

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS
MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BRUNA BATISTA PINTO

**PRÁTICAS MUSICAIS COM PERCUSSÃO DE ALTURAS
INDEFINIDAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rio de Janeiro
2025

BRUNA BATISTA PINTO

**PRÁTICAS MUSICAIS COM PERCUSSÃO DE ALTURAS INDEFINIDAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientador(a): Professor M.e. Ronaldo Murinho Braga Cotrim

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P659 Pinto, Bruna Batista
Práticas musicais com percussão de alturas indefinidas para a
educação infantil / Bruna Batista Pinto. - Rio de Janeiro, 2025.

50 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas
Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ronaldo Murtinho Braga Cotrim.

1. Educação Musical - Estudo e ensino. 2. Prática musical. 3.
Percussão (Música). 4. Educação infantil - Estudo e ensino. 5. Atividades
lúdicas. I. Cotrim, Ronaldo Murtinho Braga. II. Colégio Pedro II. III
Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

BRUNA BATISTA PINTO

**PRÁTICAS MUSICAIS COM PERCUSSÃO DE ALTURAS INDEFINIDAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Aprovado em 30 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Me. Ronaldo Murtinho Braga Cotrim
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Vanessa Weber de Castro
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2025

Dedico este trabalho aos meus queridos alunos que me fizeram aprender novas formas de ensinar e se divertiram comigo durante os nossos encontros, tornando nossos dias mais leves.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família por sempre me apoiar tanto na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Em especial aos meus pais Delfim e Sônia, minhas irmãs Thaiz e Bianca, meus sogros Anderson e Cida, e meu marido, revisor de textos e maior incentivador de estudos pelo exemplo, Rafael.

Aos meus colegas de trabalho e às antigas chefes que viraram amigos queridos e sempre acreditaram, confiaram e aprimoraram o meu potencial profissional, agradeço à Ana Paula, Thamyres, Gisele, Mayah, Alessandro e Mariene.

Aos professores com quem convivi, sem exceções. Tenho certeza que todos foram essenciais na minha formação. Principalmente, agradeço aqui ao professor Ronaldo Cotrim, meu orientador neste trabalho, professor e músico que tanto admiro. Sem eles, nada disso seria possível.

Ao Colégio Pedro II que me permitiu desde cedo ter acesso a uma educação pública, de qualidade primorosa, crítica e que valorizasse a Arte. Graças ao CPIL eu serei para sempre uma soldada da ciência, com muito orgulho!

Muito obrigada a todos vocês!

RESUMO

PINTO, Bruna Batista. **Práticas musicais com percussão de alturas indefinidas para a Educação Infantil**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Esta pesquisa procura entender um assunto de forma ampla e contextualizada, baseando-se em experiências empíricas de sala de aula. Por isso, apresenta uma abordagem qualitativa. Sua natureza é aplicada, já que os seus objetivos são discutir e evidenciar conhecimentos para aplicação prática. O objetivo principal deste trabalho é propor brincadeiras e atividades lúdicas com instrumentos musicais de percussão de alturas indefinidas partindo da reflexão sobre o uso desses instrumentos feito pelas crianças da educação infantil, que são o público-alvo deste trabalho. Espera-se que com essas práticas, os educandos possam ampliar seus repertórios e desenvolver sua musicalidade. De acordo com esses objetivos, essa pesquisa classifica-se como exploratória. O trabalho conta com procedimentos de pesquisa-ação, visando não apenas compreender as práticas pedagógicas musicais relacionadas aos instrumentos de percussão de alturas indefinidas na educação infantil, mas também intervir nesse contexto. Segundo pesquisas em bancos de dados de referência como Revista da ABEM, Plataforma Sucupira e Google Acadêmico, não há muitos estudos que tratam sobre este tema. Portanto, visando alcançar os objetivos indicados, o trabalho culmina em um planejamento ilustrado para a educação infantil. Este planejamento se vale de brincadeiras e exercícios musicais com um grupo de instrumentos de percussão de alturas indefinidas. Após a descrição das brincadeiras, apresenta-se um resultado das práticas, mostrando que os objetivos foram alcançados e que as crianças conseguiram utilizar o referido grupo de instrumentos como ferramentas para fazer música, sem usar força física excessiva ao tocá-los.

Palavras-chave: práticas musicais; percussão; educação infantil.

ABSTRACT

PINTO, Bruna Batista. **Musical practices with percussion of indefinite pitches for Early Childhood Education.** 2025. Final Course Work (Specialization in Musical Practices in Basic Education) - Pro-Rectorcy of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

This research seeks to understand a subject in a broad and contextualized way, based on empirical classroom experiences. Therefore, it presents a qualitative approach. Its nature is applied, since its objectives are to discuss and demonstrate knowledge for practical application. The main objective of this work is to propose games and recreational activities with percussion musical instruments of undefined pitches based on the reflection on the use of these instruments by children in early childhood education, who are the target audience of this work. It is expected that with these practices, students can expand their repertoires and develop their musicality. According to these objectives, this research is classified as exploratory. The work uses action research procedures, aiming not only to understand musical pedagogical practices related to percussion instruments of undefined pitches in early childhood education, but also to intervene in this context. There are not many studies in Portuguese that address this topic. Therefore, aiming to achieve the indicated objectives, the work culminates in an illustrated plan for early childhood education. This plan uses games and musical exercises with a group of percussion instruments of undefined pitches. After describing the games, a result of the practices is presented, showing that the objectives were achieved and that the children were able to use the aforementioned group of instruments as tools to make music, without using excessive physical force when playing them.

Keywords: musical practices; percussion; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - Apresentação do pandeiro e suas partes, comparando-as ao corpo humano.....	32
Figura 2 - Como tocar o pandeiro (sugestão para tocar samba).....	33
Figura 3 - Apresentação do agogô e suas partes.....	34
Figura 4 - Comparando as partes do agogô com o corpo humano.....	35
Figura 5 - Tocando com a baqueta no próprio nariz para sentir a força necessária para tocar o agogô.....	36
Figura 6 - Partitura (não convencional) de desenhos de triângulos para agogô.....	36
Figura 7 - Apresentação do tambor e suas partes.....	37
Figura 8 - Comparando o tambor ao corpo humano.....	38
Figura 9 - Partitura (não convencional) de desenhos de corações como sugestão para tocar xote no tambor.....	39
Figura 10 - Apresentação do triângulo e suas partes.....	39
Figura 11 - Sugestão de como tocar o triângulo.....	40
Figura 12 - Sugestão de como dançar forró.....	41
Figura 13 - Sugestão de como tocar/dançar forró com o triângulo.....	41
Figura 14 - Apresentação do xequerê e suas partes.....	42
Figura 15 - Sugestão de como tocar maracatu no xequerê.....	43

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	RELAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO.....	15
3	INTERAÇÕES: A CRIANÇA COM O CORPO, COM O MOVIMENTO E COM O INSTRUMENTO.....	22
3.1.	A criança com o corpo.....	22
3.2.	O corpo com o movimento.....	23
3.3.	O movimento do corpo com o instrumento.....	25
4	PLANEJAMENTO DAS BRINCADEIRAS E EXERCÍCIOS MUSICAIS.....	27
4.1.	A quem se aplicam as brincadeiras e exercícios musicais propostos?...27	
4.2.	Planejamento inicial e descrição das brincadeiras e exercícios musicais.....	30
4.2.1.	Brincando com o pandeiro no Samba.....	32
4.2.2.	Brincando com o agogô no Samba.....	34
4.2.3.	Brincando com o tambor no Xote.....	37
4.2.4.	Brincando com o triângulo no Forró.....	39
4.2.5.	Brincando com o xequerê no Maracatu.....	42
4.3.	Avaliação das práticas.....	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inicia a partir de inquietações de uma professora ainda no início de sua trajetória. Conto um pouco da história que gerou a hipótese a ser apresentada: eu e minhas irmãs sempre gostamos de música. Ainda criança, por volta dos meus 5 anos, minha irmã mais velha entrou por sorteio na antiga escola de minha mãe, o Colégio Pedro II. Nessa instituição, ela tinha aulas de música, nas quais começou a estudar as notas musicais e a flauta-doce. Ao chegar em casa, contava tudo o que tinha aprendido para mim e minha irmã gêmea.

Alguns anos depois, entre os meus 7 e 8 anos, foi a minha vez de passar no sorteio para o Colégio Pedro II. Pouco tempo depois, minha irmã gêmea também conseguiu a sua matrícula. O CP II aumentou nosso gosto pela música e a cada aula nos envolvíamos mais.

