

A linguagem da música nas escolas de primeira infância: perspectivas a partir da dimensão estética no pensamento de Loris Malaguzzi

Reis, Francine Alves dos ¹

Siquelli, Sônia Aparecida ²

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão da presença da música na educação infantil, sob a perspectiva da dimensão estética da educação presente na abordagem de Reggio Emilia proposta por Malaguzzi (2012, 2016). Objetiva (re)pensar a presença da música na escola sob a perspectiva das linguagens tendo como ponto central a experiência estética e as relações que as crianças estabelecem em seu ambiente. A metodologia empregada priorizou o entrelaçamento teórico entre a pedagogia reggiana a partir da conceituação de ateliê e estética, pelos autores Vecchi (2017) e Hoyuelos (2020), e a educação musical, pelos autores Schafer (1991) e Akoschky (2001), com uma proposta de diálogo a respeito do que é música, o que ela pode significar, enquanto linguagem, para o desenvolvimento de crianças. Conclui-se, que é possível trazer a estética como possibilidade de desconstruir a visão reducionista e tradicionalista, que se tem da música no currículo da educação da primeira infância.

Palavras-chave: abordagem de Reggio Emilia; música; primeira infância.

The language of music in early childhood: perspectives from the aesthetic dimension in the thought of Loris Malaguzzi

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the presence of music in early childhood education, from the perspective of the aesthetic dimension of education present in the Reggio Emilia approach proposed by Malaguzzi (2012, 2016). It aims to (re)think the presence of music at school from the perspective of languages, having as its central point the aesthetic experience and the relationships that children establish in their environment. The methodology used prioritized the theoretical intertwining between Reggian pedagogy based on the conceptualization of studio and aesthetics, by the authors Vecchi (2017) and Hoyuelos (2020), and musical education, by the authors Schafer (1991) and

¹ Universidade São Francisco. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Email: francine.alves.reis77@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5899301843270690>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2940-850X>.

² Universidade São Francisco. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco-USF. Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira-GEPHEB. Email: soniapsiquelli@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7785849794300988>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8992-1898>.

Akoschky (2001), with a proposal for dialogue about what music is, what it can mean, as language, for the development of children. It is concluded that it is possible to bring aesthetics as a possibility to deconstruct the reductionist and traditionalist view that we have of music in the early childhood education curriculum.

Keywords: Reggio Emilia approach; music; early childhood.

**El lenguaje de la música en las escuelas de primera infância:
perspectivas desde la dimensión estética en el pensamiento de Loris
Malaguzzi**

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre la presencia de la música en la educación infantil, desde la perspectiva de la dimensión estética de la educación presente en el enfoque Reggio Emilia propuesto por Malaguzzi (2012, 2016). Pretende (re)pensar la presencia de la música en la escuela desde la perspectiva de los lenguajes, teniendo como punto central la experiencia estética y las relaciones que los niños establecen en su entorno. La metodología utilizada priorizó el entrelazamiento teórico entre la pedagogía reggiana basada en la conceptualización de estudio y estética, de los autores Vecchi (2017) y Hoyuelos (2020), y la educación musical, de los autores Schafer (1991) y Akoschky (2001), con una propuesta de diálogo sobre qué es la música, qué puede significar, como lenguaje, para el desarrollo de los niños. Se concluye que es posible acercar la estética como una posibilidad para deconstruir la visión reduccionista y tradicionalista que tenemos de la música en el currículo de educación infantil.

Palabras clave: enfoque Reggio Emilia; música; niñez temprana.

INTRODUÇÃO

Quando a linguagem da música é pensada nas escolas de primeira infância, crianças de zero a seis anos, costuma-se associá-la à recreação ou aprendizagem de uma cultura imposta por adultos e a questão do fazer musical fica relegada a uma função de pano de fundo e palco para a realização de atividades e propostas arbitrárias ao que o contato com a descoberta do universo sonoro pode significar para o desenvolvimento global de uma criança.



