11(9), 102–117. doi:10.5539/elt.v11n9p102
- Novita, R., & Putra, M. (2016). Using Task Like Pisa's Problem To Support Student's. *Journal on Mathematics Education*, 7(1), 31–42. doi:10.22342/jme.7.1.2815.31-42
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*. Retrieved from www.21stcenturyskills.org/documents/framework_flyer_updated_jan_09_final-1.pdf
- Plucker, J.A. (1998). Beware of simple conclusions: The case for content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, 11(2), 179–182. doi:10.1207/s15326934crj1102_8
- Putri, S.S., Japar, M., & Bagaskorowati, R. (2019). Increasing ecoliteracy and student creativity in waste utilization. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 255–264. doi:10.11591/ijere.v8i2.18901
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors. Making sense of the "Educational Situation" through more than a Century of Progressive Reforms*. Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6209-215-0
- Quibell, T., Charlton, J., & Law, J. (2017). Wilderness Schooling: A controlled trial of the impact of an outdoor education programme on attainment outcomes in primary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 572–587. doi:10.1002/berj.3273
- Remington, T., & Legge, M. (2017). Outdoor education in rural primary schools in New Zealand: a narrative inquiry. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(1), 55–66. doi:10.1080/14729679.2016.1175362
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A Review On Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London Research.
- Rios, J.M., & Brewer, J. (2014). Outdoor Education and Science Achievement. *Applied Environmental Education and Communication*, 13(4), 234–240. doi:10.1080/1533015X.2015.975084

- Romar, J.E., Enqvist, I., Kulmala, J., Kallio, J., & Tammelin, T. (2019). Physical activity and sedentary behaviour during outdoor learning and traditional indoor school days among Finnish primary school students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(1), 28–42. doi:10.1080/14729679.2018.1488594
- Runco, M.A. (2008). Creativity and education futures. *New Horizons in Education*, 56(1), 107–115. doi:10.4236/ce.2010.13026
- Runco, M.A., & Jaeger, G.J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. doi:10.1080/10400419.2012.650092
- Scott, G.W., & Boyd, M. (2014). A potential value of familiarity and experience: can informal fieldwork have a lasting impact upon literacy? *Education* 3–13, 42(5), 517–527. doi:10.1080/03004279.2012.731418
- Shaheen, R. (2010). *Creativity and education*. *Creative Education*, 1(3), 166–169. doi:10.4236/ce.2010.13026
- Siew, N.M., & Chong, C.L. (2014). Fostering Students' Creativity through Van Hiele's 5 phase-Based Tangram Activities. *Journal of Education and Learning*, 3(2), 66–80. doi:10.5539/jel.v3n2p66
- Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature. Design principles for educators*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Spring, P., & Harr, N. (2014). Our World without Decomposers: How Scary! A fifth grade outdoor study of these essential organisms in ecosystems. *Science and Children*, 28–38. doi:10.2505/4/sc14_051_07_28
- Stan, I. (2010). Control as an educational tool and its impact on the outdoor educational process. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 14(2), 12–20. doi:10.1007/bf03400901
- Tomassoni, R., Treglia, E., & Tomao, M. (2018). Creativity across Cultures: A Comparison between Ugandan and Italian Students. *Creativity Research Journal*, 30(1), 95–103. doi:10.1080/10400419.2018.1411565
- Torrance, E.P. (1972). *Can We Teach Children To Think Creatively?* Chicago. doi:10.1002/j.2162-6057.1972.tb00923.x
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenge*. United Kingdom: McGraw Hill.
- Villa, F.V., & Guerra, M. (2019). Creative teachers and outdoor educational settings: new directions of research. *Proceedings of ICERI2019 Conference 11th-13th November 2019* (pp. 10021-10027). Seville, Spain. doi:10.21125/iceri.2019.2457
- Villa, F. V., & Guerra, M. (2020). The Bond Between Creativity and Outdoor Education. *Proceedings of EDULEARN20 12th Conference on Education and New Learning Technologies 6-7 July 2020* (pp. 748–755). Online conference. doi: 10.21125/edulearn.2020.0280
- Waite, S. (Ed.). (2011). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven* (I ed). U.K.: SAGE Publications.
- Waite, S. (Ed.). (2017). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven* (II ed). U.K.: SAGE Publications.
- Wallach, M.A., & Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*. doi:10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E.B., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781526402028
- Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40–54). SAGE Publications. doi:10.4135/9781526402028.n3
- Waters, J., & Maynard, T. (2010a). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473–483. doi:10.1080/1350293X.2010.525939
- Waters, J., & Maynard, T. (2010b). What's so interesting outside? A study of child-interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473–483. doi:10.1080/1350293X.2010.525939
- Welter, M.M., Jaarsveld, S., van Leeuwen, C., & Lachmann, T. (2016). Intelligence and Creativity: Over the Threshold Together? *Creativity Research Journal*, 28(2), 212–218. doi:10.1080/10400419.2016.1162564
- Wilson, R. (2007). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural*

environments. Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments. London: Routledge.
doi:10.4324/9780203940723

- Wu, J.J., & Albanese, D.L. (2013). Imagination and creativity: wellsprings and streams of education - the Taiwan experience. *Educational Psychology*, 33(5), 561–581. doi:10.1080/01443410.2013.813689
- Yang, K.K., Hong, Z.R., Lee, L., & Lin, H.S. (2019). Exploring the significant predictors of convergent and divergent scientific creativities. *Thinking Skills and Creativity*, 31(October 2018), 252–261. doi:10.1016/j.tsc.2019.01.002.

Ricevuto: 27-04-21. Accettato: 07-10-21
Articolo terminato il 03-03-2021

Guerra, M., Villa, F.V. & Glăveanu, V. (2021). Creativity and outdoor education in primary schools: a review of the literature. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 91-107.
Disponibile: <http://www.reladei.net>



Monica Guerra

Università di Milano-Bicocca
Italia
Monica.guerra@unimib.it

Monica Guerra, PhD, is Associate Professor and lecturer at the Department of Human Sciences for Education at University of Milano-Bicocca. She is interested in the role of the school as an instrument of change; she deals in particular with innovative models of school and learning contexts in and outdoors. She is the scientific director of the “Bambini” journal and the founding president of the cultural association “Bambini e Natura”.



Federica V. Villa

Università di Milano-Bicocca
Italia
f.villa48@campus.unimib.it

Federica V. Villa, is a PhD student in “Education in Contemporary Society” at the Department of Human Sciences for Education at University of Milano-Bicocca and primary school teacher. She is interested in creative learning, creative teaching and the relationship between creativity and outdoor education from a socio-cultural perspective. She is member of the editorial board of the Italian pedagogic journal “Bambini”.



Vlad Glăveanu

University of Geneva

Switzerland

glaveanu@webster.ch

Vlad Glăveanu, PhD, is Associate Professor and Head of the Department of Psychology and Counselling at Webster University Geneva, Associate Professor II at the Centre for the Science of Learning and Technology at the University of Bergen, and Director of the Webster Center for Creativity and Innovation. He is an international expert in the areas of creativity, culture, collaboration, wonder and human possibility.

Diversidade e inclusão, sensibilizar para o outro que é diferente de mim

Diversidad e inclusión, sensibilizando para el otro que es diferente a mi

Diversity and inclusion, raising awareness of others who are different from me

Ana Carvalheira, Ana Marques Gomes ; PORTUGAL

RESUMO

A sociedade atual evidencia-se cada vez mais pela diversidade e idiosincrasias dos seus indivíduos, o que responsabiliza todo o sistema educativo na promoção de uma educação orientada para valores e práticas inclusivas. Este estudo, de natureza qualitativa, integrado no âmbito da formação de professores, dá conta de como alguns desses valores, e consequentes práticas, podem ser promovidos desde muito cedo, nomeadamente na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Com base na metodologia dos testes sociométricos, através de placas com imagens fotográficas de crianças, a investigação foi desenvolvida com um grupo de 24 crianças, entre os três e quatro anos, e uma turma do 4º ano com 20 alunos. Da análise de dados evidenciam-se as médias percentuais das suas preferências sobre aspetos culturais, de género, cor da pele e deficiência. Dos resultados destacam-se aspetos particulares de eleição, de como percebem e o que pensam sobre outras crianças consideradas “diferentes”. De salientar o papel fundamental dos docentes na promoção e sensibilização para a aceitação da diferença e da diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Diversidade, Diferença, Educação Pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico

RESUMEN

La sociedad actual se evidencia cada vez más por la diversidad y la idiosincrasia de sus sujetos, lo que resulta en que todo el sistema educativo sea responsable por la promoción de una educación conducente a valores y prácticas inclusivas. Este estudio cualitativo, integrado en el ámbito de la formación del profesorado, señala cómo algunos de estos valores y sus prácticas consecuentes pueden promoverse desde edades tempranas, concretamente en la Educación Infantil y Educación Primaria. Basándose en una metodología de pruebas sociométricas, a través de láminas con imágenes fotográficas de niños desconocidos, la investigación se llevó adelante con un grupo de 24 niños, entre 3 y 4 años, y una clase de Primaria con 20 alumnos de 9 años. El análisis de datos nos da cuenta del promedio porcentual de sus preferencias sobre cultura, género, color de piel y discapacidad. Los resultados destacan aspectos particulares, o sea, cómo perciben y qué piensan de otros niños considerados "diferentes". Se destaca el rol de los profesores como fundamental en la promoción y sensibilización hacia la aceptación de la diferencia y la diversidad.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Diversidad, Diferencia, Educación Infantil, Educación Primaria

ABSTRACT

Today's society is increasingly evidenced by the diversity and idiosyncrasy of its subjects, which results in the entire educational system being responsible for promoting an education conducive to inclusive values and practices. This qualitative study, integrated in the scope of teacher training, shows how some of these values, and subsequent practices, can be promoted at an early age, properly in Preschool Education and Primary School. Based on the methodology of sociometric tests, using cards with photographic images of unknown children, the research was carried out with a group of 24 children, between 3 and 4 years old, and 20 students from elementary school with nine years old. The data analysis shows us the average percentages of their preferences on cultural, gender, skin color and disability. These results highlight aspects of choice, how they perceive and what they think about other children considered "different". This study emphasizes the fundamental role of teachers in promoting and raising awareness of the acceptance of difference and diversity.

Key-words: *Inclusive Education, Diversity, Difference, Preschool Education, Elementary School*

INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado no âmbito da formação de professores, mais concretamente nas valências de formação em Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A intencionalidade de formar profissionais capacitados para intervir, fundamentar a ação educativa, interpretando e promovendo a articulação entre estes contextos ao nível do trabalho e das relações de confiança com o outro, considerando uma ação pedagógica inclusiva, reforçam as práticas deste estudo, interpretando dados e divulgando os resultados atingidos.

A compreensão da diversidade e a aceitação da diferença alicerçam-se em valores fundamentais da inclusão enquanto abordagem educativa, quer na sua dimensão ética, na implementação de medidas de política educativa, quer na dimensão respeitante às suas práticas (Ministério da Educação-Direção Geral da Educação, 2018).

As idiosincrasias desenvolvimentais, culturais, familiares e experienciais das crianças/alunos¹ deverão

1. A referência distinta a crianças e a alunos, ao longo do artigo, determina-se na relação com os contextos em que este estudo se desenvolve, ou seja, "crianças" no contexto de Educação Pré-escolar (ensino não obrigatório) e "alunos", no 1º Ciclo do Ensino Básico, ensino obrigatório em

ser tidas como condição necessária para a robustez de uma educação que se quer mais inclusiva, já que uma "pedagogia inclusiva sustenta-se na crença de que todos os elementos da comunidade têm o mesmo direito de participar e de ter acesso à educação de um modo igual" (Armstrong & Rodrigues, 2014, p.139).

Todas as crianças/alunos têm características e competências que as distinguem, é assim primordial que, na estruturação do ensino, os docentes encontrem estratégias e metodologias para conseguir chegar a todas, designadamente numa abordagem multinível incorporada no desenho universal para a aprendizagem (DUA) (CAST, 2011; Katz, 2013; Meo, 2010; Nelson, 2013; Rose, 2002; Spooner, 2007). O DUA enfatiza "uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula" (ME-DGE, 2018).

Em Portugal estabeleceu-se um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que

veio reafirmar o imperativo de garantir o acesso ao sistema educativo o mais precocemente possível, pelo que se consagrou a Educação Pré-escolar (dos 3 anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória) como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida (Despacho n.º 6478/2017).

A delineação de um perfil para o final de um percurso académico elenca valores, que são entendidos como

orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se de uma relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos (Despacho n.º 6478/2017).

Este perfil elenca dez áreas de competências, das quais, e dada a intencionalidade investigativa deste estudo, destacamos o relacionamento interpessoal. As competências na área de relacionamento interpessoal "dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permite reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais" (Despacho n.º 6478/2017). Estas competências implicam ainda que as crianças/alunos sejam capazes de:

adequar comportamentos em contextos de coope-

Portugal.

ração, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Despacho n.º 6478/2017).

Assegurar um ensino inclusivo, não passa apenas por aceitar toda a diversidade de alunos, “implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto, e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença” (MEDGE, 2018).

PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se pensa no modo como se promove uma educação que seja cada vez mais inclusiva, convém ressaltar a matriz do conceito de «inclusão» que lhe confere identidade no âmbito dos direitos humanos, da justiça social e da luta por uma sociedade não discriminatória. Estes princípios são o âmago das políticas e práticas inclusivas (Armstrong & Barton, 2007).

Num ensino inclusivo, participar implica *aprender juntamente com outros e colaborar com eles em aulas partilhadas. Envolve um compromisso activo com o que é aprendido e ensinado e ter uma palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Mas participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou (Booth & Ainscow, 2002, p.2).*

Para Rodrigues (2011), *a diferença não constitui um problema em si, mas sim um desafio. Antes de mais, um desafio à capacidade de a escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é, pois, um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade) (p. 84).*

Em Portugal, o Decreto-lei nº 54/2018 estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este suporte legislativo assenta na “autodeterminação, no respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística (...)” (Decreto-lei nº 54/18). Assim, os docentes, na sua ação pedagógica, podem, e devem, adotar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de forma mais adequada e com carácter equitativo para cada um dos seus discentes. A legislação permite que as respostas educativas sejam

organizadas em três níveis: universais – disponíveis para todos os alunos; seletivas – para colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas na aplicação anterior; e adicionais – para colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados (Decreto-lei nº 54/18).

Em complementaridade com o regime jurídico da educação inclusiva, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, consignado no Decreto-lei nº 55/2018, assenta na gestão de um currículo flexível que integra estratégias promotoras de melhores aprendizagens perante as necessidades de diferentes alunos. A autonomia e flexibilidade curricular assume-se assim, como a “oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização escolar” (Decreto-lei nº 55/18). Cabe assim aos docentes na sua ação pedagógica ter em conta a diversidade das crianças/alunos e desenvolver formas bem-sucedidas de integração, compreensão e aceitação da diferença.

Vivemos em sociedades multiculturais cujas configurações dependem do contexto histórico, político e sociocultural. Segundo Moreira e Candau (2008), quando pensamos em educação devemos promover *uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o carácter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, etc. (Moreira & Candau, 2008, p.21).*

A diversidade é notória nos espaços educativos e sobre as questões de género, sabe-se que até à adolescência, as crianças preferem formar grupos nas suas brincadeiras de acordo com o seu género. Carvalho (2010) refere que,

[s]endo a escola uma instituição que se pretende democrática e inclusiva, seria de esperar que dela estivessem arredadas quaisquer práticas discriminatórias, tanto de género, como de outros aspectos. Tal, infelizmente, não acontece, embora frequentemente os professores e restantes profissionais da educação disso não tenham uma completa consciência (p.42).

Num estudo efetuado por Madureira e Branco (2015) sobre a perspetiva dos professores em relação às questões de género, sexualidade e diversidade na escola, os autores identificam o “desejo, por parte da maioria dos/as participantes, de capacitação na área,

de contribuição com o combate às diversas formas de preconceito, de promoção do respeito à diversidade (...)” (p.589), o que por si só é positivo, mas não basta querer é necessário que efetivamente aconteça.

Também o racismo está presente nos discursos e nas práticas escolares. Um estudo realizado por Carvalho e França (2019) apresenta uma revisão integrativa de literatura sobre estratégias para enfrentar o racismo na escola, proporcionando o que tem sido publicado sobre a temática do racismo e do preconceito na área da educação e que recursos se usam para combatê-los (Carvalho & França, 2019). Dessa revisão, salientam alguns trabalhos sobre a importância de promover uma educação antirracista através do entendimento das práticas que refletem a ideia de que alguns sujeitos ocupam uma posição de inferioridade em relação a outros, ou ainda a necessidade de se acabar com o discurso de que não compete à escola discutir questões ligadas à formação humana, como por exemplo as questões raciais (Riedemann & Stefoni, 2015). Outro trabalho destacado é o de Gomes (2005) onde se salienta que este tema deve estar presente desde a formação docente. Na verdade, estes profissionais devem ser agentes de disseminação de uma escola responsável pelo combate ao preconceito e à discriminação da diferença nos seus espaços, por isso, devem consciencializar que é imperativo começar muito cedo, desde os primeiros níveis educativos, adotando mudanças concretas que possibilitem o surgimento de novos valores e a construção de novas práticas.

Promover uma pedagogia inclusiva significa “praticá-la” em todos os âmbitos. O “rótulo” incapacitante e de rejeição que muitas crianças/alunos vivenciam diariamente na escola, e fora dela, intensifica em muitas situações, nas suas famílias e nelas próprias, situações de ainda mais sofrimento.

No tenemos dudas de que los padres y madres de los niños que presentan alguna discapacidad, deficiencia o problema en su desarrollo son personas que se enfrentan a un gran sufrimiento, sólo perceptible por aquellos que viven situaciones semejantes. Ser resiliente es enfrentar esta adversidad con sus posibilidades, fuerzas y estructuras de apoyo que cada uno posee (Gomes, 2013, p.341).

A diversidade das crianças/alunos deve ser encarada como uma “janela de oportunidade” para desencadear, apoiar, maturar e consubstanciar comportamentos inclusivos. Ao promover comportamentos inclusivos em crianças/alunos é preciso muito mais do que simplesmente falar sobre a aceitação das diferenças, é essencial que todos aprendam desde cedo sobre respeito e empatia para que saibam como acolher verdadeiramente essa diferença. Os pais, en-

carregados de educação e docentes devem ser exemplo, não tolerando qualquer forma de discriminação, não agir de forma excludente e, muito menos, serem omissos dessa responsabilidade.

ABORDAGEM SOCIOMÉTRICA

O médico Jacob Moreno (1889-1974), dado o seu entusiasmo com a evolução das posições sociais e políticas no início do século XX, desenvolveu a técnica sociométrica. A sociometria caracteriza-se por estudar padrões de inter-relação que se formam entre pessoas e processos que os medem (Bastin, 1980), consistindo no “tratamento quantitativo de todos os tipos de relações entre seres humanos e, particularmente, aqueles que compreendem a expressão de preferência ou de rejeição para com outros membros dum grupo dentro de um quadro numa situação de escolha” (Bonito, 2018, p.5). Assim, os testes sociométricos procuram saber as preferências de uma pessoa segundo alguns critérios, permitindo investigar e determinar as escolhas feitas (Alves, 1974). Para a sua realização, é pedido a vários elementos que escolham uma pessoa, com base numa pergunta específica. Estes testes, dada a sua plasticidade, podem ser utilizados em salas de EPE e de 1.º CEB, pois permitem perceber em que medida determinada criança é aceite, ou não, pelo restante grupo. Moldam-se ainda a “atividades secundárias, que muitas vezes representam um papel eficaz no desenvolvimento do espírito de equipa, bem como nas atividades específicas do grupo” (Bonito, 2018, p. 7). Por norma, o critério de preferências e rejeições tem uma componente mais ou menos afetiva possibilitando determinar as predileções e rejeições recíprocas, verificando-se também que as “barreiras étnicas, raciais, religiosas ou linguísticas são claramente identificáveis pela sociometria” (Bonito, 2018, p.7).

A aplicação de um teste sociométrico em contexto de sala de aula permite ao docente reunir algumas informações, tais como, a posição que cada criança/aluno ocupa no grupo (popular, isolado, excluído, não-excluído), ou que julga ocupar, as relações de afinidade (simpatia, amizade, etc.), de conflito (antipatia, rivalidade, etc.), assim como a neutralidade ou inexistência de relações (indiferença), barreiras étnicas, questões de género, de deficiência, religiosas, raciais, etc.

Dada a flexibilidade e eficácia desta abordagem adaptou-se e construiu-se o instrumento (placas plastificadas de fotografias) que suportou a recolha de dados deste estudo, de modo a compreender como as crianças “se posicionam” sobre outras crianças, “diferentes” delas próprias.

METODOLOGIA

Com uma metodologia de cariz qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), este estudo pretendeu analisar as respostas, ideias e escolhas das crianças/alunos face a questões intencionalmente colocadas, como ainda pretendeu, no âmbito da prática pedagógica, diagnosticar, planificar, intervir e avaliar sobre os temas-chave que do processo sobressaíssem. As estratégias e os procedimentos permitiram tomar em consideração as experiências do ponto de vista das crianças/alunos, ou seja, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Numa adaptação dos testes sociométricos, mais reconhecidos como instrumentos quantitativos, desenvolveu-se um estudo com uma “metodologia qualitativa [já que] privilegia, normalmente, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (Martins, 2004, p.292).

À luz dos testes sociométricos, mas sem querer “utilizar” os próprios elementos do grupo/turma², adaptou-se o instrumento para imagens fotográficas de crianças. Este processo metodológico consubstanciou-se, quer no grupo de EPE, quer na turma do 1.º CEB, através de uma primeira abordagem diagnóstica (1.ª fase) com recurso a placas de fotografias (figura 1) para identificação dos temas-chave a serem desenvolvidos na intervenção (2.ª fase), seguindo-se de nova aplicação do instrumento (3.ª fase) para perceber se, após sensibilização temática, se mantinham as escolhas ou existiam alterações.

Sendo a aplicação individual para o grupo da EPE, as placas (tamanho A4) foram plastificadas (figura 1) para que fosse a própria criança a assinalar, com um marcador de limpeza a álcool, a imagem escolhida. Assim, após fotografados os registos de cada criança, as placas eram “limpas” e estariam prontas a ser utilizadas pela criança seguinte. O investigador explicava o procedimento a cada uma, cuidando para não influenciar a escolha, contudo estabelecendo diálogo para entender, e registar nas suas notas de campo, a justificação que a criança verbalizava em relação à sua escolha. Foi atribuído um número a cada criança, codificadas as aplicações e fotografada cada placa com o resultado assinalado para posterior análise e interpretação dos dados, conjuntamente com as notas de campo, entendidas como os “relato[s] escrito[s] daquilo que o investigador ouviu, viu, experienciou e pensa

no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Objetivos

A intencionalidade investigativa objetivou-se em: consciencializar práticas inclusivas na EPE e no 1.º CEB; perceber como as crianças/alunos se manifestam perante a diferença e a diversidade do outro, igual e distinto de si próprio e ainda, munir o futuro profissional de educação de ferramentas para intervir de forma adequada, consciente e com uma postura reflexiva ao longo da sua prática profissional.

Amostra

O grupo da EPE era composto por 24 crianças de uma Instituição Particular de Solidariedade Social com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos (15 do sexo feminino e nove do sexo masculino). Neste grupo existia uma criança com atraso global do desenvolvimento e epilepsia associada que tinha alguns apoios ao nível da terapia da fala e da terapia ocupacional. Além disso, existiam também outras crianças com dificuldades ao nível da linguagem que tinham terapia da fala e terapia ocupacional.

A turma do 1.º CEB, de uma escola privada também do norte do país, era constituída por 20 alunos do 4.º ano de escolaridade, sendo 10 do sexo masculino e outras 10 do sexo feminino. Na sua maioria tinham 9 anos de idade. Nesta turma existiam duas crianças diagnosticadas com perturbação da aprendizagem específica (dislexia) e, por esse motivo, com acompanhamento, dispondo de fichas de avaliação adaptadas.

Elaboração e aplicação do instrumento

Na fase inicial o estudo foi feito em contexto de EPE sendo necessário que o instrumento de recolha contemplasse o facto de as crianças não lerem nem escreverem. Nesta lógica entendeu-se que a imagem, mais concretamente a fotográfica, seria a mais adequada, não só por ser de grande impacto para as crianças, mas também porque que é através das imagens que elas fazem as “primeiras leituras”.

Segundo Rodrigues (2007),

[a] fotografia traz em si uma mensagem que é produzida por alguém, transmitida por algum tipo de mídia e absorvida por um receptor que dela fará uso, mesmo que apenas no nível de uma visualização despretensiosa. Todavia, qualquer que seja o uso que dela irá fazer, o receptor, ao interpretá-la, será influenciado por suas próprias imagens mentais e por todo o aparato cognitivo, cultural, ideológico, religioso, político etc.,

2. Grupo, referente ao contexto de EPE e turma, ao do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

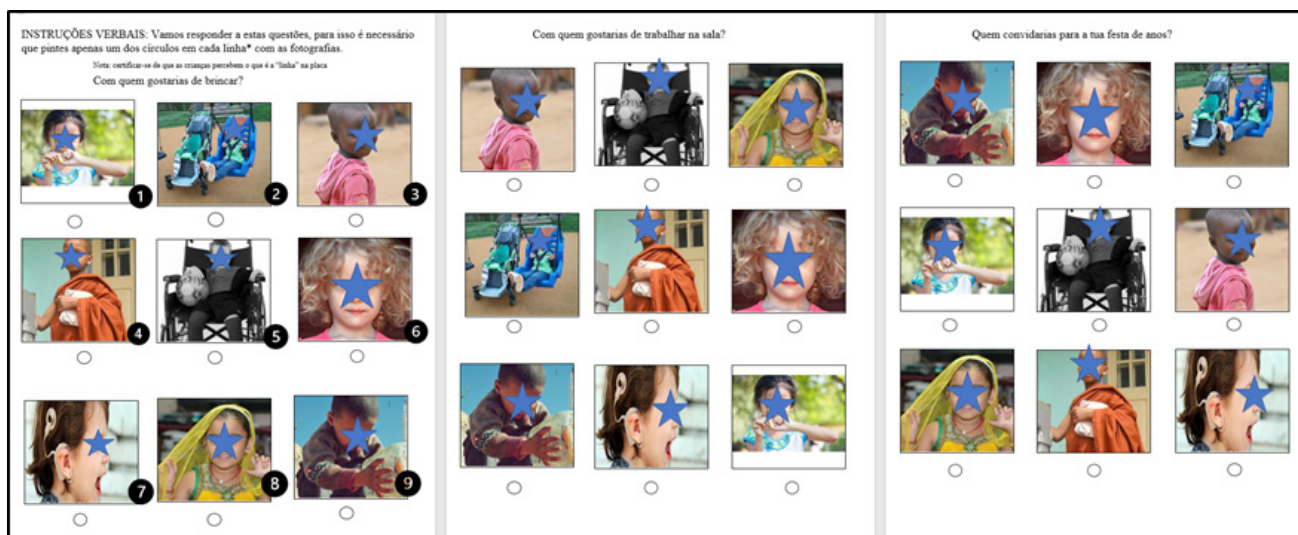


Figura 1. Instruções e as três Placas de imagens fotográficas (EPE).

que adquiriu durante os anos e que são parte de sua vida. Essas influências fazem com que uma mesma foto possa sofrer diversos tipos de interpretação quando vista por diferentes receptores (p.70).

Assim, conceberam-se três placas, com nove fotografias cada uma, de outras crianças³ com idades aproximadas às do grupo em questão e com características distintas, onde se evidenciavam diferenças culturais, de género, cor de pele e deficiência, para que pudessem assinalar as suas predileções, elaborar questões, enfatizar detalhes e perceber as suas escolhas face à diversidade cultural e física. Em cada placa as fotografias foram dispostas em três linhas, com três fotografias em cada uma. Na aplicação do instrumento houve sempre o cuidado de clarificar o que se entendia por “linha” e o seu posicionamento horizontal. Embora as nove fotografias fossem as mesmas, foi baralhada a ordem de posicionamento de placa para placa, tendo o cuidado de alocar em cada linha fotografias com diferenças distintas para diversificar os possíveis elementos de eleição e/ou de rejeição.

O objetivo aqui era perceber como é que as crianças/alunos percecionavam os outros, seus pares (desconhecidos e desta forma mais “livres” de algum envolvimento afetivo) e compreender o grau de aceitação ou não, face ao outro que é diferente de si. A cada placa correspondia uma questão – *Com quem gostarias de brincar?* | *Com quem gostarias de trabalhar na sala?* | *Quem convidarias para a tua festa*

de anos? – que, remetendo para situações e contextos diferenciados, todas elas evocavam sentido de agregação, admissão, inclusão.

No seguimento do estudo, só que desta vez em suporte de papel e formato A5, aplicou-se o instrumento a uma turma do 4º ano do 1.º CEB com indicações adequadas à faixa etária e ano de escolaridade. No mesmo espaço temporal e uma folha de cada vez, explicou-se aos alunos o pretendido. Chamou-se à atenção para o posicionamento de “linhas”, estes leram individualmente as instruções e escreveram em cada linha uma breve justificação da razão da sua escolha.

Com a aplicação nestes dois níveis de ensino pretendia-se também averiguar da possibilidade de se poder relacionar e comparar alguns dados.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1ª fase – diagnóstico

Na figura abaixo pode-se visualizar a tabela com as respetivas médias percentuais de cada imagem fotográfica, em cada um dos contextos (EPE e 1.º CEB) e nas duas fases de aplicação⁴.

Tendo em conta o grupo da EPE, pode-se observar que, na fase de diagnóstico, a imagem fotográfica mais eleita foi a número 1 – *menina branca morena* (53%). Contudo, como já referido, interessava as “menos” eleitas para delinear a ação pedagógica

3. As fotografias selecionadas para as placas foram retiradas de vários bancos de imagens grátis na internet (Google) e foram apresentadas sem qualquer filtro gráfico às crianças e de forma individual, contudo, nas imagens aqui inseridas o rosto foi filtrado.

4. Com a codificação das imagens de 1 a 9 (Placa1), e como a posição destas foi baralhada intencionalmente, nas Placas 2 e 3, a análise da % por linha individual, requereu outro tipo de tabela.

EPE Diagnóstico									
Imagem Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Placa1	48%	26%	26%	22%	35%	43%	4%	44%	52%
Placa2	56%	30%	48%	30%	22%	40%	9%	30%	35%
Placa3	56%	52%	22%	35%	22%	31%	26%	39%	17%
MÉDIA PERCENTUAL	53%	36%	32%	29%	26%	38%	13%	38%	35%
EPE Pós Intervenção									
Imagem Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Placa1	30%	44%	26%	30%	30%	40%	4%	52%	44%
Placa2	35%	39%	22%	22%	35%	39%	26%	43%	39%
Placa3	52%	26%	13%	52%	35%	61%	13%	35%	13%
MÉDIA PERCENTUAL	39%	36%	20%	35%	33%	47%	14%	43%	32%
1ºCEB Diagnóstico									
Imagem Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Placa1	22%	28%	50%	5%	67%	28%	33%	17%	50%
Placa2	50%	28%	33%	44%	28%	28%	28%	39%	22%
Placa3	39%	28%	33%	17%	28%	39%	50%	33%	33%
MÉDIA PERCENTUAL	37%	28%	39%	22%	41%	32%	37%	30%	35%
1ºCEB Pós Intervenção									
Imagem Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Placa1	35%	35%	30%	0%	71%	29%	25%	50%	25%
Placa2	53%	12%	12%	53%	35%	35%	41%	53%	6%
Placa3	29%	41%	18%	18%	53%	41%	35%	47%	18%
MÉDIA PERCENTUAL	39%	29%	20%	24%	53%	35%	34%	50%	16%

Legenda: ■ 1ª menos eleita ■ 2ª menos eleita ■ 3ª menos eleita

Figura 2. Médias percentuais das imagens fotográficas eleitas.

da fase subsequente. Neste grupo, a média mais baixa de escolha recai sobre a imagem número 7 – *menina onde sobressai o implante coclear* (13%).

É ainda de salientar que esta imagem, quando analisada apenas na sua linha, ou seja, entre as outras duas opções, foi desconsiderada em 96% na placa 1. A segunda imagem menos eleita foi a número

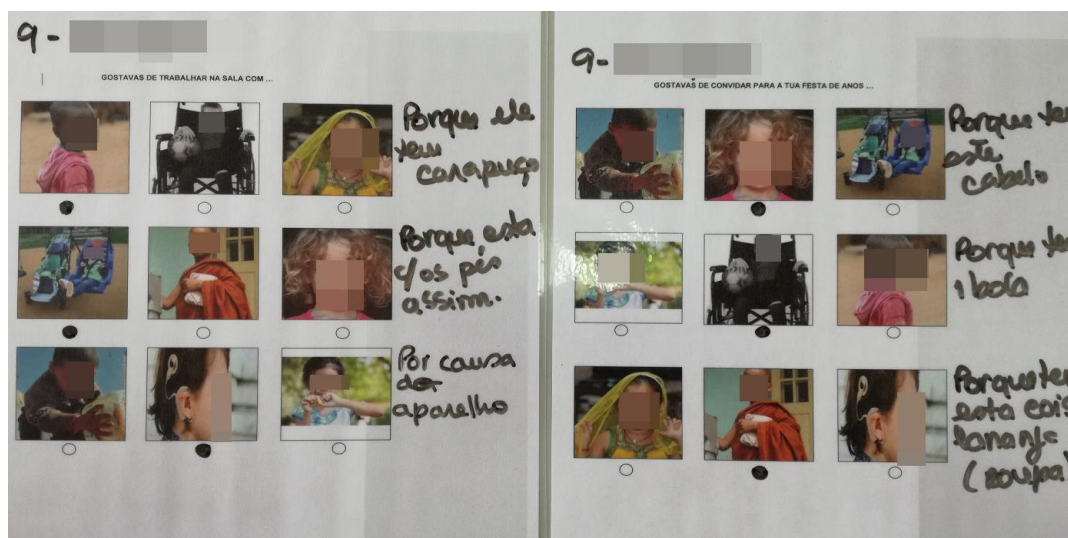


Figura 3. Modelo de aplicação e registo dos comentários das crianças (EPE).

5 – menino na cadeira de rodas (26%) e a terceira imagem menos eleita foi a número 4 – menino com trajes orientais (30%). Da análise aos registos de campo já foram perceptíveis algumas ideias mais “preconceituosas”, nomeadamente na escolha para trabalhar ou brincar com crianças de cor de pele diferente. Algumas crianças do sexo masculino também verbalizaram certa rejeição pelas imagens das crianças do sexo feminino com justificações do tipo: “Não escolho porque não brinco com meninas”, “Não gosto de trabalhar com meninas, elas não sabem nada”. As justificações de eleição foram registadas na própria placa pelo docente, tais como: “Porque tem este cabelo”, “Porque é

nos trajes (30%). Destaca-se neste grupo uma percentagem muito baixa (5%) considerando as linhas isoladas (linha dois da primeira placa), sobre imagem número 4 – menino com trajes orientais, que foi preterido tendo em conta o menino na cadeira de rodas (67%) e a menina branca loura (28%). Da análise às notas de campo e aos comentários escritos pelos alunos, já são evidentes algumas ideias mais inclusivas e a preocupação com os outros na eleição de determinada imagem, a salientar: “Aquele menino não deve ter amigos”, “Não consegue brincar”, “Para ele ficar divertido e entretido”, “Porque está sozinha”, “Não tem ninguém para brincar com ela”, “Aprenderia os seus costumes”,

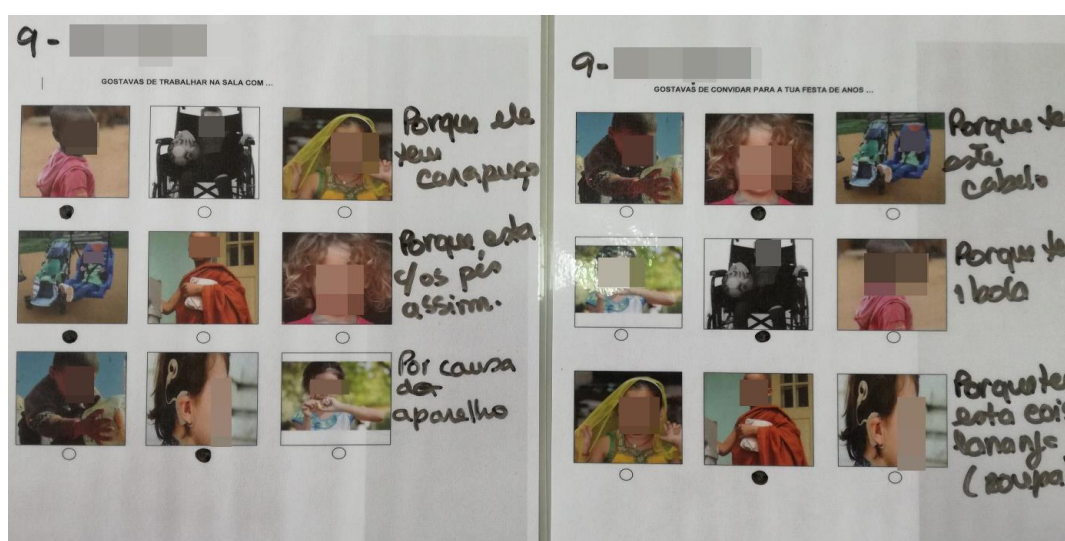


Figura 4. Modelo de aplicação e registo dos comentários das crianças (1º CEB).

uma menina”, “Por causa disto [aparelho]”, “Parece uma princesa”, “Parece a Elsa”, “Porque tem o cabelo cortado e parece um príncipe”, “Porque tem um carapuço”, “Porque está com os pés assim...”, “Porque tem uma bola”, “Porque tem esta coisa laranja [roupa]” (figura 3).

Na turma do 1º CEB, a imagem com a média de percentagem mais elevada foi a número 5 – menino na cadeira de rodas na posse de uma bola, quer na fase de diagnóstico (41%) quer na fase pós-intervenção (53%). Já a imagem menos eleita foi a número 4 – menino com trajes orientais (22%), a segunda menos eleita foi a número 2 – menino com paralisia cerebral no baloiço ao lado da cadeira de rodas (28%) e a terceira menos escolhida foi a número 8 – menina evidenciando outra cultura

“Posso ajudar a traduzir a língua gestual”, “Porque ele ficaria feliz com alguém para brincar”, “Porque se calhar gosta de jogar futebol” (figura 4).

2ª fase – intervenção

Tratada esta informação, passou-se à 2ª fase, a de intervenção. Com metodologia e recursos adequados à faixa etária do grupo/turma foram planificadas e dinamizadas intervenções de curta duração (no máximo 30’), para a sensibilização de questões envolvendo aspetos culturais, étnicos, deficiência e género. As atividades compreenderam sessões como:

- Leitura e exploração do livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares (EPE). A história evidencia a ideia de que “todos somos diferentes” e que nos devemos respeitar uns aos outros apesar

dessas diferenças;

- Visualização de um pequeno vídeo⁵ sobre crianças com limitações a jogar Boccia (EPE). Durante a visualização, observou-se entusiasmo e curiosidade pelo desporto em si, mas, por outro lado, também alguma admiração pelas crianças com limitações conseguirem praticar este desporto. Além disso, o vídeo captou maior atenção pelo facto de a equipa pertencer a um clube desportivo conhecido;

- Visualização de um pequeno filme animado⁶ onde uma menina tenta encorajar e mobilizar um colega de turma numa cadeira de rodas, de modo que este ficasse alegre e feliz (EPE);

- Visualização de vídeo⁷

sobre meninos e meninas a jogar futebol. Como na fase de diagnóstico alguns elementos do sexo masculino afirmaram que não gostavam de brincar ou escolher meninas para trabalharem com eles, este recurso permitiu que refletissem sobre o facto de os elementos do sexo feminino jogarem e arbitrarem jogos de futebol e de serem boas nessa modalidade (EPE);

- Análise e reflexão (1.º CEB) sobre uma imagem onde se podiam ver várias crianças com características diferentes de mãos dadas em frente a um globo, cuja intencionalidade era a de promover a compreensão e aceitação da diversidade e respeito pelos outros. Neste diálogo foi possível compreender que alguns alunos mostravam abertura para se relacionarem com outros meninos de diferente cultura, religião, cor de pele e com limitações físicas.

- Organizados em pares, os alunos (1º CEB) tinham de assumir papéis distintos. Um de olhos vendados ouvia as características (físicas e psicológicas) relatadas pelo seu par sobre um outro qualquer colega presente na sala. Esta atividade objetivava, além da experimentação da falta de visão, compreender que todos somos diferentes e devemos respeitar e ser respeitados independentemente das nossas características.

- Experimentação (1º CEB), num curto espaço de tempo, do que as pessoas com incapacidades

visuais podem sentir e os obstáculos que enfrentam no seu dia a dia. Agrupados em pares, um dos alunos com os olhos vendados tinha de seguir as indicações dadas pelo colega-guia para completarem um trajeto, previamente escolhido e determinado, que implicava sair da sala. À finalização do percurso, os pares trocavam e invertiam os papéis. Para esta atividade os alunos tinham de confiar nos seus pares e perceberem (vivenciando) os obstáculos com que as pessoas com incapacidade visual se deparam. No decorrer desta atividade os alunos foram dando a sua opinião e houve quem estivesse com medo e verbalizasse: “Professora estou com medo de cair porque eu não vejo onde estão as mochilas”, “Não vejo nada, acho que vou cair”. Por outro lado, existiam alunos entusiasmados e abertos à nova experiência “Eu vou conseguir fazer o caminho”, “Deve ser difícil não ver, mas eu acho que vou chegar ao fim”.

Estas sessões, além dos recursos inerentes a cada uma, foram suportadas por momentos importantes de diálogo e reflexão, promovendo a sensibilização para as temáticas de fundo.

3ª fase – pós-sensibilização

Nesta fase pretendia-se perceber se, após a dinamização das atividades de sensibilização e consequente reflexão, as crianças alteravam as suas escolhas iniciais e se, as três imagens “menos” eleitas na fase de diagnóstico mantinham a média percentual. O intervalo temporal entre a aplicação do instrumento na 1ª fase (diagnóstico) e na 3ª fase (pós-sensibilização) foi mediado de 6 a 8 semanas. Assim, no grupo da EPE a imagem fotográfica menos eleita manteve-se a número 7 – *menina onde sobressai o implante coclear*, contudo verifica-se uma pequena alteração na média percentual de eleição de 13% para 14%. Sobre a segunda menos votada na fase de diagnóstico, número 5 – *menino na cadeira de rodas* (26%) passa a ter agora uma média percentual de eleição de 33%. A terceira menos votada, imagem número 4 – *menino com trajes orientais* (30%) passa a ter uma média percentual de eleição de 35%. Ainda, sobre a imagem fotográfica com a média percentual mais elevada, nesta fase, passa a ser a número 6 – *menina branca loura* (47%) enquanto na fase de diagnóstico tinha sido a menina branca morena (53%).

Na turma do 1ºCEB, a imagem menos votada, número 4 – *menino com trajes orientais* passou de uma média percentual de eleição de 22% para 24%.

5. Vídeo sobre boccia FC Porto: <https://www.youtube.com/watch?v=gg944hV6TWw>

6. Curta-Metragem “Cuerdas”: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw

7. Meninas e Meninos a jogar futebol (9:55-13:51):<https://www.youtube.com/watch?v=r85YoDogFKs>

A segunda, número 2 – *menino com paralisia cerebral no baloiço* passou de uma média percentual de eleição de 28% para 29%. E a terceira, número 8 – *menina evidenciando outra cultura* nos trajés teve um aumento na média percentual de eleição de 30% para 50%. De realçar que, nesta turma, a imagem com a média percentual mais elevada manteve-se a número 5 – *menino na cadeira de rodas* segurando uma bola (53%). Aqui também se continuou a verificar, considerando as linhas isoladas (linha dois da primeira placa), que a imagem número 4 – *menino com trajés orientais*, foi preterido (0%) considerando as outras duas, sendo que uma delas foi a que obteve a média percentual mais baixa, quer na fase de diagnóstico quer na fase pós-intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em sociedade e o ato de aceitar o outro, que sendo igual é diferente de nós, torna-se necessário e urgente. Vários fatores afetam esse exercício, somos seres individuais, todavia albergarmos uma pluralidade complexa que é influenciada e expressa nos diversos contextos sociais que nos envolvem. As nossas escolhas de um modo geral, das mais simples às mais complexas, certas ou erradas, conscientes ou inconscientes são influenciadas pela cultura onde estamos inseridos e marcadas por vivências familiares, aspetos religiosos, políticos, educativos, etc.