Thaiz, minha irmã mais velha, em algum momento, entrou para o coral da escola. Eu e Bianca, minha irmã gêmea, assistimos a uma apresentação e ficamos encantadas. Anos depois, seguimos os mesmos passos. Depois da Thaiz, entrei no coral. Em seguida, Bianca me acompanhou. Estávamos sempre juntas cantando e fazendo qualquer coisa que rodeasse a nossa brincadeira favorita, a música.

Na mesma época em que entrei no coro, tive uma aula de música na qual o professor ensinou alguns ritmos na bateria. Foi um momento marcante, já que pela primeira vez eu realmente me identifiquei com um instrumento. Ao mesmo tempo, Thaiz estava aprendendo a tocar violão com um amigo que estudava na Escola de Música Villa-Lobos (EMVL). Ainda seguindo seus passos, comecei a estudar violão. Com 15 anos, entrei para o curso básico de qualificação profissional da EMVL, estudando guitarra. Mas a bateria ainda ressoava em minha mente.

Tive certa dificuldade em pagar os últimos semestres do curso, então, aos 16 anos, ainda com pouco conhecimento, comecei a dar aulas particulares de violão para crianças conhecidas da igreja que eu frequentava. Finalizei a formação na EMVL aos 17, já visualizando o ENEM se aproximando e pensando que eu não poderia fazer outra coisa da minha vida que não fosse música. Concomitantemente, sempre admirei os professores que passaram pela minha vida e assistia algumas aulas (principalmente as que eu mais gostava, já que eu não era um exemplo de boa aluna) como quem assiste a uma peça teatral. Por isso, comecei a vislumbrar uma possível Licenciatura em Música.

Quando descobri como era a prova do teste de habilidade específica dos cursos das universidades que eu pensava em cursar, imaginei que precisaria estudar mais para garantir a minha entrada. Procurei, dessa vez, um curso de bateria, e o encontrei na Escola Portátil da UNIRIO. Estudei bateria com o professor Oscar Luiz Werneck Pellon, mais conhecido pelo seu nome artístico, Oscar Bolão. Para mim, ele foi um grande exemplo de pessoa, músico e professor.

Mesmo quando ele estava com seu passageiro mau-humor matutino aos sábados de aula, era possível perceber o seu olhar sensível ao lidar com os estudantes. Ele percebia as dificuldades de cada um sem grande esforço, e se alegrava verdadeiramente a cada acerto daqueles jovens. Uma vez, me disse “Bruninha, tem certeza que você quer ser professora? Seu olhinho brilha quando te vejo tocar! Você vai mesmo fazer licenciatura?”. Talvez fosse por ele não ter me visto dando aula, ou porque eu assistia às suas aulas como a um espetáculo.

Por estar imersa na música, acabei deixando os estudos do colégio de lado e reprovei o segundo ano do ensino médio. Apesar disso, e contrariando o mestre Bolão, aos 18 anos passei em Licenciatura em Música na UFRJ e mergulhei nas disciplinas de educação. Já no segundo período da faculdade, comecei um estágio não-obrigatório no Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Costumo brincar que tive uma vida antes de trabalhar no CCBB e outra após essa experiência. Foi um divisor de águas, onde eu relembrei outros antigos gostos, como as artes em geral.

Trabalhei como arte-educadora e recebia diariamente grupos de diversas faixas etárias, escolas ou espaços relacionados à educação, além de atender ao público geral. Fazia visitas mediadas às exposições, sempre relacionando artes visuais à música; participava da criação, montagem e encenação de peças de teatro musicado: elaborava o cenário, o figurino, o roteiro e compunha as músicas com os grupos de pesquisa do programa educativo. Além disso, iniciamos um novo grupo de pesquisa chamado *Pequeníssimas Mãos*, e fazíamos atividades musicais para bebês de 0 a 2 anos, relacionadas às exposições em cartaz.

Com o fim do estágio, procurei outro trabalho e fui indicada para o programa educativo *Gente Arteira*, da Caixa Cultural, para trabalhar como mediadora cultural. Neste programa, fazia atividades similares às do CCBB e foi onde comecei a ter mais contato com o público da Educação Infantil. As atividades para bebês na Caixa Cultural abrangiam as crianças de até 4 anos.

Em 2019 o programa educativo da Caixa Cultural se encerrou, e em seguida, fui indicada para trabalhar como professora de musicalização infantil numa creche dentro do Hospital Federal de Bonsucesso, a Creche Italia Franco (CIF), para os filhos dos servidores do hospital. Um espaço totalmente novo, encantador, onde trabalho até hoje. Durante a pandemia, a creche fechou e fui indicada para dar aulas de musicalização infantil no Conservatório Brasileiro de Música (CBM), na unidade Tijuca, onde permaneci durante alguns meses até a creche reabrir.

Em 2021, fui efetivada na CIF como professora de artes e voltei a relacionar a música a outros tipos de arte, como fazia no CCBB e na Caixa Cultural. Ao longo dessa trajetória, observando as crianças na faixa etária da Educação Infantil durante as aulas, tive algumas percepções de como elas lidavam com instrumentos musicais em atividades livres ou direcionadas. Durante as propostas livres, quando uma criança pegava um instrumento melódico, harmônico, ou de percussão de alturas definidas, como por exemplo um xilofone, era possível vê-la brincando de fazer som ou música, independente de ter um professor pedindo para seguirem um pulso ou alguma sequência melódica.

Por outro lado, quando usavam os instrumentos de percussão de alturas indefinidas, estes muitas vezes funcionavam como uma válvula de descarga de energia, e não como ferramentas para fazer som. Fazendo uma analogia, tocar um tambor livremente (ou mesmo tentando acompanhar uma música) seria como correr aleatoriamente pelo parquinho da escola. Talvez os instrumentos de percussão de altura não definida sofram esse efeito porque demandam um maior esforço corporal para que seus sons sejam notados. Nessas atividades, percebe-se que a ênfase ao tocar esse grupo de instrumentos está no movimento corporal, não no som produzido por eles.

Crianças se movimentam o tempo todo. Elas precisam disso, já que são sujeitos ativos que se posicionam e decidem sobre suas ações percebendo os efeitos que têm sobre os outros. Para isso, elas precisam explorar movimentos e sensações com seus corpos e com materiais de diferentes formas, texturas, sons e cores. Assim, aprendem a dialogar de maneira criativa, por diferentes linguagens, expressando suas necessidades, vontades e questões. Enfim, constroem sua identidade pessoal, conhecem a si mesmos e se reconhecem enquanto grupos onde estão inseridos (Rodrigues, 2022).

Na creche, como em qualquer outra idade, as crianças não entram apenas com o cérebro, mas sim com todo o corpo, algo que é esquecido ao longo do progresso escolar. É nestas idades precoces que percebemos, que o movimento, as emoções e os sentimentos, são pilares fundamentais na construção básica do processo educativo da criança (Carvalho, 2022, p. 41).

Esse contato com o instrumento usando a força do corpo não necessariamente deve ser considerado ruim. Mas é curioso como uma mesma atividade pode produzir (ou deixar de produzir) diferentes percepções sobre o som dependendo do tipo de grupo de instrumentos musicais que são utilizados. A força empregada nas atividades com esses instrumentos exige um olhar cauteloso por parte dos professores, já que é preciso cuidado para preservar a integridade física das crianças e dos instrumentos.

A partir da lei nº 13.278/2016, a música tornou-se um conteúdo obrigatório do componente curricular da disciplina de Artes na Educação Básica e desde então todas as escolas precisam ofertar seu ensino como parte do currículo. Apesar disso, na educação infantil, em alguns momentos, a música ainda é tratada como uma disciplina extracurricular, como um momento de recreação ou como ferramenta introduzida em outras disciplinas, com finalidades não musicais (Camargo, 2007).

Os documentos normativos das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil de 2010 e da Base Nacional Comum Curricular de 2018 são norteados por dois eixos estruturantes para se trabalhar tendo a criança como foco principal: as interações e as brincadeiras. No Brasil, há uma carência de produções acadêmicas que abordam propostas de ensino para percussão (Paiva, 2004). Portanto, na tentativa de contribuir com as reflexões sobre este tema, obedecer a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas e seguir a orientação dos eixos estruturantes para a educação infantil, **justifica-se** a necessidade de um trabalho que organize propostas para musicalizar as crianças através da brincadeira e dos instrumentos de percussão.