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262744 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262744>

A Educação Infantil, conforme descrito na LDBEN 9394/96 é uma construção resultante de lutas em defesa dos direitos humanos e culmina no reconhecimento das crianças pequenas (0 a 3 anos e 3 a 6 anos) como sujeitos desses direitos. Crianças pequenas reconhecidas como cidadãos ativas, participativas e produtoras de cultura, e dentro dessa perspectiva pensamos a linguagem da música, a partir de um olhar que permite a participação e produção de cultura por todas as crianças, e suas professoras e professores, nas escolas de infância, segundo Malaguzzi (2012). Neste contexto, as relações no cotidiano da infância no interior da escola, sob a concepção de educação democrática e inclusiva, coloca as crianças não como objetos do processo educativo, mas sim, os sujeitos, para os quais a educação é entendida na sua dimensão estética (Hoyuellos, 2020).

Sendo assim, compreendemos a Educação Infantil sob a perspectiva da abordagem de Loris Malaguzzi (2012, 2016), um educador que viveu entre os anos de 1920 a 1994, idealizou e criou uma abordagem de educação para a cidade de Reggio Emilia, Itália, entendida como “um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes” (Edwards; Gandini; Forman, 2016) para que as crianças fossem encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar seus processos de construção de um pensar através de todas as suas linguagens, desenvolvendo habilidades simbólicas e de criatividade de formas surpreendentes.

Malaguzzi (2012) apresenta o real sentido da educação da infância como proposta de uma participação ativa das crianças e de todos os envolvidos no processo, como a própria vida:

As crianças aprendem interagindo com seu ambiente e transformando ativamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com seus pares. Em certo sentido, as crianças participam da construção da sua identidade e da identidade dos outros. A interação entre elas é uma experiência fundamental durante os primeiros anos da vida. A interação é uma necessidade, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si... A auto-aprendizagem e a co-aprendizagem (construção de conhecimento pelo self e co-construção de conhecimento com os outros) das crianças, apoiada por experiências interativas construídas com a ajuda de adultos, determina a seleção e a organização de processos e estratégias que são parte de - e coerentes com - os objetivos gerais da educação da primeira infância. Os conflitos construtivos [resultantes do



intercâmbio de ações, expectativas e ideias diferentes] transformam a experiência cognitiva do indivíduo e promovem aprendizagem e desenvolvimento. Colocar as crianças em pequenos grupos facilita estes processos porque, entre elas, não há relacionamentos fortes de autoridade ou dependência; por isso, esses conflitos são mais atrativos e proveitosos. Se aceitamos que todo problema produz conflitos cognitivos, então acreditamos que conflitos cognitivos iniciam um processo de co-construção e cooperação (Malaguzzi, 2012, p. 11-12).

Dentro da perspectiva abordada, o que nos currículos chamamos de disciplinas, a pedagogia reggiana chama de linguagens. As cem linguagens das crianças, metáfora criada por Malaguzzi (2016) para explicar as linguagens poéticas da infância: linguagens do fazer, do pensar com as mãos. Linguagens que nos dizem a respeito de uma compreensão do mundo que antecede o pensamento racional: o saber estético, o prazer estético. Todos os sentidos bem despertos! E isso nos leva a outra proposta apresentada, que tece a trama teórica para pensar a linguagem da música na infância, a dimensão estética da educação.

A linguagem da música deve acontecer na perspectiva da descoberta colaborativa, curiosa, construtiva, se contrapondo ao modelo existente reducionista, que fragmenta a linguagem da música somente para o momento da aula de música, e que se fixa em ensaios para apresentações em datas festivas, além de ser um conhecimento que pertence somente à figura do professor especialista de música.

A criança imersa na complexidade: saberes não fragmentados

O diálogo da educação musical com a educação infantil abre um campo de investigação e oferece aporte teórico para o trabalho com a linguagem da música na perspectiva das cem linguagens, proposta por Malaguzzi (2012). Falar de crianças significa considerar uma série de especificidades de desenvolvimento, contemplando aspectos biológicos, psíquicos e sociais, e o fato de que as crianças não estão totalmente inseridas no mundo da cultura, através da linguagem. Sua interpelação do mundo acontece pelo seu corpo, com todas as possibilidades de sentir e vivenciar para conhecer. Pensar em múltiplas linguagens, sobretudo quando pensamos em crianças de 0 a 5 anos, é premissa para pensar uma educação que realmente seja centrada nas potencialidades e capacidades das crianças, uma vez que elas não estão