Tendo este estudo sido desenvolvido no âmbito da formação de professores, acabou por servir a dois propósitos, o de sensibilizar as crianças/alunos para a temática central, com recurso a fotografias, fazendo-as refletir, justificar as suas opções e sensibilizá-las para temas como as diferenças culturais, de género, cor de pele e deficiência, mas também o de alertar o futuro profissional de educação, na sua prática profissionalizante, do quanto este trabalho depende de si e da responsabilidade que lhe acresce na promoção de valores e de práticas inclusivas.

Na tentativa de uma abordagem mais “comparativa” entre o grupo da EPE e a turma do 1.º CEB – conscientes da comparação do incomparável – destacam-se alguns dados. Das notas de campo, das justificações verbais do grupo da EPE e das justificações escritas da turma do 4.º ano do 1.º CEB, observam-se algumas distinções. Ao analisar, escolher e preterir determinado objeto ou imagem, cada um de nós tem a “sua justificação”, e

nem sempre o que pensamos ser a justificação do outro corresponde ao que interpretamos. Na fase de diagnóstico não deixou de surpreender o facto de se verificar em crianças tão pequenas, entre os 3 e 4 anos, comentários já “envoltos” de um discurso com ideias preconcebidas e preconceituosas sobre a cor da pele. Tendo em conta as características das etapas do desenvolvimento infantil nestas faixas etárias, desvalorizaram-se de certa forma as questões de género, contudo, é essencial que o docente robusteza na ação pedagógica a aceitação e o respeito pelas diferenças de género. Sobre a questão da deficiência, e considerando que ambos os grupos tinham colegas com dificuldades de aprendizagem e atraso global do desenvolvimento, percebeu-se que algumas crianças justificaram as suas escolhas realçando outros detalhes, como por exemplo uma “bola”, o tipo de “roupa”, etc. Na turma do 4.º ano, durante a aplicação das placas na 1.ª fase, os alunos questionaram se iriam ser “avaliadas”, depreendendo-se daqui que têm bem presente os momentos de avaliação e uma possível interiorização do “politicamente correto”. Foi notória nesta turma a eleição de imagens fotográficas onde se visualizava alguma “incapacidade”. A maturidade era distinta e estando no 4.º ano do 1.º CEB, não se pode desconsiderar a probabilidade de terem sido mais “imersos” em ações pedagógicas promotoras da compreensão e aceitação da diferença, dado que em algumas escolas do 1.º CEB os alunos têm aulas de Língua Gestual Portuguesa.

A par da família, os contextos educativos têm um papel fundamental e estruturante na compreensão e aceitação da diversidade e da diferença. Desde a EPE que a ação pedagógica deve ser orientada para a sensibilização e promoção de valores e práticas inclusivas. Na formação de futuros profissionais de educação,

é de suma importância explicitar e combater os mecanismos excludentes que se fazem presentes, muitas vezes de forma sutil, no interior do espaço escolar. A partir da consciência em relação a tais mecanismos será possível, então, delinear diversas estratégias de intervenção (Carvalho & França, 2019, p.164).

O reconhecimento de que se educa para as relações interpessoais, é o primeiro passo na construção de vínculos empáticos. Nesse sentido, a empatia, a habilidade de entender a necessidade do outro, a capacidade de se “colocar no lugar de”, em termos metafóricos, pode funcionar como um “antídoto”

contra a intolerância e a discriminação.

Quando se pensa em educação inclusiva, é imperativo promover nos futuros profissionais a consciencialização de investir na ampliação de espaços institucionais e relacionais inclusivos. Trabalhar, o mais precoce possível, as emoções, crenças e valores, no sentido da consolidação de práticas reflexivas em sintonia com a construção de uma cultura de valorização da diversidade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, D. (1974). *O teste sociométrico, sociogramas* (2ª ed.). Editora Globo.

Armstrong, F. & Barton, L. (Eds.). (2007). *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*. Springer.

Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2.ª ed.). Moraes Editores.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Bonito, J. (2018). *Sociometria*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/26119/1/Sociometria.pdf>

Booth, Y. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion - developing learning and participation in schools*. CSIE.

Carvalho, D.M.S. & França, D.X. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*, 4(3), 148-168.

Carvalho, M.F.S. (2010). *A Escola e as Desigualdades de Género - Perceções de discentes do ensino secundário*. (Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Center for Applied Special Technology [CAST]. (2011). *Universal Design for learning guidelines*, version 2.0. Wakefield, MA.

Decreto-lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República; II Série, n.º 143. <https://dre.pt/application/>

conteudo/107752620

Gomes, A. (2013). *Análisis e incidencia de los factores de resiliencia en padres y madres con hijos, que bajo el constructo de la diversidad, son etiquetados como discapacitados: una propuesta de intervención en el ámbito sociofamiliar*. Universidad de Jaén. ISBN: 9788484397205.

Gomes, N.L. (2005). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação.

Katz, J. (2013). *The three-block model of universal design for learning Implementation in a high school*. Canada: Canadian Journal of Educational Administration and Policy.

Madureira, A.F.A. & Branco, A.U. (2015). Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva do Professor. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591. ISSN 1413-389X.

Martins, H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Universidade de São Paulo.

Meo, G. (2010). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52, 21-30. Disponível em <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa. ISBN 978-972-742-418-4.

Moreira, A.F. & Candau, V.M. (org) (2008). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Editora Vozes.

Nelson, L.L. (2013). *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Paul. H. Brookes Publishing Co.

Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana* 14(42), 191-216.

Rodrigues, C.R. (2007). Análise e tematização da imagem fotográfica. *Cif, Inf., Brasília*, 36, 67-76. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ci/v36n3/v36n3a08.pdf>

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Instituto Piaget.

Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria. Association for Supervision and Curricu-

lum Development (ASCD).

Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D.M. (2007). *Effects of training in universal design for learning on lesson plan development*. Remedial and special education, (pp. 108-116). Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/249835282>.

Recebido: 1-03-21. Aceite: 23-08-21
Artigo terminado 15-02-2021

Carvalho, A., & Gomes, A. (2021). Diversidade e inclusão, sensibilizar para o outro que é diferente de mim. *RELAdeI-Revista Latino-americana de Educación Infantil*, 10(1), 109-120.

Disponibile: <http://www.reladei.net>



Ana Isabel Cardoso Carvalho

Centro de explicações, Professora do 1.º CEB
Portugal
aanacardoso20@hotmail.com

Mestre em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do
Ensino Básico



Ana Maria Paula Marques Gomes

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Portugal
ampaula@gmail.com

Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidad de Jaén – área de especialização e Educação Especial e Mestrado em Logopédia. Reabilitació Dels Transtorns del Llenguatge I de la Parla, pela Universitat Politècnica de Catalunya. Membro do Colégio de Logopedas da Cataluña. É Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Porto desde 2002, coordenadora do Departamento de Educação Especial e Psicologia – ESEPF e Investigadora do CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti, Porto, colaboradora no CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Porto. Possui alguns livros e vários artigos publicados em revistas de especialização, orientação de monografias e dissertações de mestrados na área da Formação de Professores e Educação Especial.

Potencialidades dos portefólios de crianças: o estímulo à reflexão sobre a aprendizagem

Potencialidades del portafolio en la educación infantil: estimular la reflexión sobre el aprendizaje

Children's portfolios potentialities: stimulating reflection on learning

Brigite Silva, Catarina Morais, PORTUGAL

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo exploratório sobre a natureza dos comentários aos registos dos portefólios de crianças em contexto de educação de infância. Investigou-se o tipo de feedback dado à criança pelo adulto; o tipo de comentários que a criança realiza; a influência que as questões colocadas pelo adulto no processo podem ter no modo como a criança efetua um comentário; o modo como o adulto ajuda a criança a refletir pelas questões que coloca. Da análise emergiram quatro categorias que se associam à natureza do conteúdo narrado: descritiva; valorativa; afetiva; reflexiva. O processo de comentar os registos constitui uma etapa importante dos portefólios e, este estudo, tem o intuito de o tornar mais fundamentado e consciente.

Palavras-Chave: Educação de Infância, Portefólio, Crianças, Educador de Infância, Reflexão

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación exploratoria sobre la naturaleza de los comentarios sobre los registros de los portafolios de los niños en la educación infantil. Se investigó el tipo de feedback que el adulto le da al niño; el tipo de comentarios que hace el niño; la influencia que pueden tener las cuestiones planteadas por el adulto en la forma en que el niño hace un comentario; lo modo como el adulto ayuda

al niño a reflexionar sobre las preguntas que hace. Del análisis surgieron cuatro categorías que están asociadas a la naturaleza del contenido narrado: descriptiva; evaluativa; afectiva; reflexiva. El proceso de comentar los registros es una etapa importante de los portafolios y, este estudio, tiene como objetivo hacer este proceso más fundamentado y consciente.

Palabras clave: Educación Infantil, Portafolio, Niños, Maestro de Infantil, Reflexión

ABSTRACT

This article presents an exploratory study about the nature of comments on children's portfolio records at early childhood education. We investigated: the type of feedback given to the child by the adult; the kinds of comment made by the child; how questions made by adults, during the portfolio making process, may influence the way children comment; the way in which the adult helps the child to reflect on the questions he asks. Four categories emerged from the analysis, which are associated with the nature of the narrated content: descriptive; evaluative; affective; reflective. The process of commenting records is an important stage of portfolios and this study aims to make this process more sustained and conscious.

Key words: Early Childhood Education, Portfolio, Children, Early Childhood Educator, Reflection

PORTEFÓLIOS DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

O entendimento de que a avaliação na Educação de Infância é uma ação educativa que constitui um elemento regulador da prática pedagógica tem vindo a ser reafirmada (Guimarães & Cardona, 2012; Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Pascal & Bertram, 2016a; Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021) e o portefólio, neste contexto, tem ganho atenção pelas vantagens e potencialidades pedagógicas que apresenta.

É consensual a importância de que o educador se organize, de forma intencional e sistemática, no processo de observar, registar e documentar o que a criança faz e como o faz (Bredenkamp & Rosengrant, 1992; Lopes da Silva, 2019; Cardona, Lopes da Silva, Marques, & Rodrigues, 2021), ajustando, ao longo do tempo, o planeamento e as intenções pedagógicas de forma a procurar a melhoria da sua intervenção educativa e, por conseguinte, a promoção do desenvolvimento e aprendizagem integral de cada criança.

Neste contexto, o portefólio de crianças tem se revelado uma opção cada vez mais assumida na Educação de Infância enquanto estratégia de avaliação formativa que possibilita uma centralização nos processos de aprendizagem e não apenas nos resultados. O portefólio constitui um meio de documentação sistemática da aprendizagem, onde a criança e o educador são sujeitos essenciais no papel de selecionar, registar e analisar evidências do processo de aprendizagem, dos interesses, experiências e realizações da criança (Shores & Grace, 2001; Kingore, 2008). Este instrumento, entendido como pertença da criança, uma vez que esta é autora das situações e trabalhos documentados e é participante no seu processo de construção, é também facilitador e promotor da aprendizagem através da autoavaliação que promove.

É relevante entender o portefólio como uma estratégia que potencia uma avaliação suportada em evidências, isto é, expõe a situação onde se desenvolveu e manifestou a aprendizagem, uma avaliação que promove a reflexão da criança sobre as suas ações e sobre o seu pensamento, o reconhecimento dos progressos ao longo do tempo e a tomada de decisões educativas pelo conhecimento que se obtém da criança. Tudo isto faz com que este documento não seja, portanto, um mero repositório de trabalhos or-

ganizados (Silva, & Craveiro, 2014).

No que diz respeito ao processo de construção de um portefólio, é significativo que o processo de recolha, organização e incorporação da informação seja projetado antecipadamente e, tendo em conta que cada criança é única, o educador deverá adequar as suas estratégias.

O portefólio não pode ser visto como um documento prescritivo em termos de configuração, havendo, portanto, margem para a criatividade e adequabilidade em função do contexto e das crianças. No entanto, deve ter conteúdo intencionalmente organizado. Como exemplos, o portefólio pode incluir fotografias (sendo estas um elemento privilegiado de “leitura” pelas crianças), gravações áudio e vídeo, desenhos, amostras de escrita, descrição de situações, registos de conversas, comentários (da criança e adulto), contribuições da família, resumos de reuniões de análise dos portefólios (conferências), sínteses do desenvolvimento e aprendizagem.

Relativamente ao processo de recolha, deverá reunir registos que evidenciem conhecimentos, capacidades, competências, progressos e realizações de diferentes âmbitos da aprendizagem (Silva, & Craveiro, 2014). Não são necessariamente os melhores trabalhos e situações no que diz respeito ao resultado que são documentados, mas os que são mais significativos no percurso de aprendizagem da criança.

De salientar ainda que outros intervenientes no processo educativo da criança, como os encarregados de educação, podem ter um papel construtivo no portefólio, na medida em que têm a possibilidade de, noutra contexto vivenciado pela criança, contribuir para o enriquecimento deste processo e, por conseguinte, contribuir para uma apreciação mais completa e fidedigna das oportunidades educativas e do progresso da criança. Estes registos podem incluir situações e descobertas interessantes que, potenciando a autorreflexão, levam também o educador, juntamente com as famílias, a acompanhar o processo percorrido pela criança ao longo do tempo (Shores & Grace, 2001; Silva & Craveiro, 2014).

O PORTEFÓLIO ENQUANTO PROCESSO CONSTRUTIVO PARTILHADO

A criança e o educador são intervenientes essenciais no processo de construção do portefólio, pelo que, apesar dos diferentes posicionamentos e responsabilidades, devem partilhar um olhar comum na sua elaboração contribuindo para um processo construti-

vo. O modo como cada um dos intervenientes participa neste processo determina como tiram partido do seu potencial pedagógico.

O educador assume um papel fulcral enquanto impulsionador do processo de realização do portefólio e este caminho é muito influenciado pela sua conceção e prática, nomeadamente sobre a importância que dá à reflexão sobre os registos:

apesar de a criança ser entendida como o proprietário do portefólio e de se pretender que, ao longo do tempo, a participação na sua elaboração seja cada vez maior e autónoma, o papel do educador é fundamental. Por um lado, é do educador que parte a decisão de implementação do portefólio na sala. Por outro, o educador tem ainda a função de fazer com que a criança entenda a importância e o processo de realização do portefólio (Santos, & Silva, 2007, p. 76).

O papel do educador no processo de realização do portefólio

O educador seleciona, regista, interpreta e utiliza o conteúdo das suas observações, enquanto função contínua e sistemática que lhe permite, por um lado, pensar sobre as manifestações de aprendizagem das crianças refletindo sobre as oportunidades de aprendizagem que proporciona ou pode vir a proporcionar e, por outro lado, fazer deste um meio pedagógico, potenciador da criança (da sua aprendizagem, bem-estar, relação com os outros, sentido de pertença, entre outros aspetos).

Neste âmbito, relativamente ao papel do educador no processo de realização do portefólio, este constitui um motor para o seu desenvolvimento pois é quem: tem a iniciativa de dar início ao processo; explica à criança o que é, como decorre o processo, e a convida a se envolver; cria o suporte para o portefólio e o organiza (envolvendo a criança, sempre que possível); efetua sistematicamente seleções de evidências; incentiva a criança a selecionar situações e trabalhos para serem registados; analisa e comenta registos; incentiva a criança a refletir sobre o conteúdo do portefólio; efetua sínteses de desenvolvimento e aprendizagem; entre outros.

A realização por parte do educador de registos de situações e trabalhos significativos, de algum modo, revela aspetos da aprendizagem a que dá relevância, as oportunidades educativas que põe ao dispor da criança e, também, o entendimento que tem sobre as próprias potencialidades do portefólio. Por outro lado, ao justificar as suas recolhas junto da criança, demonstra a importância que lhe dá e à sua aprendi-

zagem, as suas expectativas positivas em relação a ela e, com um intuito pedagógico, pode documentar uma atitude da criança com a intenção de a reforçar para que seja mais frequente.

Este feedback claro e valorizador das competências da criança, pode fazer com que esta pense sobre o comentário do adulto, proporcionando-lhe a oportunidade de começar a aprender a tecer comentários sobre os diversos registos de forma analítica e tendo em conta ações potenciadoras do seu progresso (Silva & Craveiro, 2014). Este processo que envolve feedback remete para uma comunicação entre educadores e crianças que possibilita que tenham conhecimento da situação em que se encontram relativamente às aprendizagens (Avões, 2015). Tunstall e Gsipp (1996), por exemplo, debruçaram-se sobre a relevância do tipo de feedback dado às crianças, que pode ser diferente no modo, propósito e significado. O feedback pode constituir-se como um julgamento de valor do educador com base em normas implícitas ou explícitas assumindo um cariz de aprovação ou desaprovação. Uma ênfase deste tipo de feedback pode afetar a forma como as crianças se percecionam e se sentem em relação a si mesmas. Diferentemente, o feedback pode estar focalizado na identificação da aprendizagem orientando-se para a melhoria. Este tipo de feedback, que não é efetuado em termos de positivo ou negativo, revela-se mais útil para as crianças pois as incentiva a assumirem mais controle sobre sua própria aprendizagem.

Deverá, assim, ser dada à criança a oportunidade de refletir e comentar sobre aquilo que foi registado, numa tentativa de fomentar a sua participação ativa no processo:

deste modo, o educador deve encontrar um momento para mostrar à criança o registo que selecionou, apresentar qual a razão da sua escolha e pedir à criança que também faça um comentário ao registo se o desejar. Este procedimento permite à criança refletir através da própria análise efetuada pelo educador, completar a imagem que tem de si e acrescentar mais informação sobre a situação (Silva & Craveiro, 2014, p.43).

No processo de ouvir o que a criança diz em torno das suas experiências e aprendizagens, encontra-se subjacente uma valorização da criança e permite ao educador conhecê-la melhor, descobrir mais sobre os seus saberes, ideias, pensamentos, sentimentos, assim como interesses e motivações (Parente, 2012).

Neste sentido, os comentários efetuados pelo educador devem procurar realçar o empenho e ou-

tras atitudes favorecedoras da aprendizagem, o processo e não somente o produto, o progresso, qualidades específicas do trabalho ou do comportamento, incentivar ações desafiantes, mas realizáveis para a criança, incentivar a criança a pensar. Devem ainda ser comentários compreensíveis para a criança e outros intervenientes e devem circunscreverem-se à criança, numa perspectiva de avaliação ipsativa, sem fazer comparação com os outros (Fernandes, 2008; Silva & Craveiro, 2014; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Lopes da Silva, 2019).

Para que este instrumento se torne eficiente e consistente, é crucial que cada criança tenha um feedback contínuo que realce as suas conquistas fazendo com que o esforço de aprender ganhe visibilidade e promova disposições para a aprendizagem, estimulando-a em direção ao progresso das suas potencialidades.

O papel da criança no processo de realização do portefólio

Para que o processo de realização do portefólio seja rico em qualidade, há uma importância significativa atribuída ao olhar da criança, ao seu ponto de vista (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Silva & Craveiro, 2014; Craveiro & Silva, 2016).

Tal como anteriormente mencionado, é importante dar espaço à manifestação da voz da criança sobre a sua própria aprendizagem nos processos de documentação (Glazzard & Percival, 2010; Silva & Craveiro, 2014; Craveiro & Silva, 2016) e, concretamente, na construção do seu portefólio:

a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo. Os comentários da criança que acompanham essa seleção também fazem parte dessa documentação, bem como anotações e registos do/a educador/a e/ou dos pais/famílias. Este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.18).

Para que esta participação seja efetiva, é essencial que a atitude do adulto seja a de quem está a escutar ativamente: dando atenção ao que é dito e reconhecendo que o que não é dito também pode comunicar algo; convidando a criança a falar livremente e mostrando que está a escutar através do que diz, do seu olhar, das expressões faciais de reforço, de pequenos comentários; mostrando respeito pela opinião da criança; parafraseando quando pertinente para clarificar o que está a ser dito ou colocando questões (Pascal, & Bertram, 2016b). Esta escuta permite ao edu-

cador obter informações sobre o que está a acontecer com a criança e sobre o que ela pensa, o que pode ser útil para uma intervenção mais adequada, para além de contribuir para a construção de relacionamentos fortes.

É preciso compreender que esta estratégia extrapola o mero registo das experiências e aprendizagens da criança. O portefólio é construído com o objetivo de dar sentido à ação da criança, motivando-a, neste processo de autoavaliação, a aprender e utilizar o seu papel enquanto sujeito reflexivo.

O portefólio traça, assim, as manifestações de aprendizagem da criança, com base na descrição factual e coerente de evidências, assegurando sempre aos sujeitos principais uma análise e reflexão expressas nos comentários efetuados. Neste sentido, e uma vez que há um foco nas suas ações e ideias, a criança poderá fortalecer o seu autoconhecimento e autoestima, graças ao facto de lhe ser dada a oportunidade de ouvir outros falarem positivamente sobre si e também fazer escolhas de evidências apresentando razões para a sua escolha. Tudo isto torna-se uma oportunidade para a revisão e reconsideração sobre o seu trabalho e ação (Shores, & Grace, 2001).

O portefólio constitui-se, assim, um meio propício para que a criança potencie a consciência de si própria enquanto aprendiz (Glazzard & Percival, 2010). É neste contexto que Silva e Craveiro (2014) afirmam que *permite à criança o desenvolvimento de um autoconceito positivo, da autoconfiança e sentido de iniciativa pela reflexão sobre si própria e pelo reforço positivo que é fornecido nos comentários dos adultos permitindo também, deste modo, o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face ao trabalho e à aprendizagem (p. 38).*

Este processo acaba por exigir destes intervenientes um poder de observação, escuta e reflexão que permita desenvolver a compreensão e tornar as experiências reveladoras.

Em suma, torna-se evidente a influência que existe na relação entre estes dois intervenientes responsáveis pela construção do portefólio e a análise de dados apresentada de seguida manifesta esta interdependência.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação exploratória que aqui se apresenta é de cariz qualitativo, privilegiando-se para o tratamento dos dados recolhidos o uso da técnica da análise de conteúdo. Trata-se de um método com base em

categorias que permite a classificação dos componentes de uma mensagem numa espécie de grupos/classes (Santos, 2011). Vai para além de uma análise de significados, ocupando-se, também, de uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo obtido através das comunicações e sua respetiva interpretação.

Perante o intuito de se desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre a qualidade do processo dialógico de feedback envolvido na realização dos portefólios, a presente investigação teve como objetivos principais:

- perceber o tipo de feedback dado pelos adultos às crianças através dos comentários que efetuam aos registos do portefólio;
- identificar características dos comentários feitos pelos adultos e pelas crianças nos registos do portefólio;
- compreender a influência que as questões colocadas pelos adultos, durante o processo de realização dos portefólios, podem ter nas crianças, concretamente no seu comentário.

Assim sendo, efetuou-se uma análise de 47 registos de portefólios individuais de duas crianças de 4 anos de uma instituição privada de educação de infância, do distrito do Porto, em Portugal.

Os registos analisados foram realizados de forma sistemática pelas crianças e equipa educativa do grupo, durante um ano letivo, sendo inseridos numa capa de argolas que ficava na sala, ao acesso das crianças. Estes registos foram sendo efetuados pelo adulto, que recolhia evidências relevantes de aprendizagens de cada criança, e quando cada criança manifestava interesse em colocar alguma produção ou fotografia de alguma situação no seu portefólio. O portefólio era concretizado em formato de papel e o processo de inclusão dos registos no portefólio era efetuado em momentos informais, sem a determinação de um momento específico na rotina. Implicava que o adulto registasse sempre o comentário de quem selecionou (adulto ou criança), apresentando a razão da escolha. Quando se tratava de uma seleção do adulto, o comentário do adulto era partilhado com a criança e esta era, posteriormente, convidada a comentar.

Na realização deste estudo foram tidas preocupações éticas da investigação com crianças tendo-se, neste sentido, procedido ao consentimento informado da direção da instituição, da educadora de infância, dos encarregados de educação e das próprias crianças dando a conhecer as intenções subjacentes à investigação, assegurando o respeito pelos seus direitos, a sua proteção e a garantia da confidencialidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta o propósito deste estudo, tornou-se pertinente a construção de uma tabela de investigação com o intuito de auxiliar o processo de análise dos comentários efetuados pela criança e pelo adulto nos registos dos portefólios.

A tabela 1, apresentada de seguida, é composta por quatro itens de análise dos comentários: descritivo, afetivo, valorativo e reflexivo.

O processo de identificação destes itens de análise dos comentários foi estipulado, num primeiro momento, tendo em conta alguma previsibilidade advinda da experiência na realização de portefólios que se pretendia validar e, de modo emergente, de acordo com o resultado da análise aos comentários dos registos de portefólio de crianças.

Estes itens foram gerados com o propósito de ajudar a interpretar os diferentes tipos de comentários elaborados pelo adulto e criança. Esta categorização oferece um referencial que permite apoiar a análise sobre o tipo de feedback que o adulto proporciona à criança e vice-versa, no processo de realização do portefólio, nomeadamente se este feedback se focaliza em aspetos relacionados com a aprendizagem da criança e se incentiva e apoia a criança a elaborar uma reflexão sobre si própria e sobre a sua aprendizagem.

A reflexão realizada sobre cada item, patente na tabela apresentada, foi crucial para a análise de conteúdo por categorias, que surgiram da articulação entre os objetivos da investigação em curso e as narrativas dos participantes.

Permite, assim, analisar o potencial educativo do comentário do educador e da criança constituindo um suporte para os profissionais que investigam os portefólios em contexto educativo e para a própria reflexão dos educadores acerca do modo como interagem com as crianças ao longo do processo de elaboração dos portefólios.

Neste sentido, da análise efetuada, sustentada na evidência empírica, foram determinadas quatro categorias de análise aos comentários. Esta definição exigiu a exploração dos conceitos que melhor se adequavam à natureza do conteúdo narrado e que, com dificuldades concetuais, ao longo do processo, exigiu uma redefinição dos conceitos no sentido de cada categoria abarcar a amplitude do carácter dos registos.

Assim, foram identificados comentários que se restringiam a uma descrição factual de uma situação, processo ou produto realizado sem contemplar qual-

Categoria	Definição da categoria
Descritivo	Comentário onde se apresenta uma descrição de uma situação, um processo ou um produto realizado (Sá-Chaves, 2000). Exemplos: -A criança comenta: “Aqui fiz...”; “Eu desenhei um...”; -O adulto comenta: “Escolho este registo porque a criança fez...”
Afetivo	Comentário onde se verifica a manifestação de preferências, gostos e interesses como justificação de opções. O sujeito revela assim um interesse pessoal ao manifestar emoções (White, 2004). Exemplos: -A criança comenta: “Porque gosto.”; “Gostei porque...”; -O adulto comenta: “Gostei do que fizeste”; “Gostei muito que...”
Valorativo	Comentário onde se verifica a atribuição de uma valoração/ julgamento sobre a habilidade e qualidade de uma situação, processo ou produto (White, 2004). Exemplos: -A criança comenta: “Porque é bonito.”; “O que fiz foi interessante”; -O adulto comenta: “O que fizeste foi incrível”; “Portaste-te bem nesta situação”.
Reflexivo	Comentário onde se verifica a exposição de pensamentos sobre a mudança em si próprio (comentário da criança), ou a mudança no outro (comentário do adulto em relação à criança), nomeadamente sobre a aprendizagem (Nguyen, Fernandez, Karsenti, & Charlin, 2014). Exemplos: -A criança comenta: “Não sabia e agora já sei fazer...”; “Preciso de aprender a...” -O adulto comenta: “Foi interessante observar este comportamento, pois agora a criança já consegue fazer...”; “Considero que a criança tem evoluído muito ao nível da linguagem...”

Tabela 1. Categorias identificadas acerca da natureza dos comentários nos portefólios

quer interpretação sobre estes - comentário de natureza descritiva.

Outros comentários apresentavam uma manifestação clara de preferências e gostos como justificação de escolhas. O sujeito demonstra por este meio um interesse pessoal ao manifestar emoções - comentário de natureza afetiva.

Ainda, foram identificados comentários cuja narrativa contemplava a atribuição de juízos de valor, com o uso de adjetivos no discurso sobre a qualidade de uma situação, processo ou produto - comentário de natureza valorativa.

Por fim, identificaram-se comentários onde se

verifica a exposição de pensamentos críticos sobre a mudança em si próprio (comentário da criança), ou a mudança no outro (comentário do adulto em relação à criança), nomeadamente sobre a aprendizagem e sobre o seu papel na ação (comentário de natureza reflexiva). Estes comentários apresentavam um processo de pensamento distinto dos anteriores.

Devido à ausência de uma definição consensual de reflexão, foram procuradas balizas concetuais que permitissem uma coerência na análise efetuada aos registos. Nguyen, Fernandez, Karsenti e Charlin (2014) efetuaram uma análise ampla sobre a concetualização de diferentes autores que se debruça-

Comentários do adulto	Categoria	Análise
“Através desta observação verifiquei que, por um lado, a F. se preocupou com a decoração e embelezamento dos seus trabalhos e, por outro, demonstrou prazer pela realização de uma atividade no âmbito da expressão plástica”.	Reflexivo	O adulto refere uma série de competências da criança perante a realização da atividade. No seu comentário destaca a capacidade de preocupação da criança sobre a estética do seu trabalho e o empenho na realização da mesma.
“(…) pintava de forma harmoniosa e deslizava o pincel sempre na mesma direção (da esquerda para a direita). É também importante realçar que se preocupava com a decoração e embelezamento da casa”.	Valorativo Descritivo Reflexivo	O adulto descreve o procedimento da criança com o pincel no seu trabalho, mencionando pormenores acerca de como a criança manuseia este instrumento. Destaca a capacidade criativa da criança, uma vez que esta demonstra uma preocupação estética em relação ao seu trabalho.
“Através desta observação verifiquei que a F. demonstrou uma explicação bem detalhada dos elementos presentes da obra de arte. Foi capaz de fazer uma apreciação crítica, observando e expressando a sua opinião (...)”.	Reflexivo	O adulto realça a ação e desempenho da criança, por esta mencionar corretamente os elementos que visualizava, fazendo com que a mesma se sinta privilegiada e motivada por ter conseguido realizar o seu trabalho com sucesso.
“Através desta observação verifiquei que a C. tem efetivamente um grande desenvolvimento na sua motricidade fina”.	Reflexivo	No comentário que o adulto estabelece há uma reflexão sobre os movimentos que a criança faz na manipulação do objeto salientando o seu desenvolvimento neste âmbito.

Tabela 2. Análise dos comentários do adulto em registos de sua seleção

ram sobre a definição de reflexão (nomeadamente, Dewey, Schon, Boud et al., Korthagen, Brookfield, Mezirow, Atkins & Murphy, Hatton & Smith, Kember et al, Mann et al Sandars). Devido à amplitude desta análise, considerou-se pertinente apoiar a justificação sobre a natureza reflexiva aproximando-a à definição que estes autores conceberam:

reflection is defined as the process of engaging the self (S) in attentive, critical, exploratory, and iterative (ACEI) interactions with one's thoughts and actions (TA), and their underlying conceptual frame (CF), with a view to changing them and a view on the change

itself (VC) (Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin, 2014, p. 1176).

Os elementos referidos na definição são os principais atributos que permitem que um processo de pensamento se torne reflexivo. Todos os processos de pensamento, de algum modo, envolvem conteúdo processado. Assim, se a reflexão é uma forma distinta de pensar, ela deve distinguir-se pelo conteúdo (o que se pensa quando reflete) ou pelo seu processo (como pensa quando reflete). Assim, os cinco principais elementos da definição de reflexão enquadram-se em relação ao conteúdo, ao processo ou ao conteúdo e pro-

Comentários das crianças	Categoria	Análise
“Pintei as janelas de verde (...) Porque eu pintei os meus dedos”.	Descritivo	A criança no seu comentário relata o que realizou na sua atividade, bem como o que aconteceu após a pintura do seu trabalho.
“Porque estou a pintar o céu com a esponja e parece que tem nuvens!”	Descritivo	A criança no seu comentário apresenta uma descrição acerca da realização do seu trabalho, referindo uma interpretação do produto final.
“(…) Foi muito difícil”.	Valorativo	No comentário efetuado pela criança verifica-se um juízo acerca do processo de realização do trabalho, referindo ter sido uma atividade difícil de fazer.
“Porque está giro”.	Valorativo	Neste comentário que a criança elabora, verifica-se atribuí uma qualidade ao trabalho realizado, referindo que o seu produto está esteticamente bonito.
“Porque eu gostei muito de fazer a prenda para a minha mamã”.	Afetivo	Neste comentário a criança revelou a sua vontade em colocar o seu registo no portefólio apresentando razões relacionadas com os seus gostos.
“Gosto muito de brincar com a minha plasticina e fazer bonecos giros”.	Afetivo	A criança manifesta um gosto específico sobre a realização deste tipo de atividade e material.
“Porque aprendi coisas novas (...) Porque é o sítio das coisas novas”.	Reflexivo	A criança justifica a escolha do registo para o portefólio usando critérios relacionados com a sua aprendizagem.
“Porque eu sou crescida e sei pôr a cola direitinha no papel”.	Reflexivo	A criança justifica a escolha do registo para o portefólio usando critérios relacionados com a sua aprendizagem.

Questões do adulto	Análise da questão	Comentários das crianças	Análise do comentário da criança
“Lembras-te do que desenhas-te nesta folha?”	Remete para a descrição do trabalho	“Sim. O meu ouvido”.	Descritivo
“O que estavas a fazer nesta fotografia?” - Neste mesmo comentário lançou-se uma segunda pergunta “Queres dizer mais alguma coisa sobre o que fizeste?”	Remete para a descrição da situação	“Estava a pintar a minha estrela, mas só por dentro” Após a segunda questão a criança responde: “Sim. Eu também pintei a bola vermelha”.	Descritivo
“Gostarias de colocar no teu portefólio? (...) Porquê?”	Remete para a uma razão afetiva e remete para a sua justificação	“Sim (...) Porque é giro.”	Valorativo
“Porque queres tirar esta foto para pôr no portefólio?”	Remete para a justificação da importância do trabalho/ situação	“Porque eu sou crescida e sei pôr a cola direitinha no papel”.	Valorativo

Tabela 4. Influência das questões colocadas pelo adulto nos comentários das crianças

cesso (Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin, 2014).

Através da reflexão presencia-se um aprofundamento no desenvolvimento do pensamento cognitivo com a finalidade de obter respostas e mudanças no sujeito que estabelece análise, apoiada na atenção, exploração, interação e crítica, através dos conteúdos e processos da aprendizagem (Nguyen, Fernandez, Karsenti & Charlin, 2014).

À luz do que estes autores defendem, importa conceber a reflexão como um continuum, como uma capacidade que se vai desenvolvendo e que pode ser estimulada.

Nesta direção de analisar e compreender as características dos comentários que o adulto e a criança elaboram nos registos do portefólio, é pertinente entender a forma como se pode examinar detalhadamente o comentário destes e a possível influência que os comentários do adulto e questões que coloca podem ter nos comentários das crianças.

Com o intuito de expor o resultado do estudo efetuado aos comentários presentes nos portefólios das crianças, serão apresentados alguns exemplos relativamente: ao comentário do adulto; ao comentário da

criança; à influência dos comentários do adulto nos comentários da criança; e à influência das questões do adulto nos comentários da criança.

As tabelas 2 e 3 expõem as características dos comentários que o adulto e as crianças elaboram nos registos do portefólio, tendo em consideração as categorias anteriormente mencionadas.

Desta forma, e no que diz respeito à análise efetuada aos comentários do adulto, a tabela 2 apresenta um conjunto de exemplos de feedbacks com caráter essencialmente reflexivo e descritivo. Estes comentários do adulto, no processo de realização dos portefólios, foram sistematicamente partilhados com a criança e era dada a possibilidade à criança de efetuar um comentário posterior.

Relativamente à análise dos comentários das crianças, como exemplifica a tabela 3, identificaram-se nos registos comentários que se enquadram nas diferentes categorias, ainda que se tenha verificado, de forma global nestes portefólios, um maior número de comentários das crianças com caráter descritivo.

A tabela 4 tem o intuito de demonstrar, através dos exemplos apresentados, como as questões colocadas

pelo adulto, durante os momentos de realização dos registos, influenciam o comentário das crianças.

Na primeira questão, o adulto diz “Lembras-te do que desenhaste nesta folha?”. Esta pergunta incentivava uma resposta de carácter descritivo por parte da criança, uma vez que o adulto intenciona que esta descreva o que realizou na sua atividade. Por conseguinte, a criança responde “sim, o meu ouvido...”, apresentando uma resposta específica à questão colocada pelo adulto mencionando o que desenhou. Efetuando-se um exercício hipotético sobre outras respostas que as crianças poderiam ser estimuladas a darem de tipo mais reflexivo do que as meras descrições, uma possível alternativa à questão do adulto poderia ser “Achas este trabalho importante para estar no portefólio? Porquê?”.

O segundo exemplo apresenta a questão “O que estavas a fazer nesta fotografia?”. Esta pergunta apela a que a criança responda com base em critérios descritivos, o que foi manifestado pelo tipo de resposta dada pela criança: “Estava a pintar a minha estrela, mas só por dentro”. Durante o pedido de comentário à criança, o adulto lançou uma outra pergunta com carácter descritivo - “Queres dizer mais alguma coisa sobre o que fizeste?” - tendo obtido igualmente uma resposta que remete para a descrição da ação da criança: “Sim. Eu também pintei a bola vermelha”. Nesta situação, a fim de se estimular a resposta da criança, uma das possíveis hipóteses poderia ser questionar: “Esta atividade foi importante para ti? Porquê?”. A criança poderá tender para um comentário mais reflexivo sobre a importância que retira da atividade.

No terceiro exemplo, o adulto pergunta “Gostarias de colocar no teu portefólio?”. Esta primeira pergunta tem um carácter afetivo, uma vez que o adulto estimula que a criança responda de acordo com os seus gostos. Porém, o adulto depois pergunta “Porquê?” com a intenção de que a criança pense sobre a sua aprendizagem. A resposta desta foi “Porque é giro”, logo tem um carácter valorativo. Contudo, a resposta da criança não deixa de ser influenciada pelo adulto uma vez que ela responde ao conteúdo da questão que o adulto efetuou anteriormente. Com a intenção de a criança ser mais profunda na sua resposta, uma possível questão que o adulto poderia fazer de seguida seria “Porque achas que devíamos colocar este registo no teu portefólio?”.

O quarto exemplo mostra um registo em que a questão do adulto - “Porque queres tirar esta foto para pôr no portefólio?” - remete para que a criança refliti-

ta sobre a decisão de colocar determinado conteúdo. Pode incentivar uma resposta de carácter reflexivo quando a criança entende que são colocados registos que documentam a sua aprendizagem. De facto, a resposta da criança demonstra o entendimento desta intencionalidade do portefólio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de elaboração dos portefólios de crianças não se pode ignorar a importância de elaborar reflexões sobre as situações e trabalhos selecionados. Dar intencionalidade educativa à seleção e refletir sobre o conteúdo dos portefólios distingue-os de um mero arquivo e oferece um potencial educativo relevante a este processo.

Ao longo da análise apresentada neste artigo, foi possível identificar diferentes formas de o adulto comunicar e interagir com a criança no processo de reflexão sobre os registos. A abordagem do adulto na tarefa de ajudar a criança a compreender determinados aspetos da sua aprendizagem pode assumir distintas naturezas. Verificam-se diferenças na eficácia das abordagens, ajudando mais ou ajudando menos a criança a desenvolver uma compreensão sobre si própria, a estabelecer uma comparação sobre o que fez e o que faz e a direcionar-se para uma ação futura.

Podemos considerar neste panorama os comentários que os adultos realizam às seleções efetuadas, o espaço que a criança tem para comentar cada seleção e o modo como o adulto coloca questões para incentivar a criança a comentar os registos.

O adulto, quando faz uso de afirmações de cariz reflexivo referindo-se a aspetos relacionados com a aprendizagem da criança, e as partilha com a própria criança, auxilia-a a compreender aspetos concretos da sua ação e aprendizagem e, por outro lado, a perceber que tipo de registos devem ir para o portefólio, ensinando-a a efetuar as suas próprias seleções e comentários relacionados à sua aprendizagem.

A análise mostra que, após conhecerem um comentário do adulto desta natureza, os comentários que as crianças efetuam tendem a ser mais focados em aspetos relacionados com a sua aprendizagem. Perante isto, é possível afirmar que um feedback de natureza reflexiva do adulto facilita à criança uma consciência da sua aprendizagem.

Neste sentido, é de enorme importância dar espaço à criança para expor as suas interpretações sobre as suas realizações, pois muitas vezes completa a perspetiva do adulto, mencionando informações que podem ser pertinentes na mudança sobre si própria.

Afinal, e tal como afirmam Silva e Craveiro (2014):

a observação exclusiva do comportamento da criança ou do resultado final do trabalho pode permitir uma simplista interpretação do adulto, sujeito à influência dos seus valores e crenças, mas, se a criança der voz ao processo, o adulto poderá chegar mesmo a conclusões diferentes acerca das situações registadas (p. 43).

Em relação ao modo como o adulto coloca questões para incentivar a criança a comentar os registos, é verificado que o adulto, pelo tipo de questões que coloca, pode influenciar a reflexão destas sobre si próprias.

Por conseguinte, a análise destes dados remete para soluções com carácter reflexivo. Os comentários e questões com carácter reflexivo elaborados pelo adulto irão estimular a criança a pensar sobre a sua aprendizagem, analisando a sua atividade e os possíveis melhoramentos. Comentários desta natureza são mais propensos a possibilitar uma troca de informações pertinentes sobre todo o processo de aprendizagem. Logo, os comentários e questões que o adulto partilha com a criança deverão ter intencionalidade, uma vez que poderão influenciar a reflexão desta. No entanto, importa ressaltar que todas as categorias elaboradas têm a sua relevância e fornecem conhecimentos para o adulto e para a criança.

Como menciona Carr (2011), os educadores precisam de estar convictos de que é um propósito pedagógico importante fomentar diálogos sobre a aprendizagem com as crianças e devem ter em conta fatores potenciadores como as oportunidades que oferecem para estes diálogos e o ambiente de interação em que ocorrem.

Conclui-se que este processo de pensar e comentar os registos constitui, de facto, uma etapa importante no processo de elaboração dos portefólios e, este estudo, tem o intuito de ser um contributo para o aprofundamento acerca do modo como os profissionais de educação interagem com as crianças ao longo da sua elaboração tornando este processo mais fundamentado e consciente.

Considera-se, no entanto, que é pertinente a ampliação da investigação neste âmbito dos portefólios de crianças, expandindo-se o conhecimento sobre a importância pedagógica destas etapas que envolvem processos de análise e interação com as crianças, de modo ao perseguir o maior aproveitamento do seu próprio potencial educativo. Por outro lado, pretende-se que se constitua um contributo para o enriquecimento da formação de educadores de infância no

âmbito das conceções e práticas de avaliação em educação de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avões, P. (2015). *O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 9º ano* (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/20241/1/ulfpie047355_tm.pdf
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-143). Porto Editora.
- Bredenkamp, S. & Rosengrant, T. (1992). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: teachers' conversation strategies. *Early Years*, 1-14. DOI:10.1080/09575146.2011.613805
- Craveiro, C., & Silva, B. (2016). A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. Franco & T. Sarmento (Orgs.). *Atas II Seminário Luso-Brasileiro de educação de infância – investigação, formação docente e culturas da infância*. Santo Tirso: Whitebooks. ISBN 978-989-8765-46-8. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2552/1/Atas-II-SLBEI-26-maio-2017_v5.pdf
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20no%20domi%CC%81nio%20das%20aprendizagens.pdf>
- Glazzard, J. & Percival, J. (2010). Assessment for learning: theoretical perspectives and leading pedagogy. In J. Glazzard, D. Chadwick, A. Webster & J. Percival (2010). *Assessment for learning in the early years foundation stage* (pp. 1-20).