A partir dessas constatações, este trabalho possui como **objetivo geral**, justamente, propor brincadeiras e exercícios lúdicos, com a finalidade de musicalizar a partir dos instrumentos de percussão de alturas indefinidas, partindo de reflexões sobre o uso de instrumentos de percussão de alturas indefinidas. **Os objetivos específicos** são refletir sobre a relação das crianças na faixa etária da educação infantil com instrumentos de percussão; investigar as interações da criança com o próprio corpo, com o movimento e com o instrumento; propor brincadeiras e

exercícios musicais com instrumentos de percussão de alturas indefinidas para crianças da faixa etária da educação infantil.

A pesquisa apresenta uma **abordagem qualitativa**, porque tenta entender o assunto de forma ampla e contextualizada (Gil, 2002), baseando-se em experiências empíricas vividas em sala de aula; é de **natureza aplicada**, já que os seus objetivos são discutir e evidenciar conhecimentos para aplicação prática, sugeridos para a solução do problema específico de que as crianças na faixa etária da educação infantil não reconhecem os instrumentos de percussão de alturas indefinidas como ferramentas para fazer música. O trabalho também se classifica como **pesquisa exploratória e bibliográfica** porque tem fundamentação teórica embasada nas obras de autores de referência na Educação Musical, como Carl Orff, Teca Alencar de Brito e Doug Goodkin e tem o objetivo principal de propor brincadeiras que ajudem a desenvolver a musicalidade das crianças e ampliar seus repertórios; e conta com **procedimentos de pesquisa-ação**, visando não apenas compreender as práticas pedagógicas musicais relacionadas aos instrumentos de percussão de alturas indefinidas na educação infantil, mas também intervir nesse contexto, propondo atividades lúdicas que sirvam para resolver o problema do uso excessivo da força física nos instrumentos.

A organização da pesquisa se dá em quatro capítulos. No primeiro, faço um levantamento bibliográfico sobre a histórica relação das crianças na faixa etária da educação infantil com instrumentos de percussão, principalmente de alturas indefinidas. No segundo, aprofundando o primeiro em base teórica, trato de uma tríade de interações: da criança com o corpo, com o movimento e com o instrumento. O terceiro capítulo é dividido em duas partes, explicando, primeiramente, a quem se aplicam as atividades que serão descritas. Depois, a segunda parte ilustra o planejamento das brincadeiras e dos exercícios musicais com um grupo de instrumentos de percussão de alturas indefinidas. Encerrando o trabalho, nas considerações finais, trago reflexões sobre a esperança de que, através das brincadeiras propostas, as crianças da educação infantil consigam perceber que os instrumentos de percussão de alturas indefinidas também podem ser usados para fazer música.

2 RELAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO.

Não há muitos estudos que tratam sobre atividades para crianças da educação infantil com instrumentos de percussão de alturas indefinidas. Quando pesquisamos em bancos de dados de referência com filtros diversos que relacionam percussão de alturas indefinidas (ou não definidas ou indeterminadas) e educação infantil, são encontrados apenas artigos que fazem menções laterais ao tema, mas não o abordam profundamente.

Pesquisando na revista da ABEM, usando os filtros “percussão de alturas indefinidas” ou “percussão de alturas indefinidas na educação infantil”, em ambas as buscas, nenhum resultado é encontrado. O mesmo acontece no banco de dados de teses e dissertações da Plataforma Sucupira. Relacionando os temas da educação infantil à percussão, sem restringir a pesquisa às percussões de alturas indefinidas, na revista da ABEM encontramos 2 resultados com foco na percussão corporal, tema sobre o qual tratarei posteriormente. Na Plataforma Sucupira, ainda não há nenhum resultado.

No Google Acadêmico o cenário é um pouco diferente e desde o ano de 2021 há 38 resultados tanto na pesquisa apenas em páginas de língua portuguesa, quanto em qualquer idioma. Porém, dentre esses 38 artigos, ainda é difícil encontrar algum que relacione realmente a percussão de alturas indefinidas com a educação infantil.

Embora não existam muitos estudos recentes sobre a educação infantil relacionada aos instrumentos de percussão de alturas indefinidas, é possível encontrar em alguns autores clássicos, reflexões que ajudam a pensar na proximidade entre essas duas áreas. Neste primeiro momento farei uma breve apresentação das ideias de alguns autores sobre relação das crianças na faixa etária da educação infantil com instrumentos de percussão.

Um dos pedagogos mais importantes da Educação Musical que aborda a percussão para crianças é Carl Orff. No Brasil, essa influência se tornou mais evidente a partir de 1970, quando foram ministrados cursos e oficinas de musicalização inspirados em suas ideias. A proposta pedagógica de Orff visa a participação do aluno, partindo primeiramente da prática, para depois se construir a linha de pensamento do conhecimento teórico (Bona, p. 130, 2011).

A produção pedagógica de Orff começa em meados de 1930 com uma série de cadernos de *Obra Escolar e Música Elementar (Orff-Schulwerk e Elementar Musik)*. Os cadernos possuem peças para diversos grupos instrumentais e a percussão está presente em alguns deles. Dentre essas produções, encontramos cinco volumes especificamente voltados para crianças, o *Orff-Schulwerk: Musik for kinder*, muito difundido pelo mundo inteiro e traduzido para 17 idiomas.

Para a concepção desse material, o educador se baseou em experiências vividas com estudantes de ginástica, dança e música da *Güntherschule*, uma escola de dança e movimento que ele fundou no ano de 1924 em parceria com a educadora Dorothee Günther. Orff tinha a intenção de ampliar a forma de acompanhamento instrumental dos exercícios de dança e movimento, de maneira com que os próprios alunos pudessem acompanhar a si mesmos tocando instrumentos enquanto se movimentavam.

Esses instrumentos, para tanto, precisavam ser de maior facilidade de manuseio e aprendizagem do que o piano, instrumento tradicional de acompanhamento. Assim, em 1924, com a colaboração de outros profissionais da música (um musicólogo e um construtor de instrumentos), surgem os instrumentos de plaquetas na obra de Orff, como o xilofone, metalofone e jogos de sinos, que são utilizados até hoje em aulas de musicalização infantil.

Mais tarde, em 1948, trabalhando em composições para o universo infantil e com o desafio de adaptar as atividades da *Güntherschule* para que as crianças pudessem tocar e se movimentar bem como os adultos na proposta original, o educador percebeu a necessidade de se iniciar a educação musical pelo ritmo.

Ao propor essa organização, ele também indicava que o espaço ideal para a aplicação dessas atividades era a escola. Porém, à época, as escolas alemãs sofriam dificuldades com a falta de instrumentos, algo que ainda hoje acomete as escolas brasileiras. Para resolver esta questão, em 1949, um grupo de construtores de instrumentos fundou o Studio 49, fabricante original do *Instrumental Orff*, que seguia as orientações do compositor para construir e adaptar instrumentos alinhados com a sua proposta pedagógica.

O *Instrumental Orff* possui dois grupos de instrumentos: os de plaquetas, que já foram mencionados anteriormente, e os de percussão, como o bumbo, as baquetas, a pandeireta, os triângulos, os pratos e címbalos, blocos de madeira, clavas, castanholas, ganzá e maracas.

Apresentando grandes possibilidades de desenvolvimento técnico-musical, os instrumentos de percussão de altura indeterminada, em conjunto com as lâminas e a flauta de bisel - Instrumental Orff (Orff Instrumentarium) -, têm a particularidade de serem tecnicamente acessíveis e propiciam, simultaneamente, experiências rítmicas, melódicas e harmônicas. O mérito de Orff consiste em ter redescoberto estes instrumentos para o ensino/aprendizagem (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 45).

A postura corporal para tocar o *Instrumental Orff* também é alvo de destaque da professora e pesquisadora Melita Bona (2012). Ela enfatiza que quem toca esses instrumentos pode se posicionar de pé ou sentado, e tem liberdade para se movimentar enquanto os mantêm mais próximos ou afastados do próprio corpo. Essa posição convida à reflexão sobre a relação entre a distância e a intensidade ao tocar os instrumentos.

Além disso, segundo Cassiano Santos, a pedagogia de Orff se caracterizaria por dois principais aspectos: inventividade e criatividade (Santos, 2020). A criança deve brincar de imitar, mas não se limitar a isso. Ela também deve ser instigada a se movimentar e se expressar de forma livre ou direcionada, improvisar e criar.

Atividades em grupo são essenciais nesse estágio de aprendizagem. É no contato com os seus colegas, nas brincadeiras como eco, pergunta/resposta que elas aprendem a imitar, improvisar e a ir além, criando a sua expressão a partir da socialização. Alguns alunos mais tímidos, por exemplo, podem se encorajar a se manifestar a partir da observação dos seus pares (Goodkin, 2014).