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262744 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262744>

totalmente inseridas no mundo simbólico, e portanto são languageiras, se expressam através das suas cem linguagens (Malaguzzi, 2012). Isso nos leva a entender que a criança vive no mundo do contato pessoal, e além disso, “a criança é integral e toda única” (Teixeira; Westbrook, 2010, p. 139), aquilo que prende sua curiosidade constitui, no momento, todo o universo da sua experiência. Trazemos a palavra experiência na perspectiva de Bondía (2002), algo que nos acontece, algo que nos toca e, portanto, promove transformação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-nos nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 19).

No momento em que uma criança está indagando o mundo a partir da sua experiência, ela está integrada e única na relação com o objeto de sua investigação, e se expressa através de múltiplas linguagens, com movimentos, formas, sons, sem fragmentar expressão e experiência, e sem fragmentar-se. Nesse sentido, podemos afirmar que há uma divergência entre a criança e os programas de ensino (Teixeira; Westbrook, 2010), uma vez que o mundo escolar é fragmentado: fragmenta o tempo e a experiência, diz para separar a cabeça do corpo (Malaguzzi, 2012), e reduz as possibilidades educativas a fins impostos de fora, ao estabelecer metas de aprendizagem, ou seja, desconsidera a criança como um sujeito capaz de descobrir seus próprios objetivos de aprendizagem surgindo de dentro da experiência, e não de fora. Por exemplo, quando é proposto que todas as crianças aprendam uma canção, ao mesmo tempo, com o mesmo interesse, e para uma finalidade alheia à sua curiosidade natural, é o oposto de oferecer a música como uma linguagem expressiva, e que se manifesta de forma integrada com outras linguagens.

Desde o final do século XIX, sob a perspectiva da escola tradicional, as disciplinas foram fragmentadas, como se fosse possível colocá-las em compartimentos, estruturalmente separadas e nomeadas. Assim, música, movimento, oralidade, pensamento matemático, ciências, natureza, entre outras, são separadas de forma simplificada. O que poderia (e deveria) ser uma perfeita integração entre racionalidade, emoções, imaginação e estética



acaba como uma perfeita separação reducionista. Vecchi (2017) diz, a este respeito:

Uma cultura que separa, de modo rígido, essas qualidades e esses processos do pensamento, inevitavelmente tende a subtrair das diversas disciplinas, ou linguagens, parte desses processos: aos engenheiros, tende a reconhecer a parte racional; aos arquitetos, a parte imaginativa; aos matemáticos, os aspectos cognitivos; aos artistas, a expressividade; e assim por diante, por categorias simples e simplistas (Vecchi, 2017, p. 29).

Ao contrário da fragmentação das áreas do conhecimento, que comumente vemos na organização do cotidiano escolar, as crianças estão imersas na complexidade, pois relacionam percepções, sensações, saberes e movimentos. O olhar para a criança de forma não fragmentada da sua experiência, constitui um olhar para a complexidade, segundo Morin (2010), que apresenta a questão das crianças imersas na complexidade:

Antes de aprenderem a separar tudo, as crianças veem os vínculos entre todas as coisas, principalmente quando são educadas em meio à natureza, como os pequenos ameríndios que acompanham seus pais na floresta. A natureza não está dividida em disciplinas como a escola. Por sua vez, a escola ensina a separar tudo [...] É possível tirar da experiência das crianças tantos exemplos que contribuem para a compreensão, para a apreensão da complexidade (Morin, 2010, p. 217).

A questão central e complexa do trabalho de educar crianças está nas relações: relações interpessoais, relações com o meio, relações com os objetos de investigação, e ao pensar sobre o que é necessário para que as experiências das crianças realmente ocupem um lugar legítimo na educação infantil, surge um olhar para a escola como um imenso organismo vivo (Malaguzzi, 2016), composto por relações: relações entre todos os profissionais, todas as famílias, todas as crianças, e ainda relações com a comunidade ao redor da escola. Relações que compõem um diálogo não como troca, “mas como um processo de transformação em que se perde totalmente a possibilidade de controlar o resultado final” (Rinaldi, 2021, p. 19), um diálogo que mantém o foco na criança, nas relações e no porvir, bases da verdadeira educação. Relações vivas, que requerem um currículo vivo, que emerge da imprevisibilidade.