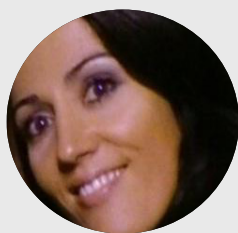
- SAGE Publications.
- Glazzard, J., Chadwick, D., Webster, A. & Percival, J. (2010). *Assessment for learning in the early years foundation stage*. SAGE Publications.
- Guimarães, C. & Cardona, M. J. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma.
- Kingore, B. (2008). *Developing Portfolios for Authentic Assessment, PreK 3: guiding potential in young learners*. Corwin Press.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Lopes da Silva, I. (2019). Remar contra a maré de uma avaliação burocrática. In V. Monteiro et al. (Orgs.). *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 247-260). Ed. ISPA. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7017/1/Educar%20hoje%20247-260.pdf>
- Nguyen, Q., Fernandez, N., Karsenti T. & Charlin, B. (2014). *What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and proposal of a five- component model*. *Medical Education*, 48 (12), 1176-1189. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/268529041_What_is_reflection_A_conceptual_analysis_of_major_definitions_and_proposal_of_a_five-component_model
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (Eds.) (2016). *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*. Routledge.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. Cardona & C. Guimarães (Orgs.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 305-319). Psicossoma.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2016a). The nature and purpose of assessment and evaluation within a participatory pedagogy. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.). *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 59-73). Routledge.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2016b). Participatory methods for assessment and evaluation. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal (Eds.). *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood* (pp. 73-92). Routledge.
- Pinto, J. & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M. Cardona & C. Guimarães (Orgs.). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos- estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Santos, F. (2011). Análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383-387. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>
- Santos, A. & Silva, B. (2007). A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância. *Cadernos de Estudo*, 6, 71-85. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/908>
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio - Um guia passo a passo para o professor*. Artmed Editora.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, 16 (29), 33-53. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n29p33>
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996) Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. DOI: 10.1080/0141192960220402
- White, P. (2004). Valoração: A linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso*, 4, 178-205. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/295

Recebido: 03-02-21. Aceite: 21-08-21

Artigo terminado 18-01-2021

Silva, B., & Morais, C. (2021). Potencialidades dos portfólios de crianças: o estímulo à reflexão sobre a aprendizagem. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 123-135.

Disponibile: <http://www.reladei.net>



Brigitte Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia; CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti

Portugal

bcs@esepf.pt

Professora na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto-Portugal), na área de formação de professores. Doutorada na área da Didática e Organização Escolar pela Universidad de Jaén, Espanha. Possui Diploma de Estudos Superiores Avançados pela Universidad de Jaén e Licenciatura em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.



Catarina Morais

Portugal

catarinamoraiss94@gmail.com

Mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Porto, Portugal) no ano de 2020, complementando esta formação com cursos sobre Avaliação Pedagógica e Modelos Curriculares. Atualmente, exerce a função de educadora de infância.

EXPERIENCIAS

Ti racconto in musica la storia del Mugnaio. Die schöne Müllerin nella Scuola dell'infanzia

Te cuento en música la historia del Molinero. Die schöne Müllerin en la Escuela Infantil

Let me tell you the Miller's story in music. Die schöne Müllerin in Preschool

Silvia Cancedda ; ITALIA

RIASSUNTO

Il presente articolo propone un progetto educativo rivolto a bambini della scuola dell'infanzia dai tre ai sei anni, incentrato sull'ascolto di una selezione di otto brani tratti dal ciclo liederistico *Die schöne Müllerin* di Franz Schubert. Composta nel 1823 su un ciclo poetico di Wilhelm Müller, l'opera, di forte impatto emotivo, narra la delusione amorosa di un giovane mugnaio e il suo rapporto con un fantastico ruscello. Nel progetto, il ciclo viene trasformato in un racconto a puntate il cui filo conduttore didattico è la ricerca degli intrecci tra linguaggio verbale e musicale: attraverso la narrazione della storia da un lato e l'ascolto dei Lieder dall'altro, l'insegnante guida i bambini a cogliere in parallelo le due narrazioni – verbale e musicale – per trovare nel discorso musicale «l'ordito drammatico che sottende il Liederspiel di Müller» (La Face, 2003, p. 13). In modo informale, eppure intenzionalmente finalizzato allo sviluppo di diverse aree formative – penso in particolare a quella cognitivo-culturale, critico-estetica, affettivo-emotiva, linguistico-comunicativa e relazionale-sociale – i bambini vengono gradualmente avviati a un ascolto attento e riflessivo, le cui prime basi possono essere gettate già a quest'età; inoltre essi vivono un'esperienza estetica importante, che li avvicina alla musica d'arte e li avvia all'introduzione dei significati e dei valori della nostra civiltà.

Parole chiave: Scuola dell'infanzia, Educazione

Musicale, Educazione all'ascolto Musicale, Comprensione della Musica come Cultura, *Die schöne Müllerin* di Franz Schubert

RESUMEN

Este artículo propone un proyecto educativo para niños de entre tres y seis años, centrado en la escucha de una selección de ocho piezas del ciclo liederístico *Die schöne Müllerin* de Franz Schubert. Compuesta en 1823 sobre la base de un ciclo poético de Wilhelm Müller, la obra, de gran fuerza emocional, cuenta la historia del desengaño amoroso de un joven molinero y su relación con un arroyo fantástico. En el proyecto, el ciclo se transforma en una narración por capítulos cuyo leitmotiv didáctico es la búsqueda del entrelazamiento del lenguaje verbal y musical: narrando la historia por un lado y escuchando el Lieder por otro, el profesor guía a los niños para que capten las dos narraciones -verbal y musical- en paralelo, para encontrar en el discurso musical "la urdimbre dramática que subyace en el Liederspiel de Müller" (La Face, 2003, p. 13). De manera informal, pero intencionalmente orientada al desarrollo de diferentes áreas formativas - en particular las áreas cognitivo-cultural, crítico-estética, afectivo-emocional, lingüístico-comunicativa y relacional-social-, los niños se inician progresivamente en la escucha atenta y reflexiva, cuyas primeras bases pueden ya trabajarse a esta edad; además, viven una importante experiencia estética, que les acerca a la música artística y les inicia en la introyección de los significados y valores de nuestra

civilización.

Palabras clave: Escuela Infantil, Educación Musical, Educazione de la Escucha Musical, Comprensión de la Música como Cultura, *Die schöne Müllerin* de Franz Schubert

ABSTRACT

This article proposes an educational project aimed at preschool children from three to six years old, focusing on the listening of a selection of eight pieces taken from the lieder cycle Die schöne Müllerin by Franz Schubert. Composed in 1823 on a cycle of poems by Wilhelm Müller, it is a work with a strong emotional impact that tells the story of a young miller's heartbreak and his imaginary relationship with a stream. In the project, the cycle is turned into a serial narrative whose didactic leitmotif is the search for the interweaving between verbal and musical language: through the narration of the story on the one hand and the listening of the Lieder on the other, the teacher guides children to grasp both narratives – verbal and musical – in parallel, in order to find within the musical discourse "the dramatic web that underlies Müller's Liederspiel" (La Face, 2003, p. 13). The approach is informal, yet intentionally aimed at developing various educational areas, in particular cognitive-cultural, critical-aesthetic, affective-emotional, linguistic-communicative and relational-social skills. Children are gradually introduced to the practice of attentive and reflective listening, whose basic foundations can already be laid at this age; moreover, they undergo an important aesthetic experience, which brings them closer to art music and helps them interiorize the meanings and values of our civilization.

Key words: Preschool, Music Education, Listening Didactics, Historical-Cultural Comprehension of Music, Franz Schubert's *Die schöne Müllerin*

PREMESSA

Questo articolo propone alcune attività di ascolto di musica d'arte per bambini del segmento d'età fra i tre e i sei anni. Le attività sono progettate nell'ambito di un'idea curriculare di educazione musicale¹, perciò

1. Il quadro normativo al quale faccio riferimento sono le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione emanate dal Ministero dell'Istruzione italiano nel 2007 (rivedute nel 2012). In Italia il percorso d'istruzione inizia formalmente all'età di tre anni con la Scuola dell'infanzia, la quale «si pone

intenzionalmente pensate per precisi fini formativi:

- introdurre i bambini alla conoscenza della musica d'arte attraverso esperienze di ascolto attivo e partecipato;
- sviluppare le abilità linguistico-comunicative anche tramite la scoperta di parole nuove;
- potenziare i tempi di attenzione e concentrazione, attraverso la narrazione di storie e l'ascolto della musica;
- indirizzare i bambini alla percezione della linea temporale 'prima–adesso–dopo', da sperimentare sia nella successione dei fatti narrati e nell'ascolto della musica, sia lavorando sullo smontaggio di sequenze narrative e di alcune strutture dei brani musicali;
- promuovere lo sviluppo delle competenze sociali e civiche incoraggiando i bambini ad ascoltare sé stessi e gli altri;
- avviare i bambini a una maggiore conoscenza di sé stessi, a prendere coscienza dei propri sentimenti e ad esprimerli in modo razionale.

L'ascolto della musica rappresenta il fondamento su cui si basano le diverse attività proposte, le quali si pongono qui come punto di partenza per la formazione della capacità di ascolto attento e riflessivo.

Per formare competenze d'ascolto alla musica d'arte nei bambini di età pre-scolare un punto di riferimento teorico e pratico è la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon (MLT), alla quale si richiamano le attività qui proposte.

Principio basilare su cui si fonda la MLT è il concetto di *audiation*, ossia l'abilità di sentire e comprendere nella propria mente musica non fisicamente presente. La capacità di *audiation* è un 'pensare musicalmente' che consente «al soggetto di ascoltare o di fare musica con comprensione» (Apostoli, 2008, p. 213²). La MLT si basa sul presupposto che la musi-

la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza» (Indicazioni nazionali, p. 16). Questo ordine di scuola abbraccia la fascia d'età che va dai tre ai sei anni, il segmento per il quale sono concepite le attività qui proposte. Sarebbe comunque pensabile – e auspicabile – ipotizzare percorsi formativi precedenti a questa fascia d'età. È in quest'ottica che ha preso forma la recente ideazione del Sistema-integrato 'Zerosei', che prospetta l'unificazione dei due segmenti prescolari 0-3 e 3-6 anni in un percorso formativo unitario, improntato sulla continuità anche con la Scuola primaria.

2. A questo riguardo Gordon invita a non confondere la *audiation* con l'imitazione e la memorizzazione: «L'imitazione, così come la memorizzazione, è un processo lineare che attiene alle parti del tutto; l'*audiation* invece è un

ca si apprende secondo processi simili a quelli messi in gioco per l'apprendimento del linguaggio, per cui «l'acquisizione dei significati musicali e del senso della sintassi musicale avviene attraverso l'ascolto e l'assorbimento di musica fin dalla primissima infanzia» (Apostoli, 2008, p. 209³).

Dati i fini formativi sopra elencati, nel contesto di un'idea curriculare di educazione musicale, propongo un progetto educativo per bambini di età fra i tre e i sei anni. Le attività di ascolto qui esemplificate sono organizzate in un progetto "a puntate", articolato cioè in vari momenti, lungo un arco temporale piuttosto lungo⁴. Il progetto è concepito come laboratorio di ascolto, perché incentrato su un'interazione continua non solo tra insegnante e bambini, ma anche tra bambini e bambini; laddove l'interazione, pure spontanea, è sempre intenzionalmente guidata dal docente, anche quando avvenga tra pari, nella direzione dello sviluppo del pensiero riflessivo.⁵

processo circolare, un movimento che procede e retrocede nello stesso momento e che riguarda il tutto» (Gordon, 2003, p. 6)

3. Come il bambino apprende il linguaggio attraverso lo sviluppo di quattro vocabolari – ascoltato, parlato, letto e scritto – dove il primo dei quattro è fondamentale per lo sviluppo degli altri tre e viene acquisito a partire dai primi mesi di vita, così la MLT «descrive il formarsi di quattro vocabolari anche per la musica: il vocabolario ascoltato, quello cantato, quello letto e quello scritto.» Tra questi «l'ascolto viene dunque posto alla base della piramide dello sviluppo sequenziale dei quattro vocabolari» (pp. 208-209). Illuminanti in tal senso sono le parole di Gordon: «Consideriamo il linguaggio, la parola e il pensiero. Il linguaggio è il risultato del bisogno di comunicare, la parola il modo in cui comunichiamo e il pensiero è ciò che viene comunicato. La musica, l'esecuzione musicale e l'audiation hanno significati paralleli a quelli appena enunciati. La musica è il risultato del bisogno di comunicare, l'esecuzione musicale è la modalità in cui la comunicazione si realizza e l'audiation è ciò che viene comunicato». (Gordon, 2003, p. 6)

4. Solo gli insegnanti di ciascun gruppo educativo potranno definire in modo preciso quanto tempo potrà durare il progetto, in base alle caratteristiche del gruppo. Nondimeno, si tratterà comunque di qualche mese. Più avanti, nel corpo del testo, dopo avere spiegato l'articolazione del progetto, propongo la mia ipotesi di durata, basata sulla mia esperienza.

5. Un laboratorio che in contesti meno informali e più strutturati, e quindi già a partire dalla scuola primaria, verrà impostato nell'ottica dell'apprendistato cognitivo. Riprendo questo concetto da Cuomo 2006, che lo sviluppa poi in Cuomo, 2018, pp. 74-80, dove la studiosa imposta un modello di educazione musicale laboratoriale che col-

UN RACCONTO IN MUSICA: DIE SCHÖNE MÜLLERIN DI FRANZ SCHUBERT

Con i piccoli, ritengo agevole iniziare a lavorare con brani di musica vocale o provvisti di titoli: il filo delle storie narrate aiuta i fanciulli a ritrovare nel linguaggio della musica gli elementi indicati dal titolo o dal testo verbale. Questo non significa chiedere ai bambini di descrivere emozioni e impressioni emerse all'ascolto, dal momento che simili descrizioni esprimerebbero il vissuto del bambino e non sarebbero necessariamente collegate ai brani musicali ascoltati. È opportuno invece condurre anche i più piccini a gettare sempre un ponte di collegamento tra le associazioni semantiche affiorate, visive, gestuali, cinetiche, tattili (musica leggera come una nuvola, soffice come il cotone; dura e pesante come il marmo), e i relativi tratti tecnico-musicali; un prezioso "ponte-perché" che addestri ogni bambino all'autoriflessione e al ragionamento sulle caratteristiche specifiche della musica ascoltata. Ciò non solo esercita al ragionamento sulla musica, ma ne favorisce anche la fruizione consapevole e dunque la comprensione (Cancedda, 2010⁶). Questo tipo di lavoro ha ricadute positive anche sulle abilità linguistiche e sull'arricchimento del vocabolario. In questa prospettiva, la *Schöne Müllerin* di Franz Schubert rappresenta senza dubbio una preziosissima risorsa didattica.

Franz Schubert compose *Die schöne Müllerin* nel 1823, su un ciclo poetico del poeta Wilhelm Müller. Un aspetto costruttivo del ciclo, molto utile sul piano didattico, sta nel fatto che esso è contraddistinto da un «giuoco di relazioni, rimandi e contrasti» che s'instaura tra i brani e mostra come «l'ordito drammatico che sottende il *Liederspiel* di Müller [...] traspare almeno in filigrana dal ciclo canoro». (La Face, 2003, p. 13).

Il mio laboratorio d'ascolto sul ciclo schubertiano si basa proprio su questo intreccio costante tra linguaggio verbale e linguaggio musicale: attraverso la

lega la didattica dell'ascolto alla didattica dell'esecuzione musicale (e anche della composizione e dell'improvvisazione), e su questo terreno declina il concetto di 'apprendistato cognitivo' già di Collins, Brown e Newman (1987), 1995 (cit. in Cuomo, 2018, p. 79).

6. In questo contributo ho affrontato la questione "ponte-perché" in riferimento ai laboratori d'ascolto-visione sul melodramma, nello specifico un laboratorio sul *Don Giovanni* di Mozart svolto nell'A.S. 2007-2008 in alcune classi quarte e quinte di Scuola primaria (dai 6 ai 10 anni)

narrazione della storia da un lato e l'ascolto dei Lieder dall'altro, proposti un po' alla volta, l'insegnante guida i bambini a cogliere in parallelo le due narrazioni – verbale e musicale – per far ritrovare loro l'“ordito drammatico”⁷ che sottende il discorso musicale. Ciò significa che l'insegnante conduce i bambini a isolare via via questo o quell'elemento musicale, colto in superficie e percepibile all'ascolto⁸, per poi farlo associare a situazioni, eventi, contesti e personaggi.

Nelle numerose occasioni in cui ho proposto la *Schöne Müllerin* ho potuto constatare quanto il laboratorio sia sempre molto apprezzato, soprattutto dai più piccoli: la vicenda narrata appare loro come un affascinante racconto di fantasia, e le piacevoli melodie schubertiane fanno il resto, tanto da accendere nei fanciulli il desiderio di conoscere e ascoltare altri Lieder.

In modo informale, eppure intenzionalmente finalizzato allo sviluppo di diverse aree formative⁹ – penso in particolare a quella cognitivo-culturale, critico-estetica, affettivo-emotiva, linguistico-comunicativa e relazionale-sociale – i bambini vengono gradualmente avviati all'acquisizione di un ascolto attento e riflessivo, le cui prime basi possono essere gettate già a quest'età.

LA STORIA DEL MUGNAIO: UN'IPOTESI DI LABORATORIO

Ci si potrebbe chiedere perché lavorare sulla *Schöne Müllerin* di Schubert con bambini così piccoli. Perché è una storia di sentimenti in cui agiscono figure semplici e genuine, con caratteri e comportamenti per certi versi infantili, figure dunque nelle quali i fanciulli possono facilmente riconoscersi. Ma anche per il contesto in cui si svolge la storia: un paesaggio campestre immerso nella natura, fatto di prati, mulini e corsi d'acqua, dove un ruscello prende vita, si relaziona col Mugnaio e diviene esso stesso personaggio che ‘pensa’, ‘parla’ e agisce insieme a lui. La storia si

riveste così di un alone fantastico e viene permeata da quel tocco di magia che tanto affascina i bambini.

In questa cornice bucolica si narra la storia di un giovane mugnaio, che, pervaso dalla curiosità di scoprire il mondo (e già in questa curiosità e nel desiderio di scoprire e conoscere risiede una prima analogia col mondo dell'infanzia), decide di far fagotto e partire alla ricerca di qualcosa di nuovo. Durante il cammino il giovane ode il mormorio di un ruscello; questi magicamente lo attrae a sé e con il suo gorgoglio lo conduce a un mulino, presso il quale il Mugnaio decide di fermarsi. Qui si innamora della bella Mugnaia, la figlia del padrone; costei, però, non accorgendosi neppure dell'amore del giovane, si getterà tra le braccia di un baldanzoso Cacciatore giunto nel frattempo al villaggio. Timido, insicuro e pervaso da un forte senso di inadeguatezza, il giovane non riuscirà a trovare in sé la forza per mettersi in gioco, animato dalla convinzione di non poter competere con l'aitante e gagliardo Cacciatore. La delusione amorosa porterà il giovane a chiudersi in sé stesso e lo avvicinerà sempre di più al magico ruscello, che ai suoi occhi apparirà come l'unico in grado di ascoltarlo e comprendere i suoi sentimenti, di languire amoroso, di rabbia e gelosia, di tristezza e disperazione. Questa forte empatia susciterà nel Mugnaio il desiderio di ricongiungersi a lui, desiderio che realizzerà lasciandosi inghiottire dalle sue acque, consolanti e amorevoli.

A dispetto delle apparenze – abbiamo a che fare con la storia di un amore deluso che sfocia nel suicidio – proporre quest'opera con i piccolissimi si può. È sufficiente spogliare il racconto di ciò che può turbarli e, senza mettere a rischio il discorso complessivo, trasformare il ciclo in una narrazione musicale fantastica, incentrata sulla storia d'amore e sul rapporto tra mugnaio e ruscello. La vicenda è inoltre caratterizzata da una linea narrativa semplice, chiara e facile da seguire, nella quale i bambini possono facilmente farsi coinvolgere. Proprio questa chiarezza narrativa e la forte componente emotivo-sentimentale insita nella storia rendono il racconto adeguato a bambini di età compresa tra i tre e i sei anni.

Il ciclo liederistico di Schubert sviluppa il racconto in una sequenza di venti Lieder (restano fuori cinque brani poetici del ciclo di Müller). Sarebbe però impensabile proporre a bambini così piccoli (ma anche ai più grandicelli) l'intero ciclo; il progetto diverrebbe eccessivamente lungo e dispersivo; inoltre non tutti i Lieder si prestano a un ascolto immediato e adeguato ai piccoli. Risulta dunque più opportuno selezionarne un numero ridotto, scegliendo quelli che appaiono

7. Con ‘ordito drammatico’ ci si riferisce al fatto che l'intera narrazione va oltre la semplice «somma aritmetica» delle poesie – e dei brani – che la compongono. La sequenza dei brani, ricca di richiami e di rimandi, si intreccia, si interseca e dà vita a un impianto narrativo complesso e articolato.

8. Mi riferisco alla teoria sui meccanismi che regolano l'ascolto elaborata da Irène Deliège e la cui produttività sul piano didattico musicale è dimostrata in *La Face* 2005.

9. Cfr. Cuomo C., *Formazione culturale e educazione musicale nella prima infanzia (0-6 anni)*, in questo stesso numero.

più significativi, sia per l'evolversi della vicenda sia per la presenza di tratti e qualità musicali in grado di attirare l'attenzione dei bambini. Questi possono così sperimentare all'ascolto la presenza di quegli stessi elementi, che a loro volta illuminano e mettono in risalto il procedere della storia: profili melodici della voce, figure dell'accompagnamento, sfumature dinamiche e agogiche, e così via.

Altro elemento da tenere in considerazione è la struttura formale dei brani. Le forme strofiche (basate sulla concatenazione di sezioni diverse quanto al testo ma identiche quanto alla musica) e quelle tripartite di tipo A-B-A (basate sulla successione di tre sezioni musicali, in cui tra la prima e la terza uguali tra loro se ne colloca una differente) si rivelano le strutture formali più adatte ai piccoli, anche se non le sole. Lo smontaggio di questi costrutti consente di lavorare sul parallelo smontaggio delle sequenze narrative, ma anche sulla percezione del tempo, inteso come successione di fatti (musicali e narrativi) collocati sulla linea temporale del 'prima-adesso-dopo'.

In questo progetto il ciclo liederistico viene dunque trasformato in una sorta di racconto a puntate, per la precisione quattro, ciascuna contenente due brani, per un totale di otto *Lieder*.

La storia del Mugnaio – e la scelta dei *Lieder* – si articola sulla base del procedere della vicenda e dei mutamenti dei suoi stati d'animo:

- 1) il Mugnaio ottimista e positivo incontra il ruscello (I, *Das Wandern*; II, *Wohin?*);
- 2) il Mugnaio ripiegato su sé stesso è invaso dallo struggimento amoroso dopo l'incontro con la Mugnaia (IV, *Danksagung an den Bach*; VIII, *Morgengruß*);
- 3) il Mugnaio è dominato da rabbia e gelosia in seguito all'entrata in scena del Cacciatore (XIV, *Der Jäger*; XV, *Eifersucht und Stolz*);
- 4) il Mugnaio è pervaso da tristezza e sconforto per la fine del suo sogno d'amore e si sfoga col Ruscello (XVI, *Die liebe Farbe*; XIX, *Der Müller und der Bach*).

In ogni puntata viene narrata una porzione della storia e proposto l'ascolto di due *Lieder*. Affrontando un *Lied* alla volta, l'attività d'ascolto si suddivide in alcuni momenti principali.

• L'insegnante mette i bambini seduti in cerchio e racconta la parte di vicenda contenuta nella poesia del *Lied* di riferimento¹⁰. Fondamentale, sia per la riuscita

del lavoro sia per mantenere alto il grado di attenzione e di partecipazione, è il coinvolgimento dei fanciulli, che vanno incoraggiati a riflettere sui fatti accaduti, sulle ragioni che li hanno provocati, sui sentimenti e sui comportamenti dei personaggi, ma anche spronati a fare ipotesi sul prosieguo del racconto, in modo da far scattare il processo di immedesimazione.

• Terminato il racconto, l'insegnante stuzzica la curiosità dei bambini e li invita a fare un gioco: ascoltare la musica, smontarla, in presenza di *Lied* strofici o tripartiti¹¹, e scoprire le sue caratteristiche. A seconda dell'età dei bambini e dei contesti didattici si potranno identificare insieme ai piccoli uno o più elementi relativi a dinamica (forte/piano), agogica (lenta/veloce), registro (acuta/grave), profili melodici (a onde/a zig-zag), articolazione (legata/staccata), e associarli a contesti e fatti presenti nel racconto ascoltato. Ad esempio: una musica cantata piano, lenta e a onde ben si adatta al Mugnaio innamorato; una cantata forte, veloce e a zig-zag può ritrarre invece il Mugnaio geloso e arrabbiato.

• Per i *Lieder* in cui compare la sestina di semicrome, che con il suo rapido movimento evoca le onde del Ruscello, l'insegnante mostra sullo spartito questa figurazione, per poi associarla alla corrispettiva resa sonora.

Terminata la fase d'ascolto, alla fine di ogni puntata si procede con attività di ricapitolazione, sia per consolidare la comprensione degli elementi chiave dei racconti ascoltati (personaggi, contesti, fatti salienti), sia per permettere ai bambini di sperimentare e rielaborare in modo personale e creativo quanto vissuto durante l'ascolto.


rebbero incomprensibili al giovanissimo uditorio. Procurandosi i testi poetici (in lingua originale o tradotti nella lingua del proprio Paese), l'insegnante potrà predisporre brevi sunti contenenti la narrazione degli eventi, nonché la descrizione di ambienti, stati d'animo e sentimenti dei personaggi, curando nel dettaglio l'esposizione e arricchendo il racconto con tutte quelle sfumature della voce e del corpo che contribuiranno a catturare l'attenzione dei bambini, il loro coinvolgimento nelle vicende e la loro immedesimazione nei personaggi. Per svolgere questo lavoro, io faccio riferimento alle traduzioni italiane delle poesie di Müller presenti in *La Face* 2003.

11. Per smontaggio della musica si intende la segmentazione di un brano in parti/sezioni unitarie, effettuata attraverso l'ascolto, e la successiva classificazione sulla base dei criteri di uguaglianza, somiglianza e differenza; è la medesima operazione che ogni insegnante compie nel segmentare un testo verbale in parti o sequenze di senso compiuto.

10. Per quel che riguarda i testi poetici di Müller, considerata la tenerissima età dei fanciulli sarebbe impossibile proporre ai bambini l'ascolto integrale, in quanto risulterebbe

I. Das Wandern

Mäßig geschwind


quartina pianistica → 

Das Wan-der-n ist des
Vom Was-ser ha-ben
Das sehn wir auch den

Mül-lers Lust, das Wan-der-n, das Wan-der-n ist des Mül-lers Lust, das
wir's ge-lernt, vom Was-ser, vom Was-ser ha-ben wir's ge-lernt, vom
Rä-der-n ab, den Rä-der-n, das sehn wir auch den Rä-der-n ab, den

Wan-der-n!
Was-ser!
Rä-der-n!

... continua



Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
Figura 1. Le quartine pianistiche di Das Wandern

La scelta delle attività conclusive dipende dal racconto letto, ma anche dalle risposte dei fanciulli, dal loro grado di comprensione, da bisogni, richieste, domande e curiosità manifestate.

Alcuni esempi:

- realizzazione di disegni o cartelloni;
- produzione di manufatti con diversi materiali (personaggi, scenari, ambienti);
- giochi di movimento;
- giochi di ruolo e drammatizzazioni in cui far recitare i bambini, oppure da realizzare impiegando gli scenari e i personaggi costruiti in precedenza: mugnai e mugnaie in cartone o plastilina che agiscono su sponde di ruscelli costruiti con luccicante carta stagnola o cartoncini azzurri accuratamente incollati su

cartelloni-paesaggio, decorati con matite e pennarelli o dipinti con tempere e acquerelli.

Così articolato, lo svolgimento del laboratorio arriva a coprire un arco temporale molto lungo, dai tre-quattro mesi e oltre.

Per facilitare l'immedesimazione e il coinvolgimento dei bambini, il laboratorio dovrebbe svolgersi regolarmente e secondo precisi rituali; gli incontri potrebbero avvenire a cadenza settimanale, nel medesimo giorno, e i bambini potrebbero ascoltare la storia e la musica comodamente seduti per terra su cuscini o tappetini (azzurri come l'acqua del ruscello, gialli come le spighe di grano). Potrebbe poi essere allestito un 'Angolo del Mugnaio' arredato con immagini e oggetti che richiamano gli ambienti e i personaggi

Wohin?

The image shows a musical score for the song 'Wohin?'. It consists of three staves: a vocal line (Singstimme) in G major and 2/4 time, a piano accompaniment (Pianoforte) in the same key and time, and a bass line. The piano accompaniment features a prominent sixteenth-note figure in the right hand, which is circled in red and labeled 'sestina pianistica' with a red arrow. The lyrics are 'Ich hört' ein Bächlein rauschen wohl'.

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)

Figura 2. Le sestine pianistiche di Wohin?

della vicenda; l'arredo potrà essere arricchito settimana dopo settimana con i lavori prodotti dai bambini¹². Passo ora a esaminare le singole puntate, al fine di offrire alcune più dettagliate esemplificazioni di attività.

Prima puntata: I, Das Wandern; II, Wohin?

Il Lied I (*Das Wandern*) introduce la figura dell'allegro Mugnaio, ottimista e curioso, nel contesto rurale in cui ha luogo la vicenda. Qui il Mugnaio girovaga senza una destinazione precisa, al suono di una musica ripetitiva che sembra non avere mèta, proprio come il suo girovagare. Trattandosi di un Lied strofico, possiamo smontarne la struttura insieme ai bambini e scoprire con loro di quante strofe è composto. In un successivo ascolto invitiamo i piccoli a passeggiare senza mèta sulla musica: sarà un modo per imparare una parola nuova e per interiorizzare il procedere continuo e ripetitivo delle quartine pianistiche.

Nel Lied II (*Wohin?*) si assiste al primo incontro – anche musicale – col Ruscello, sin da subito ammantato di un alone magico. Questo emerge con chiarezza dall'ascolto della musica, ancor più che dal racconto. Senza svelarne la presenza durante la narrazione, l'insegnante può condurre i bambini a scoprirne l'entrata in scena proprio attraverso la musica, indirizzando l'attenzione dei piccoli sulle rapide e ondulate sestine di semicrome che raffigurano il moto ondoso dell'acqua e spronandoli a riprodurne il profilo ondulato con il movimento delle mani e del corpo.

A partire da questo Lied, la personificazione sono-

ra di Mugnaio e Ruscello diventa sempre più evidente: il Mugnaio si racconta ed esprime i suoi sentimenti col canto, il Ruscello procede spedito o impetuoso, si placa o ristagna tramite le note del pianoforte, in particolare attraverso quelle stesse sestine che ricompariranno di seguito.

Una volta memorizzato il frammento sonoro corrispondente alle sestine, l'insegnante può provare a mostrarne l'aspetto grafico, rimarcandone l'andamento con una linea ondulata colorata; prima isolato:



Figura 3. Il profilo della sestina pianistica

poi all'interno dello spartito.

Dopo avere scoperto ed evidenziato insieme ai bambini ogni comparsa della sestina con cerchi colorati e linee ondulate (almeno per una parte dello spartito), si procede al riascolto di una breve sezione con il foglio colorato sotto gli occhi. In presenza di una LIM, il riascolto può essere svolto con lo spartito segnato, proiettato sulla lavagna, visibile da tutti.

Abbiamo così avviato i bambini alla lettura intuitiva della musica, un'attività che si basa non già sulla decodifica semiografica di altezze e durate delle note muovendo dal testo scritto, bensì sull'individuazione dei profili musicali complessivi in simultanea con l'ascolto¹³.

12. Bellandi 2018 rimarca che, oltre al curriculum esplicito (campi di esperienza), nella Scuola dell'infanzia è fondamentale il curriculum implicito, costituito da spazio, tempo, materiali e routine (p. 158), sostenendo che «una buona scuola cresce nell'interazione tra curriculum esplicito e implicito e considera come questi interagiscono tra loro» (p. 157)

13. Per procedere alla lettura intuitiva si seguirà un percorso 'dal suono al segno e ritorno', consistente nella successione di tre fasi: (1) ascolto e identificazione di determinati elementi musicali salienti; (2) esame della partitura e individuazione degli elementi osservati in

Wohin?

Mässig.

Singstimme.

Pianoforte.

Ich hör' ein Bächlein rauschen wohl
aus dem Felsenquell, hinab zum Thale rauschen, so
frisch und wunderbar. Ich weiss nicht, wie mir wurde, nicht
wer den Rath mir

... continua

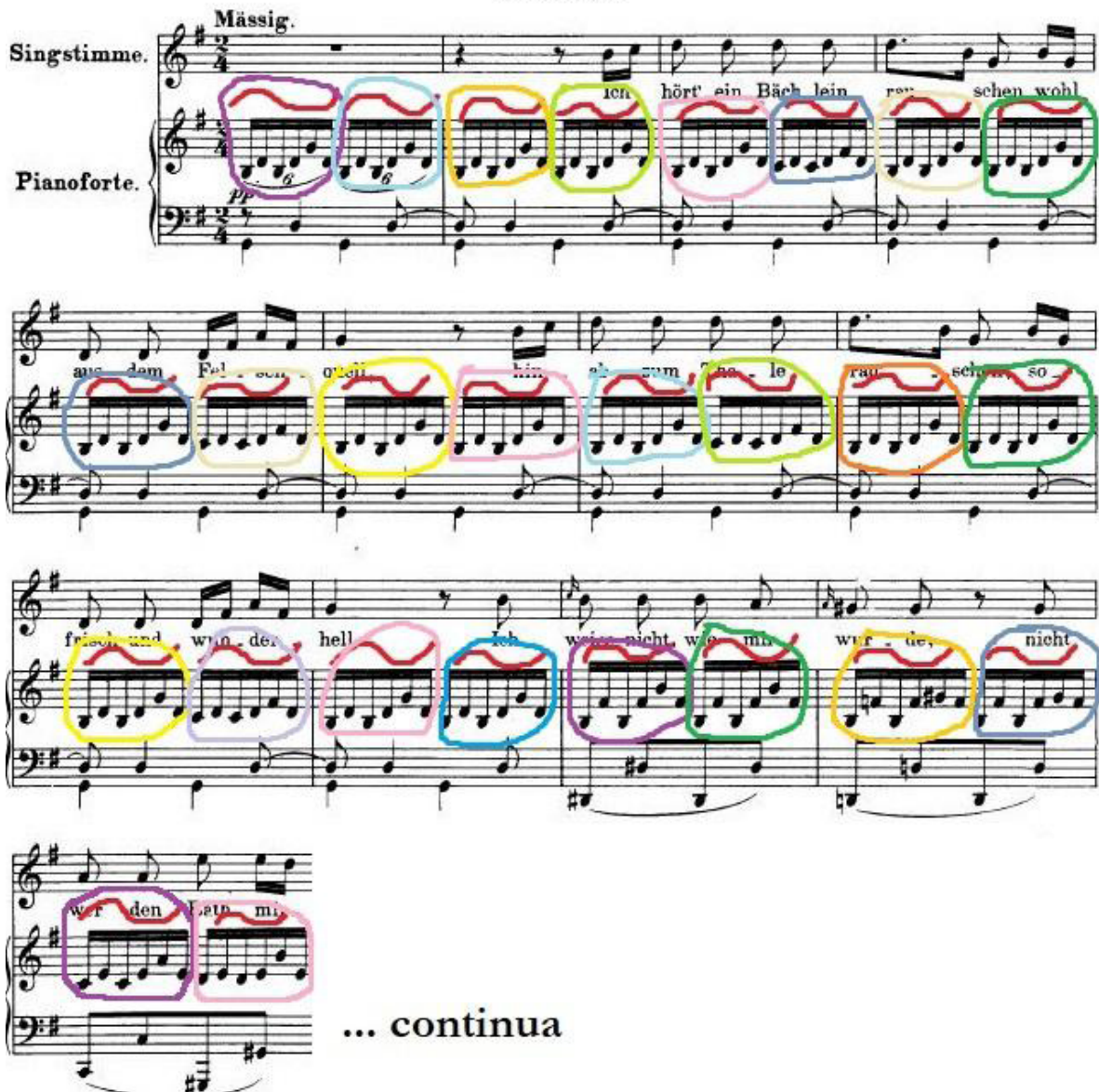
Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
Figura 4. Le sestine pianistiche all'interno dello spartito

Wohin?

Mässig.

Singstimme.

Pianoforte.



Ich hört' ein Bächlein rennen, schon wohl
aus dem Felde, hin ab zum See, le rauschen so
frisch und wunderbar, Ich weiss nicht, wo man
wird, nicht werden kann mir

... continua

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
Figura 5. Seguire le sestine pianistiche sullo spartito ascoltando la musica

IV. Danksagung an den Bach

quartine pianistiche →

Etwas langsam

War es al - so gemeint, mein
 rauschender Freund, dein Sin-gen, dein Kling-en, war es al - so ge-meint, war es al - so ge-meint? Zur
 Mül-le-rin hin, so lau-tet der Sinn, gelt,
 ... continua

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)

Figura 6. Le quartine pianistiche di Danksagung an den Bach

sede d'ascolto; (3) riascolto e visione sulla partitura dei passaggi esaminati. Si veda a riguardo La Face 2011; una sua applicazione didattica è in Bianconi & Cancedda 2019 e in Pagannone & Cancedda 2014. Nelle Indicazioni per il curriculum della scuola italiana, l'approccio al linguaggio musicale e «l'esplorazione dei primi alfabeti musicali» sono previsti già nella Scuola dell'infanzia, pur se attraverso «simboli di notazioni informali» impiegati per «codificare suoni percepiti e riprodurli» (Indicazioni nazionali, p. 21; traguardi per lo sviluppo della competenza, relativi al campo d'esperienza 'Immagini, suoni, colori').

VIII. Morgengruss.

Mässig.

Singstimme.

Guten Mor . gen, schö . ne
O lass mich nur von
Ihr schlummer . trun knen
Nun schüt . telt ab der

Pianoforte.

Mül . le . rin! wo steckst du gleich das Köp fchen hin, als wär' dir was ge . sehe . hen?
fer . ne steh'n, nach dei . nem lie . ben Fen . ster seh'n, von fer . ne, ganz von fer . ne!
Äu . ge . lein, ihr thau . be . trüb . ten Blü . me . lein, was scheuet ihr die Son . ne?
Träu . me Flor, und hebt euch frisch und frei em . por in Got . tes hel . len Mor . gen!

... continua

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)

Figura 7. Il profilo melodico ondulato di Morgengruß

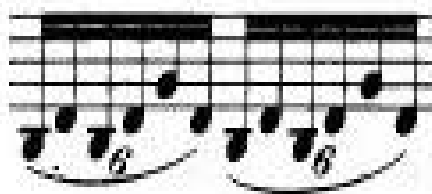


Figura 8. Le sestine di Wohin?



Figura 9. Le quartine di Danksagung an den Bach

Seconda puntata: IV, Danksagung an den Bach; VIII, Morgengruß;

Il Mugnaio giunge al mulino e ringrazia il Ruscello per avergli fatto incontrare la Mugnaia (IV, *Danksagung an den Bach*); mentre il Ruscello, ormai diventato suo amico e confidente, pare rispondergli con placide quartine che ne raffigurano un procedere più lento rispetto al Lied precedente.

Qui lo stato d'animo del Mugnaio muta: il giovane si innamora della Mugnaia (VIII, *Morgengruß*), ma la sua estrema timidezza gli impedisce di dichiararle il proprio amore. Questa è una preziosa opportunità per condurre i piccoli a guardarsi dentro, per riflettere sulle difficoltà che a volte si incontrano nell'aprirsi con gli altri e nel manifestare emozioni e sentimenti. I

bambini arrivano così a immedesimarsi nel Mugnaio, che diviene per molti di loro un amico ideale, capace di comprenderli.

Da un punto di vista musicale il lavoro d'ascolto può concentrarsi sia sullo smontaggio della struttura di *Morgengruß* (anch'esso strofico), sia sul profilo melodico ondulato della voce che caratterizza questo Lied, un profilo che i bambini possono seguire ancora una volta col movimento del corpo e delle mani. È proprio questo profilo che, insieme all'andamento molto lento del brano e al timbro caldo e dolce della voce, raffigura lo struggimento amoroso del Mugnaio.

La puntata può concludersi mettendo a confronto *Wohin?* e *Danksagung an den Bach*, entrambi rappresentanti il Ruscello, un corso d'acqua che scorre velo-



Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
 Figura 10. Il profilo a zig-zag di *Der Jäger*



Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
 Figura 11. L'andatura veloce e a scatti di *Eifersucht und Stolz*

ce nel primo Lied e lentamente nel secondo.

Proponiamo l'ascolto parallelo di un breve frammento dei due Lieder e la visione dei corrispondenti segni grafici.

Chiediamo poi ai piccoli in quale brano le acque del ruscello scorrono rapide e in quale invece sono placide e ferme, invitandoli a mimare i due moti ondosi con il movimento: una rapida camminata per accompagnare il Ruscello veloce, e un passeggio lento per seguirne le acque fàttesi placide e lente.

Terza puntata: XIV, *Der Jäger*; XV, *Eifersucht und Stolz*

Entra in scena il Cacciatore, e la disposizione d'animo del Mugnaio cambia: il giovane, dapprima colto da un senso di paura e inquietudine (XIV, *Der Jäger*), viene successivamente divorato da un forte sentimento di rabbia e gelosia (XV, *Eifersucht und Stolz*). A questo mutamento di stato d'animo corrisponde un brusco ed evidentissimo cambio di passo della musica.

Il cambio emerge con estrema chiarezza dalla voce, la quale, anche in virtù del suo procedere a zig-zag, assume un tono aspro e aggressivo, discostandosi

dal brio gioioso e spensierato della prima puntata e dal pacato languore della seconda.

Ma emerge anche dal procedere del pianoforte, che accompagna e sottolinea i sentimenti del giovane con un'andatura veloce, forte e a scatti, come se il Ruscello partecipasse con un moto ondoso impetuoso e violento al tumulto di sentimenti del Mugnaio.

L'umanizzazione del Ruscello è qui divenuta ormai piena e totale, anche e soprattutto agli occhi dei bambini. Cogliamo dunque questa occasione per riflettere insieme ai fanciulli sui sentimenti di rabbia e gelosia, su come possono incidere negativamente sulle relazioni con gli altri, tanto quanto l'eccessiva timidezza; sono queste le due facce del Mugnaio, che non gli hanno permesso di vivere bene con sé stesso e con gli altri.

Per ciò che riguarda la composizione musicale, soffermiamoci coi bambini sull'accompagnamento pianistico.

Il procedere cadenzato e saltellante del Lied XIV può evocare l'ingresso in paese del borioso Cacciatore.

La rapidissima cascata di note del Lied XV suggerisce l'immagine dell'irruente Ruscello che partecipa

Geschwind.

Singstimme.

Pianoforte.

mf

staccato

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
 Figura 12. Il procedere cadenzato e saltellante di Der Jäger

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
 Figura 13. La rapidissima cascata di note di Eifersucht und Stolz

note ribattute →

XVI.
 Die liebe Farbe.

Etwas langsam.