As brincadeiras coletivas e de roda trazem exemplos práticos de como os corpos se tornam instrumentos musicais percussivos de alturas indefinidas. Bater palmas, bater pés, estalar os dedos e se movimentar de forma coreografada são repetições de atitudes ancestrais comuns a diversas culturas.

Para minha ideia de desenvolver um estilo de música elementar, os instrumentos de percussão, cujas origens remontam à antiguidade, tiveram significado decisivo. Eles não apareceram acidentalmente, mas fundamentalmente moldando a forma e o timbre, desenvolvendo vida própria (Orff, 1978, p. 69).

Goodkin (2013) ressalta que os instrumentos de percussão aguçam a curiosidade das crianças em descobrir sons explorando ritmos e timbres em todas as possibilidades que esses instrumentos oferecem a partir de técnicas simplificadas e de execução possível com base no pleno movimento.

Em janeiro de 2025, participei do curso *Tocar, cantar e dançar: uma visão geral da abordagem Orff*, ministrado pelo Professor Doug Goodkin (The San

Francisco Orff Course, EUA) promovido pelo Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem Brasil) em parceria com o Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, onde, em seu Espaço Musical, ocorreu o evento no qual pude perceber na prática essas reflexões trazidas acima. O curso foi destinado para adultos, professores, estudantes e pesquisadores de Música, no geral. Mas em alguns momentos nos sentíamos como crianças investigando nosso próprio corpo a partir da percussão corporal e experimentando alguns instrumentos de percussão em suas múltiplas possibilidades.

Uma das atividades propostas que mais me chamou a atenção foi mais teatral do que musical: o professor nos pediu que fizéssemos uma cena enquanto ele tocava músicas ao piano e que usássemos instrumentos de percussão como qualquer coisa, qualquer elemento cênico, menos instrumentos musicais. A partir daquele momento, fomos obrigados a expandir a nossa imaginação e explorar formas inusitadas de usar aqueles objetos.

Quando tocamos uma música, espera-se que o foco do espectador esteja no instrumento. Mas naquela cena, apesar de ouvirmos música e estarmos com instrumentos, o foco do espectador era em como movimentávamos nossos corpos em relação aos objetos. Nossos corpos e nossas ações com os objetos se tornaram os verdadeiros instrumentos em cena.

É curioso observar essa inversão de papéis e a liberdade que nos foi dada para investigar o que fazer com aqueles objetos. A única regra era não usá-los como instrumentos musicais. A brincadeira teve algumas rodadas e, em cada uma, usamos os objetos de formas diferentes. Em nenhum momento alguém que não fosse o Doug Goodkin tocou música. Mas em todos os momentos, todos tocaram instrumentos musicais.

Na palestra *Learning through music and art* do *TEDx Talks* (2013), o mesmo professor inicia sua fala perguntando quantas pessoas presentes no auditório são *músicos*; depois, quantas são *musicais*; e, por fim, quantas *gostam de música*. A partir das respostas, ele diz que, normalmente, de 10 a 15% dos espectadores se dizem músicos, de 30 a 35% respondem que são musicais, e na última pergunta, todos respondem que gostam de música. Ele continua dizendo que quando faz essa pergunta para crianças, 100% delas se dizem músicos, musicais e que gostam de música.

Isso é o que realmente costuma acontecer nas aulas de Música da educação infantil. Quando entregamos instrumentos musicais para as crianças e perguntamos se elas sabem tocá-los, elas dizem prontamente que sim e te mostram como fazem. Para elas, simplesmente fazer algum som livremente com o instrumento é tocá-lo, independente da técnica ou força empregada. A liberdade ao tocar garante confiança e expansão da imaginação.

Outra autora que aborda a mesma temática é a brasileira Teca Alencar de Brito (2003). Em *Música na Educação Infantil* ela relata situações cotidianas das aulas de música em creches e escola, e apresenta como o modelo da Escola Nova passou a influenciar o modo de educação brasileiro entre as décadas de 50 e 60, direcionando o ensino de arte à valorização dos processos e à livre expressão. Contudo, também critica a valorização extrema do espontaneísmo e dos processos sem a preocupação com os resultados.

Ainda assim, não podemos dizer que tenha se instalado, na área da música, uma postura de efetiva orientação para a criatividade, e, salvo exceções, ocorreram alguns mal-entendidos. De um lado, respeitar o processo criativo foi entendido como deixar fazer qualquer coisa (o “vale-tudismo”, como costuma dizer Koellreutter), sem orientação, sistematização e, conseqüentemente, sem ampliação do repertório e das possibilidades expressivas das crianças; por outro lado, integrar diversos modos de realização musical assustava os educadores, que preferiam, então, continuar reproduzindo os mesmos modelos, estratégias, técnicas e procedimentos, que, de modo geral, excluía a criação (Brito, 2003, p. 51).

A autora ainda destaca que, atualmente, é incomum vermos, nas outras áreas da educação, atividades prontas, “de folhinha”, como chamam os professores, não baseadas em projetos prévios definidos a partir dos interesses das crianças. Por exemplo, não mais nos deparamos com o oferecimento de desenhos impressos para as crianças colorirem e já nos afastamos dos dias em que os pequenos apenas copiavam letras e números de modo mecânico. Mas continuamos nos preocupando com apresentações musicais em datas comemorativas, cantando canções prontas e tocando instrumentos seguindo as orientações rítmicas do professor.

Essa concepção de ensino de música calendarizado e focalizado em exaustivos ensaios é excludente, pautada num tipo de educação europeia do século passado que selecionava “talentos naturais” (Brito, 52-53). Teca Alencar lembra que a música é uma linguagem e, portanto, seu conhecimento se constrói apoiado nas vivências e reflexões orientadas. Todos devem ter o direito de cantar ou tocar

instrumentos, mesmo que ainda não demonstrem as competências musicais esperadas.

Segundo Brito (2003), é preciso equilíbrio entre a liberdade e a orientação quanto à experimentação para o fazer musical; já para a produção são necessárias a criação e a reprodução. A criatividade pode ser um elemento chave para a produção, usufruindo da improvisação como o meio do caminho entre a interpretação (ligada à imitação) e a composição (criação em si). Desse modo, necessitamos de material produtor para o fazer musical, ao qual a autora nomeia como *fonte sonora*, que podem ser o próprio corpo humano; os objetos do cotidiano, desde que propagadores de sons; e até os mais diversos instrumentos musicais.

Pensando na faixa etária da educação infantil, a educadora indica alguns materiais adequados para a musicalização, que possuem boa qualidade sonora e não apresentam riscos à integridade física de bebês e crianças como: brinquedos sonoros populares (matraca, rói-rói, chocalhos, entre outros); sinos de diferentes sons e tamanhos; e brinquedos que imitem sons de animais.

Os xilofones e metalofones, instrumentos de plaquetas, muito conhecidos, estão relacionados com as crianças em idade pré-escolar, por volta dos 5 e 6 anos. Por serem idiofones de altura determinada, podem ser trabalhados com atividades de reprodução e a criação de pequenas melodias.

Os idiofones de altura indeterminada, como os triângulos, chocalhos, reco-reco, xequerê, entre outros, são os mais indicados para iniciar as atividades musicais com as crianças pequenas, permitindo e estimulando a pesquisa de sons e possibilidades desses instrumentos. Não é preciso que o professor ensine como tocar. É interessante que deixe a criança experimentar ao seu modo, descobrindo novas sonoridades aos poucos.

Os membranofones, mais conhecidos como tambores, também não possuem altura determinada e são instrumentos primitivos, ancestrais para a maioria das culturas. Com enorme variação de tamanhos, timbres, cores e tipos de peles, chamam muito a atenção das crianças. É possível construir tambores junto com elas, garantindo a diversão e a forma lúdica de aprender.

Outra possibilidade é trabalhar com a bandinha rítmica, o clássico e tradicional Instrumental Orff. Entretanto, é preciso cuidado ao escolhê-la. Em muitos casos, elas são vendidas em grandes lojas como brinquedos industrializados que imitam somente a aparência dos instrumentos em tamanhos menores, ajustados

para as crianças pequenas. É necessário estar atento à qualidade sonora dos brinquedos musicais. Às vezes, a melhor saída é construir instrumentos para dinamizar o acervo de materiais.

Em concordância com Brito, acredito que a criação dos instrumentos eleva a criança à posição de sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Para construir, é necessário pesquisar materiais sonoros, planejar, organizar e ser criativo para executar o projeto e montar o instrumento. Os instrumentos confeccionados não devem substituir os convencionais, industrializados ou artesanais, mas também são importantes, já que a atividade de produção instiga a reflexão sobre como tocar e como produzir o som.