O trabalho educativo que acontece na escola deve considerar três parceiros interativos, segundo Rinaldi (2016): crianças, educadores e famílias, uma vez que o planejamento é entendido como o ato de preparação dos espaços, dos materiais e das ocasiões para a aprendizagem, permitindo um intercâmbio e comunicação entre todos os envolvidos. Pensar em uma escola viva para as crianças é entender um sistema em sua complexidade.

Dado esse sistema em sua complexidade, podemos compreender por que o potencial das crianças é paralisado quando o ponto final de sua aprendizagem é formulado de antemão. Em vez disso, no início de um projeto, os professores devem reunir-se e discutir de todos os modos possíveis como o projeto poderá vir a evoluir, considerando ideias prováveis, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças. Ao fazer isso, preparam-se para todos os estágios subsequentes do projeto – *mesmo se o inesperado acontecer* (Rinaldi, 2016, p. 109).

Um currículo emergente, que brota das relações e interações do cotidiano escolar (Rinaldi, 2016) requer um preparo dos professores para que estes se reconheçam pesquisadores de sua própria prática, libertos de modelos prontos.

Aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência. Existem duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem das crianças e descobrir indícios para seu apoio: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem suas estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetos envolvidos são transformados (Malaguzzi, 2016, p. 91).

O autor elencou duas formas de observação dos processos de aprendizagem das crianças que nos indicam um caminho da pesquisa à ação e da ação à pesquisa, tecendo a trama da aprendizagem: como as crianças ingressam em uma atividade e como os objetos envolvidos são transformados. Trata-se de observar o que desperta a curiosidade epistemológica das crianças e como elas subvertem a realidade ao toque das próprias mãos enquanto criam, enquanto pesquisam, enquanto brincam.

A dimensão estética da educação: para compreender a criança de cem linguagens



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262744 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262744>

Hoyuellos (2020) aponta para a estética no pensamento de Malaguzzi, como uma faculdade humana de gerar experiências a partir de um confronto com o diferente, com o desconhecido que seduz e desperta o desejo cognitivo, o desejo de saber, o desejo de conhecer e interpretar a realidade; sobretudo a capacidade ampliada de interpretar a realidade a partir de experiências vivenciadas.

Trata-se de uma estética que se afasta de convenções dos procedimentos práticos e intelectuais, capaz de dissolver o artístico no estético e de ver o estético na própria experiência humana. Uma estética que propõe uma continuidade entre experiência estética e experiência vital (Hoyuellos, 2020 p. 33).

A dimensão estética da educação aborda a construção dos saberes considerando a sensibilidade. Todos os sentidos despertados, o sujeito em relação com as coisas e as coisas com relação entre si. A saber, a própria raiz grega da palavra estética - *aesthesis* - que significa sentidos, nos leva a uma percepção do mundo pelas sensações: estar sensível ao mundo, ou seja, um saber sensível, orientado pelo corpo, pelas experiências, pelas relações e pela estesia (Duarte Jr., 2001), se contrapondo à comum anestesia dos programas de ensino fragmentados, que separam o pensar e o sentir, separam a cabeça do corpo, separam o intelecto do movimento, separam o saber da alegria, separam a razão da emoção.

Nas escolas de infância, a percepção sensorial, o prazer, a sedução que convida e provoca a querer saber, querer descobrir, querer criar, chamada de vibração estética (Vecchi, 2017). Essa vibração estética pode tornar-se uma ativadora de aprendizagem, alimentando um conhecimento que não se nutre somente de informações, mas de conexões, associações de ideias, e pode ser compreendida como um fio que conecta todas as coisas, criando uma “zona limite de tensão e aproximação entre racional e imaginativo, entre o cognitivo e o expressivo” (Vecchi, 2017, p. 29).