Singstimme.

Pianoforte.

p

pp

In Grün will ich mich
 Wohl auf zum frühlichen
 Grabt mir ein Grab im

kleiden, in grüne Thränen weiden:
 Ja - gen, wohl auf durch Haid' und Ha - gen!
 Wa - sen, deckt mich mit grünen Ra - sen:

... continua

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
 Figura 14. Le note ribattute di Die liebe Farbe

alla gelosia del Mugnaio mentre lui gli chiede di rimproverare la sua amata.

Invitiamo i bambini a mimare il passo cadenzato del Cacciatore all'ascolto del Lied XIV; per riprodurre il veemente moto ondoso del Lied XV, i bambini possono imitare il ruscello zigzagando rapidamente, ma anche rotolandosi per terra, come un impetuoso scroscio d'acqua che 'rotola' veloce.

Quarta puntata: XVI, Die liebe Farbe; XIX, Der Müller und der Bach

Nell'ultima puntata il sogno d'amore del Mugnaio si infrange, e rabbia e gelosia si tramutano in sconsolata tristezza e rassegnazione. Il canto torna quieto e pacato, ma privo della spensierata allegrezza o del languore romantico caratterizzante i primi Lieder. Dal canto suo la parte pianistica si placa e mostra inizialmente un Ruscello dalle acque quasi ferme e stagnanti (XVI, *Die liebe Farbe*), che paiono concretizzarsi nelle ripetute sequenze di note ribattute, subito nitidamente evidenti all'ascolto, ma anche sullo spartito.

Scopriamo insieme ai bambini la presenza di queste sequenze, all'ascolto e sullo spartito, e invitiamoli a riprodurle con la voce e/o con il corpo (un gesto del capo o della mano).

Nel Lied XIX (*Der Müller und der Bach*) il pianoforte-Ruscello riprende il suo scorrere rapido, ma stavolta leggero e delicato, come si era presentato al primo incontro col Mugnaio (II, *Wohin?*); non a caso, in questo brano ricompare il medesimo andamento per sestine:

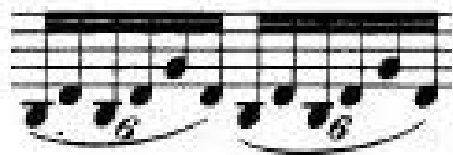


Figura 15. Le sestine di *Wohin?*



Figura 16. Le sestine di *Der Müller und der Bach*

Quest'ultimo brano è incentrato sul dialogo immaginario tra il Mugnaio e il Ruscello. È un dialogo anche musicale: si realizza tramite la struttura formale tripartita, e viene esplicitamente indicato anche

sullo spartito.

Prima il Mugnaio manifesta col canto amarezza e delusione (sezione A), mentre il Ruscello-pianoforte raccoglie il suo sfogo, accompagnandone il canto con un discreto procedere per accordi.

Successivamente il Ruscello risponde al Mugnaio (sezione B), e lo fa attraverso l'ormai già noto procedere per sestine.

Infine i due personaggi intrecciano i loro motivi e parlano insieme (ritorno della sezione A).¹⁴

Se l'andamento per sestine ascoltato in *Wohin?* sarà stato introiettato a sufficienza, con l'opportuna guida, a molti bambini non sfuggirà l'analogia tra il fluido flusso sonoro di queste sestine e quelle di *Wohin?*; essi riconosceranno l'analogia tra i due accompagnamenti e assoceranno le ondulate sestine al mormorio del Ruscello, che, se nel Lied *Wohin?* aveva condotto il Mugnaio al Mulino, in questo, con lo stesso mormorio, è intento a consolarne le pene d'amore, come fa ogni amico, reale o immaginario che sia.¹⁵

CONCLUSIONI

L'ascolto della doppia narrazione (verbale e musicale), corredata da dibattiti e discussioni e integrata da drammatizzazioni, realizzazioni di disegni, cartelloni e manufatti, darà modo ai bambini di vivere un'esperienza conoscitiva trasversale ad ampio raggio¹⁶: i piccoli ascolteranno musica d'arte, scoprendo l'esistenza di uno specifico linguaggio musicale, anche attraverso le prime esperienze di lettura intuitiva della

14. Ultimo della nostra selezione, non del ciclo. Nell'ultimo Lied del ciclo (*Des Baches Wiegenlied*, che per ovvie ragioni non verrà proposto ai bambini), dopo lo struggente sfogo e il dialogo immaginario col Ruscello, il Mugnaio si immergerà nelle sue acque e vi si farà risucchiare in un abbraccio mortale, mentre questi gli prometterà quell'amore e quella cura che la Mugnaia non aveva saputo dargli.

15. Nei tanti laboratori svolti, molti dei bambini impegnati nel lavoro hanno colto questa analogia, intuendo che lo stesso fluire di sestine avrebbe caratterizzato anche questo Lied. I bambini hanno così dimostrato i primi segnali di maturazione della capacità di audiation.

16. Se ci vogliamo riferire all'impianto delle Indicazioni nazionali della scuola italiana, il laboratorio abbraccia in una certa misura tutti i campi d'esperienza. Oltre a quello relativo all'arte – 'Immagini, suoni, colori' – i dibattiti e le riflessioni (e con esse anche i momenti di silenzio, attraverso i quali il bambino intraprende le prime esplorazioni del sé e del proprio mondo interiore), fanno estendere il lavoro soprattutto ad altri due: 'Il sé e l'altro' e 'I discorsi e le parole'. Sono dunque contemplate tutte le aree formative alle quali ho prima fatto riferimento.

XIX.
Der Müller und der Bach.

Parla il mugnaio *Mässig. (Der Müller.)* Il mugnaio

Singstimm. *pp* Wo ein treues Herz in Liebe vergeht, da

Pianoforte.

Il ruscello tace

welken die Lilien auf jedem Beet;

... continua

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
Figura 17. Il Mugnaio parla e il Ruscello ascolta procedendo per accordi

Parla il ruscello e il mugnaio ascolta

wenn sich die Liebe dem Schmerz entringt, ein Sternlein, ein neues, am

Il ruscello

Himmel er blinkt, ein Sternlein, ein neues, am Himmel er blinkt

... continua

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
Figura 18. Il Ruscello risponde con le sestine pianistiche

Il mugnaio risponde *(Der Müller.)* Il mugnaio

Er - - de her-ab Ach, Bächlein, liebes Bächlein, du meinst es so

Il ruscello continua a parlare ... o canta?

gut, ach, Bächlein, aber weisst du wie Liebe thut? Ach,

... continua

Fonte: Adattato a scopi esplicativi e didattici da La Face (2003)
Figura 19. Il Ruscello e il Mugnaio parlano insieme

musica; scopriranno parole nuove e svilupperanno le abilità linguistico-comunicative¹⁷; impareranno a lavorare in gruppo, ascoltando sé stessi e gli altri; esploreranno il testo e, attraverso ambienti e personaggi, entreranno in contatto con il mondo del passato e con una civiltà rurale oggi tramontata.

Dal punto vista musicale, l'identificazione di determinati elementi specifici (come le sestine ondulate) e la personificazione sonora dei personaggi promuoveranno (o consolideranno) nei bambini l'ascolto consapevole, il 'pensare in musica', ossia la capacità di «sentire e comprendere nella propria mente la musica» (Apostoli, 2008, p. 214). Saranno sufficienti pochi ascolti, indirizzati all'osservazione e al ragionamento su come procede e 'com'è fatta la musica', per condurre i bambini a far propri gli elementi musicali identificati (ritmici, melodici, agogici, di profilo), una padronanza che li metterà in grado di ritrovarli altrove, sia nei Lieder ascoltati sia in altri brani. In altri termini, si getteranno le basi per la formazione di quella capacità di *audiation* per la quale i bambini acquisiscono l'abilità di «organizzare i suoni in sequenze di significato musicale e al tempo stesso di anticipare mentalmente quelli che seguiranno» (Apostoli 2008, p. 213).

Gli ascolti guidati, supportati dalla presenza di una storia, li condurranno inoltre alle prime esperienze di smontaggio e rimontaggio di forme e strutture, musicali e narrativo-temporali. Insieme ai piccoli l'insegnante smonterà le sequenze temporali-narrative e le farà intrecciare con le strutture formali dei Lieder (strofici e tripartiti), mostrando ai bambini che anche la musica ha una sua linea temporale e procede 'a puntate', proprio come le storie.

Nell'operazione di smontaggio, a ogni porzione di vicenda narrata l'insegnante farà corrispondere una strofa della musica, collocandole entrambe su una linea temporale. Così facendo, non solo l'insegnante avrà lavorato sui 'contenitori' strutturali delle due narrazioni, ma anche sulla linea temporale del 'prima- adesso-dopo', concetto basilare attorno al quale ruota quasi tutto il lavoro dell'ambito storico-antropologico che si svolgerà poi nella classe prima della

scuola primaria. Dunque il laboratorio d'ascolto qui proposto prepara il lavoro degli insegnanti successivi.

Ma si lavorerà anche sul potenziamento delle capacità di attenzione concentrazione: i Lieder proposti non superano mai i quattro minuti, e la breve durata di un brano musicale è condizione indispensabile per lavorare sull'ascolto con i più piccoli, che non dispongono ancora di tempi di attenzione lunghi.

Da ultimo, l'ascolto attento e partecipato offrirà la possibilità di agire sulle competenze sociali e civiche: attraverso dibattiti e discussioni i bambini si apriranno al confronto e all'ascolto, impareranno ad ascoltare e considerare le idee di tutti e sperimenteranno lo spirito di collaborazione; in tal modo si favorirà l'inclusione di tutti i bambini. Inoltre la figura del Mugnaio incapace di esprimere i propri sentimenti innescherà nei fanciulli il processo di immedesimazione e aiuterà i più timidi ad aprirsi. Il laboratorio diventerà così anche un lavoro di educazione affettivo-emotiva, dunque sentimentale¹⁸: aiuterà i bambini a conoscersi meglio e a esprimere i propri sentimenti in modo consapevole e razionale.

Aggiungo infine che il progetto è spesso formativo anche per le famiglie, le quali insieme ai figli scoprono e imparano ad amare Schubert, al punto di ascoltarne le melodie nei tragitti in auto verso la scuola, oppure durante le passeggiate. Sovente ho ricevuto dalle famiglie richieste di consigli su quali altre opere ascoltare insieme ai propri figli, ma anche su quali libri leggere per approfondire l'argomento.

Alla luce di quanto esposto, e sulla base della mia esperienza, posso dunque affermare che lavorare sulla musica d'arte è possibile a qualsiasi età. Direi anche che è doveroso, affinché si promuova la partecipazione culturale anche nella prima infanzia, e i bambini, attraverso l'acquisizione di competenze di base e lo sviluppo di un *habitus*¹⁹ percettivo, emotivo, intellettuale adeguato, non solo imparino a diventare buoni ascoltatori e dunque buoni fruitori di musica d'arte, ma anche ne apprezzino la bellezza, compiano dunque esperienze estetiche importanti e così introiettino i significati e i valori della nostra civiltà di cui la musica d'arte è testimonianza.

17. Oltre agli evidenti vantaggi che un lavoro sul potenziamento linguistico necessariamente produce, La Face sottolinea che il linguaggio verbale è anche «uno strumento essenziale per la costruzione della conoscenza», in quanto «dà forma al sapere che si costruisce, lo consolida, e consente di ricostruire retrospettivamente il percorso mediante il quale a quel sapere si è giunti» (La Face, 2005, p. 38).

18. Per una disamina sulla musica in chiave di educazione ai sentimenti (con particolare riferimento al melodramma), si veda Bianconi 2008.

19. Mi riferisco al concetto di *habitus* di Massimo Baldacci, che lo intende nel senso di abitudine mentale astratta, un prodotto dei processi di socializzazione e di inculturazione (Baldacci, 2012, pp. 120-121).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Apostoli, A. (2008). L'apprendimento musicale in età prescolare: il concetto di Audiation nella Music Learning Theory di Edwin E. Gordon. In A. Nuzzaci, G. Pagannone (a cura di), *Musica, Ricerca e Didattica Profili culturali e competenza musicale* (pp. 223-243). Pensa Multimedia.

Apostoli, A. (2010). Ascolto e drammatizzazione del Falstaff di Giuseppe Verdi (Scuola dell'infanzia). In G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche* (pp. 77-97). Pensa Multimedia.

Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.

Bellandi, M. (2019). *Insegnare nella Scuola dell'infanzia. Manuale per la formazione dei futuri insegnanti della Scuola dell'infanzia e degli educatori*. Pearson.

Bianconi, L. (2008). La forma musicale come scuola dei sentimenti. In G. La Face Bianconi e F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e Formazione* (pp. 85-120). FrancoAngeli.

Bianconi, L. & Cancedda, S. (2019). Un soggetto scabroso, un progetto ambizioso: il "Giasone" va alla Scuola Primaria. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, IX, 21-45. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/10178>

Cancedda, S. (2010). Ascolto e comprensione dell'opera: due percorsi didattici per la scuola primaria. In G. Pagannone (a cura di), *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche* (pp. 99-144). Pensa Multimedia.

Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1995). L'apprendistato cognitivo. In C. Pontecorvo, A. Ajello & C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 181-231). LED.

Cuomo, C. (2006). Fondamenti del laboratorio musicale. In L. Zoffoli (a cura di), *C'è musica e musica. Scuola e cultura musicale* (pp. 225-230). Tecnodid.

Cuomo, C. (2018). *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*. FrancoAngeli.

Gordon, E.E. (2003). *Learning Sequences in Music, skill, content and patterns*. GIA.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

La Face, G. (2003). *La casa del mugnaio. Ascolto e interpretazione della "Schöne Müllerin"*. Olschki.

La Face, G. (2005). *Le Pedate di Pierrot*. Compren-

sione musicale e didattica dell'ascolto. In F. Comploi (a cura di), *Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexionen* (pp. 40-60). Weger.

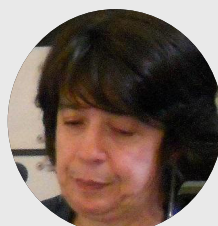
La Face, G. (2011). Didattica dell'ascolto: «indizi» e lettura della musica. *Pedagogia PIÙ didattica, teorie e pratiche educative*, III, 53-61.

Pagannone, G & Cancedda, S. (2014). Disney spiega Bach: un percorso didattico sul Quinto Concerto Brandeburghese. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, IV, 145-166. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/4610>

Ricevuto: 18-06-21. Accettato: 11-08-21

Articolo terminato il 17-06-2021

Cancedda, S. (2021). *Ti racconto in musica la storia del Mugnaio. Die schöne Müllerin nella Scuola dell'infanzia. RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 139-155. Diponível: <http://www.reladei.net>



Silvia Cancedda

Scuola Primaria Diana Sabbi
Istituto Comprensivo di Pianoro - Bologna
Italia
bullitacancedda@libero.it
cancedda@icpianoro.istruzioneer.it

Silvia Cancedda è laureata in DAMS musica. Insegna educazione musicale nella scuola primaria Diana Sabbi dell'Istituto Comprensivo di Pianoro (Bologna). Come referente delle attività musicali, ha coordinato attività extrascolastiche e ha organizzato e condotto iniziative di formazione. È socia del «Saggiatore musicale» e del SagGEM e collabora con la cattedra di Pedagogia musicale del Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna. Ha partecipato in qualità di relatrice a numerosi convegni nazionali e internazionali su musicologia e didattica. Insieme a Giorgio Pagannone e a Lorenzo Bianconi ha pubblicato alcuni percorsi didattici su musica d'arte per la Scuola primaria.

Musicalização infantil online: conexões e desafios

Educación Musical infantil online: conexiones y desafíos

Online Music Education for Children: connections and challenges

Angelita Broock; BRASIL

RESUMO

Desde março de 2020, com o chegada da pandemia de COVID-19 e do distanciamento social, professores de diferentes níveis e contextos tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas e se adequar ao Ensino Remoto Emergencial. Portanto, o objetivo deste artigo é refletir sobre este cenário e relatar a experiência com as aulas de musicalização infantil, neste caso para crianças de 6 meses a 6 anos, no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais, que atua com atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e oferece aulas de música para a comunidade, funcionando também como um laboratório-escola e um espaço para a formação de professores. Assim, este trabalho se propõe a apontar os desafios das aulas remotas, as reflexões, as estratégias e o processo de formação dos estagiários que têm atuado neste contexto. A partir dos resultados e reflexões sobre as aulas dadas é possível afirmar que, apesar de existirem muitos desafios e limitações, os estagiários têm buscado soluções criativas, de forma engajada, reflexiva e colaborativa e, de maneira

geral, as crianças e famílias têm aproveitado as aulas de maneiras muito divertidas e criativas.

Palavras-chave: Musicalização Infantil, Ensino remoto emergencial, Formação de professores, Centro de Musicalização Integrado (CMI)

RESUMEN

Desde marzo de 2020, con la llegada de la pandemia COVID-19 y el distanciamiento social, los docentes de diferentes niveles y contextos tuvieron que reinventar sus prácticas pedagógicas y adaptarse a la Enseñanza Remota de Emergencia. Por tanto, el propósito de este artículo es reflejar sobre esta paisaje y informar la experiencia con las clases de música infantil, en este caso para niños de 6 meses a 6 años, en el Centro Integrado de Musicalización (CMI) de la Universidad Federal de Minas Gerais, que opera con actividades de Docencia, Investigación y Extensión y ofrece clases de música para la comunidad, funcionando también como laboratorio-escuela y espacio de formación docente. Así, este trabajo tiene como objetivo señalar los desafíos de las clases a distancia,

las reflexiones, las estrategias y el proceso de formación de los docentes que han trabajado en este contexto. A partir de los resultados y reflexiones sobre las clases impartidas, es posible decir que, a pesar de los muchos desafíos y limitaciones, los pasantes han buscado soluciones creativas, de manera comprometida, reflexiva y colaborativa y, en general, los niños y las familias han tomado las lecciones de formas muy divertidas y creativas.

Palabras clave: Educación Musical Infantil, Enseñanza Remota de Emergencia, Formación Docente, Centro Integrado de Musicalización (CMI)

ABSTRACT

Since March 2020, with the arrival of the COVID-19 pandemic and social distancing, teachers from different levels and contexts had to reinvent their pedagogical practices and adapt them to Emergency Remote Teaching. Therefore, the purpose of this article is to reflect on this scenario and report the experience with children's music classes, in this case for children aged 6 months to 6 years, at the Integrated Musicalization Center (CMI) of the Federal University of Minas Gerais, which operates with Teaching, Research and Outreach activities and offers music classes for the community, also functioning as a laboratory-school and a space for teacher training. Thus, this work aims to point out the challenges of remote classes, reflections, strategies and the training process of teacher-trainees who have worked in this context. From the results and reflections on the classes given, it is possible to say that, despite there are many challenges and limitations, the interns have sought creative solutions, in an engaged, reflective and collaborative way and, in general, children and families have taken advantage of the lessons in very fun and creative ways.

Key words: Early Childhood Music and Movement, Emergency Remote Teaching, Teacher Training, Integrated Musicalization Center (CMI).

INTRODUÇÃO

Ao som do choro “André do Sapato Novo”¹ as crianças dançam alegremente com seus pares em casa, acompanhando a música com suas colheres de metal, batendo uma à outra, e atentas, pois assim que a música faz uma pausa é preciso fazer uma linda ou

engraçada estátua, usando as colheres para compor a pose.

Cenas como esta tem sido comum nas aulas². online. Panelas, colheres, baldes, copos e quaisquer outros objetos sonoros de casa têm sido grandes aliados para as aulas de musicalização infantil no modo remoto. Tudo ao alcance das mãos vira som e as crianças se apropriam dos materiais, explorando-os de formas variadas e criativas. A aula de música invadiu a casa das crianças e dos professores, e tudo o que está ao redor passou a fazer parte da aula.

O ano de 2020 foi marcado por grandes transformações no mundo e na educação. Com a chegada da pandemia, foi necessário readequar o ensino em escolas, universidades e cursos livres para o modo remoto. Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre este cenário e fazer um relato das aulas de Musicalização Infantil, para crianças de 6 meses a 6 anos, do Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais, apontando os desafios, as tomadas de decisão com foco no processo de formação dos professores e os resultados das aulas dadas.

PANORAMA GERAL

Com a chegada da pandemia de COVID 19, e do distanciamento social³ como medida preventiva para a não disseminação do vírus, o cenário educacional, em seus diversos níveis, tem exigido um olhar atento e acolhedor aos professores, alunos e seus familiares (Oliveira, Corrêa e Morés, 2020). Desde março de 2020, os professores brasileiros tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas, desencadeando o surgimento e prática do Ensino Remoto Emergencial.

O Ensino Remoto se configura como uma modalidade de ensino que pressupõe um distanciamento geográfico de professores e estudantes (Moura e Schlemmer, 2020), e foi adotado de forma temporária em instituições do mundo inteiro, para que as atividades escolares não fossem interrompidas (Behar, 2020). Neste modelo, o ensino presencial foi tran-

2. A palavra AULA deriva do grego AULÉ palavra que designa, na sua origem, o pátio dos palácios onde as pessoas se reuniam para as discussões. Desse conceito original derivou o sentido atual como “ambiente onde se ensinam e se discutem ideias” (Silva, 1988).

3. No Brasil, o termo utilizado para a redução de circulação de pessoas durante a pandemia tem sido “distanciamento social”, embora tenhamos a compreensão de que o distanciamento tem sido apenas físico e que contatos sociais podem acontecer com o auxílio da tecnologia.

sposto para os meios digitais e normalmente ocorre em tempo síncrono, ou seja, ao vivo, seguindo os princípios do ensino presencial. Entende-se essa modalidade de ensino como algo temporário, criado em caráter de emergência.

na situação atual que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (Moura & Schlemmer, 2020, p.9).

Por ser um assunto novo, principalmente quando se trata de musicalização infantil através do ensino remoto, as publicações sobre o tema vêm sendo produzidas lentamente, e não foram encontrados registros anteriores à pandemia sobre aulas online de música para a primeira infância.

Koops e Weber (2020) realizaram um estudo de caso nos Estados Unidos sobre aulas de música online para a primeira infância. Ao terem as aulas presenciais canceladas em um curso de música, muitas famílias optaram por não continuar as aulas de forma remota e o principal motivo foi a preocupação com os filhos e o tempo de tela. A partir de entrevistas com os cuidadores que permaneceram nas aulas online com seus filhos, surgiram quatro temas para reflexão: (1) a centralidade da interação, (2) a necessidade de apoiar as famílias, (3) o paradoxo das crianças e das telas e (4) algo é melhor do que nada. No Brasil, a Sociedade Brasileira de Pediatria publicou em maio de 2020 uma nota de alerta⁴ com recomendações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia, incluindo tempo para o relacionamento afetivo das crianças com seus familiares através das telas. O documento diz que “o uso das telas para o desempenho das tarefas escolares, para aulas, pesquisas e compras à distância é muito importante, como também o uso afetivo para assegurar a presença mesmo que virtual entre avós, netos, filhos e seus colegas” (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020, p. 2). Assim, considera-se que as aulas de musicalização infantil se enquadram na categoria de telas afetivas, visto que é um

momento de interação entre os pares e os educadores através da tecnologia, se diferenciando do uso das telas passivas, no caso em que as crianças são expostas às telas sem o acompanhamento de um adulto e sem um objetivo específico.

Uma publicação relevante para a área surgiu através de um trabalho colaborativo, incluindo a *National Association for Music Education (NafME)*, *Early Childhood Music & Movement Association* e o conselho editorial do *International Journal of Music in Early Childhood*, onde um grupo de educadores musicais e pesquisadores elaborou um guia com orientações para aulas de música para crianças pequenas em tempos de pandemia (Salvador, K., Koops, L. H., Sutton, J., Duncanson, C., & Howard, K. (Eds), 2020)⁵. O guia propõe recomendações para aulas de música, incluindo canto, movimento, uso de instrumentos, percussão corporal e apreciação musical em diferentes cenários, como aulas presenciais, ensino híbrido, aulas remotas síncronas e assíncronas.

Também em 2020, foi realizado um *questionário* sobre aulas remotas para a primeira infância (considerando a faixa etária até os 6 anos), que contou com a participação de 91 educadores musicais de diferentes partes do Brasil (Souza, Broock & Lopes, 2020). Os resultados deste estudo foram essenciais para as tomadas de decisão das aulas de musicalização infantil do CMI e os resultados serão descritos posteriormente.

Assim, as publicações sobre aulas de música para crianças pequenas no modo remoto vêm surgindo, e tem sido tema de trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de mestrado e grupos de pesquisa. Além disso, é um tema que tem estado presente em mesas redondas e cursos em eventos de música, como a mesa intitulada “Educação Musical e Musicoterapia: conexões online”, que fez parte do Seminário Internacional Desenvolvimento Humano na Primeira Infância: Educação Musical e Musicoterapia promovido pela UFMG em abril de 2021, e que contou com a participação dos educadores musicais Angelita Broock e Tiago Madalozzo e das musicoterapeutas Marina Freire e Cecílio DiPrizio e o curso “Musicalização infantil em tempos de ensino online: quatro olhares sobre infância, professores, comunidade, música e educação no modo remoto”, com Tiago Madalozzo, Vivian Madalozzo, Angelita Broock e Regiana Wille

4. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521b-NA_Recom_UsoSaudavel_TelasDigit_COVID19_BoasTelas_MaisSaude.pdf

5. <https://nafme.org/wp-content/uploads/2020/09/Teaching-Early-Childhood-Music-in-the-Time-of-COVID-19-NafME-ECMA-Guidance.pdf>

realizado nos Encontros Regionais Unificados da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em novembro de 2020, de forma online.

Percebe-se, portanto, que muitos educadores têm se debruçado em pensar e discutir sobre as aulas de música para crianças no modo remoto e que, em breve, outras publicações sobre o tema devem surgir. Faz-se necessário, portanto, discutir e compreender o conceito de musicalização infantil.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Como já foi dito, muitos educadores tiveram que reinventar suas práticas docentes para o contexto da virtualidade neste tempo de pandemia. Este tem sido um grande desafio para aqueles que trabalham com música na primeira infância, dadas as limitações que este modelo oferece e a necessidade de interações humanas para esta faixa etária.

Segundo Brito (2003), as interações permitem que os bebês e crianças pequenas se comuniquem através dos sons, favorecendo assim seu desenvolvimento cognitivo e afetivo e a criação de vínculos entre as crianças, os adultos e a música. Violeta Gainza (1988) nos diz que musicalizar é “tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro” (p.101) incluindo o vínculo afetivo como parte desse processo musicalizador, capaz de romper barreiras e abrir canais de expressão e comunicação. Para as autoras, as relações humanas são partes essenciais do processo de musicalização. Considerando que nas aulas remotas os educadores não estão no mesmo espaço geográfico que os alunos, as interações ficam limitadas. Portanto, é essencial que nas aulas online as crianças estejam acompanhadas por um cuidador, que, além de participar da aula junto com a criança, terá um papel fundamental neste processo, pois será o mediador e o modelo a ser seguido pela criança presencialmente.

Para Brito (2003), a musicalização pode ser entendida como um processo de educação musical, que começa espontaneamente e de forma intuitiva por meio de contatos com sons cotidianos, incluindo sons musicais. No Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998), a musicalização é entendida como uma abordagem específica de Educação Musical, e acontece por meio de canções, jogos, danças, exercícios de movimento, relaxamento, prática instrumental, improvisação e audição, noções básicas de ritmo e melodia que quando apresentados à criança se reportam ao universo lúdico da infância (Brasil, 1998, p.45-79).

Maura Penna (2010) diz que a sensibilidade musical pode ser adquirida e construída num processo em que as potencialidades dos indivíduos são trabalhadas e preparadas para reagir ao estímulo musical, muitas vezes de forma não consciente. Para a autora:

musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro de experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (Penna, 2010, p. 33).

O termo musicalização infantil é definido por Tiago Madalozzo (2019) como “um processo em que, com a sensibilização sonora, a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira(s) significativa(s)” (p. 100). O autor completa ainda que a criança passa a atribuir sentido musical a partir de suas experiências de forma duplamente significativa, incluindo tanto o entendimento das características técnicas musicais (conceitos) quanto a sua experiência pessoal em relação à música.

Percebemos assim que através de uma prática musical ativa as crianças se tornam sensíveis e receptivas ao fenômeno sonoro, atribuindo sentidos tanto musicais quanto pessoais, incluindo sua relação com o outro neste processo. Tanto no contexto da escola regular quanto em cursos livres, nas aulas de musicalização infantil essa relação se dá entre a música, a criança, o educador e o cuidador. Neste contexto de aulas virtuais, os cuidadores têm exercido também o papel de mediadores entre a criança, o educador e a música, o que torna este trabalho ainda mais desafiador, visto que muitas vezes esse cuidador não é musicalizado. Salienta-se, portanto, a importância do educador com formação musical neste processo de musicalização, a fim de garantir que os objetivos musicais sejam contemplados nas aulas virtuais (e nas presenciais), de forma que os cuidadores possam se envolver e se engajar nas atividades propostas, contribuindo assim para o desenvolvimento musical das crianças. Assim, as aulas do CMI têm acontecido considerando todo esse processo, de forma reflexiva e articuladora (Oliveira, 2015), conforme veremos a seguir.

CENTRO DE MUSICALIZAÇÃO INTEGRADO – CMI

O CMI é um órgão complementar da Escola de

Música da Universidade Federal de Minas Gerais, que agrega atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. O Centro de Musicalização funciona como um laboratório de formação de professores, e oferece cursos de extensão universitária para bebês, crianças e adolescentes com aulas de musicalização e instrumentos, atendendo a comunidade de Belo Horizonte e Região Metropolitana. Todos os estagiários que atuam no CMI são alunos do curso de Graduação em Música da universidade e são supervisionados e acompanhados por seus professores, que ministram disciplinas específicas para planejamento e realizam reuniões semanais para acompanhamento das aulas. No modo presencial, as aulas da extensão e supervisão acontecem em um prédio próprio, anexo à Escola de Música da UFMG, que conta também com uma estrutura de secretaria e portaria. As turmas são divididas, inicialmente, por idade. Para as crianças de 6 meses até 6 anos são oferecidas aulas de musicalização infantil com um encontro semanal, e a partir de 7 anos a organização é feita por níveis, com duas aulas por semana, uma de musicalização e outra de instrumento. Neste relato, nos limitaremos a falar sobre as aulas de musicalização infantil.

Importante mencionar que muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no CMI, incluindo dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalho de conclusão de curso da graduação em Música. Além disso, em 2021 iniciou-se uma pesquisa intitulada “Musicalização Infantil e Ensino Remoto Emergencial: formação de professores de música em projeto de extensão”, que está em andamento.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CMI

Desde 2020, com a suspensão das aulas presenciais e com a necessidade de distanciamento social, as aulas do CMI passaram a acontecer de forma remota, com aulas síncronas (ao vivo) e disponibilização de materiais de apoio virtuais (vídeos, áudios, tutoriais etc.).

Com este novo formato, chagaram também muitos desafios. O primeiro deles foi em relação à formação desses estagiários. Como seria possível formá-los para lecionarem num modelo de ensino nunca trabalhado? Outro grande desafio foi em relação à comunidade atendida, que também não sabia o que esperar deste formato. Assim, muitas famílias cancelaram suas matrículas, e o CMI passou de 421 para 299 alunos em sua totalidade no ano de 2020, sendo

esta evasão bem expressiva em relação a anos anteriores. Em relação aos alunos de musicalização infantil, ou seja, crianças de 6 meses a 6 anos, a quantidade passou 146 para 95 alunos distribuídos em 18 turmas. Com esta redução, as turmas de musicalização infantil passaram a ser organizadas de forma mais abrangente, com grupos de 6 meses a 3 anos e de 3 a 6 anos.

Inicialmente havia um grande sentimento de que tudo passaria e voltaria ao normal em pouco tempo, e havia uma grande negação para aulas remotas de musicalização infantil. Mas com o passar do tempo, foi necessário rever essa negação e passar para um estágio de aceitação, elaborando, assim, as estratégias para as aulas remotas.

Orientações para as aulas remotas no CMI

Até que as aulas remotas do CMI começassem de fato, algumas estratégias foram elaboradas, para que fosse possível entender o contexto e organizar as ações. Foram elas:

1. Realização de um *questionário* (Souza, Broock e Lopes, 2020);
2. Criação de uma comissão pedagógica para o trabalho integrado do CMI;
3. Aulas demonstrativas para a comunidade;
4. Aulas pilotos: formação dos estagiários;
5. Realização das aulas - início do semestre (agosto/2020).

Para compreender o cenário das aulas de musicalização infantil no âmbito brasileiro, a primeira ação foi a realização de um *questionário* intitulado “Aulas de música para a primeira infância em tempos de isolamento social” (Souza, Broock e Lopes, 2020)⁶. A pesquisa teve a participação de 91 educadores musicais de diferentes regiões brasileiras e foi elaborada através de um formulário online com 40 questões organizadas em cinco seções, a saber: (1) Informações gerais (nome, e-mail, cidade/estado, formação, tempo de atuação e contextos); (2) Ensino Remoto para a Primeira Infância: questões técnicas e organização; (3) Ensino Remoto para a Primeira Infância: questões didáticas; (4) Percepção do educador sobre as aulas no formato de ensino emergencial a distância; (5) Considerações finais (questões abertas). Os resultados deste questionário foram publicados em um ar-

6. Para ter acesso aos resultados do questionário acesse: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSd2020/sudeste/paper/view/613/422>

tigo no Encontro Regional Unificado da Associação Brasileira de Educação Musical (ver SOUZA, BROCK e LOPES, 2020), e aqui nos limitaremos a relatar as dificuldades e aprendizados dos educadores que participaram do estudo.

Os participantes da pesquisa relataram suas dificuldades no modelo de ensino remoto, incluindo aspectos referentes ao uso e domínio das tecnologias, planejamento das aulas para os ambientes virtuais, relacionamento com as crianças e famílias via telas e questões objetivas e subjetivas que as crianças apresentam a partir de suas vivências no contexto de distanciamento social. Cerca de 85 % dos educadores que participaram do estudo consideraram ineficaz ou parcialmente eficaz o modelo de ensino remoto de música para a primeira infância e 91,8% dos participantes não pretendia continuar com este formato de aulas após o retorno das aulas presenciais

De acordo com as respostas dos participantes do estudo, em relação aos aprendizados dos educadores neste período de isolamento social diante de suas novas práticas, foi possível constatar a reinvenção de suas práticas profissionais, os desafios em se lidar com as tecnologias, a resiliência, a valorização da vida, da arte e do contato social, além de autoconhecimento e questões relacionadas a vínculos e afetos. Constatou-se que, mesmo diante das dificuldades e desafios, os educadores se mostraram engajados, buscando soluções de formas criativas e explorando os recursos disponíveis para as aulas. Os educadores também se mostraram empáticos com as crianças, através de reflexões sobre a necessidade do estreitamento de vínculos e afeto, e a necessidade de as crianças serem ouvidas com respeito e acolhimento. Os resultados deste *questionário* foram essenciais para entendermos o contexto que se apresentava naquele momento e a partir daí traçarmos as rotas do planejamento do CMI, uma vez que já tínhamos indícios das principais dificuldades e aprendizagens dos educadores que já estavam atuando neste modelo de ensino.

Concomitantemente à realização do *questionário*, foi criada uma comissão pedagógica no CMI, com a participação de estagiários, funcionários e coordenadores pedagógicos. A comissão foi responsável por elaborar as ações, acompanhá-las e avaliá-las.

Sendo este um modelo novo tanto para os educadores quanto para os alunos, a comissão entendeu que seria necessário mostrar à comunidade como as aulas aconteceriam. Assim, o primeiro passo foi a realização de aulas experimentais abertas, para que as famílias atendidas no projeto pudessem entender

como seria uma aula remota e para que os estagiários pudessem explorar os recursos que tinham em mãos. As aulas aconteceram pela plataforma Zoom, e foram preparadas coletivamente (estagiários e supervisores). Esta foi a primeira experiência com aulas online no CMI, e teve grande envolvimento dos educadores e da comunidade.

A ação seguinte foi a realização de aulas pilotos, organizadas com o objetivo de possibilitar o treinamento dos estagiários e explorar algumas plataformas e recursos tecnológicos. Esta ação contou com a participação de alunos voluntários e as aulas aconteceram em duas semanas consecutivas.

A realização dessas ações foi essencial para que o início das aulas acontecesse de uma forma mais tranquila envolvendo toda a equipe do CMI, tanto pedagógica quanto administrativa. A seguir, serão descritas as estratégias adotadas para a formação dos estagiários e a realização das aulas de musicalização infantil, para crianças de 6 meses a 6 anos.

AULAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NO MODO REMOTO: FORMAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO CMI

O estagiários de musicalização no CMI participam de uma disciplina da Graduação em Música chamada Aula de Música em Escola Especializada (com estágio). Esta disciplina tem o intuito de auxiliar os estagiários nos planejamentos das aulas e fazer o acompanhamento semanal das atividades realizadas. Assim, tomando como base os resultados do *questionário* e as experiências das aulas pilotos, as orientações para as aulas remotas de musicalização foram trabalhadas na disciplina com os estagiários de forma colaborativa.

A plataforma escolhida para as aulas foi a Zoom, por conta dos recursos e ferramentas que ela oferecia, incluindo configurações de áudio, e pela facilidade em seu manuseio. Inicialmente, houve uma clareza de que as aulas online deviam ter os mesmos objetivos musicais e pedagógicos das aulas presenciais, no entanto, levando em conta todo o contexto e o cenário existente.

De uma forma geral, considera-se a necessidade dos estagiários se articularem ao conteúdo, às experiências dos alunos, e a todo o contexto de ensino e aprendizagem, sendo capazes de refletirem durante e após suas ações, fazendo registros em seus diários reflexivos. Faz-se necessário também exercer a escuta ativa dos alunos e ter flexibilidade pedagógica para se

adequar às situações e poder modificar o que for necessário, realizando articulações pedagógicas⁷ de forma criativa e artística (Oliveira, 2008; 2015). Assim, conforme sugere Oliveira (2015) o professor se torna o principal agente no processo articulatório, pois é ele que tem a tarefa de criar situações de ensino e de aprendizagem para articular de maneira significativa o processo de desenvolvimento musical, ajudando os alunos a construir o conhecimento de forma articulada. Deste modo, o educador deve assumir uma postura crítica e consciente diante das mais diversas situações, produzindo o conhecimento através da atitude de pesquisa em sua própria prática.

Para as aulas, tanto presenciais quanto online, recomenda-se que os educadores realizem uma Educação Musical abrangente, incluindo experiências musicais através da Criação, Apreciação e Performance de uma forma integrada, tomando como base o modelo C(L)A(S)P⁸ de Swanwick (1979). Através destas experiências, os conceitos e conteúdos musicais são vivenciados de forma lúdica, através da experimentação sonora envolvendo a voz, a expressão corporal e a manipulação de instrumentos musicais e objetos sonoros. Nas aulas presenciais do CMI, os estagiários têm à disposição instrumentos musicais de diversas naturezas, além de objetos sonoros, jogos musicais, fantoches e toda uma estrutura para a realização das aulas. No entanto, no ensino remoto, os recursos são escassos e os sons da casa, materiais confeccionados e brinquedos das crianças passam a fazer

parte da aula. Além disso, o modo remoto impõe desafios em relação ao uso dos equipamentos eletrônicos, já que os estagiários têm pouco, ou nenhum, controle sobre eles.

Pensando nisso, uma das estratégias escolhidas para a realização das aulas foi a designação de dois estagiários para cada turma, sendo que no modo presencial era apenas um. As principais justificativas para a escolha de dois estagiários foram: (1) para que eles pudessem revezar a liderança das atividades e compartilhar a atenção às respostas das crianças e seus cuidadores, para assim poder manter uma relação com elas; (2) para que, caso algum estagiário tivesse problemas técnicos, o outro pudesse assumir a aula sem precisar interrompê-la; (3) para que os estagiários pudessem trocar experiências didáticas, realizando assim a aprendizagem por pares e compartilhando seus aprendizados e experimentações no novo formato. Considera-se que a aprendizagem por pares cria um ambiente interativo de aprendizagem, concedendo aos alunos a oportunidade de serem ativos em seus processos de aprendizagem e abrindo espaço para questionamentos, debates e negociações, permitindo que eles desenvolvam habilidades que poderão ser úteis em outras situações em suas vidas (Ilari, 2010).

Considerando todo este panorama, e na tentativa de conceder direcionamentos aos estagiários, foram elaboradas algumas recomendações iniciais para as aulas online. Foram elas:

Estratégias:

- Acolher os alunos com alegria
- Explorar os sons e objetos da casa
- Construir instrumentos com os alunos
- Utilizar histórias como fios condutores para as aulas
- Lançar pequenos desafios aos alunos
- Promover a interação das crianças
- Promover engajamento dos pais ou outros familiares

Recursos tecnológicos:

- Utilizar imagens
- Utilizar vídeos
- Utilizar gravações de áudio
- Utilizar fundos de telas
- Solicitar gravação de vídeo dos alunos
- Gravar vídeos com atividades para enviar aos alunos
- Explorar os recursos com criatividade

7. Por articulação pedagógica entende-se todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos. Esse processo de articulação pedagógica, é visto como um caminho para o desenvolvimento.

Nesse caminho vão sendo construídas ou criadas pontes de articulação ou ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados (Oliveira, 2008, p. 5).

8. Por articulação pedagógica entende-se todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos. Esse processo de articulação pedagógica, é visto como um caminho para o desenvolvimento.

Nesse caminho vão sendo construídas ou criadas pontes de articulação ou ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados (Oliveira, 2008, p. 5).

Sugestões de materiais de apoio:

Fantoches
Bonecos
Tecidos
Sombras
Recursos visuais
Objetos sonoros
Dobraduras
Lápis e papel
Instrumentos musicais convencionais
Instrumentos musicais construídos
O que a imaginação permitir

O(a) Educador(a) deve:

Ser expressivo
Falar com clareza
Ter empatia com os alunos
Cantar e tocar de forma afinada
Testar recursos antes da aula
Ensaïar o passo a passo da aula
Manter-se atento às respostas dos alunos

Nas aulas:

Aula musical
Utilizar repertório variado
Sempre iniciar com a prática antes de teorizar
Intercalar músicas novas com músicas conhecidas
Ter objetivos e conteúdos bem claros para cada atividade
Manter uma estrutura para as aulas
Intercalar músicas gravadas com músicas cantadas e tocadas ao vivo

Assim, as aulas têm sido planejadas em conjunto, e as estratégias vem sendo aprimoradas nos encontros de planejamento através das trocas de experiências e relatos dos estagiários. Nestes encontros constatou-se a necessidade de orientar as famílias para que houvesse um melhor aproveitamento das aulas. Portanto, foram elaboradas algumas recomendações para os pais/mães/cuidadores(as) das crianças, a fim de promover um melhor engajamento nas aulas. Assim, as recomendações abaixo foram mandadas por email a todas as famílias:

Todas as crianças deverão estar acompanhadas por um adulto. Se houver mais gente na casa, todos estão convidados a participar! Enfatizamos que neste formato, as aulas para as crianças até 6 anos são destinadas à família!