Na minha experiência em sala de aula, percebi como essa atividade é inclusiva e pode ser feita até mesmo com bebês, mostrando-lhes, por exemplo, como um chocalho pode ter diferentes sons dependendo do tipo de grão que colocamos dentro de uma garrafa; e deixando-os escolher qual grão preferem usar para montar o seu chocalho.

Além desses instrumentos listados, o corpo é o primeiro instrumento de qualquer pessoa (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015). É a partir dele, e principalmente, da relação entre corpo e movimento, que a criança compreende o espaço/ambiente e constroi relações com os elementos/materiais musicais (Santos, 2020).

O corpo, movimento, linguagem e interação constituem eixos naturais de aproximação musical para a criança que não se resumem ao ato ou produto de tocar um instrumento. Entretanto, considerando a importância e possibilidades deste recurso, tenho que toda a prática instrumental é antecedida por frequentes momentos de exploração e criação com o corpo, voz e ambiente (Santos, 2020, p. 8).

O próximo capítulo aborda exatamente esta questão: a relação das crianças com o corpo, com o movimento e com o instrumento.

3 INTERAÇÕES: A CRIANÇA COM O CORPO, COM O MOVIMENTO E COM O INSTRUMENTO.

Este capítulo se divide em 3 seções secundárias que analisam, na primeira seção secundária, as interações da criança com o próprio corpo, a interação do corpo com o movimento na segunda seção secundária e a interação do movimento do corpo com o instrumento na terceira seção secundária.

3.1. A criança com o corpo

Para entendermos como as crianças se relacionam com os instrumentos de percussão de alturas indefinidas, é preciso entender primeiro o caminho que elas percorrem até tal material. Antes de tocar em algo, no princípio de todas as interações, no ventre da mãe, a criança toca em si mesma. O seu próprio corpo é seu primeiro instrumento.

O corpo das crianças, todo ele (movimentos, gestos, expressões, olhares), como espaço do limiar, é a superfície com que inscreve sua ação diante da estrutura e onde a estrutura inscreve os códigos de sociabilidade eleitos socialmente. Ao entendermos como as crianças experienciam seus corpos, podemos apreender aspectos mais amplos de seus cotidianos, como aponta Fingerson (2009), ao afirmar que os indivíduos são constringidos pelas condições em que vivem, e “é através dos seus corpos, através de suas práticas corporais, que podem tornar-se sujeitos, participar na construção dessas condições, transcender essas condições e agir de acordo com seus mundos” (p. 217) (Agostinho, 2019 p. 127).

Ainda dentro de outro corpo, no útero da mãe, as crianças já recebem comunicações do mundo externo através de sons. Ao nascer, se comunicam através da voz, com o choro e algumas expressões corporais. Na faixa etária da educação infantil, dos quatro meses aos seis anos, usam seus próprios corpos para comunicação. Segundo o psicólogo Jean Piaget (1967) as crianças conhecem o mundo através dos seus sentidos, da ação física e do seu próprio corpo.

O corpo é o primeiro brinquedo da criança. Não à toa, a brincadeira de se esconder e achar é uma das primeiras feitas na tenra infância. Com ela, os bebês conseguem ter noção do que é a presença e a ausência fisicamente, através da linguagem corporal e dos seus sentidos. Nessa brincadeira, o corpo é o próprio brinquedo. Quando eles escondem o rosto, não enxergam mais a pessoa com quem estão brincando e não se vêem, então acreditam que não podem ser vistos. Apesar disso, ainda ouvem quem está procurando, então sabem que a pessoa está

fisicamente ali. Ao ouvir o chamado “cadê?”, os bebês abrem os olhos, se enxergam novamente, percebendo que ali estão. Achou!

O sumiço é abstrato, não se sabe pra onde foi. Ao procurar, encontra-se o concreto no corpo físico. Quando uma pessoa pergunta “cadê o bebê?” e ele esconde o rosto, ele continua no mesmo lugar, mas entende que sumiu, já que não está se enxergando fisicamente. É o sentido da visão que dá significado à situação abstrata do corpo sumir. Ainda, o sentido da audição é o que faz o bebê querer voltar a aparecer quando é solicitado. E é a ação física do seu corpo, de destampar os olhos que o faz encontrar a pessoa de volta.

A relação do bebê com o seu próprio corpo é de descobrimento o tempo inteiro e assim também acontece quando seu corpo encontra um objeto novo.

A precisão na manipulação de pequenos objetos requer coordenação e controle das forças aplicadas sobre o objeto, cujas características de peso, forma e superfície de contato dos dedos com o objeto, captadas pelo sistema sensorial através da visão e os receptores cinestésicos, permitem ao sistema nervoso o uso de informações necessárias aos ajustes neuromusculares, produzindo uma resposta motora e ajustada às demandas ambientais.

Na área de controle motor, um dos interesses dos pesquisadores é investigar o controle destas forças aplicadas sobre a superfície do objeto, com o intuito de compreender as mudanças relacionadas à idade no desenvolvimento da preensão habilidosa, assim como os mecanismos subjacentes que viabilizam a precisão e o controle da força de preensão (Oliveira, 2003, p. 37).

Até atingir a idade escolar de 7 anos de idade, as crianças ainda não são capazes de regular e controlar bem sua força muscular ao manipular objetos ou instrumentos. Com o avanço da idade, aos poucos elas ganham consciência corporal e percebe-se um menor grau de variabilidade na precisão de seus movimentos e, conseqüentemente, da força empregada para a manipulação de objetos (Oliveira, 2003). Isso não significa que as crianças na faixa etária da educação infantil não consigam controlar a sua força de maneira alguma, mas que esse movimento vai se aprimorando ao longo da vida.

3.2. O corpo com o movimento

O corpo da criança precisa do movimento para manifestar sua condição enquanto ser vivo. Atributos como força, velocidade e agilidade, fazem o corpo crescer, se transformar e mudar. Esses elementos estão diretamente relacionados

ao movimento da própria estrutura física que se agita com grande energia ao se comunicar com outros corpos.

O movimento do corpo produz sons maleáveis e controláveis. Logo, o corpo é o primeiro instrumento musical da criança. Ao acompanhar uma música batendo palmas, a criança já está usando uma forma básica de percussão do corpo. Podemos considerar, portanto, a percussão corporal como uma linguagem musical primitiva, que ajuda a criança a desenvolver a coordenação motora, a noção de ritmo, o conhecimento de diversos tipos de sons, a atenção, concentração e audição (Campo, 2013).

A percussão corporal muitas vezes se confunde e se funde com a dança. Na abordagem *Orff-Schulwerk*, já mencionada anteriormente, a *Dança Elementar* se relaciona com a educação corporal, no desejo natural da criança em se movimentar explorando e brincando (Haselbach, 2009).

Para Goodkin (2013), a partir da *Dança Elementar* mediada, a criança entende com o próprio corpo alguns conceitos como pulso, métrica, rítmica e forma. Sentindo com o corpo, elas conseguem mapear esses elementos que muitas vezes são abstratos aos seus olhares.

Haselbach (2009) elenca o desenvolvimento dos aspectos físico, emocional, criativo e experimental a partir da improvisação e composição de coreografias. Consequentemente, a criança teria a possibilidade de explorar habilidades criativas e cooperativas por meio da integração do corpo com objetos, instrumentos de pequena percussão, pequenas peças instrumentais, canções, literatura e poesia, todas inseridas, apresentadas e investigadas a partir de discursos significativos (Santos; Kobayashi; Mosca, 2020, s.p.).

Ao iniciar uma aula pelo movimento do corpo, seja pela dança ou pela percussão corporal, os professores podem liberar tensões e inibições, ajudar os alunos a conscientizar e contextualizar conceitos, além de cortar preconceitos e facilitar a aprendizagem pela livre expressão, mobilidade e criatividade.

No curso *Tocar, cantar e dançar: uma visão geral da abordagem Orff*, Doug Goodkin apresentou-nos essa forma de *ensinar fazendo* e nos mostrou na prática o que ele chama de *“learning by doing” (aprender fazendo)*. Iniciou a aula apenas nos mostrando, através de sinais corporais, o que deveríamos fazer. Nós não falávamos a mesma língua e isso não nos impediu de entender o que precisava ser feito.

A turma brincou com improvisações de percussão corporal e só depois de alguma prática, todos sentamos e discutimos sobre o que havíamos feito: para qual

faixa etária aquelas brincadeiras serviriam; como poderíamos adaptá-las para diferentes idades, variar intensidade e ritmo dos movimentos e outros. Dessa forma, a discussão se tornou muito significativa, pois já tínhamos vivenciado o assunto que estava sendo posto.