Para Hoyuellos (2020) a presença da estética na pedagogia reggiana coloca a escola como um âmbito estético habitável e o ato de educar como a capacidade de desenvolver narrativas de sedução estética, ou seja, promover contextos investigativos que provoquem os sentidos e o desejo, que convidem à experiência e ao prazer estético. A questão de perceber o desejo da criança a partir de uma provocação estética é algo que supera um conceito de criança passiva e incapaz, e nos leva para um conceito de criança enquanto um sujeito capaz, porque se lança à construção de um aprendizado pelo desejo.



(Hoyuellos, 2020), o que para o autor desejo significa, no sentido psicanalítico, o que se difere da necessidade, uma vez que a necessidade satisfeita se esgota, cessa, e o desejo é interminável, insaciável e errático.

Na proposta educacional de Malaguzzi (2012) o prazer em diálogo com a realidade é ponto central. O prazer é visto como a busca do ser humano pela própria vida, a partir do desejo de conhecer, inovar, descobrir, crescer em situações desconhecidas, enfrentando a angústia do novo e da realidade. Não é possível crescer somente no prazer, há que se inserir no princípio da realidade. Não há contraposição entre prazer e realidade, mas complementaridade.

A ideia de prazer em Malaguzzi deve ser vista como uma espécie de sentimento, de “inteligência prenante”, como uma força energética ou uma busca de satisfação de que a criança dispõe quando, também, quer superar as dificuldades que lhe impõe o princípio de realidade (Hoyuellos, 2020, p. 60).

A abordagem reggiana de educação também fala do prazer estético, ou seja, aquele prazer sensível junto com uma alegria intelectual. “Malaguzzi, assim como a estética moderna, põe em diálogo o agrado e a emoção do sentimento do belo e os elementos intelectuais” (Hoyuellos, 2020, p. 61)

A partir de uma fundamentação estética para a educação e para os fazeres cotidianos das escolas de infância, compreende-se que o processo de conhecer o mundo e o pulsar da vida pode ser visto como uma dança de coisas e acontecimentos interconectados, coexistentes, associados. O que a pedagogia reggiana chama de linguagens são, na verdade, fios que entrelaçam imaginação, emoções, racionalidade e estética. Porém, uma vez que os programas de ensino fragmentam de modo rígido e em blocos de tempo, as linguagens e seus processos (por exemplo, música somente na aula de música, movimento somente na aula de movimento, desenho somente na aula de arte, poesia e contos somente na roda de leitura), acontece uma subtração de recursos culturais, “da qual deriva um empobrecimento da qualidade global dos conceitos e do pensamento” (Vecchi, 2017, p. 29).

E assim, chegamos à compreensão da afirmação de Malaguzzi (2012): a criança tem cem linguagens, pois na pedagogia reggiana o termo linguagem é visto para além da linguagem verbal, considerando as diversas formas pelas quais um ser humano se expressa e se comunica, passando pelo sentido estético e constituindo as múltiplas fontes de conhecimento. Quando



oferecemos à criança um ambiente provocador, que se relacione com o ambiente para encontrar o desejo de saber e possíveis formas de expressar a construção do seu pensamento, a sua potência se revela.

Esta perspectiva de criança e de educação representa um componente subversivo em relação a uma cultura e educação tradicional (Vecchi, 2017), uma vez que cada criança é única, tornando impossível estabelecer modelos rígidos de aprendizagem e expressão. Uma das formas de realmente promover uma educação que tem em seus fundamentos a estética é pensar um espaço que promova provocações nos sentidos. Malaguzzi (2016) chama esse espaço de ateliê, um lugar de pensar com as mãos.

Não escondo a imensa esperança que investimos na criação do ateliê. Sabíamos que seria impossível pedir algo mais do que conseguimos. Ainda assim, se pudéssemos, teríamos ido ainda mais longe, criando um novo tipo de escola, composta inteiramente por laboratórios similares a ateliês. Teríamos construído uma escola feita de espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para “criar o caos” (no sentido que David Hawkins nos explicaria melhor, depois). Sem possibilidade para o tédio, as mãos e mentes se engajariam com uma alegria intensa e libertadora, como ordenada pela biologia e pela evolução (Malaguzzi, 2016, p. 78-79).