Todas as aulas de musicalização acontecerão pela plataforma Zoom de forma síncrona, ou seja, ao vivo,

e terão 30 minutos de duração para as crianças de 6 meses a 3 anos e 40 a 50 minutos para as crianças de 3 a 6 anos;

Todos deverão participar da aula com as câmeras abertas; os áudios deverão ser abertos quando forem solicitados;

É importante preparar o espaço da casa onde a aula será realizada, posicionando seu dispositivo (computador ou celular) de forma que a criança e o acompanhante fiquem visíveis na tela, para que os educadores possam interagir melhor;

Escolha um lugar em casa onde a internet tenha maior estabilidade e evite ficar com janelas ao fundo, para que a iluminação não fique prejudicada;

É importante conversar com a criança e prepará-la para a aula, dizendo a hora que a aula vai começar e explicando o que vai acontecer;

É natural que as crianças não prestem atenção na tela durante todo o tempo da aula. Mas é importante que o adulto acompanhante participe das atividades, estimulando a criança a participar também e respeitando seu tempo. Mesmo que ela não esteja concentrada na tela (o que é esperado), ela receberá estímulo musical. Por isso, todos são convidados a cantar, se movimentar e se divertir;

Sugerimos que, se possível, utilizem o computador para participar da aula, pois, assim, as crianças podem ver umas às outras. Caso opte pelo uso do celular, recomendamos que o deixe apoiado em algum local;

As aulas serão gravadas⁹ para fins didáticos e acompanhamento do supervisor;

Considera-se que as estratégias adotadas têm dado bons resultados e garantido, na medida do possível, um bom engajamento das crianças e famílias. Ainda assim, de acordo com os estagiários, a criação de vínculos e o estabelecimento de uma comunicação clara e eficiente com os alunos tem sido algo muito desafiador. O CMI tem buscado oferecer aos estagiários todo o suporte necessário para as aulas, os orientando a se articularem aos alunos, conteúdos e todo o contexto de ensino-aprendizagem neste formato de aulas, e para que estejam atentos às respostas das crianças e possam enfatizá-las e aproveitá-las de forma criativa, estabelecendo uma comunicação musical e artística.

9. Importante mencionar que, ao realizarem as matrículas, todos os responsáveis assinam uma permissão para uso da imagem e som das crianças para fins didáticos e de divulgação.

Relatos dos estagiários

Os estagiários do CMI têm trabalhado de forma autônoma e colaborativa. Após um ano de aulas online, os docentes têm acumulado suas experiências didáticas, através de um processo reflexivo a articulador, seguindo as orientações descritas anteriormente. Para este artigo, os estagiários responderam a um questionário sobre os desafios, soluções, pontos positivos e negativos deste formato e aprendizados. Através das respostas foi possível constatar que este processo tem sido significativo para todos eles, com reflexões que incluem a preparação e execução das aulas, o uso das tecnologias, a autoavaliação sobre a performance didática e o engajamento e desenvolvimento crianças. As dificuldades têm sido sempre apontadas, a fim de que se possam encontrar soluções criativas para os problemas encontrados.

Os maiores desafios apontados pelos estagiários tem sido a dificuldade na criação de vínculos com os alunos; a limitação na comunicação através das chamadas de vídeos; problemas técnicos, como internet instável e computador lento; ansiedade por conta de todo o contexto pandêmico; e a dificuldade de apresentar os conteúdos musicais de forma interessante e manter a atenção dos alunos. Portanto, para lidar com estes desafios, os estagiários têm buscado estratégias como: assistir aos vídeos das aulas dadas para analisá-las e buscar maneiras de estreitar vínculos com os alunos; atentar-se ao fato de que o aluno, seus acompanhantes e até mesmo o ambiente onde estão inseridos podem contribuir com a aula; ter a consciência de que neste formato há situações pelas quais o estagiário não tem controle, como problemas de conexão, por exemplo; inserir materiais (extramusicais), de forma criativa e lúdica, que complementam as músicas/atividades e desafiam as crianças de alguma maneira na aula; investir em equipamentos melhores e melhor conexão com a internet.

Como pontos positivos deste formato, os estagiários apontaram que: as aulas online podem chegar em lugares onde o modo presencial não alcançaria, e muitas crianças que não poderiam estar presencialmente no CMI podem fazer as aulas de suas casas; não há necessidade de deslocamento, nem por parte dos estagiários e nem por parte dos alunos; é um formato que possibilita um envolvimento maior com toda a família; é possível utilizar recursos audiovisuais, filtros e jogos virtuais com mais facilidade; é possível assistir aos vídeos das aulas dadas para analisá-las; as aulas são organizadas em plataformas digitais, facilitando a consulta. Além disso, os estagiários relataram

que a aprendizagem por pares tem sido uma experiência significativa, incluindo as trocas de experiências através dos planejamentos coletivos e colaborativos e o fato das aulas serem ministradas em duplas.

Os estagiários citaram como pontos negativos: as distrações encontradas nos ambientes onde os alunos fazem as aulas; o cansaço do uso das telas; a falta de controle em alguns aspectos da aula, quando relacionados às questões tecnológicas; a dificuldade nas questões afetivas, já que os estagiários não conhecem todos os alunos presencialmente; o fato de que algumas famílias não se engajam nas aulas e algumas crianças fecham suas câmeras ou desaparecem do campo de visão dos estagiários; a impossibilidade de tocar em conjunto por conta da latência das plataformas; e a dificuldade com atividades que demandam uma troca maior entre educadores e alunos.

Em relação às ferramentas tecnológicas, os estagiários têm utilizado plataformas e programas como o Zoom, Microsoft Teams, Wordwall, Chrome Musiclab e outros. Os recursos dessas ferramentas têm sido explorados de diversas maneiras, como o uso de filtros, fundos de tela, quadro de anotações, compartilhamento de áudio e criação de jogos. Além disso, muitos estagiários passaram a produzir seus vídeos, explorando também editores de vídeo e áudio, como Vegas Pro e Reaper, por exemplo.

Percebe-se, portanto, que os estagiários estão conectados com o trabalho que vem sendo realizado, com um olhar atento e reflexivo. Isso tem contribuído com a formação deles, de forma que eles se sintam preparados para atuar no mercado de trabalho.

Quando questionados sobre seus maiores aprendizados pedagógicos nesse formato de aula, os estagiários trouxeram aspectos que foram organizados em 3 categorias:

1. Relacionamento com os alunos:

“Maior atenção e sensibilidade às demandas do aluno, podendo ser musical e/ou até mesmo emocional, aprendendo a ser mais acolhedora” (estagiário B)

“Mais estratégias sobre como lidar com as crianças nesse formato, planejar e desenvolver as aulas pensando na atenção das crianças e no passo a passo para chegar no aprendizado que desejamos” (estagiário D)

2. Capacidades de adaptação:

“Exercer a criatividade e adaptação às condições atuais para proporcionar uma aula de música de qualidade” (estagiário A)

3. Trocas de experiências com os colegas e aprendizagem por pares:

“Tenho aprendido mais a fazer trabalhos em grupo

e planejamento coletivo” (estagiário F)

“Aumento de repertório de como explicar um conteúdo” (estagiário C)

“Eu acho que a troca de informações e descobertas tecnológicas entre os professores é legal e é algo que vou levar para a vida. Pensar a dois também é muito bom. Os planos de aulas se transformaram em um suporte que irei guardar por muito tempo” (estagiário D)

Através dos relatos dos estagiários, foi possível perceber que as trocas de experiências entre os estagiários, bem como os encontros semanais de supervisão, têm sido fundamentais para que eles se sintam acolhidos neste processo de aulas remotas. Apesar de existirem muitos desafios, os estagiários têm buscado soluções criativas, de forma engajada e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Remoto Emergencial chegou como um grande desafio para educadores de diferentes níveis e contextos. No entanto, através das falas dos estagiários do CMI, foi possível perceber que todos têm se mostrado muito engajados com as aulas, buscando soluções para os problemas de forma reflexiva e articuladora (Oliveira, 2015).

Sobre a participação das crianças e famílias, é possível destacar que quando a família se engaja, organizando o espaço da aula em casa e participando ativamente da aula com a criança, as crianças ficam muito mais receptivas às propostas musicais e o vínculo com os educadores acaba acontecendo de forma mais natural. Este engajamento fica mais nítido ainda quando os pais enviam vídeos de suas crianças em casa, realizando as atividades da aula, mesmo após o seu término.

Como dito anteriormente, a aula de música invadiu a casa das crianças, e isso deve ser usado a favor dos educadores. Temos relatos de que quando os educadores comentam sobre algo que está na casa da criança, como um brinquedo que está no quarto, por exemplo, a criança tende a se conectar mais com a aula e com o educador, com uma participação mais ativa. Talvez ela se sinta mais acolhida desta forma.

Algumas cenas podem ser citadas aqui para reforçar a conexão das crianças com as aulas:

1. Antes de uma das aulas, as estagiárias enviaram mensagem aos pais pedindo que eles confeccionassem um peixinho de papel ou EVA para ser usado durante o encontro. Assim que a aula acabou, um dos cuidadores enviou mensagem via WhatsApp para as estagiárias com um vídeo mostrando que a atividade realizada com o peixinho ainda estava acontecendo,

mesmo após a aula ter acabado. Nesta mensagem o cuidador dizia que o fato de ter algo concreto, feito especialmente para a aula, foi muito motivador para toda a família. Percebe-se que este pequeno detalhe da confecção de um material fez com que a aula iniciasse antes mesmo dela acontecer, gerando uma expectativa e uma satisfação com o material construído. Neste caso, uma das músicas utilizadas foi o Aquário do Carnaval dos Animais, de Camille Saint Saëns, além de toda a contextualização da aula em torno do tema peixes.

2. Outro exemplo foi em uma aula onde os estagiários estavam trabalhando com a música Sabiá, de Luiz Gonzaga. Num determinado momento da atividade, os estagiários sugeriram que as crianças, que tinham de 3 a 5 anos, chamassem o sabiá. Na atividade anterior a essa, as crianças estavam usando potes de plástico e colheres. Assim, estes materiais ainda estavam com elas, embora não estivessem sendo usados nesta atividade. Ao chamarem o sabiá, umas das crianças pegou o seu material e começou a chamá-lo falando e cantando dentro do pote de plástico. Um dos estagiários, com um olhar atento e observador, percebeu a sugestão da criança e a reforçou, dizendo que tinha gostado da ideia. Então, passou a fazer como a aluna e de repente as demais crianças aderiram à ideia e se divertiram mudando o timbre vocal e explorando a voz ressoando dentro do pote. Foi um momento divertido e de grande engajamento de toda a turma, que gerou um grande interesse das crianças pela música de Luiz Gonzaga.

3. Mais um exemplo foi em uma aula onde os estagiários estavam trabalhando músicas com o tema água. Em um determinado momento, os estagiários compartilharam um vídeo do Hermeto Pascoal com a Música da Lagoa. No vídeo, os intérpretes “fazem batucada” na água e utilizam flauta e garrafas de vidro na performance da música. Quando o vídeo estava sendo apresentado, as crianças foram espontaneamente buscar flautas que tinham em casa e passaram a acompanhar a música às suas maneiras. Ou seja, as crianças se conectaram ao tema da aula e ao vídeo apresentado, vivenciando aquele momento de forma criativa e artística.

Através dos relatos acima, é possível detectar as conexões estabelecidas entre as crianças, as famílias, os estagiários e o material musical e perceber que, embora haja limitações neste formato, muitas crianças e famílias tem aproveitado as aulas de maneiras muito divertidas e criativas. Pode-se dizer, portanto, que essas crianças estão sendo estimuladas musicalmente

através da interação com seus pares e com os educadores. É importante dizer também que, de acordo com o retorno recebido pela comunidade atendida no CMI, através de emails e mensagens, muitas famílias e crianças não se adaptaram a este formato e preferiram esperar as aulas voltarem para o modo presencial.

Este modelo de ensino proporciona que pessoas de qualquer lugar do mundo possam fazer as aulas. No CMI temos alunos de várias cidades do Brasil. No entanto, é um modelo um tanto quanto excludente, pois para fazer as aulas é necessário ter os recursos necessários, como um dispositivo e acesso à internet. Infelizmente essa não é uma realidade para todos.

Espera-se que, num futuro próximo, as aulas possam voltar ao modo presencial. E é possível considerar o Ensino Remoto como mais uma modalidade de ensino, capaz de agregar toda a família na aprendizagem musical. Pretende-se, portanto, manter algumas turmas com aulas online no CMI, mesmo quanto as atividades voltarem à sua normalidade.

Neste trabalho buscou-se relatar como tem sido realizada a formação dos estagiários que atuam no CMI com aulas de musicalização infantil. No entanto, este artigo não apresenta sistematicamente como as crianças têm reagido às aulas. Um novo estudo está sendo realizado no CMI com o objetivo de compreender como acontece o desenvolvimento musical dos bebês e crianças envolvidas no processo online e como as aulas de música online vêm sendo recebidas pelas famílias dos alunos. Portanto, em breve será possível fazer uma análise sobre aspectos relacionados às vivências das crianças neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Behar, P.A. (2020) *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*, 06/07/2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 05/09/2020.

Brasil (1998). *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental.

Brito, T.A. (2003). *A Música na educação infantil*. Peirópolis.

França, C.C.; Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Pauta*, 13(21), p. 5.

Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical* (3.ed.). Summus.

Ilari, B. (2010). A community of practice in music

teacher training: The case of Musicalização Infantil. *Research Studies in Music Education*, 1(32), 43-60.

Koops, L.H. & Webber, S.C. (2020). 'Something is better than nothing: Early childhood caregiver-child music classes taught remotely in the time of COVID-19, *International Journal of Music in Early Childhood*, 15(2), 135-156. Doi: https://doi.org/10.1386/ijmec_00018_1

Madalozzo, T. (2019). *A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização*. Curitiba, 52 f. Tese (Doutorado em Música) - Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=38480&idpograma=40001016055P2&anobase=2019&idtc=43>> Acesso em: 10/08/2020

Moreira J.A. e Schlemmer E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*. 2020 May 13;20. <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>

Oliveira, A. (2015). *A Abordagem PONTES para a Educação Musical: Aprendendo a Articular*. Paco Editorial.

Oliveira, A. (2008). *Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música*. Apostila do curso ministrado no XVII Encontro Anual da ABEM. Publicação artesanal.

Oliveira, R.M., Corrêa, Y. & Morés, A. (2020). Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5(020028), 1-18.

Penna, M. (2010). *Música (s) e seu Ensino*. Sulina.

Salvador, K., Koops, L. H., Sutton, J., Duncanson, C., & Howard, K. (Eds). (2020). *Teaching Early Childhood Music in the Time of COVID-19: Implementing Guidance and Suggestions for Birth-3rd Grade*. <https://nafme.org/wp-content/uploads/2020/09/Teaching-Early-Childhood-Music-in-the-Time-of-COVID-19-NAfME-ECMMA-Guidance.pdf>

Souza, I., Broock, A. & Lopes, H. (2020). Musicalização online para a primeira infância em tempos de pandemia: reflexões sobre práticas em construção. *Anais do XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical*

Silva, G. G. (1988). *Breve dicionário etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Routledge.

Sociedade Brasileira de Pediatria (2020). *Recomen-*

dações sobre o uso saudável das telas digitais em tempos de pandemia da COVID-19. Recuperado de https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22521b-NA_Recom_UsoSaudavel_TelasDigit_COVID19__BoasTelas__MaisSaude.pdf

Recebido: 20-06-21. Aceite: 24-08-21

Artigo terminado 10-06-2021

Brook, A. (2021). Musicalização infantil online: conexões e desafios. RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 10(1), 157-168.

Disponível: <http://www.reladei.net>



Angelita Broock

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

angelitabroock@ufmg.br

Professora adjunta do Curso de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), diretora do Centro de Musicalização Integrado (CMI) da UFMG e idealizadora do Grupo Bambulha: Música para Infância. Doutora (2013) e mestre (2009) em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Música, Cognição e Desenvolvimento Humano e do Grupo Articulações Pedagógicas em Educação Musical.

Canções para crianças: sementes desde o Caribe

Canciones para niños: semillas desde el Caribe

Children's songs: seeds from Caribe

Ana Consuelo Ramos; BRASIL

RESUMO

Uam Movimento “que se move” instiga-me a constantes observações. Por essa razão, revisito meu trabalho doutoral sobre o *Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña*, o *MOCILyC*, a fim de também mobilizar minhas reflexões sobre produções musicais e artísticas para a infância. Portanto, este texto recorta, amplia e atualiza o estudo concluído em 2018, a partir de um olhar sobre a semente que se plantou – em um encontro de docentes e artistas, ligados a projetos educacionais, em La Habana – e que vem sendo espalhada e frutificada em diferentes países da América Latina e do Caribe. A ênfase deste relato é direcionada a letras de canções, caracterizando a diversidade e o teor de temáticas, a peculiaridades sonoras de arranjos, assim como, ao trabalho cênico empreendido por grupos musicais participantes, denotando a autenticidade estética do *MOCILyC*. Trago, igualmente, considerações sobre o papel de docentes, pais e cuidadores no que se refere à oferta de diferentes possibilidades musicais para as crianças. O embasamento teórico é pautado na Sociologia da Infância, na Educação Musical e em conceitos da Teoria Crítica da Sociedade.

Palavras-chave: Infância, Canção Infantil Latinoamericana e Caribenha, Música para Crianças, Educação Musical, *MOCILyC*.

RESUMEN

Un Movimiento “que se mueve” me instiga a constantes observaciones. Por esa razón, revisito mi trabajo doctoral sobre el *Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña*, el *MOCILyC*, para movilizar también mis reflexiones acerca de las producciones musicales y artísticas para la infancia. Por lo tanto, este texto recorta, amplía y actualiza el

estudio concluido en 2018, a partir de una mirada a la semilla que se plantó – en un encuentro de docentes y artistas, conectados a proyectos educativos, en La Habana – y que ha sido esparcida y fructificada en diferentes países de América Latina y del Caribe. El énfasis de este informe se dirige a las letras de canciones, caracterizando la diversidad y el contenido temático, a las peculiaridades sonoras de arreglos, así como, al trabajo escénico realizado por grupos musicales participantes, denotando la autenticidad estética del *MOCILyC*. También traigo consideraciones sobre el papel de los docentes, padres y cuidadores en términos de ofrecer diferentes posibilidades musicales para los niños. El embasamiento teórico es pautado en la Sociología de la Infancia, en la Educación Musical y en conceptos de la Teoría Crítica de la Sociedad.

Palabras-clave: Infancia, Canción infantil Latinoamericana y Caribeña, Música para Niños, Educación Musical, *MOCILyC*.

ABSTRACT

A movement "which moves itself" has led me to constant observations. Due to it, I've got back to my doctoral paper about El Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, the MOCILyC, (The Latin American and Caribbean Children Song Movement), to mobilize my reflections on musical and artistic productions for children. Therefore, such a text clips, widens and updates the study that was finished in 2018, starting from an outlook over the seed that has been planted - at a teaching staff and artists' encounter, linked to educational products in La Habana - and that has been spread out and has borne fruit in most Latin American and Caribbean countries. This report emphasis is addressed to song lyrics, by featuring diversity and content themes and to sound peculiarity arrangements, and still, to the staging job performed by

participant musical groups, by denoting the esthetic / aesthetic authenticity of MOCILyC. Likewise, I present remarks about the teaching staff, parents, and carers' role, regarding the offer of several musical possibilities for kids. The theoretical ground is based on Childhood Sociology, Musical Education, as well as on Society Critical Theory Concepts.

Key-words: *Childhood, Latin American and Caribbean Children Song, Music for Children, Musical Education; MOCILyC.*

INTRODUÇÃO

Temáticas que se relacionam à música e infância sugerem-me diversas possibilidades de diálogos. Posso começar pensando sobre os pressupostos conceituais para infância e criança e seguir refletindo sobre o que se entende por música para crianças. Ainda assim, há um mar de ideias para se navegar: seria a música que se produz para a criança, a música que ela ouve ou aquela que a criança faz? Se penso sobre Música na Educação Infantil, a reflexão acirra-se e alcança inquietudes mais contundentes.

Preparativos: a “bagagem”

O mundo intelectual, cultural, é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos este lago. Isto é o que me parece essencial: o movimento (Hans-Joachim Koellreutter)¹

Parto de aportes conceituais que concebem a criança como sujeito de direitos, um ser pertencente à sociedade capaz de integrar-se e participar, ativamente, de sua cultura, de seu momento histórico, como é declarado pelo filósofo da Teoria Crítica², Walter Benjamin (1892-1940)

1. Cf. Koellreutter (1997, p.135). Koellreutter não pertenceu ao MOCILyC; sua afirmativa é empregada neste estudo para a compreensão do alcance de um movimento cultural e artístico e para sinalizar como a contribuição de cada indivíduo na sociedade pode movimentar processos culturais.

2. A Teoria Crítica da Sociedade é: “[...] uma vertente filosófica que propôs desde o início um diálogo com as ciências humanas, procurando também, a partir de uma consciência teórica originalmente marxista, se aproximar de correntes de pensamento não marxista, como a psicanálise de Sigmund Freud, a sociologia de Max Weber, ou a filosofia de Friedrich Nietzsche” (Duarte, 2010, p.10).

as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo (Benjamin, 2002, p.94).

A concepção de Benjamin sobre a infância é percebida em seus escritos a partir de outros conceitos, pode ser extraída por diferentes vieses, e em textos como: *Rua de mão única e Infância em Berlim* por volta de 1900 (Benjamin, 1987). Em seu livro, *A hora das crianças: narrativas radiofônicas* (Benjamin, 2015), há uma pluralidade de temáticas desenvolvidas para seus programas de rádio dedicados a este público, por meio das quais é possível perceber o quanto, na visão benjaminiana, as crianças podem acessar e compreender assuntos relativos à política, à cultura, fatos sociais e históricos sortidos – guerras e desastres naturais – dentre outros acontecimentos e acidentes comuns ao cotidiano. As discussões do mundo adulto são primorosamente reelaboradas, por Benjamin, para se alcançar o universo infantil (Ramos, 2018b).

A partir da Sociologia da Infância, trago uma linha conceitual que acolhe a criança como “sujeito encarnado, contextualizado”, “sujeito de direitos e de histórias singulares” (Sarmiento & Vasconcellos, 2007, p.08, p.23). A infância é concebida como “socialmente variável no espaço e no tempo” (Sarmiento & Vasconcellos, 2007, p.23). Nesse sentido, encontro ressonâncias em outros referenciais como: Reis e Gomes (2015); Reis (2016); Reis e Borges (2016); Reis e Isidório (2019).

Reis (2016) desenvolve uma reflexão sobre a Sociologia da Infância e atenta para a publicação de trabalhos pretensiosos que generalizam e se apropriam mimeticamente de conceitos fundamentados em determinadas realidades sociais como, por exemplo, as do Hemisfério Norte. Tais acepções desconsideram totalmente outras possibilidades contextuais e de interpretação. Por outro lado, a pesquisadora aponta que há também produções brasileiras, do século XX, que são pouco valorizadas ou até desprezadas por investigadores. Para a autora, a contribuição teórica sobre infância do sociólogo paulista Florestan Fernandes (1920-1995), embora constitua um “estudo seminal, fundador de fato, da sociologia da infância no país”, é ainda pouco explorada. Reis declara que teorizações sobre crianças do Hemisfério Norte não se aplicam às crianças brasileiras (Reis, 2016, p.19-20). Explica que pesquisadores chegam à ideia de

se empregar o termo no plural – infâncias – o que, para a autora, também não abarca todas as especificidades que suscitam: na categorização de infâncias pobres e ricas, crianças ricas europeias são diferentes das crianças ricas do Hemisfério Sul que, por sua vez, diferem das do Brasil. Neste sentido, é preciso considerar, igualmente, a matriz conceitual de que se parte. Reis propõe sua discussão fundada na teoria funcionalista, de Émile Durkheim (1858-1917), e nos conceitos de classe social, trabalho alienado e “furto do lúdico”, de Karl Marx (1818- 1883), afunilando mais ainda o pensamento de que as crianças pobres brasileiras também guardam peculiaridades entre elas (Reis, 2016, p.22-25).

ser pobre não é uma categoria totalizadora que indica, de antemão, uma condição geral; ao contrário, a pobreza expõe uma ampla gama de experiências relativas às infâncias. Assim, as crianças pobres incluem tanto os filhos de trabalhadores assalariados, oriundos da classe explorada pelo capital, quanto aqueles explorados pelo trabalho infantil ou que vivem na rua, nas periferias ou em favelas. São também crianças institucionalizadas, desamparadas e expostas a riscos (Reis, 2016, p.25-26).

Portanto, o debate sociológico sobre qual criança e de que infância se fala também depende da base teórica para a compreensão e estruturação desses conceitos, e estará sempre aberto.

Mas, e as produções culturais direcionadas às crianças? Como essas produções vêm sendo pensadas pelos adultos? Pereira, Santos e Lopes (2015) expõem práticas e pesquisas sobre infância e juventude imbuídas de temáticas relativas à: alteridade da criança; representação da infância na literatura; produção cultural destinada ao público infantil; mídia; relação de amizade entre crianças; dentre outras discussões que abrangem políticas públicas para uma educação “que leve em conta a sensibilidade estética e a justiça social [...]” (Pereira, Santos, Lopes, 2015, p.12).

A pesquisadora Magali dos Reis debate sobre a relação produção e reprodução da cultura pela criança, destacando que:

a arbitrariedade dos conceitos relativos à cultura infantil instiga-nos a penetrar ainda mais na trama montada pela sociedade adulta e dominante, pois ela tem produzido uma cultura negadora da cultura infantil, utilizando-se de inúmeros aparatos que mascaram a condição da criança como sujeito histórico e ativo nas relações sociais (Reis,

2013, p.12).

Embora os dizeres de Reis remontem ao ano de 2013, entendo que a reflexão ainda se faz necessária. Nesse sentido, importante trazer à tona o conceito de Indústria Cultural – terminologia que foi empregada por Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973) em substituição ao termo cultura de massa a fim de eliminar a ideia de que se tratava de uma cultura espontânea procedente da própria massa. Deste modo, a Indústria Cultural, uma cultura para a massa, configura-se, ideologicamente, como um sistema de manipulação dos gostos e de manutenção das necessidades do público com objetivos claramente orientados pelo e para o lucro (Adorno & Horkheimer, 1985, p.100).

Minhas considerações também são ancoradas na Sociologia da Música. Segundo Green (1997), o interesse desta área concentra-se nos grupos sociais e suas interfaces com a produção, distribuição e receptividade musicais. A Sociologia não questiona apenas os bens culturais, mas o *significado* que lhes é atribuído (Green, 1997, p.27).

Referenciais da Educação Musical integram a “bagagem” teórica, proporcionando paralelos entre o pensamento crítico dos filósofos, Adorno e Benjamin, e as conjecturas sociológicas que valorizam a voz da criança. Dentre os aportes assinalo: Almeida (2014), Beineke (2011), Brito (2003; 2007), Castro (2004; 2007), Gainza (2011; 2015), Paynter (1992), Schafer (1991) e Swanwick (1979; 2003).

A pedagoga musical argentina, Violeta Hemsy de Gainza, analisa problemáticas acerca da Educação Musical a partir de enfoques históricos, pedagógicos e políticos, atentando para a “*necesidad de una conexión operativa entre las gestiones cultural y educativa por parte del Estado*” (Gainza, 2011, p.11). Alerta para a imprescindibilidade da Música como disciplina na Educação Básica, “*por las virtudes que hacen de ésta una experiencia peculiar, única e insustituible para la existencia humana*”, declarando que esse posicionamento decorre de três razões fundamentais, por ordem de prioridade: “*la música es un derecho humano [...]; la música es una invención trascendente, un lenguaje universal (...); la música es una herramienta privilegiada de intervención social*” (Gainza, 2011, p.12).

O pesquisador britânico, Keith Swanwick, reflete sobre a responsabilidade de gestores da Educação e políticos de vários países para a avaliação de “[...] caminhos nos quais o acesso às artes, incluindo música em toda a sua diversidade, poderia ser organizado de forma mais profícua no currículo e na comunida-

de” (Swanwick, 2003, p.117). Pondera, ainda, sobre o papel dos pais e de pessoas de outros segmentos da sociedade como comunidades, agências de artes, afirmando que:

o futuro da espécie humana depende da capacidade de seus membros de realizar transformações metafóricas, de fazer a pergunta ‘e se?’, de ir além da replicação cultural, rumo a uma renovação cultural. A música tem sua parte a desempenhar nesse discurso, nessas conversações que definem o que é ser humano (Swanwick, 2003, p.117). Embasada no pensamento dos aportes citados, prossigo com a questão: o que dizer sobre canções que são compostas especialmente para o público infantil?

Um passeio musical pelo Caribe e pela América Latina

Em uma ilha do Caribe, em novembro de 1994, docentes e artistas ligados a projetos educacionais encontraram-se para fazer música e conversar sobre a canção para a infância. A partir desse *Primer Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y del Caribe* – na *Casa de las Américas*, em La Habana – em que se juntaram, aos cubanos, argentinos, colombianos, chilenos, mexicanos e venezuelanos fundou-se o *Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña*, o *MOCILyC*. Conforme descrito na Ata de Fundação, o objetivo foi o de criar um espaço para compositores, intérpretes, docentes e investigadores que se ‘dedicam’ à produção artística e musical para a infância com a finalidade de:

*convertir la canción para niños en vehículo de formación y recreación, en elemento integrador de una cultura que nos pertenece, nos identifica y nos asegura el fortalecimiento del espíritu crítico, creativo y participativo en función de una realidad histórica, un destino y una conciencia común.*³

O “desenrolar da história” do *MOCILyC*, sua configuração e forma de atuação, seus bens culturais e pressupostos conceituais e suas contribuições para o campo educacional são retratados em minha tese de Doutorado (Ramos, 2018a).⁴

Em quase três décadas de existência, o *MOCILyC* tem promovido seus encontros de forma ininterrupta, a cada dois anos, em diferentes países da América Latina e do Caribe, atraindo crianças e adultos, assim como, unindo seus pares com apresentações musicais e seminários acadêmicos. As apresentações musicais agregam espetáculos – de grupos emblemáticos, veteranos no *Movimiento*, e de novas propostas – que ocorrem em parques públicos e em outros espaços, para plateias específicas de instituições de ensino públicas e privadas. O seminário acadêmico caracteriza-se por conferências, relatos de experiências, oficinas, concertos dialogados e didáticos.

Minhas análises confirmam que o pressuposto contido na Ata de Fundação do *MOCILyC* – *a canção transformada em veículo de formação estética e de recreação e em elemento integrador da cultura latino-americana e caribenha* – se faz cumprir, mesmo não atingindo a todas as crianças, bem como, não envolvendo a participação de todos os países da América Latina e do Caribe, em atuações nos eventos. A partir das evidências de pesquisa, posso declarar que a produção musical e artística do *Movimiento* agrega a diversidade de sonoridades e ritmos característicos da América Latina e do Caribe ao acolher a ancestralidade e os regionalismos – incorporados em letras, idiomas, instrumentos peculiares – além de outras tendências e instrumentações ditas “eruditas”, atingindo gêneros como o *Rock* e o *Rap*.

No que se refere ao conceito de infância e correlatos, compreendo que as diferentes formas de enxergar a criança estão implícitas na produção musical do *Movimiento*, nos programas de rádio e nos depoimentos dos envolvidos no estudo. Embora algumas concepções aproximem-se mais de uma visão idílica do ser criança e outras a percebam sob uma imagem sociológica mais contemporânea, isto é, a de sujeito autônomo capaz de compreender e discutir assuntos da vida ordinária, o respeito por esse ser aparece como condicionante do trabalho artístico e das reflexões.

O estudo interpretativo dos dados, nas balizas da investigação, também mostrou que a canção para crianças no *MOCILyC* é pensada como arte, o que lhe confere uma autenticidade estética. Tal autenticidade pode ser verificada, por exemplo, a partir das

3. Conforme Ata de Fundação do *MOCILyC* disponível em Ramos (2018a, p.418).

4. Os procedimentos de pesquisa envolveram entrevistas a fundadores e integrantes do Comitê Permanente do *MOCILyC* que são coordenadores de programas de rádio. Crianças chilenas assistentes de espetáculos do *Movi-*

mimiento também foram sujeitos do estudo. O referencial teórico, fundamentado na Sociologia da Infância e na Educação Musical, também se apoia em conceitos da Teoria Crítica, trazendo contribuições de Theodor W. Adorno e Walter Benjamin.

categorizações das canções produzidas no *Movimiento* expostas na tese; pelo pensamento musical que se pode compreender por meio dos arranjos instrumentais e vocais; pela não utilização de *playbacks*; pelo aproveitamento de outras fontes sonoras: objetos do cotidiano, sons do próprio corpo e o trabalho vocal explorado por determinados artistas; dentre outros aspectos que denotam a “alteridade”⁵ do *MOCILyC*. A especificidade dessa alteridade desvela-se no fazer musical e artístico que se revela – na maioria das vezes (nos limites da pesquisa) – livres dos impositivos da Indústria Cultural. A autenticidade estética do *MOCILyC*, verificada em minha pesquisa, pode ser “conferida” pela própria experiência estética a que convido o meu leitor. Tal experiência poderá ocorrer a partir da apreciação de canções e da escuta de programas de rádio produzidos por integrantes do *Movimiento*, além de uma possível participação nos mencionados eventos bienais.

A produção radiofônica no âmbito do *MOCILyC*, delineada na tese, é temática que muito me instiga e foi o mote primário quando o Doutorado ainda estava no campo das ideias. Meus escritos mais recentes sobre esse assunto (Ramos, 2021a; 2021b) têm apontado que a radiofonia no *Movimiento*, atualmente, tem ganhado força e, cada vez mais, os produtores têm valorizado esse seu estimado bem cultural, fazendo circular o pensamento e o repertório de canções do *MOCILyC*, nas diferentes modalidades que esse meio apresenta frente às inovações tecnológicas. Nesse sentido, destaco importante iniciativa de um grupo de integrantes do *Movimiento*: a elaboração de um aplicativo especialmente pensado para a divulgação e veiculação de suas atividades radiofônicas. O projeto, intitulado *Nuevas ondas radiales para las infancias*, é coordenado pela Red de radialistas *MOCILyC*⁶ e conta com o apoio do programa de cooperação internacional Ibermúsicas e da *Radio Butiá*⁷ (Mocilyc, 2021; Bu-

tiá, 2021). O aplicativo pode ser adquirido via *Android* e *IOS*, digitando-se *MOCILyC*, ou acessando-se o *site* (Mocilyc, 2021).

Participantes do *Movimiento* tornam-se visíveis por meio das redes sociais e das facilidades da *Internet*. É possível, também, encontrar músicas de determinados integrantes em plataformas digitais como *Spotify* e *Soundcloud*. No entanto, uma das constatações cunhadas em minha tese (Ramos, 2018a) mostrou a falta de maior visibilidade do *MOCILyC* propriamente dito, expondo suas ideias, seus pressupostos filosóficos e conceituais – com todo seu “espírito” e “força” – e sua importante trajetória na América Latina e no Caribe, desde 1994, o que poderia ocorrer – por exemplo e dentre outras articulações – explorando-se mais as mídias digitais. Atualmente, membros do Comitê Permanente do *Movimiento* debruçam-se sobre um significativo empreendimento: a construção de um *site* próprio. Assim, a mencionada iniciativa do aplicativo radial e a implantação do *site* irão contribuir, substancialmente, para a compreensão do “pensamento que ronda”⁸ e sustenta o *MOCILyC*, assim como, para um maior alcance do repertório cancional produzido por seus participantes.

Canções em movimento

Após um certo distanciamento da tese de Doutorado, expressões relativas à canção para crianças contidas na Ata de Fundação do *Movimiento* voltam a chamar a minha atenção, ampliam meu olhar, trazendo-me o entendimento de que essas expressões podem ser percebidas como o cerne do pensamento do *MOCILyC*: a canção entendida como veículo de formación e recreación, elemento integrador de una cultura. Por meio de determinadas produções, é possível perceber, claramente, a concretização desses pressupostos conceituais semeados no primeiro encontro. Minha análise mostra que a palavra *formación* carrega o sentido de formação estética e humana, si-

5. A “alteridade” do *Movimiento* foi uma expressão mencionada pelo Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury no Exame de Qualificação da tese, mediante minhas análises preliminares sobre o *MOCILyC*.

6. Informação confirmada pela integrante do Comitê Permanente do *MOCILyC*, Coqui Dutto, em 29 de agosto de 2021, via mensagem por aplicativo da web.

7. A *Radio Butiá*, em formato web, foi idealizada e é dirigida pelo integrante do Comitê Permanente do *MOCILyC*, Julio Brum. *Butiá* apresenta canções e conteúdos diversos para a infância, incluindo criações de integrantes do *Movimiento* (*Radio Butiá*, 2020). Há a *Rádio Butiá Brasil*, com direção de Julio Brum, coordenação de Paulo Bi e

programação de Caroline Casagrande. O portal veicula repertório de músicos e artistas brasileiros, assim como, de participantes do *MOCILyC* (*Rádio Butiá Brasil*, 2021).

8. Expressão empregada por Eugênio Tadeu quando perguntado sobre questões organizacionais e constitutivas do *MOCILyC*. Segue a citação transcrita em Ramos (2018a, p.223): “Não existe nenhum estatuto, não existe chefe, não há coordenadores gerais, há pessoas chave [...]. O Sossa é uma pessoa chave. O Sossa produz pensamento, é uma pessoa interessante na condução do *Movimiento*. [...] Não tem chefe, mas [...] não é solto, há um pensamento que ronda.[...]” (Pereira, 2014).

multaneamente.

Conforme o colombiano Jorge Sossa (1956-), um dos fundadores do MOCILyC, o âmbito estético não contempla canções com o propósito de ensinar, está para além do pedagógico, traduzindo-se em obras que propiciam a imaginação e a fantasia (Sossa, 2015), a exemplo da canção *Los dos caballos*, com letra criada a partir do poema de Carlos Castro Saavedra, que trata de dois cavalos brincando. Segue a letra da canção, gravada e interpretada em espetáculos pelo grupo colombiano *Raboè Nube*.

Un día dos caballos cansados de viajar / se quedaron dormidos a la orilla del mar / se quedaron dormidos a la orilla del mar.

Las olas comenzaron a cubrirlos de sal / y los pobres caballos no sabían nadar / y los pobres caballos no sabían nadar.

El viento sacudía sus crines al pasar / y los peces de plata pusieron a llorar; / parecía que el cielo se iba a derrumbar / y que nadie en el mundo los podría salvar.

Entonces comenzaron los dos a parpadear / y fueron volviendo caballitos de mar / y fueron volviendo caballitos de mar. [...] / y fueron volviendo caballitos de mar.

Y las olas azules que los iban a ahogar / con los niños del mundo pusieron a cantar.

Esta pequeña historia no se debe olvidar / y en vez de ser contada se debería cantar / y en vez de ser cantada se debería bailar (Raboè Nube, 2015).

A criança que escuta *Los dos caballos* não precisa aprender nada, somente lidar com o imaginário como, por exemplo, pensar em dois cavalos, com suas crinas ao vento que, após um temporal e reviravolta do mar, transformam-se em cavalos marinhos.

Los dos caballos es la imaginación, la fantasía, lo que puede generar en el niño, ver unos caballos jugando y no tiene que aprender nada, no sea, recorrer a imágenes [...]. Es un poema, y como está concebida (la canción), la relación entre real y imaginario, la estructura métrica de la canción, la elaboración melódica y armónica; existe una factura que se puede utilizar en el salón [...] pero, digamos, el propósito no es pedagógico para enseñar [...]; no tiene ese fin (Sossa, 2015).

Seguindo com a ideia de canções como veículo para a formação estética e, desta vez, enfatizando o humano, inspiro-me em *Lo feo*, de Teresita Fernández (1930-2013), também fundadora do MOCILyC. A letra menciona uma *botella rota* (garrafa avariada) que pode guardar um *cocuyo* (pirilampo, bichinho de luz); fala sobre a morte; e ainda relata sobre um *basu-*

rero (lixeiro) que ninguém quer mirar, cantando que podemos olhar para as coisas que são “feias” com um pouco de amor:

En una palangana vieja / sembré violetas para ti, / y estando cerca del río / en un caracol vacío / cogí un lucero para ti.

En una botella rota / guardé un cocuyo para ti, / y en una cerca sin brillo / se enredaba el coralillo / floreciendo para ti.

Basurero, basurero / que nadie quiere mirar, / pero si sale la luna / tus latas van a brillar.

Alita de cucaracha / llevada hasta el hormiguero, así quiero que en mi muerte / me lleven al cementerio.

A las cosas que son feas / ponles un poco de amor, y verás que la tristeza, / va cambiando de color (A Guitarra Limpia, 2014).

A letra, embora traga uma mensagem pertinente atentando para a ternura e compassividade do olhar, não tem o caráter de impor atitudes ou comportamentos. Ainda nessa esfera, há temáticas contemporâneas e de distintas realidades sociais que são abordadas em canções como *Los papás de Nicté-Ha* – letra de Emilio Lome, interpretada pelo grupo mexicano *Bandulla* – mostrando uma menina adotada por um casal homossexual:

Nicté-Ha tiene dos papás / uno se llama Julian / y el otro se llama Alberto / y muy felices están. / Nicté-Ha tiene dos papás / la adoptaron muy pequeña / son ventanas entreabiertas / su mente y su corazón [...]º

As questões sociais contemporâneas descritas remetem-se, igualmente, aos direitos das crianças que são cantados, dentre outros trabalhos, em *Katachik’ – Sueña* – dos guatemaltecos Fernando Scheel e Ch’umilkaj Nicho:

¡Escribe tus anhelos! [...] ¡Sueña con tu vida! [...] Nunca olvidas: ¡Que vales mucho! Debes hacer cosas buenas para que retoñen tus sueños. [...] No tengas miedo a ser tú mismo. ¡Vuela sin temor! [...] ¡se libre con tu voz!º

Nesta categorização, aparecem temáticas que dão visibilidade à criança originária de outras etnias, em

9. *Los papás de Nicté-ha* pode ser apreciada por meio do vídeo, referenciado como IMRYT (2016).

10. A letra de *Katachik’*, com tradução para o espanhol, me foi enviada por Fernando Scheel. *Katachik’* foi apresentada no 12º Encontro do MOCILyC, realizado no Chile, em 2015, e pode ser escutada aos 4:10 minutos do programa de rádio, *Con alma de niños*, produzido por Jorge Sossa – emissão *Testimonios y Canciones*, do dia 25 de agosto de 2018 – conforme *Con alma de niños* (2018).

repertório interpretado em idiomas ancestrais de culturas diversas como: a citada *Katachik'*, em *kaqchikel* (Maya), e *Ja Qa' Ya'* – *El agua* – em *Tzutujil* (Maya) do grupo Poesía Loca, liderado por Fernando Scheel. *Ja Qa'Ya'* versa sobre a água como bem precioso da natureza, mesclando o aspecto da ancestralidade, que vem da valorização de um dos idiomas da Guatemala, e o contemporâneo revelado na instrumentação e no ritmo, pois é possível caracterizá-la como sendo um Rap.

Qa ya' (Nuestra agua) / K'aslemaal' (Vida) / K'aslemaal' (Vida) / Qa ya' (Nuestra agua) [...] / [...]
B'ijneem nub'an ja ti ya' (Caminando está el agua) / B'ijneem nub'an chwach ti chooy' (Caminando sobre el lago) / Jawa' ti ya' k'aslemaal' (El agua es vida) [...].¹¹

Ainda em relação aos direitos da criança e assuntos da contemporaneidade, há a canção *É Xote para brincar*, do *Grupo Oriundo de Teatro* (Brasil), gravada no CD *A festa do pijama*, que tem espetáculo de mesmo nome. Esse xote é um convite à dança e à liberdade. A letra refere-se a brincadeiras comuns entre crianças e, para mim, figura a ideia de um brincar que não distingue o que é comumente pensado como apropriado para menina ou menino. Todos podem se envolver nas mesmas e sortidas brincadeiras, sem preconceitos. A música é de Tatá Santana e a letra, dele mesmo, em parceria com Antonio Hildebrando, traz os versos:

Eu dou cambalhota, faço bolha de sabão / Gosto de corrida, gosto de rolar no chão / Faço comidinha e brinco com menino e com menina.

Brinco de boneca, brinco de carrinho / Brinco de princesa, futebol e amarelinha / Brinco de polícia e de ladrão / Brinco de casinha (Grupo Oriundo De Teatro, s.d.).