3.3. O movimento do corpo com o instrumento

A prática instrumental também requer o uso do movimento corporal, já que só é possível tocar um objeto (ou um instrumento) quando nos movemos. Por isso, é importante estimular as crianças desde bebês a se deslocarem segurando objetos diferentes, de tamanhos diversos e a movimentá-los. À medida que vão crescendo, podemos adaptar os materiais e os movimentos às suas novas capacidades.

Apenas com algumas semanas de vida as crianças já exploram objetos e materiais e movimentam-nos com as suas mãos, abanando-os ou batendo com eles em superfícies. À medida que vão crescendo, as crianças vão complexificando os materiais que utilizam e começam até a realizar jogos utilizando materiais, como por exemplo, jogos com bolas ou com cordas. Cabe ao educador disponibilizar diversos materiais que as crianças possam utilizar nos seus movimentos. (Campo, 2013, p. 18).

Na creche onde atuo, é perceptível como as crianças que lá estudam desde o Berçário 1 se relacionam com os instrumentos de forma menos ansiosa do que aquelas que têm seu primeiro contato com o instrumento mais tarde. Geralmente, um bebê de alguns meses é menos agitado do que uma criança entre 2 e 6 anos. Nessa faixa de idade, o que é novo gera muita agitação e curiosidade. Como elas se relacionam com o mundo a partir do corpo, o corpo chega ao instrumento com toda essa intensidade, que se traduz em força física. Isso acontece principalmente quando o instrumento é de percussão, já que, com essa categoria, é fácil perceber que quanto mais força se faz, mais som se ouve.

Os instrumentos de percussão de altura indefinida sofrem ainda mais esse efeito. Como não produzem melodias, a variação dos seus sons está ligada à intensidade dos toques, além do lugar no instrumento onde pode-se tocar. Esta segunda variação é mais difícil para uma criança perceber, já que ela se prende ao movimento mais rápido para fazer o som. Para produzir som, é mais rápido e fácil mudar a intensidade e manter o mesmo movimento do que mudar o movimento enquanto muda a intensidade. Leva mais tempo para investigar que lugares do

instrumento fazem sons do que para perceber que tocar mais forte gera um som “maior”.

Aqui também se destaca a importância da atividade em grupo. Perceber o corpo enquanto conjunto é essencial para quem toca percussão. Aprender a ouvir também faz parte de aprender a tocar. É na prática em conjunto que percebemos a importância de escutar a todos e de controlar a intensidade dos toques para que isso aconteça. A prática da percussão tanto corporal quanto no instrumento pode ajudar as crianças que ainda não têm controle sobre seus músculos a se exercitarem e se aprimorarem no movimento de empregar força ao tocar objetos.

Existe uma grande diferença na percepção da força entre tocar no seu próprio corpo, como é possível fazer com a percussão corporal por exemplo, e tocar em um instrumento. Ao tocarmos no nosso próprio corpo, sentimos em nós mesmos a força física que empregamos. É fácil perceber que podemos nos machucar. Quando a criança toca no instrumento, não sente o que “o instrumento sente”, então é mais difícil perceber a força que deve fazer para não avariar o instrumento ou mesmo se lesionar.

É papel do educador criar oportunidades para que as crianças vivenciem essas experiências. É importante deixá-las livres para explorar os materiais, mas também juntá-las em alguns momentos, em rodas, por exemplo, ajudar a organizar os seus corpos e mostrar uma espécie de regência, onde todos possam observar, escutar e experimentar variações.

Por isso, no próximo capítulo, trago descrições e exemplos de atividades lúdicas e brincadeiras especificamente com instrumentos de percussão de alturas indefinidas, desenvolvidas a partir da investigação com as crianças em sala de aula, sobre como elas podem compreender os instrumentos como ferramentas para fazer música e tocá-los sem necessariamente fazer uso da força excessiva do corpo nos instrumentos.

É importante que durante a elaboração dessas propostas, as crianças também tenham um tempo livre para conhecer os materiais utilizados, para ouvir e observar os colegas tocando e experimentando os instrumentos. Além disso, num segundo momento da aula, o professor também deve orientar os educandos quanto à utilização dos instrumentos, sempre de forma lúdica.

4 PLANEJAMENTO DAS BRINCADEIRAS E EXERCÍCIOS MUSICAIS

Neste capítulo estão divididas seções secundárias nas quais são feitos o planejamento das brincadeiras e exercícios musicais, algumas análises e avaliações sobre as atividades.

4.1. A quem se aplicam as brincadeiras e exercícios musicais propostos?

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos (Brito, 2003, p. 35).

Antes de dar início à exposição das brincadeiras e exercícios musicais pensados para as crianças da educação infantil, é importante salientar que essas atividades podem ser feitas com todas as turmas desse segmento, mas sempre pensando em uma variação de abordagem e, principalmente, de avaliação, com as diferentes faixas etárias. Por meio da prática de sala de aula, podemos reparar algumas diferenças entre as turmas, que exigem que o grau de rigor de avaliação precisa ir aumentando conforme a idade.

Com as turmas de Berçário 1 (normalmente bebês de 4 meses a 1 ano de idade), é possível propor que os bebês peguem no instrumento e o usem de determinada maneira. Não se espera que eles consigam imitar perfeitamente as ações ou sigam corretamente as instruções dadas pelo professor, mas é interessante que os bebês já vejam e se acostumem com a forma de fazer. Também não esperemos que uma turma de Berçário 1 permaneça 50 minutos de aula manipulando os instrumentos ininterruptamente. Durante as aulas, eles interagem com o ambiente além do instrumento, e também é importante deixá-los vivenciar esses momentos e aprender brincando.

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e - logo - com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música (Brito, 2003, p. 35).

A autora Teca Alencar de Brito (2003) traz em seu livro *Música na Educação Infantil* reflexões sobre condutas da produção sonora infantil segundo François Delalande (1984) e ressalta que a observação e o respeito são a melhor postura que educadores podem adotar para lidar com bebês e crianças que estejam experimentando o fazer musical. Há que se respeitar as crianças e não sistematizar mecânica e formalmente seus processos de aprendizagem musical.

Atividades que solicitam que o bebê acompanhe o pulso de uma música com um pequeno instrumento, brinquedo ou objeto sonoro podem não fazer sentido para seres humanos que se relacionam com outro conceito de tempo. Colocar a criança em contato com situações de interação com músicas métricas é bom e, mesmo, necessário, mas difere da instância em submetê-la à realização de exercícios que buscam desenvolver o pulso como ideal e como única possibilidade de realização musical (Brito, 2003, p. 46).

Com as turmas de Berçário 2 (normalmente bebês de 1 a 2 anos de idade), espera-se que brinquem com o ambiente, mas que já comecem a reconhecer o instrumento como produtor de som e ferramenta para fazer música. Através da prática de sala de aula, percebe-se que nessa faixa etária é possível que esses bebês também já comecem a imitar ações e seguir instruções em alguns momentos e que o tempo de concentração em aula seja um pouco maior, portanto, eles passarão mais tempo com o instrumento.

Com as turmas de Maternal 1 (normalmente crianças de 2 a 3 anos de idade), ainda espera-se a brincadeira com o ambiente, mas também que essas crianças já comecem a reconhecer instrumentos pelos seus nomes. Através da prática de sala de aula, reconhecemos que, comumente, as crianças dessa faixa etária já seguem instruções e imitam ações com maior facilidade que os bebês.

Com as turmas de Maternal 2 (normalmente crianças de 3 a 4 anos de idade), a brincadeira com o ambiente continua, mas além disso, essas crianças já reconhecem os instrumentos pelos seus nomes e começam a reconhecê-los também pelos seus sons. Através da prática de sala de aula, reconhecemos que, comumente, as crianças dessa faixa etária já seguem instruções e imitam ações com facilidade, e ainda, começam a entender regras de jogos.

Com as turmas de Pré 1 (normalmente crianças de 4 a 5 anos de idade), espera-se que a brincadeira com o ambiente vá diminuindo gradativamente, mas que ainda exista. Essas crianças já reconhecem os instrumentos pelos seus nomes, pelos seus sons e são capazes de imitá-los. Através da prática de sala de aula,

reconhecemos que, comumente, as crianças dessa faixa etária já seguem instruções e imitam ações com facilidade, e ainda, continuam aprendendo regras de jogos.