A reflexão a respeito de uma dimensão estética da educação é premissa indispensável para a compreensão da proposta de ateliê (Vecchi, 2017). Somente a presença de um atelierista, que é um profissional com formação na área das artes, e de um espaço para o ateliê não torna possível uma abordagem que permita a escuta do pensamento das crianças. É fundamental que a pedagogia e a cultura do ateliê se entrelacem a partir da dimensão estética da educação.

Vecchi (2017), atelierista de Reggio Emilia, propõe um olhar para a questão da estética:

Um assunto difícil, mas que é preciso ao menos mencionar, porque entre as características originais da pedagogia reggiana está justamente a de se ter reconhecido e acolhido a estética como uma das dimensões importantes na vida da nossa espécie e, portanto, também nas escolas e na aprendizagem. Isso é o contrário do que acontece normalmente: em geral o ambiente escolar está distante desses temas, ao passo que o



papel da dimensão estética é imediatamente perceptível nas instituições reggianas (Vecchi, 2017, p. 27).

Entendemos a estética enquanto atuação perceptiva esférica, uma estrutura que conecta outras estruturas, uma metaestrutura (Hoyuellos, 2020). O verbo conectar surge como uma solução para as ações educativas que não racionalizam os saberes em detrimento de uma percepção sensível e esférica da própria vida, trazendo também uma ética, um comportamento que parte da compreensão de um mundo interconectado, onde relações sociais, culturais e políticas afetam a escola e são afetados por ela.

[...] há, para Malaguzzi, um conceito que tem um significado especial para a concepção de homem, de criança, e para suas repercussões educativas: o verbo conectar. [...] Racionalizar diante de conexões retifica e revisa nossa forma reducionista de pensar, e multiplica o sentido qualitativo e quantitativo de nossa própria ética. Permite fazer um mapa da existência, que se reconfigura constantemente (Hoyuellos, 2020, p. 42).

Todos os elementos apontados nos encaminham para a busca de uma perspectiva para a linguagem da música: uma das cem linguagens da criança, fazendo parte da trama de conexões estéticas que compõem a escola, a partir da abordagem que propomos aqui. Para isso, é necessário olhar para a música, pensando-a pelo ponto de vista da criação, dialogando com referenciais teóricos do campo da educação musical.

Pensar na música a partir de sua constituição primordial, o som, é pensar a partir da palavra materialidade, que é a possibilidade de transformar a matéria, criar, diversificar. A música constitui-se como linguagem quando a materialidade do som é percebida concretamente, seja através de objetos que produzem sons ou da exploração da própria voz.

O som enquanto matéria primordial da música, é um fenômeno que está em toda parte. Pare um pouco, aquiete-se e procure o silêncio. De olhos fechados, direcione sua atenção para todos os sons à sua volta, perto e longe, e tente encontrar o silêncio. Conseguiu? Não! Simplesmente porque o silêncio não existe. Estamos mergulhados em sons, e, se mesmo fora de nós todos os sons cessarem, dentro de nós ainda haverá som: as batidas do coração, a corrente sanguínea, todo o funcionamento do corpo humano é sonoro.



Portanto, o som nos acompanha todo o tempo, desde o momento da concepção.

Crianças pequenas ainda estão muito próximas de todas as impressões causadas por esses fenômenos acústicos intrauterinos, época fetal, que logo após o nascimento dividem sua força com outras circunstâncias, como a social e a cultural. O fato é que o som permeia a existência humana desde o início, afetando, impressionando e repercutindo. A presença do som é impalpável e invisível, porém constante. Isso nos indica que o som e as experiências sonoras e de movimento constituem os principais meios de comunicação para os bebês e crianças pequenas, aproximando-as da linguagem da música.

Nos referenciais teóricos da educação musical, a respeito da abordagem que coloca a música vista e considerada a partir do som, enquanto matéria da música, Akoschky (2001), referencial teórico da educação musical, propõe a observação do jogo sonoro das crianças brincando:

É indiscutível o fascínio que os sons exercem nas crianças. Escutar um som é às vezes exclusivo de alguma atividade: elas desejam reter sua audição, tentar imitar ou reproduzir com igual ou diferente material. Se observarmos alguma criança enquanto brinca, imaginando e dramatizando situações, criando personagens ou inventando histórias, comprovaremos que com frequência isso é acompanhado de sons; esses sons dinamizam a ação (...) (Akoschky, 2001, p. 6).