A recreação referida na Ata de Fundação, no meu entendimento, estaria integrada à toda produção cancional e é contemplada desde diferentes perspectivas. Primeiramente, considero a brincadeira com a sonoridade das palavras: jogos com sílabas, onomatopeias, trava-línguas, parlendas e fragmentos de frases com-

binados com vocábulos inventados, gerando textos sem sentido, cujos significados estão no próprio resultado sonoro. Gullco declara que: “yo, cada vez, creo más en el misterio y en la magia del propio sonido de las palabras” (Gullco, 2015). Nos dizeres de Sossa (2015), as *jitanjáforas* configuram-se em uma maneira de construir versos com palavras inventadas, compondo um texto sem sentido, uma forma de linguagem muito parecida com a da *jerigonza* (Ramos, 2018a, p.276). *Secretito chocolate*, arranjada por Julio Brum/Los Pájaros pintados, do Uruguai, ilustra o brincar com sílabas: “Choco, choco, lá, lá; choco, choco, té, té; choco, lá choco, té; cho-co-lá-te” (Brum; Los Pájaros Pintados, 2003).

No quesito recreação, as questões cênicas devem ser destacadas, pois o imagético e a magia do palco trazem infinitas contribuições para a interpretação das letras das canções. A partir desse prisma, podem emergir discussões diversas sobre a escuta, a forma de condução de atividades de apreciação musical, especialmente para crianças, sem o estímulo visual, tão “apelativo” na atualidade; e esses debates são muito válidos. Porém, estou refletindo sobre um movimento que se propõe a viajar por distintos países para realizar espetáculos cênico-musicais. A sua ingerência e seus contributos vão muito além da escuta de seu repertório por meio de CDs, programas de rádio e plataformas digitais. O elemento cênico – figurinos, fantasias; movimentação e brincadeiras no palco; presença de bonecos, bolas – e o relativo à interatividade com a plateia, para determinados grupos musicais e intérpretes, são mais incisivos e inerentes aos seus espetáculos.

Na esfera cênica, na qual o gesto e o visual – o movimento, o silêncio, o olhar, o figurino, a maquiagem e até a utilização de fontes sonoras inusitadas – ganham força, circunscrevem-se os trabalhos de *Los Tinguiritas*, da Argentina; dos brasileiros *Duo Rodapião* e *Serelepe* EBA/UFMG; dentre outros. A característica desses grupos remete-me à diferença entre ouvir música gravada e música ao vivo – referenciada por um de meus depoentes, o pesquisador e radialista argentino Julio Gullco (1950-)¹² – e, desta maneira, faz-me pensar que em determinadas produções do *MOCILyC* há muito mais do que a audição pode proporcionar. Por trás, por dentro e junto da música/canção estão as brincadeiras, o jogo e a possibilidade de uma experiência estética muito mais abrangente

11. A letra de *Ja' Qa' Ya'*, com tradução para o espanhol, me foi enviada por Fernando Scheel. *Ja' Qa' Ya'* foi apresentada no 14o Encontro do *MOCILyC*, realizado na Guatemala, em 2019, e pode ser escutada aos 35 minutos do programa de rádio, *Con alma de niños*, produzido por Jorge Sossa – emissão Cantando en Guatemala, do dia 14 de dezembro de 2019 – conforme *Con alma de niños* (2019).

12. Conforme Gullco (2015).

do que “apenas” a percepção auditiva pode revelar, motivo pelo qual, infiro, aumenta o número de vídeos nas produções.

Dentre os anteriormente citados, vale assinalar o emblemático Duo Rodapião, formado pelos docentes Eugênio Tadeu Pereira (1961-) e Miguel Queiroz (1956-2018), por ter sido o primeiro grupo musical brasileiro a integrar o MOCILyC; por sua atuação nos eventos, desde o 20 *Encuentro*, em Maracaibo (Venezuela), em 1996; e pela reverberação de suas obras dentre seus pares. No dia 27 de maio de 2018, Miguel Queiroz faleceu, deixando o registro de *Um e outras do Rodapião* – uma coletânea dos três CDs do duo, lançada em 2017 – e o que seria o último espetáculo do Rodapião, em eventos do *Movimiento*, no 13er *Encuentro*, em Buenos Aires, também em 2017.¹³ Espectadora e observadora que fui de várias apresentações permite-me afirmar que a concepção dos arranjos e espetáculos do Duo Rodapião denota um fazer artístico singular no que se refere à expressividade e à exploração minuciosa de sons, do silêncio e de movimentos em cena. As canções são entoadas passando-se, sutilmente, de uma à outra com deslocamentos do duo, pelo palco, muito bem articulados. A plateia é “convidada” ao olhar atento, à escuta e à percepção de fontes sonoras diversificadas desde o uso da voz *a capella* e de batimentos corporais ao “descobrimiento” de sons provenientes de: potinhos plásticos como encontrados na canção *Nade Gau*; pentes assoprados em *A. B. Surdo*; dedais metálicos que percutem superfícies em *Ora bolas*; caixa de isopor e de instrumento construído por Miguel, o *chamicon*,¹⁴ na *Touradas em Madri*, dentre outros (Rodapião, 2012).

Sonorizações especiais, jogos e brincadeiras com palmas figuram, igualmente, no trabalho de *Los musiqueros*, grupo argentino veterano no MOCILyC, que pode ser conferido em *La cocinerita – cueca tradicional de la Quebrada de Humahuaca*. O arranjo da canção comporta uma vassoura como instrumento de percussão e pode ser apreciado por meio do

vídeo, conforme Los musiqueros (2016). Com uma trajetória de 36 anos, o grupo interpreta *chacareras*, tangos, *zambas*, sambas, candombes e *carnavalitos* em composições autorais, de crianças, e sobre temas da tradição oral. A peculiaridade dos arranjos é garantida, também, por instrumentos construídos pelo próprio grupo: *chanclétófono*, *sweet banjo*, *globinete* e *bicordio* (Usandivaras, 2017).

Na toada da brincadeira, entre olhares curiosos do público e miradas cúmplices entre os integrantes do grupo musical, destaco o brasileiro Serelepe EBA/UFMG, especialmente em seu espetáculo *Brinquedorias* – uma palavra que “não existe no dicionário” (Pereira, 2017, p.13). A produção agrega, além da apresentação cênico-musical, um livro, um CD e um DVD que trazem orientações para a forma de se brincar as canções. Essas *brinquedorias* foram registradas, também, no 13er *Encuentro del MOCILyC*, realizado em 2017, na Argentina, e podem ser assistidas pela *Internet* por meio da referência Serelepe EBA/UFMG (2020). A canção percebida como um brinquedo, ou atrelada à brincadeira, aparece também em sua primeira produção: o CD e espetáculo *Locotoco* (Grupo Serelepe EBA/UFMG, 2014). O grupo explica sobre o processo de criação de seus espetáculos, incluindo a forma de seleção de brincadeiras, basicamente as tradicionais, que passam por uma “*releitura*” a fim de serem reveladas no contexto cênico-musical. Seus integrantes declaram que “a simplicidade, enquanto fator estético, está muito presente” no trabalho: “uma melodia curta, uma harmonia com poucos acordes, podem portar uma força sensível, profunda e complexa”. Eles prezam pelo “cuidado com os materiais e com as pessoas, em busca de uma beleza crítica e resignificada [...]” (Lima, Pereira, Resende, & Santos, 2016, p.75). O Serelepe posiciona-se quanto aos modos de interação com as crianças em seus espetáculos, declarando que:

Pensar e fazer música para crianças é uma tarefa difícil, pois dentre outras coisas, exige cuidado para não subestimar a inteligência dos pequenos. Eles são capazes de assistir e desfrutar (à sua maneira) de um espetáculo, sem necessariamente precisarem ser instigados com coreografias ou danças (o que até pode acontecer, mas não *obrigatoriamente*). [...] Torna-se quase agressivo tirá-los de seu lugar de ouvintes/plateia, sugerindo o tempo todo que batam palmas, cantem ou mexam as cinturas [...] (Lima, Pereira, Resende, & Santos, 2016, p.82).

13. Belo Horizonte acolheu o último espetáculo do Duo Rodapião, no dia 30 de novembro de 2017, no Espaço Preto do prédio da Graduação em Teatro da EBA/UFMG. Esta informação foi publicada, em 22 de junho de 2017, por Eugênio Tadeu Pereira, no Facebook do duo.

14. Dentre os instrumentos construídos por Miguel Queiroz está o *chamicon*: constitui-se de “três cordas de aço, tendo como caixa de ressonância uma pequena caixa de isopor”. (Queiroz, 2018, p.60). Outros instrumentos são encontrados no livro *Doce cânones* de Queiroz (2018, p.60-61).

A mais recente produção do Serelepe intitula-se *Brincanectados*, apresentando canções e jogos tradicionais do Brasil e de países latino-americanos, em um outro formato. No período da pandemia de *Covid-19*, dedicou-se a “[...] criar alternativas estéticas, transpondo a linguagem cênica-musical do palco para o vídeo, valorizando os aspectos sonoros, os ambientes das próprias casas e os movimentos como inspiradores para a *performance*” (Projeto Serelepe EBA/UFMG, 2021).

Ainda na esfera imagética do palco, menciono Volantín. O grupo define-se como sendo uma companhia artística que visa a contribuir para a preservação do patrimônio cultural do Chile e da América Latina, por meio “[...] *de la creación de entretenidas canciones, danzas y obras dirigidas a la infancia*” (Volantín, 2018). Análises do espetáculo – por mim assistido, em 2015 durante o trabalho de campo no Chile – mostraram claramente uma atração de cunho cênico-musical, trazendo danças, fantasias, instrumentos, canções e contos característicos da tradição oral chilena. Em uma das cenas, estava um condor “gigante” – canção *El cóndor y la pastorcita* – que chamou bastante a atenção, especialmente, das crianças que divertiram-se não apenas na plateia, mas também no palco, quando convidadas a brincar de roda com o grupo chileno. A discografia, imagens e demais informações sobre Volantín podem ser acessadas por meio da página da companhia (Volantín, 2018).

No rol dos artistas que se valem de sonorizações inusitadas, cito o duo *El taller de los juglares*, da Venezuela, formado por Andrés Barrios e Bartolomé Díaz. A canção *Si de noche ves que brillan* – serenata popular venezuelana (c.1880) – foi arranjada pelo duo e tem, dentre sua instrumentação, um serrote que é tocado com um arco do naipe de cordas. Esses artistas, veteranos no MOCILyC, também se dedicam a musicalizar poemas como os de Eugenio Montejó, expressos no CD *Cantando entre líneas: Chamario* (Barrios & Díaz, 2012).

Dentre as categorizações, há ainda cantigas de ninar – *cantos de cuna*, *arrulllos*, *nanas* – autorais; releituras e arranjos do cancionero tradicional e de domínio público. Uma reflexão sobre determinados acalantos encontrados no *Movimiento* foi realizada por mim em uma publicação, ainda no prelo. As análises do breve estudo mostram o papel da música como forma de comunicação e de manifestação de afeto entre pais, mães, cuidadores e crianças, assim como, a incidência de voz masculina nos *cantos de cuna*, aludindo à participação do pai nos momentos

de embalo dos nenéns. Dentre as canções expostas estão aquelas em que bebês são protagonistas dos arranjos musicais, por meio de seus balbucios, explorações e expressões vocais, reafirmando a concepção de criança e, nesse caso, de bebês como sujeitos de direitos e ativos na sociedade – princípio fundamental entre os referenciais teóricos consultados e a que me uno (Ramos, no prelo).

Fazem parte ainda da produção do MOCILyC interpretações de obras de compositores emblemáticos da música popular, cujas letras, muitas vezes, podem ter sido elaboradas sem finalidade direcionada às crianças mas que as atraem quer seja pelo ritmo, caráter dançante, pela sonoridade e/ou letra. Acrescento que as categorias analíticas encontradas, em parte da produção do *Movimiento*, também se mesclam às outras em uma mesma canção.

Prossigo com mais uma questão: como perceber a canção como *elemento integrador* da cultura Latino-americana e Caribenha? Penso que a própria configuração e forma de apresentação do MOCILyC desvelam a ideia de integração, o seu simples movimentar-se: as idas e vindas aparentemente despropositadas de integrantes de um país a outro, a troca de CDs e DVDs entre pares, os próprios eventos promovidos pelo *Movimiento*, em diferentes países, que agregam um número considerável de crianças e adultos. Atualmente, com as inúmeras possibilidades da *Internet*, os modos de interação ampliaram-se sensivelmente. Mas é possível fechar ainda mais essa ideia quando grupos brasileiros, como o *Serelepe*, cantam em espanhol, a exemplo da canção/brincadeira de adivinhar *El florón* (Pereira, 2017, p.52-53), ou quando um músico argentino, como Raúl Manfredini, vale-se de um ritmo caracteristicamente brasileiro, o samba, para musicalizar o poema *Luces* de Cristina Martín, no CD *Bicho y Bicha* (Manfredini, 2011). Considero, ainda, um elo entre culturas o livro *CD Doce cânones* do brasileiro Miguel Queiroz, obra publicada postumamente, que traz versões e arranjos sobre doze cânones do venezuelano Andrés Barrios (Queiroz, 2018).

As ponderações que trago, a seguir, não se resumem ao 12o Encontro do MOCILyC – quando fiz meu trabalho de campo, em 2015, no Chile – uma vez que pude participar de seis eventos do *Movimiento*, incluindo-se os posteriores ao estudo; e uma situação, em particular, chamou minha atenção durante esses encontros. A afetividade e o companheirismo entre os integrantes do MOCILyC e o respeito pelos trabalhos, pelas falas e intervenções, de cada um, mostram

a força que o *Movimiento* tem entre seus pares. Nesse sentido, ênfase também questões relativas à comunicação, aos idiomas falados nos eventos – português e espanhol. O sentimento de respeito e autonomia presente no *Movimiento* é revelado na liberdade para o uso do idioma pátrio e, simultaneamente, no esforço que passa pela compreensão e/ou pelo exercício de comunicar-se na língua do interlocutor. Dito de outro modo, brasileiros podem valer-se do português, não apenas nos diálogos informais, mas também nas palestras, independentemente, se o evento ocorre no Brasil ou nos países hispanohablantes. Esse fato parece-me, igualmente, ser um elemento integrador da cultura, ou melhor, das culturas presentes no *Movimiento*.

Por fim, em verdade, na forma como o MOCILyC apresenta sua produção musical e artística, as dimensões da canção como veículo de recreação, formação e elemento integrador da cultura da América Latina e do Caribe estão entrelaçadas e abraçadas na interdisciplinaridade entre as áreas musicais e cênicas e, porque não dizer, comunicacionais: a radiofonia pensada para a infância. A separação que se fez, neste relato, seria para melhor se fazer compreender o mote do movimento, relacionando-o, de alguma maneira, à sua produção na atualidade. Outras categorias analíticas acerca das produções podem ser conferidas a partir do trabalho doutoral (Ramos, 2018a, p.328-333), mediante o qual o leitor ainda poderá valer-se de uma lista de canções expostas com suas letras e links de vídeos para a apreciação, que se encontram nas referências e nos apêndices do estudo.

Retomo palavras da Ata de Fundação no que se refere ao objetivo de converter a canção para crianças “[...] *en elemento integrador de una cultura que nos pertenece, nos identifica y nos asegura el fortalecimiento del espíritu crítico, creativo y participativo en función de una realidad histórica, un destino y una conciencia común*”. O que seria ou como se daria o mencionado “*fortalecimiento del espíritu crítico, creativo y participativo [...]*”? Recorro a duas integrantes do MOCILyC a fim de encontrar ressonâncias com esse pensamento germinal do *Movimiento*.

Rita del Prado (1961-), *cantautora* cubana e uma das fundadoras, destaca o papel do *Movimiento* para defender uma estética autêntica, configurando-se como um lugar de amplas possibilidades de aprendizado sob diferentes aspectos como a observação do trabalho em escolas de Música e a escuta de versões diversificadas de determinadas obras:

El movimiento me dio la posibilidad de aprender,

es un aprendizaje inmenso, en primer lugar conoces directamente a los protagonistas de la creación para niños, a los protagonistas de la Pedagogía Musical del continente, uno tiene la posibilidad de ir a un colegio de Música y ver como se trabaja, y ver como funcionan las obras y ver que pasa con las versiones de un lugar a otro. Entonces, hay un viaje de la obra de un lado a otro, de un país a otro que enriquece la obra y yo pienso que eso está totalmente de acuerdo con los objetivos iniciales, incluso los superan, de compartir y de defender una estética auténtica (Del Prado, 2015).

María Teresa Corral (1931-), *cantautora*, produtora de programas de rádio e educadora musical, afirma que: “*el mejor gesto de crítica al sistema es transmitir contenidos con otros valores*” (Corral, 2003, p.3). A frase de Corral, ao meu ver, resume bem o que seria o *Movimiento* frente à Indústria Cultural. A atuação do MOCILyC pode ser vista como um gesto de crítica, independentemente se essa crítica aparece de forma consciente, ou não, entre seus membros. Em outras palavras, mesmo que nos propósitos iniciais ou atuais do *Movimiento* não apareça a ideia explícita e contundente de oposição à Indústria Cultural – oposição entendida como um “ataque” aos produtos massificados –, sua *movimentação* funciona como crítica ao sistema social, ao mesmo tempo em que oferece outras possibilidades musicais e contribuições para o campo educacional.

Posso reafirmar, seguramente, que o pensamento dos integrantes do MOCILyC, envolvidos em meu estudo, denota responsabilidade e respeito pela criança como ser inteligente e sensível, valorizando sua capacidade de imaginação e de compreensão de temas essenciais da existência humana (Ramos, 2018a, p. 275).

Antes de passar às considerações finais, esclareço que os grupos musicais e artistas expostos neste relato são uma pequena mostra do que se pode encontrar no *Movimiento*. Há muitos outros de igual importância que não puderam ser citados.

Comento ainda que falar sobre música e analisar uma produção musical, que também traz fortes componentes cênicos, sem ouvi-la, sem apreciá-la, diz pouco de tudo o que a natureza desse breve estudo pode envolver. Por essa razão, convido o leitor a dirigir-se às notas explicativas e às referências para o acesso a vídeos de trabalhos mencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a importância da formação estética de um modo geral, não apenas musical, deve

estar na pauta de docentes e gestores da educação para promover um debate contundente sobre processos cristalizados, entorpecidos e/ou manipulados, dando lugar a um pensamento que – ao mesmo tempo em que acolhe os gostos das crianças (e também dos professores) normalmente resultantes da Indústria Cultural – mostra outras possibilidades de experiências estéticas, outras escutas, outros olhares.

É de extrema relevância que o docente se pergunte: por que as crianças preferem essa ou aquela música/canção e em que sentido essa música pode contribuir para o desenvolvimento musical, artístico e humano dessa criança? Como abrir um leque de outros mundos sonoros e despertar outros interesses em ambas as partes envolvidas no exercício da docência? Que sentido há e qual a necessidade, para o professor, em “apenas” reproduzir e alimentar algo que já está posto, que é de fácil alcance? É imprescindível pensar sobre isso, ter boa vontade e transpor a pressa desse mundo transbordante de urgências, pesquisar, procurar outras fontes, porque elas existem. No entanto, não é preciso negligenciar o que aluno leva para a aula de Música, isto é, a música que ele quer cantar, dançar ou tocar no seu instrumento; ela, apesar de muitas vezes ser *mediatizada*, faz parte de seu mundo e de sua história, deve ser levada em conta de alguma maneira. Mesmo que a letra seja inadequada, sempre se poderá aproveitar um elemento composicional, para uma atividade como ponto de partida para a introdução de um conceito musical, ainda que ele seja uma célula rítmica ou melódica insistentemente repetida no *hit*. Deste modo, o estudante pode sentir-se acolhido em sua sugestão, aprendendo algo sobre aquele padrão rítmico ou melódico. A ideia seria, portanto, partir daquilo que faz sentido para a criança (ou para o adulto) para abrir caminhos para o envolvimento com outros estímulos e comportamentos musicais. Seria, ainda, ir além da própria Teoria Crítica da Indústria Cultural: a Indústria Cultural existe de fato, não se pode negá-la, ela está aí com todos os seus efeitos e faz parte do mundo de cada indivíduo. Esse universo deve ser “considerado”, mas pode e deve ser transposto; é preciso transpassar, criticamente, os ditames da Indústria Cultural, sobretudo, respeitando as “preferências” musicais dos educandos. Dito de outro modo, uma coisa é a constatação de que a Indústria Cultural está instalada, a outra é o respeito pelos significados musicais dos pequenos ouvintes.

Acolher, ampliar, refletir, discutir, criticar são palavras-chave para a formação estética que, deste modo, posso chamar de abrangente. É nesse sentido

que abraço a Teoria Crítica: como espaço que se abre para o pensamento e outras escutas, para a possibilidade de ir além do estabelecido, em direção à emancipação. Tentar ver as coisas como elas são, levando em consideração como elas deveriam ser, e ainda, desde suas potencialidades intrínsecas, valorizar e fazer aparecer o que está no âmago, a fim de superar obstáculos para mudanças positivas, são sentidos estritos da Teoria Crítica que procurei encontrar no percurso investigativo sobre o *MOCILyC*.

Onde estão as outras fontes de águas estimulantes que permitem um mergulho aventureiro numa vida submersa, isto é, não muito aparente neste mundo abarrotado de informações, de estridências e de demandas nem sempre emancipadoras, ou quase sempre hipnotizantes, ensurdecidoras e cegantes? Onde residem as possibilidades de garantir, às crianças, o acesso à diversidade cultural? Sempre haverá uma forma de descobri-las. O *MOCILyC* mostra-se como uma dessas fontes e pode ser considerado um grande parceiro de pais, cuidadores e docentes que estão à procura de diferentes gêneros musicais em canções, cujas letras respeitam a infância, as infâncias. Destaco que a produção do *Movimiento* é uma possibilidade dentre outras propostas musicais, que estimam a sensibilidade e a imaginação da criança, mediante as quais os responsáveis pela formação dos pequenos sujeitos devem estar atentos.

As respostas podem estar ainda na própria criança que, por meio de seu espírito aventureiro e curioso, está disponível e disposta a desafios e descobertas. No meu entendimento, a criança tende a se interessar pela magia, pelos segredos e por tudo o que está escondido, apesar de toda a sorte tecnológica a ela oferecida e de tudo o que a indústria do consumo tenta emplacar. Quando se concebe esse ser de pouca idade como sujeito pleno de direitos, concede-se a ele mais espaço e estímulos para que ele pense e seja capaz de expressar suas percepções do mundo e estas são, normalmente, reflexivas e críticas.

A resposta está no movimentar-se em direção à emancipação, entendida como a autonomia do pensamento tal qual preconizada pelos intelectuais da Teoria Crítica, e a responsabilidade está nas mãos de todos aqueles que já despertaram para o sentido verdadeiramente emancipatório da Educação. As respostas residem, sobretudo, nas contribuições de cada qual, por ínfimas que sejam, para a construção de um mundo menos “administrado”. No fundo, são os sujeitos de uma determinada prática que fazem com que seu pensamento, seja como for, aconteça, influen-

cie e abarque, pouco a pouco, outros sujeitos. Cada canção dedicada à criança compreendida como um ser que pensa traz um movimento mais harmonioso ao “lago”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). Tradução de Guido Antônio de Almeida. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.

A Guitarra Limpia. (2014, 05 junho). *Teresita Fernández - Lo feo con A Morejón*. [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bUmFj9Xwmc>

Almeida, M. B. S. de. (2014). *Processos criativos no ensino de piano*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Barrios, A., & Días, B. (2012). *Cantando entre líneas: Chamario*. [Gravado por El taller de los juglares]. In *Cantando entre líneas: Chamario*. [CD]. Venezuela: El taller de los juglares.

Beineke, V. (2011). Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, 19(26), 92-104.

Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. (2. ed.). Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; Posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34.

Benjamin, W. (1987). *Rua de mão única: obras escolhidas*. (v.2.). Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense.

Brito, M. T. A. de. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.

Brito, M. T. A. de. (2007). *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Brum, J., & Los Pájaros Pintados. (2003). *Secretito chocolate*. [Gravado por Brum, J., & Los Pájaros Pintados]. In *Chocolate, chák, chák*. Recuperado de <https://www.butia.com.uy/musica/chocolate-chak-chak/>

Castro, T. (2004). *Cada dedo cada som: canções de crianças para flauta doce*. Belo Horizonte: Mega Consulting.

Castro, T. (2007). *Cada som cada música*. Belo Horizonte: Edição do autor. (Livro-CD).

Con alma de niños. (25 ago. 2018). *Testimonios y Canciones*. Bogotá: UNradio. Recuperado de <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/con-alma-de-ninos/article/testimonios-y-canciones.html>

Con alma de niños. (14 dez. 2019). *Cantando en Guatemala*. Bogotá: UNradio. Recuperado de <http://unradio.unal.edu.co/nc/detalle/cat/con-alma-de-ninos/article/cantando-en-guatemala.html>

Corral, M. T. (2003). La canción y sus cómplices. In *6º Encontro da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha* (paginação irregular). Belo Horizonte, MG, Brasil: EBA/UFGM. Recuperado de https://www.eba.ufmg.br/6encontro2003MOCILyC/port/docum/P4_Maria%20Teresa%20Corral.pdf

Del Prado, R. (2015, 26 janeiro). [Entrevista concedida à Ana Consuelo Ramos]. La Habana (Cuba). In Ramos, A. C. (2018). *O Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: difusión e contribuições para o campo educacional*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Duarte, R. (2010). *Indústria Cultural: uma introdução*. Rio de Janeiro: Editora FGV. Coleção FGV de bolso.

Gainza, V. H. de. (2011, Janeiro/Junho). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19(25), 1-18.

Gainza, V. H. de. (2015). A improvisação musical como técnica pedagógica. In Silva, H. L. da, & Zille, J. A. B. (Orgs.). *Música e Educação*. (Série Diálogos com o som. Ensaios: Vol.2.). (pp.65-78). Barbacena, MG: EdUEMG.

Grupo Serelepe EBA/UFGM. (2014). *Locotoco* [Gravado por Grupo Serelepe]. In *Locotoco* [CD]. Belo Horizonte: Serelepe.

Grupo Oriundo de Teatro. (s.d). *É Xote para brincar*. [Gravado por Grupo Oriundo de Teatro]. In *A festa do pijama*. [CD]. [s.l.]: Grupo Oriundo de Teatro/Olá Logística Artística.

Gullco, J. (2015, 01 outubro). [Entrevista concedida à Ana Consuelo Ramos]. Santiago (Chile). In Ramos, A. C. (2018). *O Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: difusión e contribuições para o campo educacional*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

IMRyT. (2016, 09 maio). *Nicte Ha – Bandula*. [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=E1lODEF3MFW>

Koellreutter, H. J. (1997). Encontro com H. J. Ko-

ellreutter. In Kater, C. (Org.). *Educação Musical: Cadernos de Estudo* (6), 131-144.

Lima, C. da S., Pereira, E. T., Resende, G. M. M., & Santos, R. (2016). O jogo cênico-musical do Serelepe – EBA/UFGM. In Muniz, M. de L., Cruvinel, T. de B. (Orgs.). *Pedagogia das Artes Cênicas: criança, jogo e formação*. (pp.73-86). Curitiba, PR: Editora CRV. Série Encontros.

Los Musiqueros. (2016, 13 maio). *La cocinerita*. [YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xv_puyXDCyQ

Manfredini, R., & Martín, C. (2011). *Luces*. [Gravado por Manfredini, R.]. In Bicho y Bicha. (2. ed.). Buenos Aires: Raúl Manfredini.

Mocilyc. (2021). *Nuevas ondas radiales para la infancia*. Recuperado de <https://mocilyc.com/>

Paynter, J. (1992). *Sound & structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peña, J. L. (2017, 24 maio). *Si de noche ves que brillan: El taller de los juglares*. [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aMyreJWjoQI>

Pereira, E. T. (Org.). (2017). *Brinquedorias Serelepe*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; Escola de Belas Artes. (Livro-CD- DVD).

Pereira, E. T. (2014, 16 dezembro). [Entrevista concedida à Ana Consuelo Ramos]. Belo Horizonte (Brasil). In Ramos, A. C. (2018). *O Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: difusión e contribuições para o campo educacional*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Projeto Serelepe EBA/UFGM. (2021, 14 março). *Brincanectados ...* [Blog]. Recuperado de <https://programaserelepe.blogspot.com/2021/03/brincanectados-o-novo-trabalho-do.html>

Queiroz, M. (2018). *Doce cânones: versão e arranjos de Miguel Queiroz para doze cânones de Andrés Barrios*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFGM. Livro/CD.

Raboè nube. (2015). Los dos caballos. [Gravado por Raboè nube]. In *Diez hojitas*. [CD]. Bogotá: Clara Calderón.

Radio Butiá. (2021). *Nuevas ondas: red de radialistas Mocilyc*. [Vimeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/533492285>

Radio Butiá. (2020). *Quienes somos*. Recuperado de <http://www.radiobutia.com/inicio/quienes-somos/>

Radio Butiá Brasil. (2021). *Rádio ao vivo*. Recuperado de <https://radiobutia.com.br/>

Ramos, A. C. (2018a). *O Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: difusión e contribuições para o campo educacional*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, PUC Minas, Belo Horizonte. Recuperado de http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosAC_1.pdf

Ramos, A. C. (2018b). As narrativas radiofônicas – A Hora das Crianças – de Walter Benjamin e o programa de rádio @ Ton y Son, de Julio Gullco: aproximações conceituais. In Reis, M., & Oliveira, T. L. S. de. (Orgs.). *Notações sobre Teoria Crítica: educação e cultura*. (pp. 99-122). Curitiba: CRV.

Ramos, A. C. (2021a). Música para a infância no rádio: uma abordagem a partir do Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña. In Broock, A., Parizzi, B., & Freire, M. (Orgs.). *Anais do Seminário Internacional Desenvolvimento Humano na Primeira Infância: Educação Musical e Musicoterapia*. Belo Horizonte: EMUFGM. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xyuZbptLAp4>

Ramos, A. C. (2021b). No ar: “brinquedorias” no rádio. In *X Colóquio de Pesquisa da Escola de Música da UEMG*. (paginação irregular). Belo Horizonte: ESMU/UEMG. Recuperado de <https://sites.google.com/view/coloquio-esmu/x-colóquio-de-pesquisa/programação/20032021/ana-consuelo>

Ramos, A. C. (no prelo). *Con alma de niños: entre balbucios, nanas e canções*. In Reis, M., & Oliveira, M. das G. *Educação de Bebês em contextos coletivos: Pedagogias e Práticas Culturais*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Reis, M. (2013). Infância e Cultura. *Pedagogia em Ação: Revista Eletrônica Curso de Pedagogia da PUC Minas*, v.3 (1), 5-14. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/5519>

Reis, M. (2016). Notas sobre a Sociologia da Infância. In Oliveira, D. D. de, Freitas, R. A. de, & Tosta, T. L. D. (Orgs.). *Infância e juventude: direitos e perspectivas*. (pp.19-30). Goiânia: UFG/Funap, 2016.

Reis, M., & Isidório, M. S. (Orgs.). (2019, Outubro). *Human Rights for Children and Youth: Socio-cultural Differentiation, Resistance and Unity*. Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing. Recuperado de <https://www.bookdepository.com/Human-Rights-for-Children-Youth-Magali-Reis/9781789730487>

Reis, M., & Borges, R. R. (Orgs.). (2016). *Educação infantil: arte, cultura e sociedade*. Curitiba, PR: CRV.

Reis, M. dos, & Gomes, L. O. (Orgs.). (2015). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Levana.

Rodapião, Duo. (2012). Nade Gau, A. B. Surdo, Ora bolas, Touradas em Madri. [Gravado por Miguel Queiroz e Eugênio Tadeu]. *Imagens e sons do Duo Rodapião* [DVD]. Belo Horizonte: Gvianna Produções Culturais.

Sarmento, M. J., & Vasconcellos, V. M. R. de (Orgs.). (2007). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Schafer, R. M. (1991). *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. de O. Fonterrada, Magda R. G. da Silva e Maria L. Pascoal. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Serelepe EBA/UFMG. (2020, 23 maio). *Serelepe Brinquedorias: ao Vivo em Buenos Aires*. [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QBgZjKfGtU8>

Sossa, J. (2015, 02 outubro). [Entrevista concedida à Ana Consuelo Ramos]. Santiago (Chile). In Ramos, A. C. (2018). *O Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: difusión e contribuições para o campo educacional*. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna.

Usandivaras, T. (2017). *Los músicos*. In Teresa Usandivaras. Recuperado de <http://www.teresausandivaras.com.ar/los-musiqueros/-formacion-ID>

Volantín. (2018). *Quienes somos*. Recuperado de <http://www.vuelavolantin.cl/quienes-somos/>

Recebido: 20-06-21. Aceite: 24-08-21

Artigo terminado 18-06-2021

Ramos, A. C. (2021). Canções para crianças: sementes desde o Caribe. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 171-184. Disponível: <http://www.reladei.net>



Ana Consuelo Ramos

Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais
Brasil
ana.consuelo@uemg.br

Ana Consuelo Ramos é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, onde integra o Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância. Participa do TeclaMinas – Grupo de Pesquisa em Performance e Pedagogia do Piano (Universidade Federal de São João Del Rei). É Mestre em Música, pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EMUFMG). Especialista em Música Brasileira / Práticas Interpretativas, pela Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG) e Bacharel em Piano, pela EMUFMG. Desde 1995, é professora na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. É coautora dos livros didáticos, *Piano 1 e Piano 2: arranjos e atividades*, ambos da *Coleção Inventos e Canções*.

Musica al nido: dal Baby-Sign alla musica d'arte

Música en el 0-3: del Baby-Sing a la música artística

Music in the Nursery: from Baby-Sign to Art Music

Chiara Sintoni; ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo illustra i punti cardine di una educazione musicale di qualità, rivolta alla fascia d'età 0-3 (asilo nido). Essa s'inscrive in una formazione alla musica d'arte che nell'ascolto riconosce un fine ed un mezzo ineludibili per la crescita del bambino in tale età, con uno sguardo idealmente proiettato nella verticalità dei successivi segmenti scolastici. Lo scritto pone alcune premesse pedagogiche, progettuali e metodologiche sulla scorta di un progetto di ricerca e formazione realizzato in alcuni contesti formativi dell'Alto Adige, nel nord Italia e individua i punti nodali attorno ai quali si dipana e organizza l'attività educativa nella fascia d'età considerata: le modalità di coinvolgimento delle famiglie e degli educatori e delle educatrici; l'allestimento del setting educativo; i materiali ecc. La descrizione dei moduli del percorso educativo propone alcune traiettorie di azione che, a partire dall'esposizione alla musica d'arte, conduce i bambini ad esplorare, conoscere e apprendere la sintassi della musica d'arte anche mediante collegamenti trasversali, in relazione con le diverse esperienze educative realizzate nelle strutture e in continuità con i due assi dell'esperienza musicale, ricettivo ed epistemico. Il percorso mostra infine come la formazione del personale delle educatrici e degli educatori – mediante corsi di formazione e l'azione educativa espletata nei diversi contesti della prima infanzia – e degli adulti (famigliari) che si occupano della cura dei bambini sia decisiva per assicurare la formazione cognitiva e affettiva dei bambini e assicurare il radicamento dell'azione educativa nelle strutture e nel territorio.

Parole chiave: Didattica della musica, 0-3 anni, Musica d'arte; Progetto di Ricerca e Formazione

RESUMEN

El artículo ilustra los puntos clave de una educación musical de calidad para el grupo de edad de 0 a 3 años. La misma se inscribe en una formación musical artística que reconoce la escucha como fin y medio ineludible para el crecimiento del niño en esa edad, con la mirada puesta idealmente en la verticalidad de las etapas escolares posteriores. El artículo establece algunas premisas pedagógicas, de planificación y metodológicas a partir de un proyecto de investigación y formación realizado en algunos contextos educativos del Alto Adige, en el norte de Italia, e identifica los puntos clave en torno a los cuales se organiza la actividad educativa en el grupo de edad en cuestión: los métodos de participación de las familias y los educadores; la preparación del ambiente educativo; los materiales, etc. La descripción de los módulos del itinerario educativo propone unas trayectorias de acción que, partiendo de la exposición de la música artística, lleva a los niños a explorar, conocer y aprender la sintaxis de la música artística también a través de enlaces transversales, en relación con las diferentes experiencias educativas realizadas en las escuelas y en continuidad con los dos ejes de la experiencia musical, receptivo y epistémico. Por último, se muestra cómo la formación de los educadores -a través de los cursos de formación y de la acción educativa llevada a cabo en los distintos contextos de la primera infancia- y de los adultos (familiares) que se ocupan de los niños, es decisiva para garantizar la formación cognitiva y afectiva de los niños y asegurar el arraigo de la acción educativa en las escuelas y en el territorio.

Palabras clave: Didáctica de la Música, 0-3 Años, Música Artística, Proyecto de Investigación y Formación

ABSTRACT

The article illustrates the key points of a quality music education for the 0-3 age group (nursery school). It is part of a training in art music that recognizes listening as an inescapable goal and means for the growth of the child at that age, with an eye ideally projected into the verticality of the subsequent school segments. The paper lays down some pedagogical, planning and methodological premises on the basis of a research and training project carried out in some educational contexts of South Tyrol, in northern Italy, and identifies the key points around which the educational activity in the age group in question is organized: the methods of involving families and educators; the preparation of the educational setting; the materials, etc... The description of the modules of the educational pathway proposes some trajectories of action which, starting from exposure to art music, leads the children to explore, know and learn the syntax of art music also through transversal links, in relation to the different educational experiences carried out in the structures and in continuity with the two axes of musical experience, receptive and epistemic. Finally, the pathway shows how the training of the staff of educators – through training courses and the educational action carried out in the various early childhood contexts – and of the adults (family members) who look after the children is decisive in ensuring the cognitive and affective formation of the children and ensuring the rooting of the educational action in the structures and in the territory.

Key words: Music Education, 0-3 Years, Art music, Research and Training Project

LA MIA ESPERIENZA

In Italia, l'asilo nido è stato a lungo considerato uno spazio di fatto primariamente adibito alla semplice "cura" dei bambini, intesa fondamentalmente come situazione nella quale intrattenere i bambini durante la giornata, mentre i genitori dovevano essere a lavoro. Questo spiega come mai molte proposte educative pensate per la prima infanzia – ivi comprese quelle incentrate sulla musica – abbiano spesso recato, e talvolta rechino tuttora, l'impronta dell'intrattenimento spontaneistico. Il concetto di *formazione* è invece cruciale anche per la fascia dagli zero ai tre anni, ed è su di esso che va incardinata la programmazione al nido¹. Questo vale anche per la musica, e per esprime-

re meglio questo concetto farò riferimento adesso ad alcune esperienze condotte in situazione.

Esse trovano origine ideale in un percorso didattico di formazione svolto nell'ambito più ampio del progetto di ricerca *Science Shop: il salotto della formazione*, coordinato dalla pedagogista Liliana Dozza nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e rivolto alla fascia 0-11. All'interno di esso fu previsto e mi fu affidato tanto a livello di ideazione quanto a livello di conduzione² un percorso di formazione con e alla cultura musicale mediante l'uso della musica d'arte nel nido, riconoscendo dunque le potenzialità formative di essa per i bambini in età 0-3³ in una prospettiva di verticalità del sistema scolastico del territorio altoatesino. L'azione educativa per l'asilo nido assumeva dunque il ruolo di primo gradino di un percorso da sviluppare negli anni successivi e in un'ottica di *lifelong learning*.

Il percorso prese forma definitiva nell'anno accademico 2008/09 in strutture nel territorio del Comune di Bolzano e, soprattutto, di Laives. L'avvio dell'azione educativa fu preceduto da riunioni di coordinamento fra le parti coinvolte e nei due anni accademici successivi esso si è quindi sviluppato e ampliato⁴. Le competenze maturate in seno al percorso pluriennale hanno peraltro permesso di mettere a punto le linee di riferimento pedagogico-didattiche per avviare ulteriori percorsi di formazione musicale, rivolti anche all'età adulta e anziana (Sintoni, 2012, p. 107-113; Sintoni, 2013b) e mettere a frutto la proposta, con adattamenti, pure nel territorio bolognese.

I CARDINI DELLA FORMAZIONE MUSICALE NELLA FASCIA D'ETÀ 0-3

Nel concreto, il progetto, articolato in modo da

questo stesso numero.

2. In veste di collaboratore scientifico al progetto di ricerca, il mio compito è stato curare l'impostazione pedagogica - e metodologica musicale del progetto di ricerca e di formazione, l'ideazione dei moduli d'intervento didattico (fase di progettazione), la formazione, l'attività didattica e la supervisione in situazione del personale docente coinvolto nel progetto, il coordinamento didattico, la raccolta dati per le diverse fasi di verifica e di valutazione dei risultati (Sintoni, 2013, p. 160).

3. Sul progetto si veda Sintoni 2013

4. Il percorso ha avuto un prosieguo all'interno del progetto Sistema territoriale integrato per il successo formativo e lo sviluppo di cittadinanza attiva nella prospettiva della *lifelong* e *lifewide education*, coordinato da Piergiuseppe Ellerani.

abbracciare ricerca, formazione degli educatori e degli adulti di riferimento, e azione educativa trovava un elemento caratteristico nel coinvolgimento diretto degli educatori e degli adulti nel lavoro coi bambini, un aspetto questo che può essere riportato in generale in questo tipo di attività, al di là dunque dello specifico caso qui trattato⁵. Esso ha previsto una formazione rivolta sia ai docenti che hanno contribuito concretamente all'attuazione del progetto stesso e si è concretizzato in workshop settimanali e nella supervisione del lavoro svolto dai docenti stessi nei gruppi o nelle classi, sia ai genitori, con appositi incontri calendarizzati periodicamente all'interno delle strutture.

In linea generale, gli incontri di formazione rivolti agli educatori e alle educatrici hanno mirato a dotare questi ultimi delle competenze pedagogiche e metodologiche essenziali indispensabili per svolgere l'azione educativa in modo consapevole, partecipato e via via più autonomo, con cadenza che può variare da un giorno sino a due o tre giorni a settimana, in base alle necessità e disponibilità del personale, anche docente, che opera nella struttura. Per garantirne l'efficacia, il percorso di formazione degli educatori/educatrici si è articolato in lezioni frontali, esercitazioni di carattere laboratoriale e verifiche *in itinere*. L'attività educativa nelle strutture e nei singoli gruppi di bambini è stata condotta dagli educatori e dalle educatrici, con la supervisione del docente esperto, in qualità di supervisore. In merito al progetto altoatesino, il mio ruolo in questa fase è stato duplice, come docente formatrice del personale docente e come supervisore dell'attività musicale svolta dagli educatori all'interno delle strutture. Ciò ha consentito di verificare *in itinere* gli apprendimenti nei docenti, di monitorare e valutare l'azione educativa svolta dai singoli educatori con i singoli gruppi, di apportare modifiche e migliorie all'azione didattica.

Complementare e parallela all'attività educativa rivolta ai bambini – di cui dirò –, il coinvolgimento dei genitori e, più in generale, delle famiglie dei bambini ha rappresentato un tassello importante del progetto: esso ha preceduto e affiancato l'attività educativa, assumendo così una funzione preparatoria e di supporto. Nel corso degli incontri, i genitori hanno ricevuto informazioni dettagliate in merito alle premesse pedagogiche che animano il progetto nelle sue varie fasi, ai contenuti, agli aspetti metodologici del percorso educativo. Gli adulti hanno recepito tali in-

5. I risultati del progetto si possono leggere in Sintoni (2013).

contri come un'occasione per comprendere appieno le caratteristiche, i contenuti, gli obiettivi, le modalità d'intervento e le singole fasi del percorso educativo e, al contempo, come un'occasione sia per conoscersi, sia per condividere una comune esperienza di formazione. Come corollario, gli interventi presso il personale docente e i familiari dei bambini hanno contribuito ad assicurare la continuità del percorso e, nello specifico, dell'attività educativa in una prospettiva più ampia, funzionale ad assicurare il raccordo tra scuola ed extrascuola, tra scuola e territorio⁶.