Com as turmas de Pré 2 (normalmente crianças de 5 a 6 anos de idade), espera-se que a brincadeira com o ambiente gaste menos tempo da aula do que as outras interações com os instrumentos ou pessoas. Essas crianças já reconhecem os instrumentos pelos seus nomes, pelos seus sons e são capazes de imitá-los. Através da prática de sala de aula, reconhecemos que, comumente, as crianças dessa faixa etária já seguem instruções e imitam ações com facilidade, além de já entenderem regras de jogos.

Ressalto, como mencionado anteriormente segundo minhas observações, que embora cada faixa etária tenha peculiaridades, todas as crianças da educação infantil, sejam os bebês de quatro meses ou as crianças de até 6 anos, podem fazer as atividades que estarão descritas no próximo item do capítulo, mas que sempre precisaremos nos atentar quanto à forma de abordagem, com as linguagens corporal e verbal e a avaliação.

A linguagem corporal deve ser simples e de fácil percepção e compreensão para todas as crianças, de todas as faixas etárias. Movimentos corporais com as mãos são mais simples e menos assustadores do que movimentos com os braços. Por outro lado, os braços chamam a atenção de volta para a aula quando as crianças se dispersam, sem a necessidade de gritos ou brigas. Expressões faciais comunicam de forma rápida e eficaz algo que pode ser um mistério, uma surpresa; uma ação positiva ou negativa.

A linguagem verbal, em alguns momentos, chega depois da linguagem corporal. Segundo um estudo de 2013 do Departamento de Psicologia da Universidade de Stanford, *Measuring the comprehension of negation in 2- to 4-year-old children*, muitas vezes as crianças pequenas podem não entender as palavras que os adultos usam ou o que querem dizer com elas, dependendo do contexto e de como são aplicadas nas frases ditas por eles. Essas mesmas crianças conseguem entender expressões faciais e corporais facilmente, e quando combinadas as linguagens corporal e verbal, a compreensão é ainda melhor. Portanto, é importante simplificar o que é dito para as crianças pequenas e complexificar gradativamente, à medida em que seus repertórios se ampliam.

Exatamente por isso, é que a aplicação e a avaliação de uma mesma atividade deve ser adaptada para cada turma. Não há uma receita pronta para essas

adaptações. O educador deve estar atento ao contexto de cada turma, não só pela idade das crianças, mas também por quanto as crianças conseguem acompanhá-lo durante as propostas em sala de aula.

4.2. Planejamento inicial e descrição das brincadeiras e exercícios musicais

Neste ítem do capítulo, descreverei as brincadeiras em forma de planejamento, que será organizado com os tópicos: tema; habilidades trabalhadas; objetivo geral; objetivos específicos; recursos; avaliação e descrição dos procedimentos. Em seguida, detalharei, como sugestão, a forma como o professor pode apresentar as atividades às crianças.

Temas das brincadeiras e exercícios musicais:

Brincando com o pandeiro no Samba;

Brincando com o agogô Samba;

Brincando com o tambor no Xote;

Brincando com o triângulo no Forró;

Brincando com o xequerê no Maracatu.

Habilidades trabalhadas com as brincadeiras e exercícios musicais:

Coordenação motora fina e ampla; percepção musical.

Objetivo Geral das brincadeiras e exercícios musicais:

Conhecer instrumentos musicais de percussão de alturas indefinidas e usá-los para fazer música.

Objetivos Específicos das brincadeiras e exercícios musicais:

Desenvolver a escuta atenta; Ampliar a imaginação e a criatividade através da brincadeira; Utilizar diferentes linguagens, como a verbal, corporal, visual e musical; Conhecer seu próprio corpo e suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas.

Recursos:

Instrumentos: pandeiro, agogô, tambor; triângulo; xequerê baquetas.

Avaliação:

A avaliação precisa ser constante. Ao longo da brincadeira, o professor avaliará se a criança consegue compreender e seguir comandos e se consegue perceber diferenças nos sons que escuta ou produz e nos movimentos que produzem esses sons.

Descrição dos procedimentos:

Apresentação do instrumento contando história e tocando música

Todas as brincadeiras e exercícios musicais aqui apresentados têm o mesmo formato e se iniciam numa conversa com a turma, contando uma história lúdica sobre o instrumento que será apresentado, comparando-os ao corpo humano, como se o instrumento fosse um amigo. Assim como não queremos machucar os nossos amigos, não devemos “machucar” os instrumentos. Depois da contação da história, o professor pode usar o instrumento para tocar uma música de um gênero musical à sua escolha, que seja compatível com o instrumento escolhido.

Usando o instrumento para ouvir e tocar

Após a apresentação da música, o professor pode mostrar às crianças como tocar, de forma simplificada e lúdica. É importante que as crianças experimentem o instrumento individualmente, uma de cada vez, para que o professor consiga estar atento às necessidades de cada uma delas. Além disso, durante este momento, as outras crianças estarão ouvindo os colegas e aprendendo com eles. É também nesse momento que elas podem aprender a dividir, a esperar a sua vez, a ouvir e a tocar por imitação. O professor pode estimulá-las a dançar nos seus lugares enquanto ouvem os amigos, para que não dispersem ou atrapalhem quem estiver na vez de tocar.

Prática de conjunto com o instrumento

Depois de todas as crianças experimentarem o instrumento uma de cada vez, podem ser distribuídos mais instrumentos para que todos usem em conjunto, acompanhando algumas músicas tocadas pelo professor. O educador poderá tocar inicialmente a mesma canção do início da aula para as crianças acompanharem, e

pode continuar tocando outras músicas do mesmo gênero musical, para que as crianças entendam que podem tocar e fazer várias músicas daquele jeito.

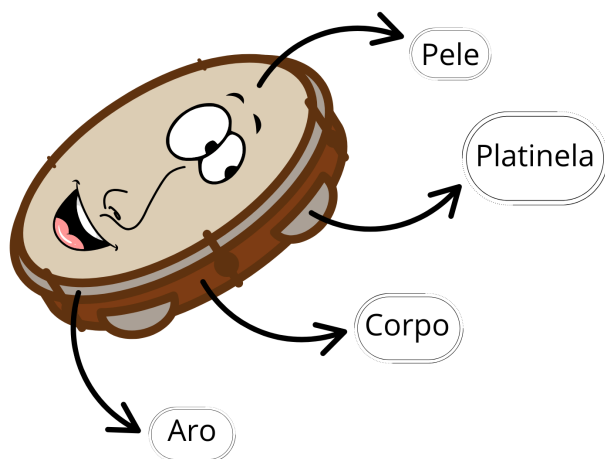
Descrição das brincadeiras e exercícios musicais:

Estas atividades são possíveis de serem realizadas com as crianças de diversas faixas etárias e foram elaboradas a partir do que foi discutido anteriormente neste trabalho. A linguagem utilizada na descrição de cada um dos exercícios musicais apresentados corresponde à forma como o professor pode abordar as brincadeiras com as crianças.

4.2.1. Brincando com o pandeiro no Samba

Vocês sabiam que os instrumentos musicais são nossos amigos? São sim! Querem conhecer um deles? Esse aqui é o pandeiro! O pandeiro é um instrumento que é como um amigo nosso! Ele tem pele, como a gente e tem o formato do nosso rosto. Nós podemos fazer carinho na pele dele, assim como fazemos carinho nos nossos amigos e na nossa pele. Além disso, ele tem uma parte feita normalmente de metal chamada aro, que segura a pele no corpo do pandeiro, que é a parte normalmente feita de madeira ou plástico, onde ficam alguns pratinhos que fazem som quando mexemos no pandeiro. Esses pratinhos nós chamamos de platinelas.