A partir desta colocação a respeito do som, podemos pensar no ateliê das escolas reggianas como uma possibilidade para pensar a linguagem da música como uma linguagem expressiva e importante nos processos de conhecimento. Um ateliê é um lugar para criação, um lugar de “pensar com as mãos”, lugar de projetos que nascem com a curiosidade. Assim temos por ateliê

(...)sinônimo de lugar no qual o projetar está preponderantemente associado a algo que tomará forma por meio da ação: um lugar no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação (Vecchi, 2017, p. 24).

Um ateliê, conforme descrito pela atelierista Veia Vecchi (2017), deve ser um espaço amplo, para acolher muitas crianças, e deve ser equipado com



vários tipos de materiais, além de mesas, cadeiras, cavaletes para pintura, materiais reciclados, argilas, papéis de várias consistências, todo tipo de material e instrumentos que permitam às crianças dar formas aos seus pensamentos, formas diversas: musicais, verbais, visuais, dançantes; deve, também, estar em comunicação visual com toda a escola. Além disso, um ateliê precisa da presença de um atelierista, uma pessoa com formação artística. No caso da linguagem da música, é necessário um professor de música disposto a dialogar com a realidade e o cotidiano da escola, lugar de apropriação e produção de cultura, uma escola enquanto um âmbito estético habitável, amável e comunicativo (Hoyuellos, 2020).

Porém, não se trata simplesmente de ter um espaço com materiais adequados e um atelierista e, sim de uma concepção de educação que contemple a dimensão estética e uma concepção de escola enquanto um organismo, onde tudo são relações e interações, e onde a organização deriva de uma conexão.

Dialogando com esta abordagem de educação, dentro dos referenciais da educação musical, temos a proposta de Schafer (1991), referencial da educação musical, chamada de “limpeza dos ouvidos”, ou ecologia acústica, que basicamente ocupa-se com a criatividade, expandindo o conceito de percepção auditiva, de modo a preparar o ato de ouvir para estar sensível ao ambiente acústico como um todo. Para este educador e compositor, a música não está desconectada de tudo o mais que se pode aprender e descobrir no mundo se aprendermos a perceber que o mundo é um imenso ambiente acústico.

Parece-me absolutamente essencial que comecemos a ouvir mais cuidadosamente e criticamente a nova paisagem sonora do mundo moderno. Somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora. Clariaudiência nas escolas para eliminar audiometria nas fábricas. Limpeza de ouvidos, em vez de entorpecimento de ouvidos. Basicamente, podemos ser capazes de projetar a paisagem sonora para melhorá-la esteticamente – o que deve interessar a todos os professores contemporâneos (Schafer, 1991, p. 14).

Schafer (1991) considera a sala de música como um ponto de convergência entre todas as linguagens, o que vai de encontro à proposta das cem linguagens e do ateliê de Malaguzzi (2012), que reconhece que os



saberes não estão desconectados e nem fragmentados. Nas palavras de Schafer (1991):

Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos: 1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas. 2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. 3. Descobrir um nexo, ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (Schafer, 1991, p. 284-285).

Completando o entrelaçamento de ideias apresentadas, o conceito de gramática dos materiais (Schwal, 2019), que significa a potencialidade expressiva de um material a partir da ação intencional e subjetiva. Para a pedagogia reggiana os materiais podem assumir aspectos expressivos, significados, além de uma polissemia simbólica. Então, se estamos olhando para o som enquanto matéria da música, precisamos olhar também para os materiais que tornam possível a exploração expressiva do som pelas mãos das crianças, conferindo materialidade ao som, ou seja, mudanças a partir de uma ação, pois

à medida que as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e ferramentas, e começam a adquirir habilidades, experiências, estratégias e regras, são desenvolvidas estruturas que podem ser consideradas uma espécie de alfabeto ou gramática. Esse alfabeto ou gramática do uso dos materiais deve ser descoberto pelas crianças em parceria com adultos (Schwal, 2019 p. 51).