L'azione educativa ha trovato il proprio fulcro, per quanto non esclusivo, nella musica d'arte⁷, con una speciale attenzione all'aspetto dell'*ascolto riflessivo*, atto cioè a condurre, nelle specificità delle varie fasi della vita, alla comprensione dell'opera musicale nei suoi aspetti fondativi, strutturali e di senso (La Face Bianconi, 2006; La Face Bianconi, 2019), naturalmente considerati alla luce dell'età dei bambini. L'attenzione a questo tipo di musica, poco trattato di norma nei percorsi scolastici, anche superiori, ha comportato la necessità di una formazione specifica degli educatori/educatrici, al fine di renderli il più possibile autonomi nella realizzazione dei percorsi e garantire un passaggio di competenze all'interno delle strutture e in prospettiva al di là di esse.

Da un punto di vista prettamente operativo, l'attività educativa è stata organizzata in ogni singolo dettaglio, a partire dalla fase di preparazione del *setting* che deve accogliere educatori/educatrici e bambini. I bambini nella fascia d'età 0-3 sono stati così divisi in gruppi in base all'età (lattanti – età 0-1 – semidivezzi – età 1-2 – e divezzi – età 2-3). L'attività si è svolta in una sezione all'interno delle strutture formative, in uno spazio appositamente allestito per la musica, privo di elementi distrattivi, silenzioso, ben illuminato (ma non troppo) e confortevole per adulti e bambini; in altre parole, uno spazio che, per le sue caratteristiche intrinseche, favorisce la concentrazione e garantisce la tranquillità, la sicurezza e dunque la partecipazione dei piccoli.

Su queste basi, il percorso educativo si è articolato

6. Durante gli incontri con le famiglie, ai genitori dei bambini è stato distribuito una sorta di decalogo, a cura di chi scrive, articolato in 9 punti, attorno ai quali organizzare, per chi ne avesse la possibilità, l'attività di ascolto musicale con i figli a casa (cfr. Sintoni, 2013).

7. Il termine viene utilizzato qui per indicare quella che in termini di senso comune si definisce anche musica classica.

in fasi, ciascuna della quali è stata monitorata mediante un processo di osservazione-verifica-valutazione (Dozza, Loiodice, 1994, p.113 e ss.), che ha consentito di operare aggiustamenti *in itinere*.

IL PERCORSO EDUCATIVO ALL'ASILO NIDO

Il percorso musicale pensato per il primissimo segmento – la fascia d'età 0-3 – dunque pone la formazione della persona al centro della programmazione didattica, intesa come «l'insieme delle esperienze formative più idonee e dei contesti utili a sostenere i bambini [...] affinché raggiungano traguardi di sviluppo in ordine all'individuazione di sé e alla sicurezza in se stessi, all'autonomia e alla socialità, alla padronanza di aree di abilità e di saperi» (Dozza, Loiodice, 1994, p.5). In quest'ottica, l'apprendimento *con* la musica e *alla* musica costituisce l'asse portante di un percorso formativo per l'asilo nido nel quale la musica, nello specifico la musica d'arte, può svolgere diverse e importanti funzioni. Ne ricordo qui almeno due: è mezzo privilegiato per trasporre costrutti linguistici dotati di senso, attinenti alla sfera cognitiva e affettiva; è un fine in seno ad un percorso formativo mirato all'acquisizione di competenze musicali specifiche. Conviene dunque puntare sulla *qualità* di un'azione didattica che in questa prospettiva rispetti gli stili cognitivi e i processi di apprendimento messi in atto dal bambino a quell'età.

Il bambino infatti mette sempre in atto processi d'apprendimento, che necessitano di un contesto in cui la *relazione* tra i piccoli e gli educatori sia proficua. La relazione tra bambini ed educatori è la condizione ineludibile affinché possa avvenire – anche nei contesti della prima infanzia – la traslocazione dei saperi, anche del sapere musicale, favorire l'apprendimento e il suo consolidarsi in competenze specifiche. Va da sé che la scelta dei *contenuti* risulta strettamente correlata a quanto affermato sino ad ora. Le musiche che rientrano di norma nell'orizzonte sonoro del bambino offrono una visione sommaria, quando non superficiale, della sintassi musicale, conferiscono al testo verbale cantato un ruolo preponderante e sono spesso poco curate dal punto di vista musicale. La ricchezza sintattica, timbrica, formale, estetica della musica d'arte, con opportune scelte di repertorio e metodo, si presta ad essere scoperta e fruita dal bambino mediante tutti i canali sensoriali, in accordo con le modalità di apprendimento che caratterizzano tale fascia d'età. Non si dovrà temere, ma anzi incoraggiare, l'esposizione dei bambini alla musica d'arte,

preziosa per la crescita in virtù della sua varietà e ricchezza sintattica e valoriali. Si sceglieranno esempi di dimensioni compatibili con le loro potenzialità attentive, ovvero brevi brani vocali e strumentali di musica d'arte, (ad esempio G.F. Händel, da *Music for the Royal Fireworks*, n. 4 *La Réjouissance*, b. 1–18; J. Brahms, da *Fünf Lieder* op. 49, n. 4 *Wiegenlied*, b. 1–36), dalla chiara struttura ritmica, melodica e tonale, diversi l'un dall'altro per carattere, andamento, forma, metro, organico, non assimilabili quindi al repertorio canzonettistico. L'esecuzione vocale dell'educatore, in particolare, introduce il bambino al linguaggio musicale in modo naturale, attraverso la voce umana, primo *medium* di comunicazione. L'improvvisazione musicale, condotta dall'educatore a partire da suoni e gesti anche emessi e compiuti dal bambino, può favorire l'instaurarsi della relazione. Tali brani risultano dunque efficaci per introdurre gradualmente il bambino alla sintassi musicale secondo percorsi affini a quelli dell'apprendimento linguistico⁸.

Un ulteriore aspetto peculiare al percorso, e fruttuoso in generale, è stata la creazione di collegamenti trasversali tra i moduli e talune attività formative svolte nelle varie strutture e incentrate su linguaggio grafico-pittorico, motricità, verbalizzazione di fiabe, giochi di manipolazione ed esplorazione di materiali e oggetti. Al contempo, il percorso ha realizzato connessioni virtuose tra vari generi musicali (ad esempio, la musica vocale) e alcuni aspetti inerenti alla produzione musicale connessi all'impiego della voce e alla vocalità (mi riferisco alle diverse modalità di emissione vocale: linguaggio parlato, canto, soffio, grido, sussurro, produzione di rumori ecc.)⁹.

8. In quest'ottica, la permanenza dell'oggetto, ovvero il fissarsi di concetti nella memoria cognitivo-affettiva tramite la circolarità dei linguaggi – ad esempio, nel caso di uno strumento musicale, il collegamento fra occhio (morfologia), timbro (orecchio), tatto (materiale) e linguaggio (denominazione) – ha costituito un obiettivo primario della formazione musicale (Sintoni, 2012). Lo sviluppo e l'acquisizione graduale e progressiva delle capacità verbali e linguistiche, punto cruciale della didattica tout court, non solo musicale, trova poi un prezioso alleato nel rapporto proficuo con i diversi aspetti del linguaggio musicale (fraseggio, parametri del suono, timbro, modalità esecutive del legato e dello staccato, struttura formale, ripetizione-variazione, contrasto ecc.).

9. Più nello specifico, il nesso tra l'ascolto musicale riflessivo, l'impiego del linguaggio segnico-gestuale infantile (Baby-Sign) e l'uso del gesto e del movimento hanno caratterizzato l'ossatura del percorso in tale fascia d'età. Per quanto attiene alla connessione ascolto musicale/

L'aspetto motorio è parte integrante delle varie modalità mediante le quali il bambino si relaziona ai pari e agli adulti; l'impiego del movimento e del gesto rientra dunque a buon titolo nella programmazione educativa rivolta a questa fascia d'età. Esso può essere il *movimento spontaneo o euristico* (Gordon, 2003), mediante il quale il bambino (fascia d'età 0-2) di fatto reagisce alla sintassi, oppure la *gestualità finalizzata* (Sintoni, 2009; Sintoni, 2012; Sintoni, 2019), mirata alla comprensione del linguaggio musicale nei suoi molteplici aspetti (parametri del suono, elementi-base del fraseggio musicale come *legato, staccato ecc., pattern* ritmici ecc.). Sull'argomento mi soffermerò più oltre nello scritto, in relazione ai moduli d'intervento educativo.

LE FASI DELL'ATTIVITÀ EDUCATIVA

Dopo aver preso in esame i nuclei concettuali alla base del lavoro, vediamo adesso la concreta attuazione.

Come già detto, la fase iniziale del percorso educativo, in particolare per i bambini nella fascia d'età 0-1, prevede l'avvicinamento e l'esposizione del bambino alla musica, in un contesto di relazione dai caratteri specifici e peculiari, cioè finalizzata all'apprendimento e con la partecipazione degli educatori e delle educatrici, nonché dell'esperto e, quando l'organizzazione della struttura lo consente e lo prevede, la presenza dei genitori o dei nonni. In questa fase, l'acquisizione di competenze in ambito linguistico-musicale avviene attraverso l'interazione con gli adulti che si prendono cura del bambino e lo accompagnano, passo dopo passo, in un percorso di scoperta.

Nel primo periodo di sviluppo cognitivo e affettivo, il bambino manifesta la propria attitudine a rice-

vere e assorbire gli elementi del linguaggio musicale attraverso varie modalità che coinvolgono, tutte le abilità sensoriali; al contempo, il bambino interagisce con le strutture sonore a livello fisico: apre le mani, allarga le braccia, spalanca gli occhi e la bocca; il bambino interagisce con l'adulto attraverso risposte vocali e motorie, con la produzione di brevi e sporadici suoni intonati o gesti/movimenti del corpo o di segmenti di esso, durante o al termine dell'ascolto. Le modalità attraverso cui avviene l'assorbimento delle caratteristiche sintattiche e strutturali di un brano musicale messe in atto dal bambino durante l'ascolto sono improntate all'esplorazione e alla ricerca, dunque in questa fase vanno rispettate, assecondate e sostenute, anche tramite azioni di rinforzo da parte dell'adulto. In altre parole, è meglio evitare di richiamare a più riprese l'attenzione del bambino durante l'ascolto o di direzionare/guidare i suoi comportamenti; occorre, invece, porre il bambino nella condizione di esplorare il mondo sonoro e interagire in maniera autonoma e libera col linguaggio musicale.

Nella prima fase del percorso educativo l'esposizione e l'esplorazione della musica inteso a come pensiero strutturato costituisce il primo tassello dell'attività musicale. Il cosiddetto "canto senza le parole", elemento fondante della *Music Learning Theory* messa a punto da Edwin E. Gordon e divulgata in Italia da Andrea Apostoli, può costituire un ottimo punto di partenza, anche se naturalmente è importante non limitare l'orizzonte conoscitivo del bambino all'impiego esclusivo di tale metodologia e alla sola musica vocale. In tale ottica, i brani musicali, proposti in ordine crescente di complessità formale e metrica e ben delineati per carattere e andamento, prevedono l'esecuzione esclusivamente vocale, dalla monodia che si amplia a polifonia e l'impiego di voci sia maschili che femminili, in esecuzione solistica, in alternanza o in sovrapposizione, con contrasti dinamici e agogici, anche all'interno di uno stesso brano. Più in dettaglio, dai brani in metro binario intonati in forma monodica e costruiti su un segmento melodico-ritmico della durata di pochi secondi si passa via via a brani di maggiore durata, in forma ABA, ABA e Coda, forme rondò stilizzate, caratterizzati da alcune riprese variate del segmento iniziale, da un metro più complesso, come quello ternario, e da sovrapposizioni polifoniche di parti cantate – secondo la ripartizione melodia/accompagnamento – sezioni ritmiche realizzate con l'emissione di consonanti e diversi registri vocali. Ciò che rende i brani efficaci per l'apprendimento musicale è la specificità dell'esecuzione vocale: la voce

Baby-Sign, il progetto ha creato anche un ponte tra i linguaggi verbali (italiano, tedesco, inglese). In altre parole, l'impiego del linguaggio gestuale in relazione all'ascolto e alla sintassi musicale consente di agire sull'apprendimento linguistico e di promuovere un'azione sullo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini e, come degno corollario, di gettare le basi per un uso consapevole, controllato e pertinente della lingua sin dall'età prescolare, anche in rapporto agli elementi della sintassi musicale, ad esempio in relazione alle caratteristiche dei suoni musicali o in base ai parametri fondamentali (altezza, intensità, timbro, durata); al contempo, l'azione didattica così condotta consente al linguaggio musicale di entrare a far parte del bagaglio di conoscenze e della quotidianità del bambino (e degli educatori).

non canta un testo verbale, ma intona sillabe, vocali e impiega diverse modalità di emissione vocale (ad esempio, per riprodurre pulsazione e ritmo mediante consonanti sia labiali, sia gutturali e consentendo così al bambino di sperimentare tutte le potenzialità dell'organo fonatorio, simili alle lallazioni e alle vocalizzazioni emesse dal bambino e strutturate in brevi frasi musicali di senso compiuto. Così, la linea melodica di *Wiegenlied* verrà intonata con sillabe contenenti la vocale “a” (“ma”, “la”, “ba”), poi le vocali “o”, “e” e “i”. Le risposte del bambino da un lato sono paragonabili alle lallazioni mediante le quali instaura un rapporto col linguaggio parlato, lo assimila e lo rielabora a livello cognitivo e affettivo; dall'altro, l'esplorazione della musica abitua il bambino a percepire il silenzio che precede e segue l'ascolto musicale e ad interagire con esso. Il silenzio è parte integrante del percorso educativo, sia nella concezione dei brani strutturati secondo i principi della MLT, sia come momento conclusivo dell'ascolto di un brano: in questa fase il bambino assorbe a livello cognitivo-affettivo-motorio le peculiarità musicali del brano ascoltato. L'apprendimento avviene mediante il fissarsi dei costrutti musicali nella sfera cognitiva ed affettiva del bambino. Il silenzio che segue l'ascolto promuove la rielaborazione del brano ascoltato e delle informazioni ricevute attraverso tutti i canali sensoriali e rappresenta pertanto uno dei momenti più attivi, coinvolgenti e formativi nel bambino. I brani proposti risultano dunque efficaci per introdurre il bambino con gradualità alla sintassi musicale secondo percorsi affini a quelli messi in atto per l'apprendimento linguistico. Così concepiti, tali brani introducono il bambino al linguaggio musicale in modo naturale; al contempo, l'improvvisazione musicale condotta dall'educatore/educatrice a partire da gesti e suoni emessi e compiuto del bambino favorisce l'instaurarsi di una relazione tra pari e tra adulto e bambino, finalizzato all'apprendimento per ricerca e sperimentazione.

In una fase successiva del percorso musicale, alcune filastrocche infantili, tratte dal metodo di Fritz Emonts *Europäische Klavierschule*, per pianisti principianti, eseguite al pianoforte e comprendenti un testo verbale, proposte ai bambini con le opportune segmentazioni in unità sintattiche brevi e dotate di senso, costituiscono un terreno fertile, ideale per sperimentare e attuare la traslocazione delle lingue insieme musicale e verbale. Alla mano destra è affidata la linea melodica principale, la mano sinistra esegue accordi o lievi contrappunti; l'esecuzione risulta curata e chiara. Tali peculiarità favoriscono la partecipazione atti-

va dei bambini e degli educatori/educatrici all'attività. Nonostante la loro destinazione primaria, i brani contenuti nel volume costituiscono un terreno fertile per i primi tentativi di interazione con la sintassi musicale – dapprima attraverso l'esposizione alla musica, poi mediante il “canto senza le parole”, secondo la metodologia peculiare alla MLT, infine mediante l'impiego del linguaggio segnico-gestuale del *Baby-Sign*. In tal senso, l'impiego didattico del linguaggio gestuale alla base della cosiddetta *Early Communication*, sulla quale si instaura la comunicazione tra bambino e adulto, si basa su segni/simboli/gesti che fanno le veci delle parole che il bambino non è ancora in grado di esprimere. Il legame tra l'ascolto musicale e l'impiego del *Baby-Sign* in un contesto di relazione promuove l'apprendimento congiunto non solo musicale ma anche linguistico verbale. Si agisce così sullo sviluppo delle competenze in quest'ultimo ambito nei bambini e, in prospettiva, si gettano le basi per un uso pertinente della lingua parlata e per la corretta verbalizzazione degli elementi sintattici dei brani ascoltati. Più in dettaglio, l'impiego del *Baby-Sign* risulta utile in relazione ad alcuni elementi linguistici significativi del testo cantato, perlopiù sostantivi e verbi, in relazione a brevi incisi. La sottile trama narrativa della filastrocca viene quindi ripercorsa dai bambini e dalle educatrici/dagli educatori attraverso il canto e l'impiego della gestualità alla base del *Baby-Sign*, in una sorta di realizzazione uditivo-visiva del brano musicale. In sostanza, l'impiego del linguaggio segnico-gestuale in relazione a costrutti linguistici desunti dai testi verbali di brani vocali, alla riproduzione visiva (disegno, fotografia) di un oggetto concreto contenuto nel testo verbale o in riferimento allo strumento musicale o al profilo melodico e ritmico del brano, è funzionale a raggiungere l'obiettivo formativo primario nella fascia d'età 0-3 anni, ovvero la permanenza dell'oggetto, già citata più sopra. La fiaba musicale *Pierino e il lupo* di Sergej Prokof'ev e *Il Carnevale degli animali* di Camille Saint-Saëns (nel quale il compositore francese evoca, di volta in volta, il verso, l'andamento, l'indole e la mole di alcuni animali) consentono di realizzare un'integrazione virtuosa fra i linguaggi non verbali – gesto/movimento, vista, udito – e l'uso del linguaggio verbale, in rapporto all'immagine dello strumento musicale, del personaggio evocato musicalmente e, a partire dai 2 anni d'età, ad alcuni elementi del linguaggio e del fraseggio musicale. In quest'ottica, e con particolare riguardo alla formazione culturale e musicale pensata per tale fascia d'età, la musica svolge il ruolo di raccordo, sostegno e rinforzo fra le singole

fasi del percorso educativo e al contempo assume una valenza formativa autonoma.

Alcuni brani di musica d'arte possono rivelarsi particolarmente efficaci per le attività motorie volte ad esplorare e a comprendere gli elementi del linguaggio musicale, dapprima mediante il *movimento euristico*, in seguito mediante la *gestualità finalizzata*. L'impiego del corpo è stato dunque condotto in modo via via più pertinente ai costrutti musicali, tenendo conto della dimensione ludica attraverso la quale avviene l'esplorazione del linguaggio musicale nel bambino e ha comportato la partecipazione attiva delle educatrici e di chi scrive (Sintoni, 2019, p. 174)¹⁰. La prima delle *Kinderszenen* op. 15 di Robert Schumann (*Vom fremden Ländern und Menschen*), ad esempio, ha dato la possibilità di svolgere un'attività in cerchio, con cambio di direzione in corrispondenza delle cadenze fraseologiche e di cogliere l'andamento legato e morbido del brano; viceversa, nella *Kinderszene* n. 2 (*Kuriose Geschichte*), il ripresentarsi, a cadenza regolare, di figurazioni in ritmo puntato è stato colto dai bambini mediante un piccolo saltello, mentre la parte centrale del brano, caratterizzata da un fraseggio morbido e legato e da una distesa cantabilità, è stata colta da un movimento ampio e fluido delle braccia o da lente rotazioni su se stessi. Data l'età dei bambini, la *gestualità finalizzata* è stata impiegata al fine di cogliere e assimilare alcuni aspetti specifici della sintassi musicale: così, nel tema di Pierino dalla fiaba musicale *Pierino e il Lupo* di Prokof'ev¹¹, il nesso "ritmo puntato-saltello" e "scala ascendente-corsa" può realizzarsi dapprima all'interno di un assetto motorio (girotondo, i bambini e l'educatore si tengono per mano): il girotondo abitua i bambini ad agire in un contesto ludico circoscritto, favorendo così il consolidarsi di regole di comportamento valide per tutto il gruppo educativo. Il Tema dell'anatra consente ai bambini, seduti in cerchio, di cogliere il fraseggio legato e ondeggiante mediante movimenti continui e fluidi del busto, delle braccia e delle mani; il tema del Lupo ha consentito ai bambini di introiettare il carattere fortemente tensivo del brano e le peculiarità del

fraseggio musicale con tutto il corpo, a partire da una posizione raccolta e via via arrivando alla posizione eretta, seguendo il progressivo crescendo dell'intensità.

CONCLUSIONI

Il progetto e l'attività didattica qui illustrati hanno dimostrato la possibilità concreta di attuare una didattica dell'ascolto della musica d'arte mirata alla formazione musicale sin dai primissimi anni di vita. Il valore formativo della dimensione dell'ascolto si rivela un elemento irrinunciabile anche nella prospettiva della produzione musicale e, in particolare in questa fascia d'età, degli agganci trasversali che esso consente di attuare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Dozza, L. (2006). *Donare il piacere di comunicare. Baby-Signs e abilità preliminari della comunicazione in famiglia e al nido. Rassegna. Periodico dell'Istituto pedagogico della Provincia di Bolzano*, numero monografico: 1-8.

Dozza, L. (2008). *Il laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze*. In G. La Face Bianconi e F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e Formazione* (pp.427-455). FrancoAngeli.

Dozza, L. e Loiodice, I. (1994). 0-6 anni. *Manuale di didattica*. Laterza

Gordon, E.E. (2003). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Curci.

Gordon, E.E. e Apostoli, A. (2005). *Ascolta con lui, canta per lui*. Curci

La Face Bianconi, G. (2019). *L'ascolto riflessivo: Musica per conoscere e da conoscere*. In M. Caputo M. G. Pinelli (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica* (pp.95-106). FrancoAngeli.

La Face Bianconi, G. (2006). *La didattica dell'ascolto. Musica e Storia*, numero monografico su *La didattica dell'ascolto*, XIV/3: 511-541.

Sintoni, C. (2019). *Musica e Movimento per l'Educazione musicale: una risorsa preziosa oltre mode e semplificazioni*. In M. Caputo e G. Pinelli G (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica* (pp. 71-88). FrancoAngeli.

Sintoni, C. (2019). *Musica e Movimento per la scoperta di 'Opus Number Zoo' di Luciano Berio*. In P. Somigli, (a cura di), *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni* (pp. 177-187). FrancoAngeli.

Sintoni, C. (2017). *Linguaggio grafico-pittorico e*

10. Il lettore potrà trovare online esempi video delle attività svolte nel contesto del progetto "Nidi di note" da chi scrive nell'asilo nido "Carli" e "Spazionido" di Bologna, p. es. ai link <https://www.youtube.com/watch?v=dMe5mY0VrJM>; <https://www.youtube.com/watch?v=Eg5cLpYEJTs> XXXYYY; <https://www.youtube.com/watch?v=ovf4UJ0RCJM>

11. Per un approfondimento sull'argomento, si veda Sintoni (2009).

comprensione musicale nella scuola primaria: Bydlo di Modest Musorgskij. Musica Docta, VII,141-160.

Sintoni C. (2017). Il disegno dei bambini come mezzo di educazione alla musica nella scuola primaria: un esempio. *Infanzia*, numero monografico "Arte in Infanzia", 4, 325- 332.

Sintoni, C. (2016). Music Listening, Composition and Performance: An Experience of Creativity for Education. In G.E. Corazza e S. Agnoli (a cura di), *Multidisciplinary Contributions to the Science of Creative Thinking* (pp. 301-323). Springer.

Sintoni, C. (2013). Capirsi senza le parole: gesto e suono per la comunicazione. Ascolto, Musica, Movimento. In P. Ellerani (a cura di), *Successo formativo e lifelong learning. Un Sistema interdipendente come rete di opportunità*, (pp. 159-187). FrancoAngeli.

Sintoni, C. (24 gennaio 2012a). *Beethoven all'asilo*, pubblicazione *online* sul sito de «Il Saggiatore musicale-SagGEM».

Sintoni, C. (2012b). Gesto e movimento per la comprensione musicale. Ascolto dal 'Carnevale degli animali' di Camille Saint-Saëns. *Musica Docta*, 2, 123-139.

Sintoni, C. (2009). Sign, sound and image: The non-verbal languages in neonatal communication. Proceedings of the 4th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children (pp. 99-106). Bononia University Press.

Sintoni, C. (2009). When Sound becomes Gesture: a workshop on 'Peter and the Wolf' by Sergej Prokof'ev and 'Opus Number Zoo' by Luciano Berio". ICERI, *Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation*. Madrid, 16-18 novembre 2009. Madrid: IATED.

Sintoni, C. (2009). *Quando il Suono diventa Gesto. Un laboratorio su Pierino e il lupo di Sergej Prokof'ev*. Aracne.

Ricevuto: 18-06-21. Accettato: 22-07-21
Artículo terminado il 13-06-2021

Sintoni, C. (2021). Musica al nido: dal Baby-Sign alla musica d'arte. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 187-194. Disponibile: <http://www.reladei.net>



Chiara Sintoni

Dipartimento di Musicologia e Beni culturali, Università di Pavia-Cremona
chiarasintoni@fastwebnet.it

Pianista e musicologa, è professoressa a contratto e docente di Pedagogia musicale nell'Università di Pavia-Cremona. I suoi studi riguardano la Didattica dell'ascolto e le sue intersezioni col movimento e la danza, col segno grafico-pittorico e la composizione/esecuzione. Studiosa ed interprete allo strumento storico, s'interessa delle questioni storico-sociologiche, interpretative ed organologiche ad esso inerenti.

Apreniendo a leer y escribir con canciones

Learning how to read and write with songs

Susana Dutto; ARGENTINA

RESUMEN

El presente trabajo comparte una investigación realizada en relación a la canción infantil y sus aportes en el desarrollo de la lengua materna para salas de 5 años en la provincia de Córdoba, Argentina. El mismo fue desarrollado por un equipo interdisciplinario en los años 2016 y 2017. Se indica la metodología empleada, las categorías de análisis y los lineamientos didácticos implícitos en la propuesta. Se comparten los resultados obtenidos como así también las nuevas líneas de trabajo que se están desarrollando como continuidad de la propuesta.

Palabras Clave: Canción Infantil, Lengua Materna, Educación Inicial

ABSTRACT

The present paper shares the results of fieldwork dealing with the contributions of children's songs for the development of the mother tongue, which took place in 5-year-old classrooms in the province of Córdoba, Ar-

gentina. This research was conducted by an interdisciplinary team in the years 2016 and 2017. It details the methodology used, the categories of analysis and the didactic guidelines implicit in the project. The results obtained are shared, as well as new lines of inquiry taking place today that aim to continue the initial guidelines of the project described.

Key words: Children's songs, Mother Tongue, Early Childhood Education

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de treinta años me dedico a interpretar, componer y enseñar canciones a niñas y niños. Mi actividad artística se desarrolla en torno a la canción infantil de autor y tradicional. Mi actividad docente me ha vinculado con grupos de iniciación musical, coros infantiles y juveniles y niños y niñas que atraviesan su escolaridad regular. Junto a estas tareas conduzco y produzco el programa radial “Me extraña

araña” para niños desde hace 14 años en la radio de la Universidad Nacional de Córdoba.

En todas estas actividades, la canción infantil es el modo de comunicación y recurso vincular por excelencia. La canción como un modo de encuentro, como un modo de generar un clima de trabajo, de iniciar una conversación sobre una temática, de imaginar lugares, situaciones, de expresar emociones agradables y desagradables, de ampliar la fantasía e imaginación, de proponer juegos que ayuden a prestar atención a los elementos del lenguaje, de generar sentido de comunidad.

Así, en cada grupo con el que me he relacionado, pude observar los enormes beneficios que “cantar” y “jugar con las canciones” implicaban en los niños y niñas, que la incorporan fácilmente como un modo de expresión, de juego, de creatividad, de conocimiento, de generación de códigos comunes. Niños que luego de un tiempo de trabajo y sin importar el contexto socio cultural al que pertenecieran, difícilmente manifestaban dificultades en su expresión oral, en encontrar las palabras adecuadas para compartir sus sentimientos o en inventar alguna si lo creían conveniente.

En mi relación con maestras y maestros de distintas instituciones, y a través de la actividad radial, pude inventar y desarrollar ejercicios y juegos a través de la canción, que de algún modo se convirtieron en el preámbulo de la investigación que compartiré a continuación.

Sin duda que el desarrollo del lenguaje materno, tanto en su expresión oral como en su producción escrita, es un proceso que se desenvuelve centralmente en la primera infancia. Así, adquieren peso significativo los modelos de habla disponibles en el contexto socio-cultural de pertenencia, el entorno del niño y de la niña son determinantes, tomando una relevancia fundamental la familia y la escuela.

En muchas ocasiones, maestros que se desempeñan en contextos socioeducativos de mayor vulnerabilidad social, comentan las dificultades vinculadas con la expresión oral de los niños, tanto de índole fonológica, como relacionadas con la reducción de vocabulario disponible, así como la adquisición tardía de la lectoescritura respecto de contextos socioeducativos de mayor estabilidad socio-económica. Parece que los tiempos que requieren para lograr los mismos resultados son otros, mucho más prolongados. Son niños y niñas que difícilmente han estado en contacto con libros, con entornos donde la expresión oral, el intercambio de ideas, los relatos de recuerdos, el

canto compartido sean un modo de comunicación frecuente. Por el contrario, en contextos más favorables, no son pocos los niños que ingresan al sistema educativo habiendo adquirido en su propio ambiente familiar y cultural los rudimentos de la lectoescritura, disponiendo además de un fluido discurso oral.

Desde el punto de vista del aprendizaje, coincidimos con la Dra. Emilia Ferreiro (2006), quien sostiene que cuando hablamos de dificultades para aprender a leer y escribir en realidad, debemos prestar atención a las ocasiones que esos niños han tenido para tener un contacto efectivo con la lengua, tanto oral como escrita. Es decir, la frecuentación con el lenguaje es lo que crea el ambiente, el terreno propicio para su crecimiento. Por lo tanto, ante la situación mencionada de “dificultades” de aprendizaje de la lengua, ¿cómo podemos contribuir a disminuir la diferencia de “universo lingüístico” que se observa en muchos niños y niñas de 5 años que ingresan a la etapa de aprendizaje de la lectoescritura?

Entendemos que proporcionar portadores de texto de calidad es el primer e indispensable paso, decisivo, en el desarrollo de la lengua materna oral y escrita. Con qué textos se relacionan los niños y niñas en la etapa previa a iniciar el proceso de lectoescritura es determinante para habilitar los desarrollos futuros.

A partir de mi labor artística y educativa, puedo afirmar sin lugar a dudas que la canción infantil es un portador de texto destacado, sobresaliente, al alcance de todos. Los niños y niñas que cantan desarrollan las siguientes habilidades:

- una mejor dicción derivada de una escucha atenta y melódica, donde la palabra cantada se incorpora de modo más natural que la palabra hablada;
- una ampliación del vocabulario, a partir de palabras nuevas y poéticas, cuyos significados se reconocen en el contexto en el que se presentan;
- una posibilidad de memoria que se incrementa en la voz cantada de manera notable en relación a la memoria de la voz hablada;
- la posibilidad de unir secuencias narrativas largas – como la famosa historia de Manuelita la tortuga de la maravillosa María Elena Walsh- que difícilmente los niños y niñas recordarían con tanta precisión si fuera solo narrada.

En definitiva, el contacto con el lenguaje materno que nos proporciona la canción infantil, la convierte en un elemento clave en relación al desarrollo del lenguaje de niños y niñas.

Difícilmente encontremos docentes que se opongan a esta idea. Si preguntamos a cualquier persona

vinculada a la educación si considera que la canción infantil enriquece el mundo léxico, sonoro y creativo de los niños y niñas, sin dudas contestará afirmativamente. Sin embargo, su uso en el aula está acotado a dar consignas, a proponer movimiento, a “ilustrar” un tema, a cantar en la clase de música.

Por ello, a partir de este marco de referencia, con un equipo de investigación interdisciplinario (músicos, maestros, ciencias de la educación, psicopedagogas) nos propusimos dar cuenta de los aportes de la canción infantil en el desarrollo de la lengua materna en salas de 5 años y de proponer una metodología de uso en el ámbito escolar.

Se comparte a continuación una descripción de la investigación realizada, los principales resultados obtenidos y las líneas de trabajo que se han derivado de los mismos hasta la actualidad.

INVESTIGACIÓN

“Los aportes de la canción infantil en el desarrollo de la lengua materna en salas de 5 años”¹

Hipótesis de trabajo

La canción infantil constituye un recurso valioso que, puesto al alcance de las instituciones (familia-escuela), favorece y enriquece el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito de niños escolarizados de nivel inicial.

Objetivo general

- Establecer de manera cuantitativa y cualitativa los aportes de la canción infantil en el desarrollo de la lengua materna en salas de 5 años.

Objetivos específicos

- Analizar producciones orales y escritas de niños en edad escolar considerando la exposición a la canción infantil como recurso didáctico.
- Elaborar un material escrito de carácter pedagógico-didáctico que sistematice la investigación desarrollada en torno a la influencia de la canción infantil en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de niños en edad escolar.
- Elaborar sugerencias acerca de las estrategias más apropiadas para la estimulación del lenguaje oral y escrito en niños que transitan nivel inicial, tomando como recurso privilegiado la canción infantil.

1. La investigación que se comparte fue realizada dentro del Programa Incentivos de la Nación (2016/2017) Resolución Rectoral 826. U.N.V.M.

Metodología – Actividades

- Se realizaron intervenciones en cuatro jardines de infantes pertenecientes a escuelas de la ciudad de Córdoba y Villa María (Argentina) cuya población corresponde a diferentes estratos socio-culturales.

- En ambos turnos de una de las salas de 5 años se ofreció a cada niño y niña y a las docentes del nivel inicial un CD con música infantil que incluía un repertorio variado de canciones compuestas y/o interpretadas por grupos dedicados a la canción infantil, miembros del Mocilyc (Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña). Se desarrollaron criterios en la selección de la música que garantizara riqueza poética y musical en primer lugar, luego, una presencia —también musical y temática— de conceptos de identidad local y latinoamericana.

- Se elaboró un dispositivo diagnóstico que permitiera analizar diferentes variables vinculadas con el proceso de alfabetización: vocabulario, participación e involucramiento en diferentes oportunidades de conversación oral, diferenciación palabra-imagen, relación texto-palabra, uso de conectores, estructuras gramaticales empleadas en la exposición, variables emergentes. Se consideró la posibilidad cierta de procesar los datos obtenidos.

- Se presentó la propuesta a la comunidad educativa (autoridades, maestras, padres).

Se tomó el test diagnóstico: 15 niños de cada sala en 4 Jardines de Infantes (salas experimentales y salas control).

- En uno de los turnos de cada escuela se acordó con las docentes de sala frecuentes audiciones —en lo posible de carácter cotidiano— para garantizar la escucha de una canción infantil perteneciente al CD ofertado y una intervención semanal específica orientada a trabajar en articulación con los contenidos de alfabetización inicial.

- Estas actividades semanales, que incluyeron diferentes actividades lúdico-expresivas orientadas a favorecer la atención de los niños y niñas a la lengua materna, se diseñaron de manera colaborativa entre el equipo de investigación y las maestras de sala encargadas de su aplicación. Las mismas estuvieron a cargo de las maestras de la sala.

- Se observaron y registraron las actividades realizadas semanalmente en las salas experimentales por parte del equipo de investigación.

- Se tomaron los test finales al mismo grupo de niños y niñas tanto en las salas experimentales como en las salas control.

- Se realizaron actividades musicales especiales de

cierre del proyecto en cada institución, con diferentes formatos: con los niños y niñas, con los papás, en las fiestas de cierre del ciclo lectivo.

- Se realizaron las transcripciones de los test escritos y de los registros audiovisuales, se definió la tabulación de los mismos y se obtuvieron los cuadros comparativos.

- Se realizaron entrevistas a las maestras participantes del proyecto en las salas experimentales.

- Se elaboraron las conclusiones generales de la investigación, procurando cruzar los datos cuantitativos con las observaciones cualitativas.

El Test y sus variables

Elaborar el test ha sido una tarea que implicó mucho tiempo y dedicación, con el objetivo de que realmente pudiera reflejar lo que pretendíamos identificar. Buscamos en diagnósticos generales que las maestras pudieran estar desarrollando, pero ninguno era lo suficientemente completo. Observamos que la mayoría de las maestras confiaba más en su observación directa de los y las estudiantes. Una vez establecidas las variables, tomando como referencia a Kaufman (2010), se diagramó el test para ser tomado de manera individual entre la población infantil.

Producción Escrita

Se observaron las producciones de los niños y niñas atendiendo a la siguiente clasificación en función del desarrollo observado:

- El *nivel presilábico* se caracteriza por el predominio de una interpretación subjetiva de los aspectos gráficos de la escritura: nos permite observar las hipótesis que el niño construye acerca del sistema de escritura. Dentro de este nivel es posible encontrar grafismos primitivos; escrituras unigráficas; escrituras sin control de cantidad; escrituras fijas; etc.

- El *nivel silábico* se caracteriza por un mayor conocimiento de la relación entre sonoridad del lenguaje y sus aspectos gráficos; en general los grafemas que primero se utilizan son los del nombre propio y las vocales. En general la escritura se centra en una relación fonema-grafema que se relaciona a la cantidad de sílabas incluidas en la palabra.

- El *nivel silábico alfabético* presenta la incorporación progresiva de fonemas diferentes que rompen la relación unívoca “una letra = una sílaba”. La escritura se complejiza a medida que se consolida la exploración del sistema de escritura convencional, tanto por las experiencias proporcionadas por la enseñanza intencional como por la propia confrontación de

hipótesis que el niño desarrolla.

- El *nivel alfabético*, al cual caracterizamos como el dominio convencional del sistema de escritura, lo que habilita a la exploración de las reglas ortográficas y convenciones que regulan su uso para la comunidad de lectores y escritores.

Oralidad

Pretendimos caracterizar la expresión oral de los niños, para lo cual establecimos tres niveles de respuesta:

- *Descripción simple*: palabras sueltas, aisladas o una frase no mayor a cinco palabras.

- *Descripción detallada*: mayor volumen de palabras sin llegar a un relato secuenciado.

- *Secuencia narrativa*: estableciendo una continuidad en el relato oral dado por algún elemento que permanece como protagonista de la escena y el uso de conectores temporales.

Actos De Lectura

Esta variable pretendió identificar si los niños establecían diferencias entre texto escrito e imagen, e indagar las justificaciones que ofrecían ante la lectura. En tal sentido, las opciones de tabulación de respuesta fueron:

- *Utiliza un criterio discrecional*: Es decir no justifica a partir del conocimiento del lenguaje sino a través de razones externas al mismo.

- *Relaciona escritura con el tamaño del referente*: El tamaño de las palabras y su ubicación en el contexto son vinculados a la importancia que se le asigna al texto.

- *Reconoce letra inicial/alguna letra*: Puede relacionar alguna de las letras de las que observa, con otras palabras, que sí puede leer, generalmente su propio nombre.

Sobre las Intervenciones

Si bien no es posible transcribir los dispositivos desarrollados para las intervenciones, se considera importante compartir al menos una de las propuestas metodológicas que se generó de manera colaborativa por parte del equipo, para dar cuenta a través de la misma de la atención puesta en los elementos del lenguaje y por consiguiente del modo de desarrollo de los mismos a través de este recurso didáctico. Entendemos que este aspecto es relevante a la hora de la aplicación del recurso propuesto.

Para iniciar, redactamos unas “auto recomendaciones” a modo de un sencillo encuadre pedagógico propuesto para el desarrollo de las intervenciones didácticas:

- Que la actividad se iniciara con una audición placentera.
- Que se favorecieran actividades lúdicas.
- Que de manera particular desarrollaran actividades donde el lenguaje oral y/o escrito fuera el protagonista, aunque vinculado con una expresión artística a partir del texto que la canción proponía.
- Que se realizara una propuesta de dos encuentros para el trabajo con cada canción.
- Que las canciones pudieran ser evocadas cuando el grupo o las propuestas áulicas lo requirieran, propiciando la exhibición en el aula de elementos que permitan evocarlas.

La selección de canciones y su implementación en la sala correspondió a un criterio flexible, resultante de la combinación de dos factores: por un lado, de la oferta de un material discográfico específico y por otro, de la intencionalidad docente. Es decir, la maestra a cargo de la sala tomó decisiones vinculadas a la selección de los contenidos curriculares y a la pertinencia del material discográfico disponible para abordar ese contenido. De este modo no hubo una aplicación homogénea del material en todas las instituciones, aunque sí hubo una aplicación sistemática del mismo. El repertorio trabajado se aproximó a 10 sobre un total de 24 canciones, desarrolladas en dos encuentros cada una. Considerando las semanas escolares disponibles, se podría hablar de un promedio de 20 semanas durante las cuales se dedicó una hora semanal a trabajar con el repertorio propuesto.

Registro de actividad desarrollada por la maestra Gabriela Alesso, de la escuela Nicolás Avellaneda:

Canción: Mañana habrá Calabaza Asada (Mariana Baggio)²

*Mañana habrá calabaza asada,
mañana habrá calabaza.
Para agrandar la panza a la vaca clara,
habrá papa, batata, habrá albahaca barata.
Para la cabra habrá tantas castañas,
nada la va a parar hasta acabarlas.
Avanzará hasta la casa cansada la bataraza,
masas, pasas manyará nada más, pasar la tranca.
Nadará la rana hasta alcanzar la parranda,
hará gárgaras saladas para sanar la garganta.*

2. La canción está disponible en https://www.youtube.com/watch?v=BP6WILHyTR0&ab_channel=MARIANABAGGIO-BarcosyMariposas-CanalOficialMARIANABAGGIO-BarcosyMariposas-CanalOficialCanaloficialdeartista

Primera intervención:

La actividad se inicia como siempre, escuchando la canción de un modo lúdico sin indicaciones puntuales, solo que se escuche y permitir el movimiento corporal espontáneo.

Después de escucharla, la maestra les hace notar que no es una canción como todas, y les va realizando preguntas para lograr que los niños pongan atención a la letra A que se repite:

- ¿Qué tiene de especial esta canción? ¿Hay alguna letra que se repita más que otras? ¿Alguien tiene esa letra en su nombre?

Una vez que los niños reconocen que la letra A se repite muchas veces, la seño los invita a buscar objetos presentes en la sala que comiencen y/o utilicen la letra A. Los niños y niñas se mueven por la sala buscando, proponiendo, comparando. En general recurren a la señorita para confirmar si es correcto. La maestra entonces, repite en voz alta la palabra y la pone a consideración del grupo. De este modo va estimulando la escucha y la corrección colectiva de las hipótesis de los niños y niñas.

Una vez confirmada la presencia de la letra en la palabra, se va registrando en el pizarrón, comparando entre las que se escriben y marcando más fuerte o con otro color la presencia de la letra.

Se concluye escuchando nuevamente la canción y observando si alguna de las palabras que se descubrieron en la sala, están incluidas en la canción.

Segunda Intervención:

Por mesa y en grupo, la docente reparte carteles con palabras escritas como referencia: algunas comienzan con A, otras presentan la A intermedia y otras no tienen la letra A.

Se les pide que entre todos los de la mesa, reconozcan qué palabras tienen la letra A y qué palabras no la usan.

Es maravilloso observar en estos momentos cómo se abre el debate en cada mesa, como interactúan, como relacionan. En un gran porcentaje relacionan la letra A como la que está presente en su nombre o en alguna palabra conocida, especialmente *papá* y *mamá*. Otro porcentaje menor lo hace adivinando: va tomando diferentes palabras en sus manos y se acerca a preguntar a la maestra si es correcta o no. En este caso es muy importante la actitud de la misma, que reformula la pregunta para conducir la reflexión y el análisis, es decir nunca da una respuesta por sí o por no, sino que contribuye a que sea el niño quien adquiera seguridad en su propia capacidad.