Por exemplo, se oferecemos um piano para um grupo de crianças, sem impor uma forma única de tocá-lo, elas poderão descobrir, por si mesmas, as possibilidades expressivas deste material, desenvolvendo/ descobrindo uma gramática específica daquele material. A partir desta gramática, poderão criar, comunicar, expressar intencionalmente, apropriando-se de uma linguagem, e não apenas reproduzindo o que é imposto, o que já existe. O som, assumido a partir de sua materialidade, para se constituir em linguagem da música, passa por um sistema de organização a partir da intencionalidade, e as



crianças, uma vez que descobrem a potencialidade sonora dos materiais, precisam de tempo e espaço para a exploração e significação das experiências sonoras; precisam de uma coleção de sons, um ateliê de sons, que torne possível que assumam sua liberdade expressiva, sua liberdade simbólica e sua liberdade cognitiva, pois é “por intermédio das interações entre uma criança e um material que um alfabeto pode se desenvolver” (Schwal, 2019 p. 50).

Assim, em um ambiente estético provocador, a partir de materiais preparados para finalidades educativas, as crianças podem se apropriar da música enquanto linguagem, a partir de seu próprio desejo e de sua capacidade, criando uma cultura de infância, livre de estereótipos impostos pelos adultos e por uma educação centrada no produto, e não no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na primeira infância, é posto que a educação, na perspectiva das relações e da experiência, centra-se na ação de colocar as crianças em contato com a cultura e permitir que elas se apropriem da mesma, e ainda, que criem uma cultura de infância. Se é assim, se apropriar e usufruir da linguagem da música é uma questão de estar sensível aos sons, se apropriando do universo sonoro a partir da exploração de materiais adequados para isso. E, é também uma questão de permitir que as crianças se desenvolvam através dos sentidos despertos, da experiência estética e das relações.

(Re)pensar a presença da música na escola requer que se olhe para a dimensão estética da educação, requer se olhe para a criança enquanto um sujeito potente, que deseja aprender, deseja descobrir, tecendo suas próprias conexões de ideias através do modo que lhe é próprio: pensar com as mãos, aprender com o corpo todo, sem medo, com alegria.

O que fazemos com a música nas escolas de primeira infância em uma perspectiva humanizada e na perspectiva da criação? Trazemos a dimensão estética da educação, presente no pensamento de Malaguzzi (2012) como o alicerce que desconstrói práticas tradicionalistas e tecnicistas, para construir um cotidiano escolar centrado na criança e no seu porvir.

REFERÊNCIAS



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262744 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262744>

Akoschky, Judith. **Cotidiáfonos**. Instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 2001.

Bondía, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan-abr, 2002.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9294/96**. Brasília: Senado Federal, 2017.

Duarte Junior, João F. **O sentido dos sentidos**. A educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

Edwards, Carolyn. Gandini, Lella. Forman, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de *Reggio Emilia* na educação da primeira infância. Vol. 1 Porto Alegre: Penso, 2016.

Hoyuelos, Alfredo. **A estética no pensamento de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

Malaguzzi, Loris. No way, The hundred is there. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. **The hundred Languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation**. Third Edition, Praeger, 2012.

Malaguzzi, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de *Reggio Emilia* na educação da primeira infância. Vol. 1 Porto Alegre: Penso, 2016.

Morin, Edgar. **Meu caminho**. Lisboa: Bertrand Brasil, 2010.

Rinaldi, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

Rinaldi, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de *Reggio Emilia* na educação da primeira infância. Vol. 1 Porto Alegre: Penso, 2016.

Schafer, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

Schwall, Charles. A gramática dos materiais. In: Gandini, Lella. Lynn, Hill. Cadwell, Louise. Schwall, Charles. **O papel do ateliê da Educação Infantil**. A inspiração de *Reggio Emilia*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

Teixeira, Anísio; Westbrook, Robert B. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.



Vecchi, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**. Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

Submissão em 01 de maio de 2024.

Aceite em 30 de agosto de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição
4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.9 e262744 [2024]
**Dossiê Experimentações culturais cotidianas,
diversidade, movimentos de resistência e
criação: ou sobre outras éticas, estéticas,
poéticas e políticas de vida**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262744>