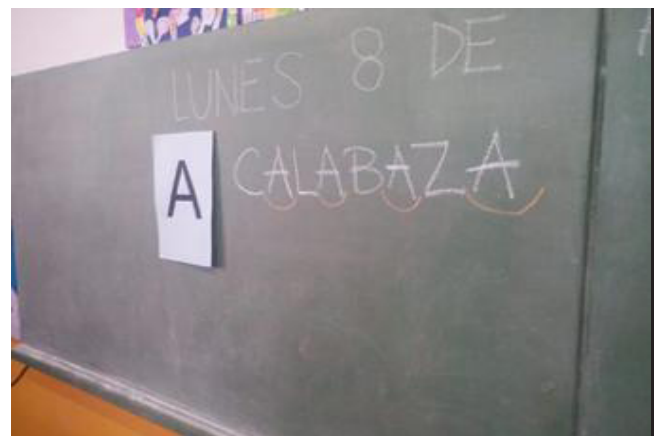


Imagen 1. Fotos de registro del trabajo grupal, tomadas por la maestra Gabriela Alesso.

Se arman en el pizarrón tres columnas: una para colocar las palabras que comienzan con A, otra para las que tienen A en lugares intermedios y otra para las que no tienen A. Los niños van pasando al pizarrón y colocando las palabras conforme han decidido en el grupo. La maestra va siempre verificando la actividad.

Se comparte una fotografía del pizarrón que muestra el trabajo grupal y las columnas con las palabras que los niños y niñas fueron ubicando en las columnas correspondientes:

Se concluye la actividad cantando la canción entre todos y la maestra va marcando las palabras con A que están escritas en el pizarrón, en el momento de la interpretación.

El material queda luego disponible en el entorno del aula para poder ser recuperado en otro momento de las actividades áulicas, con el objetivo de generar interrelación de contenidos y re contextualización de los materiales.

Si bien cada canción va proponiendo diferentes modos de apropiación y de acercamiento al lenguaje, esta pequeña muestra permite observar el énfasis y aprovechamiento de la poesía de la canción desde la perspectiva de la enseñanza del lenguaje. Lo metodológico en el trabajo con la canción propone una centralidad en el texto a través de diferentes estrategias. Es la letra de la canción la que se constituye en un recurso, sin embargo, claramente el contexto musical permite una apropiación diferente de la palabra cantada y escrita según nuestra propuesta.

Es importante notar que una maestra de música

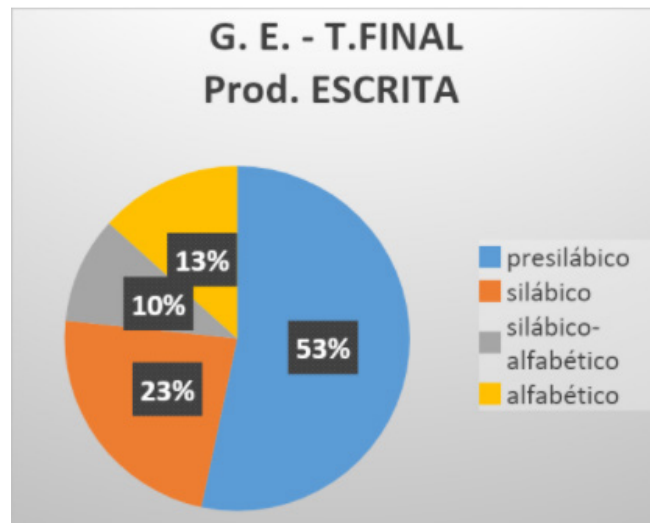
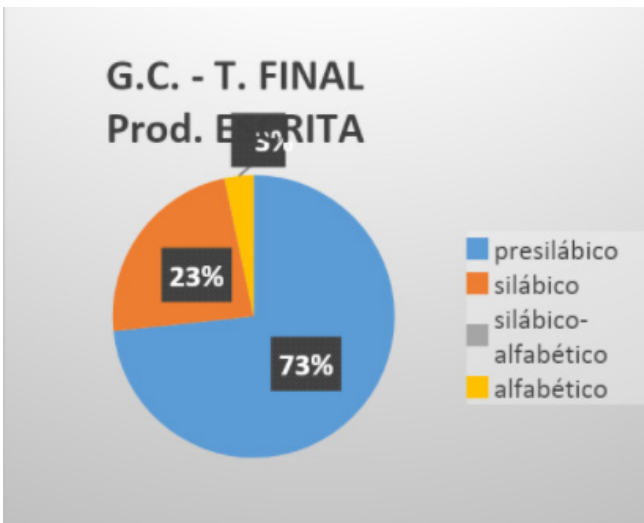
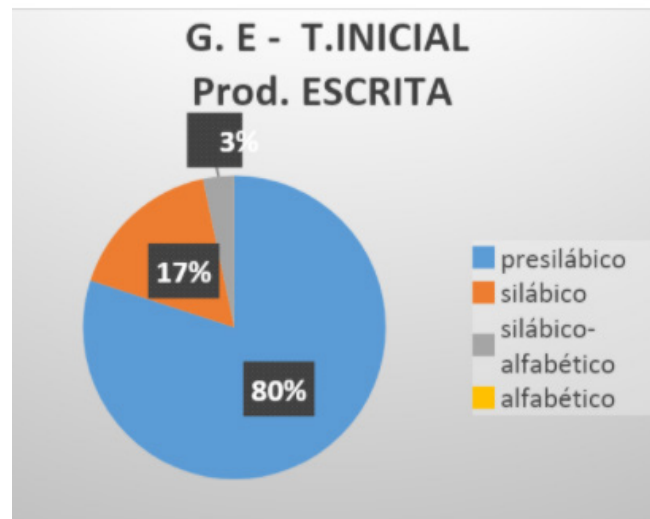
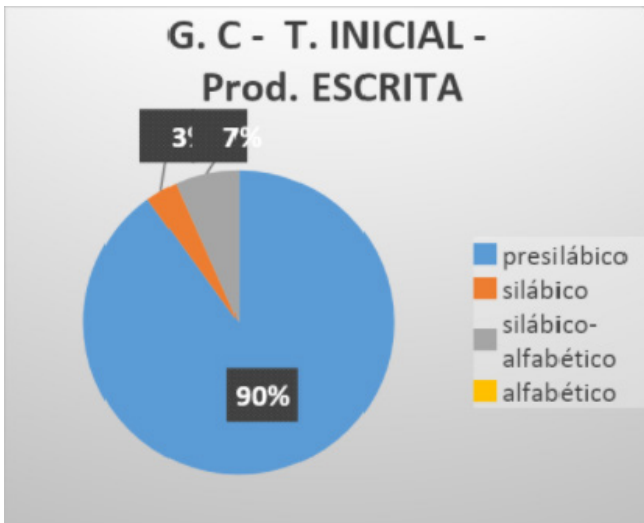
trabajaría de un modo realmente diferente con la canción, poniendo énfasis en otros aspectos constitutivos de la misma como son el ritmo, la dirección melódica, los instrumentos que se utilizan, el “paisaje sonoro” que evoca la granja y se escucha en la introducción, por citar algunas posibilidades. Sin embargo, el desarrollo de la escucha, de la atención particular al sonido, es en sí misma un aporte al desarrollo de la oralidad que complementa y afirma el trabajo descrito en la secuencia anterior.

CONCLUSIONES

Una vez realizados los test finales, se procedió a tabular y sacar las conclusiones en función de las comparaciones entre la etapa inicial y la final considerando los grupos experimentales y control.

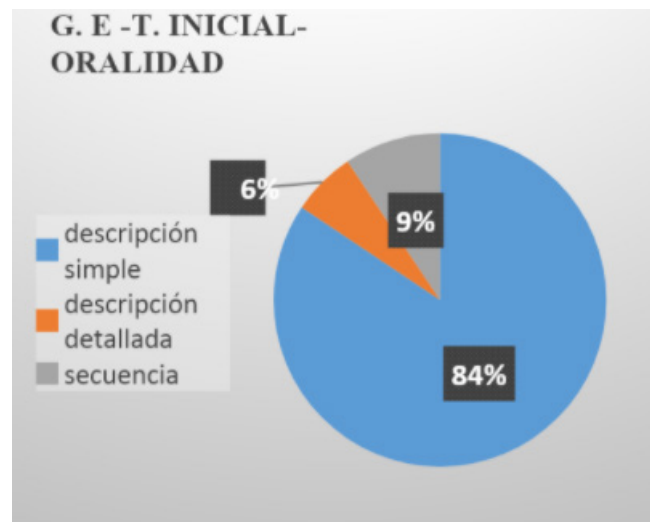
Se comparten a continuación los gráficos comparativos de las variables analizadas en el test inicial y test final, tomando a toda la población, sin distinción de escuelas. En ellos podremos visualizar y detectar a simple vista el desarrollo de cada grupo luego de un año escolar en las diferentes variables y, en segundo lugar, las diferentes evoluciones observadas en el grupo control (G.C.) y con respecto al grupo experimental (G.E.).

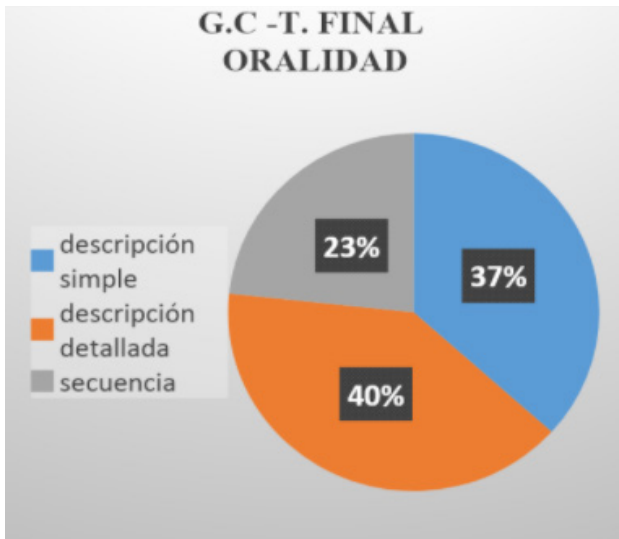
Producción escrita



Gráficos 1-4. Gráficos comparativos de la producción escrita en el test inicial y test final

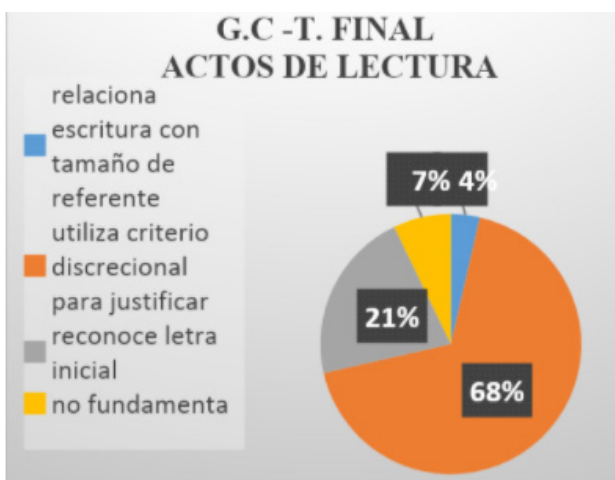
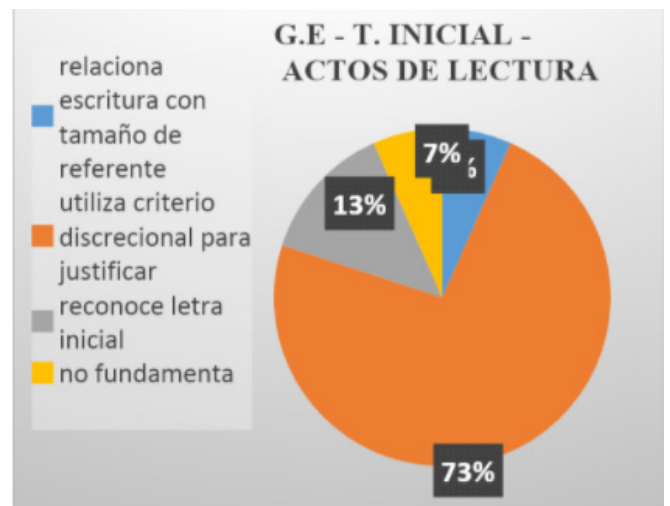
Oralidad





Gráficos 5-8. Gráficos comparativos de la oralidad en el test inicial y test final

Actos de Lectura



Gráficos 9-12. Gráficos comparativos de los actos de lectura en el test inicial y test final

Conclusiones generales

El análisis de los datos permite miradas al interior de cada institución y lecturas más puntuales en relación diversos aspectos que intervinieron en la investigación en los que no alcanzamos a detenernos en el presente artículo. Sin embargo, esta muestra que compartimos nos permite observar a simple vista que las intervenciones regulares, sistemáticas y planificadas que tuvieron por recurso didáctico central la canción infantil, incidieron positivamente en el desarrollo del lenguaje tanto a nivel de producción escrita, cuanto en la oralidad y en la posibilidad de establecer actos de lectura sobre el mundo escrito.

Consideramos que las propuestas metodológicas llevadas a cabo como construcciones colectivas mediatizadas por la virtualidad, con sugerencias orientadas por el grupo de investigación y enriquecidas con la experiencia y creatividad de las docentes de sala, han impactado en los niños pertenecientes a las salas experimentales añadiendo un “plus” de conocimiento acerca del lenguaje escrito, en la posibilidad de leer un texto en su contexto y en el lenguaje oral.

Este conocimiento se expresa en:

- Mayor conocimiento del sistema de escritura y sus unidades: reconocimiento de palabras, de letras, de su posición en la palabra y de su presencia o ausencia en un texto particular.
- Exploración del lenguaje escrito a través de textos de canciones, de cuentos y otros formatos ofrecidos asiduamente.
- Mayor posibilidad de ofrecer argumentaciones acerca del tipo de texto escrito a partir de este conocimiento construido.
- Vinculación entre los portadores de texto implementados durante la intervención y el repertorio de palabras conocidas a las que acudir para la escritura de un término o para la expresión oral cotidiana.
- Incremento de la complejidad ofrecida en las participaciones orales: se expresa como avance desde la descripción simple hacia la detallada e incluso la posibilidad de construir secuencias narrativas sencillas.
- Incremento de las oportunidades de interacción entre pares y con la docente mediatizados por un recurso particular: la canción infantil. Mayor disfrute del tiempo compartido.
- Diversificación de la oferta cultural y oportunidades para la construcción de nuevos hábitos culturales asociados a la escucha de la canción infantil como género musical específico.

En relación al grado de influencia de la propuesta

en las distintas salas, entendemos que el mismo varía en función de diferentes factores, en su mayoría ajenos a la posibilidad de control por parte del equipo de investigación.

- Aunque no se pretende dar cuenta acabada de esos aspectos, se mencionan algunos relevantes:
 - Resulta incierto controlar la frecuencia y disponibilidad del recurso musical, tanto en la sala por parte de las maestras como en el ámbito familiar. Los CD que se entregaron de obsequio, no siempre fueron escuchados fuera de la escuela o en otras ocasiones diferentes a las semanales pautadas. En las observaciones se detallaron casos puntuales donde los niños daban cuenta de reconocer los temas musicales antes de que la maestra lo presente por primera vez.
 - Se puede suponer la existencia de hábitos culturales propios de los contextos a los que pertenecen los niños y niñas, en relación a la escucha musical y al canto compartido.
 - La mayor o menor “comodidad” o “musicalidad” de la maestra para utilizar la canción en las actividades propuestas.
 - La relación afectiva entre niños y maestra (en una de las salas, la maestra responsable cambió 3 veces en el año por razones de licencia de la titular).

Una segunda conclusión señala la complementariedad necesaria de los instrumentos de recolección de datos utilizados. El instrumento cuantitativo, centrado en los test inicial y final, permitió una mirada acerca del conocimiento de los niños del lenguaje escrito y la oralidad: una foto, un recorte parcial y una traducción de información en datos que luego permitieran comparaciones. Ese instrumento se aplicó a una muestra que luego fue reducida para garantizar la confiabilidad de los resultados y creemos que logra su objetivo ampliamente. Sin embargo, la mirada cualitativa es necesaria para completar la percepción acerca de este proceso y observar el impacto en toda la población infantil participante de la investigación.

En tal sentido, queremos señalar que el contacto con los niños y niñas a través de los test y las actividades anuales, como así también la transcripción de las entrevistas, nos permitió observar diferencias notables en la expresión oral de los niños y en su familiaridad con el lenguaje escrito conforme a la escuela y al entorno sociocultural de procedencia. Corroboramos lo que planteamos en el marco de referencia, donde señalamos que el niño de la sala de 5 años manifiesta exploraciones muy diferentes en función del contexto al cual pertenece, por lo que el punto de partida para la aplicación de la propuesta educativa en relación al

lenguaje, es claramente desigual en cada caso.

La pertenencia a estratos socio culturales medios permite imaginar un contacto con el mundo escrito y con actos de lectura y escritura diferente al que se presenta en niños pertenecientes a estratos sociales más bajos. Esto se evidencia no solo en la observación cualitativa sino incluso, en la comparación de los test iniciales entre instituciones que pertenecían a diferentes contextos. Para citar un ejemplo, en una de las escuelas de zona desfavorable el 100% de los niños y niñas pertenecían a la etapa pre-silábica en relación a la escritura, en tanto que en la de zona céntrica, el 30% ya estaba en los dos estados más avanzados (silábico y silábico-alfabético).

Consideramos que este aspecto en relación a las condiciones de contexto en que se realiza la educación es sin dudas, de suma importancia: lo que niños y niñas en condiciones desfavorables no reciben en la institución escuela, difícilmente tendrán oportunidad de aprenderlo en su entorno familiar. Brindar este tipo de recursos –especialmente en las zonas desfavorables– se constituye claramente en un modo de democratizar la cultura y la educación.

Finalmente, por todo lo dicho, consideramos que la canción infantil resulta un recurso de enorme valor para fortalecer el desarrollo del lenguaje materno en los niños y niñas. Su implementación sistemática, planificada y orientada a la enseñanza —no sólo de la lengua, pero particularmente de ella— incide de manera gravitante en la apropiación del lenguaje escrito y del sistema de escritura.

Pero, aunque la música toda es un lenguajepreciado y complementario al lenguaje oral, tanto la selección de un repertorio artístico adecuado a las posibilidades de desarrollo infantil como el modo de aplicarlo en el trabajo cotidiano resulta crucial para que esa influencia se torne un recurso valioso para la enseñanza escolar. El juego que propicia la canción infantil de calidad estética y ética, genera modos de apropiación creativos y flexibles en el trabajo individual y grupal. Es este último un aspecto que no alcanzamos a desarrollar en este escrito, pero que constituye nuevas líneas de acción.

Continuamos caminando

En la actualidad, y como continuidad de esta investigación, nos encontramos colaborando en el desarrollo de un canal de música para la primera infancia -o a 5 años- con sugerencias de trabajo para cuidadores, cuidadoras, madres, maestras de maternales, con la voluntad de incorporar este recurso de la manera

más temprana posible.

Este trabajo forma parte del portal www.radiobuttia.com proyecto desarrollado por el músico y gestor Julio Brum a partir de la música de los miembros del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña (Mocilyc). Desde allí se pretende utilizar los avances de la tecnología y la virtualidad para llegar a la mayor cantidad de niños y niñas a través de la computadora o de una aplicación desarrollada para el celular, sin importar el contexto en que viva, ampliando de este modo el acceso a la música, la poesía, la palabra, el juego.

Del mismo modo nos encontramos desarrollando una app de radios para la infancia “Nuevas ondas radiales para la infancia”, con la voluntad de que la oralidad se plantee como una alternativa posible en esta era audiovisual. Este desarrollo realizado por la Red de Radialistas Mocilyc que cuenta con el apoyo de Ibermúsicas (2021) permitirá escuchar los programas radiales dedicados a la infancia en América Latina desde distintas emisoras y pretende constituirse en un faro que provea riqueza musical y lingüística a toda la comunidad. Participan programas dedicados a la infancia de Argentina, Uruguay, Chile, Brasil, Colombia, México, Puerto Rico y Guatemala, algunos de ellos de muchos años de vigencia en las radios locales. Si bien revisten diferentes formatos, todos proponen como premisa fundamental que la música que se comparte sea destinada a la infancia, abordando temáticas, ritmos, sonidos, intereses de los más pequeños. Igualmente, la presencia de la poesía, el estímulo a la lectura y a la expresión son centrales en las diferentes propuestas.

Canciones para crecer

Como cierre, solo me queda reiterar el convencimiento de que la canción infantil es un aporte fundamental en el desarrollo de la lengua materna tanto oral como escrita. La investigación realizada es un testimonio claro de la contribución que realiza en la etapa de desarrollo inicial. Su revalorización dentro del ámbito educativo es urgente, y para ello es prioritario que las maestras y maestros se apropien de la misma, conozcan las maravillosas producciones que hay disponibles en la actualidad de la mano de artistas especializados y las incorporen a su actividad cotidiana. Es importante que los maestros y maestras se sientan portadores de cultura y confíen en su capacidad de utilizarla creativamente en el contexto educativo. Sin duda que esto es parte de la transformación que la educación requiere con urgencia: trabajar con

los aportes del arte para favorecer el desarrollo creativo y expresivo auténtico de los niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. S.XXI Editores.

Ferreiro, E. (5 de marzo 2016). *Leer y escribir en inicial*. SlideShare. <http://es.slideshare.net/Daniela-MaraFilippini/leer-y-escribir-en-inicial-emilia-ferreiro>

Kaufman, A.M. (2010). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Aique.

Recibido: 17-05-21. Aceptado: 18-08-21
Artículo terminado el 03-05-2021

Dutto, S. (2021). Aprendiendo a leer y escribir con canciones. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), 197-207. Disponible: <http://www.reladei.net>



Susana Dutto

Universidad Nacional de Villa María
Argentina
coquidutto@yahoo.com.ar

Magister en Humanidades y Ciencias (UNVM), Profesora superior en Educación Musical (UNC). Profesora en la Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular de la UNVM y en el Profesorado en Educación Musical. Desarrolla una intensa actividad artística dedicada a la música para la infancia, a la educación y a la comunicación. Es miembro del Mocilyc y del Fladem.

RECENSIONES

Biblioteca esencial

María Mercedes Civarolo
Mónica Pérez Andrada

**LORIS MALAGUZZI,
CIEN MUNDOS POSIBLES...**



AIQUE
Educación

Loris Malaguzzi, cien mundos posibles...

María Mercedes Civarolo e Mónica Pérez

Título: Loris Malaguzzi, cien mundos posibles...

Autoras: María Mercedes Civarolo e Mónica Pérez
Andrada

Data da edição: 2020

ISBN: 978-987-06-0910-0

Número de páginas: 120

Formato: 23x16cm

Editorial: Aique Grupo Editor

Colección: Biblioteca Esencial

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Idioma: Espanhol

Disponível: em Livro e em Ebook

O livro “Loris Malaguzzi, cien mundos posibles...”, constitui-se como uma inspiração para investigadores e educadores na descoberta do pensamento de um dos mais importantes pedagogos da educação de infância do século XX. Através de uma linguagem simples, profunda, cativante e rigorosa, as autoras desocultam os fundamentos daquilo que se pode considerar como uma “posible didáctica antdidáctica”, enquanto instrumento de reflexão para a prática educativa.

Assume-se como um livro de viajantes, que encontram sentido nas paisagens filosóficas, princípios e pressupostos que, não regulando, sustentam a abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Revela-se como “um encontro entre os mundos de Malaguzzi, das

crianças e das autoras” e, diria eu, dos leitores. O leitor é conduzido e levado a escutar a pluralidade de vozes e a imergir na complexidade da abordagem de Reggio Emilia.

Ao longo das mais de cem páginas de leitura somos convidados a penetrar na multidimensionalidade e transgressividade da pedagogia malaguzziana e a ressignificar conceitos como os de incerteza, a-didática, complexidade, ética, estética, criança, educador, descoberta, confrontação ou escuta.

As autoras, mediadoras do diálogo dos leitores com Malaguzzi, desocultam a dialogia de uma pedagogia relacional, de encontros, que respeita a diversidade do ser, do sentir do pensar e do agir. Uma pedagogia que se sustenta na pluralidade vocal, que interpela os

olhares das crianças e dos educadores, procurando fazer da dissonância um acorde possível e necessário. Uma voz plural que convida a uma caminhada conjunta, que explora as teorias próprias a partir da incerteza e do inesperado a que a descoberta invoca, para construir significações partilhadas.

O pensamento pedagógico de Malaguzzi é apresentado pelas autoras, como uma expressão em ação que não dicotomiza saberes, mas antes a descoberta de realidades múltiplas e com múltiplas possibilidades de realização. Neste sentido, abre-se a porta para uma pedagogia respeitadora das crianças e dos adultos, que permite, como expressa Hoyelos, “acolher o outro com alteridade”.

O livro encontra-se dividido em cinco capítulos: 1) *La rosa de los vientos en la pedagogía de Loris Malaguzzi*; 2) *La infancia, una fuente de potencialidades por descubrir*; 3) *La antididáctica malaguzziana*; 4) *La pareja educativa, un desafío entre iguales*; 5) *Proyectar y documentar, dos verbos que sí se conjugan juntos*.

No primeiro capítulo aprofunda-se o pensamento e ação de Loris Malaguzzi, que se traduz, pela expressiva metáfora das autoras de “rosa dos ventos”, por se realizar por múltiplos caminhos e caminhadas que geram múltiplas oportunidades de descoberta e reflexão. Uma ação que dialoga com Edgar Morin e com a complexidade do mundo contemporâneo, que não aceita o conformismo ou a simplificação, mas antes um projeto educativo dinâmico que respeita a diversidade e a incerteza do pensamento humano.

No segundo capítulo, as autoras discorrem sobre a imagem de criança na abordagem de Reggio Emilia, enquanto fonte inesgotável de descoberta, que se conecta em auto e co-aprendizagem, o que lhe permite descobrir, criar, confrontar, dialogar e expressar-se através de múltiplas linguagens. Trata-se de uma pedagogia que se centra em algo, mas que aceita todas as perspetivas, que entende que o aprender se recria no respeito pela criança como um todo, que respeita a diversidade cultural, celebrando as diferenças entre as crianças e aceitando-as como pontos de partida para uma ação que valoriza a todos e a cada um. Salientam, assim, a estética e a ética das relações que pressupõe um profundo respeito pela cultura e pensamento da criança, sustentada em outras formas de pensar e que não é presidida pela racionalidade dos adultos. Salientam ainda a ideia de criança enquanto participante e agente no seu processo de aprendizagem.

As autoras apresentam, no capítulo três, um texto instigante sobre a “antididáctica malaguzziana”, entendida como uma necessária rutura do “vínculo de dependência”, que sujeita as crianças às decisões e metodologias do adulto, e uma clara oposição ao ensino

condutista, assumindo que o ato de educar se pode constituir como um tempo e experiência de escuta, como um dar e receber sem obturar a liberdade do pensamento e da ação das crianças.

No quarto capítulo o leitor é confrontado com a importância de trabalhar com o outro. O outro que é o seu par, um outro educador, que através do confronto, do diálogo e da negociação, desenvolvem “práticas docentes mais humanas, mais comprometidas, de maior cooperação”.

No último capítulo, as autoras, revelam a interconectividade na ação docente do projetar e documentar. Assume-se que a documentação pedagógica pode ser importante na tomada de consciência do papel dos diferentes atores sobre o processo educativo. Será uma forma de atribuir significado à experiência educacional e à participação de todos os implicados. Ao valorizar a documentação o projeto assume o trajeto da criança e não de um programa pré-determinado.

As autoras, através destes cinco capítulos, desafiam o leitor a refletir sobre as suas conceções e crenças, sobre a forma como as crianças aprendem, sobre a ação do adulto, as interações que se estabelecem, a complexidade dos processos...

A abordagem Reggio Emilia constitui-se como um discurso alternativo, às práticas instituídas e dominantes. Importa submergir na proposta destas autoras, que abrem a porta à descoberta do pensamento e ação de Loris Malaguzzi, inspirando educadores e investigadores na criação de outros mundos possível.

Cristina Mesquita

*Centro de Investigação em Educação Básica,
Instituto Politécnico de Bragança*

EN LA RED

Fabulinus: una escuela con B.S.O. Fabulinus: a school with O.S.T.

Ángeles Abelleira Bardanca; ESPAÑA

Este nuevo número de RELAdEI dedicado a la música es la ocasión que estaba esperando para hablar de un hallazgo que hice hace unos años. Gracias a las redes sociales contactamos con una docente argentina que fue para nosotras una suerte de salvoconducto a otra dimensión. Se trataba de Alejandra Dubovik que junto con Alejandra Cippitelli dirigen una de las instituciones educativas más vanguardistas que conocemos: el Jardín de Infantes Fabulinus. Una escuela infantil que forma parte de un proyecto que abarca todo el tramo educativo sumando al colegio Antonio Berni de enseñanza fundamental y secundaria. Una heroicidad fruto de la arriesgada apuesta de las Alés, dos maestras jardineras que querían trabajar en un centro que integrase todos aquellos principios pedagógicos que ellas profesaban con devoción. Nunca hemos hablado de cómo fueron sus comienzos hasta alcanzar la referencial institución que hoy día diri-

gen, aunque sí lo hemos hecho sobre los avatares a los que han tenido que hacer frente derivados de las crisis económicas y sociales que han sacudido al mundo, en concreto a su país, Argentina. Muchas de estas conversaciones han surgido al hilo de la pandemia global, de su prolongado confinamiento, así como de las extraordinarias medidas que han tenido que adoptar para reabrir su sueño. En este extraño tiempo hemos hablado, nos hemos consolado de las pérdidas, nos hemos dado apoyo moral para seguir perseverando en el compromiso por la educación de la infancia. Todo ello, no ha hecho más que incrementar nuestra admiración por estas luchadoras argentinas y el deseo de conocer Fabulinus, esa escuela que toma el nombre de dios griego protector de la infancia que enseñaba a hablar a los pequeños; apunte ya inequívoco de que la palabra y los mitos formarán parte de la experiencia escolar.



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imágenes 1-2. Edificio y entrada del Jardín de Infantes Fabulinus

Cuando desde RELAdEI me propusieron escribir sobre la educación musical en infantil, de inmediato me vinieron al recuerdo imágenes vistas en los vídeos que emplean nuestras amigas argentinas en sus charlas: un niño tocando libremente un piano en un espacio abierto del centro, ingeniosas máquinas de sonido o todo tipo de instrumentos artesanales y tradicionales. De fondo, la música constante. No en vano, Cippitelli es una melómana y cinéfila reconocida. Siempre pienso que Fabulinus es una escuela con Banda Sonora Original. Aquí el sonido ambiental, los diálogos y las melodías configuran un todo armonioso que transmite información, remarca las acciones, aumentan el realismo y ensalzan las emociones sin tener que recurrir a los efectos especiales.

Preocupada por saber transmitir fielmente toda la fuerza y potencial del proyecto Fabulinus, he preferido entrevistar a sus creadoras, las Alés, que a lo largo de esta conversación nos ubican en el ideario y principios pedagógicos de la escuela así como en las actividades que realizan.

¿Cómo nos situarían en Fabulinus?

Alés: El jardín Fabulinus, logró plasmar desde sus inicios, allá por el año 1998 una forma particular de concebir el aprendizaje de los niños a través de propuestas y proyectos originales, pensando la escuela como un ámbito de enseñanza y aprendizaje, de relaciones, de comunicación y de investigación. En nuestro abordaje, implementamos la dinámica de la pareja pedagógica.



Fuente: <https://www.pedagogiasubjetividade.com>

Imágenes 3-4. Alejandra Cippitelli y Alejandra Dubovik



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 5. La máquina del sonido. Dispositivo lúdico y sonoro

ca, la importancia del espacio como tercer educador a través de propuestas como: Territorios de Juego y Exploración, el trabajo por proyectos, las experiencias en pequeño grupo y la documentación pedagógica. Los maestros y directivos reflexionamos constantemente sobre nuevos enfoques para profundizar acerca de los contenidos y sus didácticas, que nos permiten realizar innovaciones en el ámbito educativo. Un equipo donde se aúnan esfuerzos para el desarrollo del proyecto del jardín de infantes, asumiendo diferentes responsabilidades y compromisos, maestras, músicos, psicomotricistas, profesores de educación física, profesoras de danza, ceramistas, narradoras, etc. Un equipo docente que investiga, aprende y propone respaldados por una constante formación permanente a través de capacitaciones y congresos nacionales e internacionales.

¿Qué significa para ustedes el trabajo por proyectos?

Alés: Proponemos el jardín como un espacio de juegos compartidos, como un lugar de exploración, investigación, en un ámbito generador de conocimientos y producciones creativas privilegiando la armonía, la serenidad el bienestar, la luminosidad y la alegría. Estamos convencidas de la importancia de generar proyectos atractivos y significativos que promuevan múltiples experiencias personales, de relaciones con los otros y con

su entorno. Impulsamos la capacidad creadora a partir de la inmersión y el contacto con el arte, siendo éste un importante eje de trabajo. Los proyectos de cada sala abarcan una variedad de contenidos provenientes de las Ciencias Sociales, Naturales, Matemática, la Literatura, la Lengua, la Plástica, la Música, la Danza, el Inglés, la Educación Física y la Psicomotricidad.

Está a punto de publicarse su primer libro en España “Territorios de juego y exploración”, ¿nos podrían avanzar qué son los territorios?

El proyecto estético forma parte de la identidad del jardín Fabulinus, entendiendo la estética como una cuestión ética. Como equipo pedagógico, hemos trabajado en la creación de espacios educativos que expresen y comuniquen el proyecto pedagógico, espacios que den visibilidad a una imagen de infancia llena de potencialidades. Surge así la propuesta de territorios, vistos como espacios generadores de símbolos culturales, lugares de encuentro, experimentación, juego y participación. El soporte físico donde se desarrollan y manifiestan hechos estéticos. Los territorios se concretan en diferentes espacios y son: Territorio de juegos de agua, Territorio de juegos de arena, Territorio de la música, Territorio de los planos inclinados, Territorio de los espejos, Territorio de las piedras y dinosaurios, Territo-



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 6. Exploraciones sonoras con el coordinador de Música, el profesor Pablo Abdala con niños y niñas de 2 años

rio de las balanzas, Territorio de la Luz, Territorio de las construcciones, Territorio de las composiciones, etc.

Entre otros cuentan con un Territorio de la música, ¿en qué consiste?

Alés: Es un espacio de juego y de exploración sonora mediante el uso de instrumentos musicales. Una experiencia artística que abre los sentidos estimulando el proceso creativo y personal de cada niño a través de la magia de la música, el disfrute, la alegría y la participación. Un ambiente que propicia y fomenta la exploración del maravilloso mundo del sonido y el cuerpo en movimiento.

Pero la música está presente en más lugares que en este territorio, ¿nos podrían hablar de ese gran pilar de su proyecto que ustedes denominan “Artes Sonoras: La Música, La Danza y La Expresión Corporal”?

Alés: El aprendizaje auténtico de la Música nace de un deseo, aflorar lo que cada uno lleva dentro de sí mismo, una exploración de conocimientos y vivencias preestablecidas que la vida nos da en forma natural. Dichos conocimientos solo necesitan de la observación justa y pertinente del maestro para acompañar la creatividad que late en cada en cada niño. Desde el jardín nos proponemos descubrir dicha creatividad en la música como una superación de los determinismos, un desarrollo en el establecimiento de nuevos vínculos, lenguajes

y espacios sonoros. Para completar un desarrollo individual necesitamos de lo colectivo, por ello, las familias cuentan con un ámbito de participación denominado: Espacios de proyectos artísticos que nos permite dentro de nuestro lenguaje, la exploración y realización de los diferentes encuentros y eventos que el jardín propone y de esta manera entender la creatividad como una característica humana, y no como un privilegio de artistas. Nos proponemos como institución educativa enseñar música unificando el hacer, el sentir y el pensar entendiendo que la creación espontánea surge de lo más profundo de nuestro ser, en donde la música y el movimiento nos acompañó siempre en cada etapa de nuestra vida. En este proyecto privilegamos un desarrollo integral de todas las capacidades: cognitivas, motrices, afectivas, sociales y expresivas. Por lo que promovemos que los encuentros y espacios destinados a experiencias con las artes sonoras estén coordinados por un docente de Música y un docente de Danza y Expresión Corporal. Conformando una pareja pedagógica que fomente la capacidad creadora invitando a niños y niñas a aproximarse al mundo de la música, explorando instrumentos, timbres, texturas y ritmos. Investigar el sonido, ir en busca de la propia voz y divertirse compartiendo ensambles musicales y juegos con pares. El cuerpo en movimiento atravesando historias, tramas y escenarios que los lleven a descubrir y potenciar toda la imaginación que cada niño y cada niña trae.



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 7. Expresión corporal “El bailecito del viento” (danza nortena) con la profesora de danza Alejandra Amoretti. Canticuéticos con niños y niñas de 5 años

¿Qué estrategias emplean para desplegar las múltiples manifestaciones vitales de la música?

Alés: Son variadas, no excluyentes e integradoras: Exploración sonora-Juego. Improvisación- El arte fundamental. Escucha sensible-Habitar el silencio. Musicalizar la palabra. La voz y el cuerpo integrando, ritmo y movimiento. El cancionero amplio. El uso de diversas tecnologías: luz y sonido, micrófonos, efectos, grabaciones, etc. Elementos: vestuario, telas, telones.

Encuentros para bailar, jugar y explorar el maravilloso mundo del sonido y el cuerpo en movimiento. Canciones, rondas, escenarios imaginarios. Sonidos, onomatopeyas y canciones nos acompañan estimulando el despertar de los sentidos y el disfrute que la música nos brinda. Los colores, el mundo sonoro, la voz, el cuerpo y las texturas son los elementos esenciales que nos acompañan en cada encuentro. Las danzas folclóricas tienen como objetivo principal que los niños y las niñas se encuentren inmersos en nuestra cultura, y que de manera lúdica y a través de movimientos corporales se inicien en el desarrollo de la conciencia individual que permite reconocerse con el otro en el diálogo alegre de la danza. Mediante la propuesta de juegos recreativos los niños y niñas irán incorporando de manera gradual las figuras básicas de las danzas y coreografías específicas de “Gato y Chacarera”, danzas de esquina como “El Escondido”, danzas nortenas como “El Bailecito”, tam-

bién nociones básicas simples de posición de castañetas, uso de pañuelo, zapateo y zarandeo.

La música y el juego son el motor de cada encuentro con este lenguaje corporal para enriquecer y desplegar la propia forma de expresión. Un espacio y tiempo para el juego, el encuentro y la participación a través del lenguaje artístico. Una propuesta educativa que canta y baila, siente y piensa, juega, incluye, comparte y crece.

Entre sus principios rectores hablan de la pedagogía con las familias y la comunidad, ¿a que se refieren?

Alés: En efecto, en el Jardín sustentamos una Pedagogía CON las Familias. De este modo a lo largo del año generamos diversas oportunidades para encontrarnos en:

- La presentación del proyecto pedagógico y del período de familiarización al inicio de cada año lectivo.
 - Momentos donde compartimos documentaciones pedagógicas de diferentes proyectos, la entrega de registros narrativos y bolsas con las producciones gráficas y plásticas realizadas durante los distintos períodos.
- Reunión individual con las familias convocadas por la institución para evaluación final.*
- Clases abiertas y talleres participativos.
 - Actos escolares. Día de los abuelos. Fiesta de la familia y el deporte. Fiestas Patrias que se realizan algunas con asistencia de padres y otras en la intimidad del jardín.
 - Espacios de proyectos artísticos: “Los miércoles con Pablo”.

- Convocatoria a familias con especialistas o expertos.
- Talleres de orientación a familias conducidos por nuestro Equipo de Orientación Escolar o especialistas convocados especialmente según la temática a tratar.
- Fabunarra – Noche de narraciones.

- Arte Fabe – Muestra de Arte Infantil.
- Canticuénticos con grupos de madres y padres músicos.

Las familias de un modo u otro están siempre presentes en la actividad educativa de Fabulinus.



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 8. Festejo del 25 de mayo con niñas y niños de 3 años junto a las familias. La Vicuña (Carnavali-to) con un grupo de madres y padres músicos



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 9. Festejo del 25 de mayo con niñas y niños de 3 años. Expresión Corporal: Canticuénticos “¿Por qué? ¿Por qué?” con un grupo de madres y padres músicos



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 10. Espacios de proyectos artísticos: “Los miércoles con Pablo” Una vez por semana invitamos a toda la familia a compartir un “espacio musical” para cantar, tocar instrumentos, bailar, contarnos los proyectos de investigación y exploración de algunas salas y disfrutar un momento todos juntos.



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 11. Espacio de proyectos artísticos con invitación a las familias a cargo del coordinador de Música, el profesor Pablo Abdala “Los miércoles con Pablo”: “La llamada del tambor”: Candombe (percusión)



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imágenes 12-13. Convocatoria a familias especialistas o expertos. Visita de un abuelo músico



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 14. Visitan el jardín Fabulinus la Orquesta Infantil de Cámara del Colegio Antonio Berni. Niños y niñas de 9, 10 y 11 años de la escuela primaria



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imágenes 15-18. Día de los abuelos y Fiesta del folclore. Invitación a “nuestros sabios mayores” a festejar ese día junto a sus nietos

Como cierre de cada curso académico organizan el evento Arte Fabe, un colofón en el que producciones artísticas y musicales dan corporeidad a los procesos didácticos. ¿Nos podrían contar en qué consiste esta Muestra de Arte Infantil del Jardín Fabulinus?

Alés: Es otra instancia donde las familias pueden ver parte de la tarea que se realiza en el jardín, seleccionándose para las mismas algún tema en particular.

Las Muestras de Arte son un modo de hacer visible las potencialidades de los pequeños y también el reconocer la importancia de la belleza en la vida de los niños y nuestra propia vida. El arte es considerado un portador y productor de sentidos sociales y culturales expresados en distintos formatos estéticamente comunicables,

denominados lenguajes artísticos. Entre ellos, pueden mencionarse, considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas: la música, la plástica, el teatro, la danza, la literatura, los lenguajes audiovisual y multimedia. Cada año realizamos dentro y fuera del jardín muestras de arte con una temática anual que nos caracteriza y nos da identidad. Construimos en cada muestra, en su percepción y producción, sentidos y formas de circulación hacia nuevos modos de pensar, donde intervienen lo lúdico, la creatividad, la novedad y donde cada disciplina adquiere una real importancia. El respeto y la consideración por las obras de los niños, así como su exhibición son principios fundamentales del Jardín Fabulinus como espacio educativo democrático.



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 19. Performance realizada por niños y niñas de 5 años con música en vivo del grupo de madres y padres músicos. “El Monstruo de la laguna”: Canticuénticos Arte Fabe 2018



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 20. Arte Fabe 2018 – Muestra Anual de Arte Infantil - “GIROS...alrededor de la casa” Producciones gráficas y plásticas de niños de 2 a 5 años



Fuente: <https://fabulinusberni.com/fabulinus>

Imagen 21. Cierre musical del Arte Fabe 2020 con grupo de familias

Imagino que las personas que han leído este artículo, tras estas primeras pinceladas sobre Fabulinus, querrán descubrir más, por ello y como cierre dejo el enlace a la web de la escuela y las referencias a alguna de las publicaciones en las que Dubovik y Cippitelli relatan distintos proyectos que atraviesan el núcleo de este sueño educativo real y en crecimiento en el delta del río Tigre en Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dubovik, A. & Cippitelli, A. (2021). *Territorios de juego y exploración*. Octaedro.

Dubovik, A. & Cippitelli, A. (2018). *Construção e construtividade. Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. Phorte editora.

Dubovik, A. & Cippitelli, A. (2020). *A linha como linguagem: o repertorio do visível*. Phorte editora.

<https://fabulinusberni.com>

<https://www.pedagogiasubjetividade.com>



Ángeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro (Ames)

Coautora del blog InnovArte Educación Infantil España

<http://innovarteinfantil.wordpress.com/about/aab/>
angelesabelleira@edu.xunta.es

Ángeles Abelleira, maestra con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es coautora del blog InnovArte Educación Infantil.

227