Figura 1 - Apresentação do pandeiro e suas partes, comparando-as ao corpo humano

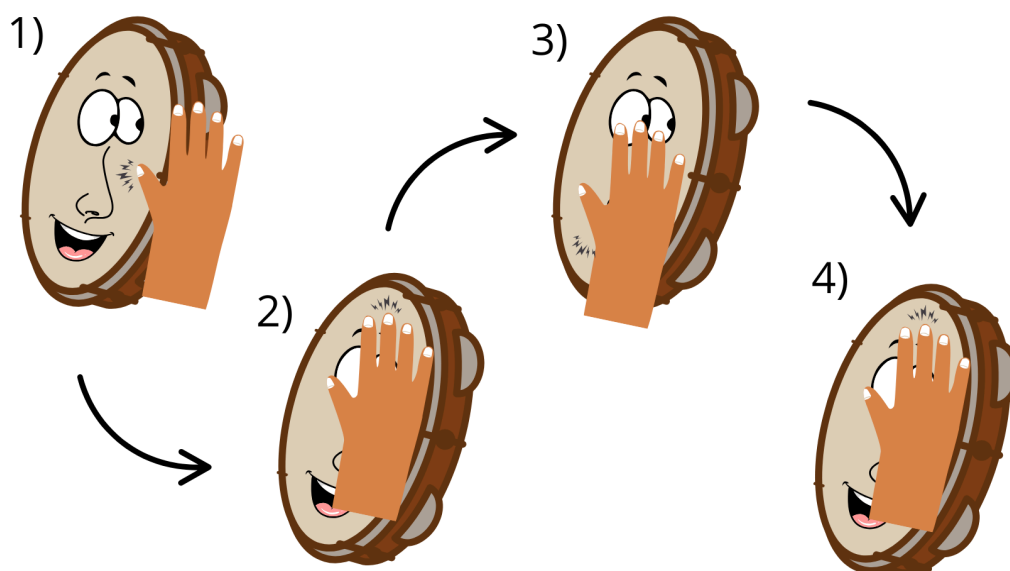


Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

Como o pandeiro é nosso amigo, nós precisamos cuidar muito bem dele! Nós não batemos nos nossos amigos, porque se fizermos isso, podemos machucá-lo. E não queremos machucar nossos amigos, assim como não gostaríamos que nos machucassem. Se nós o machucarmos, ele fica triste e nos entrega um som triste. Se tocarmos com cuidado, ele nos entregará um som bonito e feliz, como o samba! Vocês conhecem o samba? Escutem só! (Tocar música de samba. Ex: Desde que o samba é samba de Caetano Veloso)

Viram como o som do pandeiro pode ser alegre? O pandeiro gosta que a gente toque com o polegar, o dedão da nossa mão, bem no cantinho da pele dele. Depois, a gente toca com as pontinhas dos dedos como se fosse fazer uma cosquinha na pontinha de cima da pele dele. Depois, usamos a parte de baixo da nossa mão para tocar na parte de baixo da pele dele. E depois fazemos cosquinha de novo lá em cima. Vamos experimentar?

Figura 2 - Como tocar o pandeiro (sugestão para tocar samba)

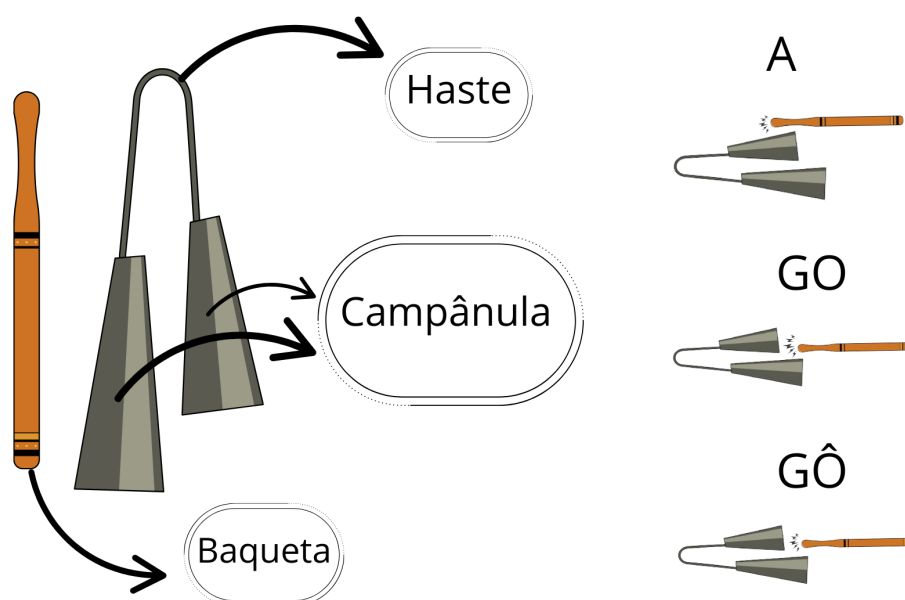


4.2.2. Brincando com o agogô no Samba

Vocês sabiam que os instrumentos musicais são nossos amigos? São sim! Querem conhecer um deles? Esse aqui é o agogô! Ele tem vários apelidos. Nós podemos chamá-lo de agogô, gã, gonguê ou agoró. Mas eu prefiro chamar de agogô, porque me lembra o som que ele faz. Vocês já ouviram? Ele faz a-gogô, a-gogô.

(Tocar uma vez na campânula mais aguda quando falar “a” e duas vezes na mais grave quando falar “gogô”)

Figura 3 - Apresentação do agogô e suas partes

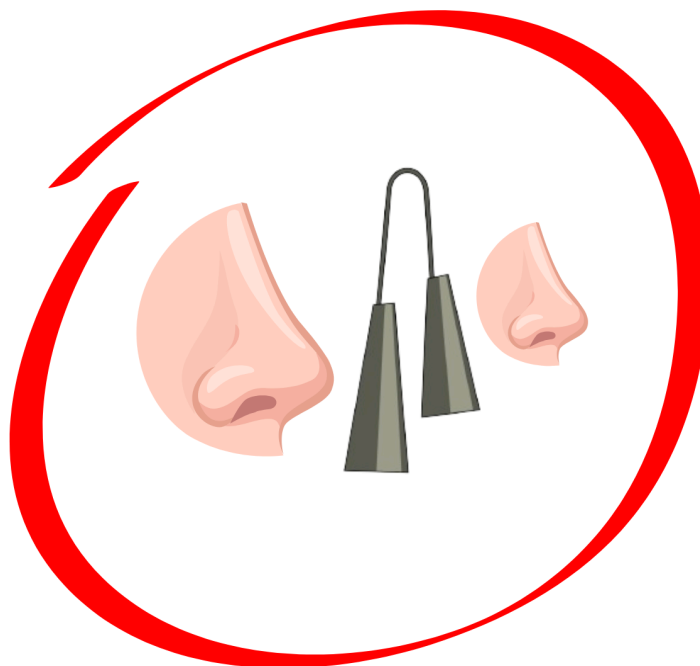


Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

O agogô tem esses dois triângulos que parecem dois narizes, não parecem? Eles têm o formato de triângulo igual ao nosso nariz. Esses triângulos têm o nome de campânulas. Eles são ligados por esse caninho chamado haste. Mas os triângulos são iguais ou diferentes? Ah, claro! São diferentes, é verdade. Um é maior do que o outro. E por isso, cada um tem um som diferente do outro. Nós tocamos eles com essa varetinha chamada baqueta. Escutem só!

(Tocar a campânula mais aguda e depois a mais grave)

Figura 4 - Comparando as partes do agogô com o corpo humano



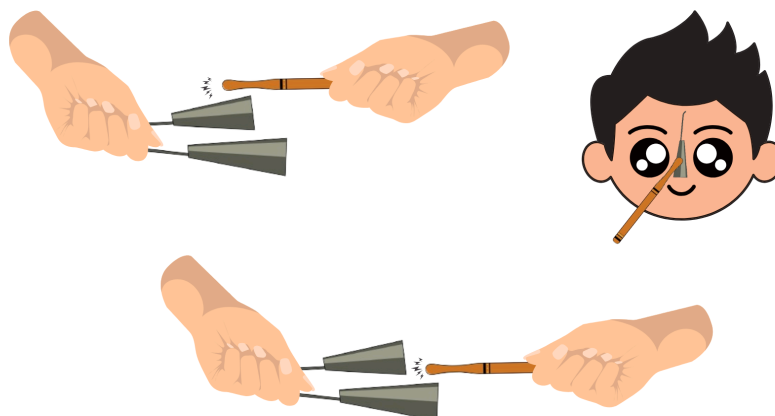
Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

O agogô é um instrumento que é como um amigo nosso! Nós não batemos nos nossos amigos, porque se fizermos isso, podemos machucá-lo. E não queremos machucar nossos amigos, assim como não gostaríamos que nos machucassem. Se nós o machucarmos, ele fica triste e nos entrega um som triste. Se tocarmos com cuidado, ele nos entregará um som bonito e feliz.

Para tocarmos com cuidado, nós vamos abraçar a haste do agogô com uma das nossas mãos. Quanto menos abraçado, mais alto o agogô vai falar. Quanto mais abraçadinho, ele fica mais calminho e fala mais baixinho. E para sabermos se estamos tocando muito forte e machucando ele, nós podemos tocar primeiro no nosso nariz. Nós vamos tocar sem fazer força e com a mão bem leve no nosso nariz. Se encostarmos a baqueta no nosso nariz e sentirmos dor, é porque estamos tocando muito forte, então precisamos deixar a mão mais leve para tocar mais suavemente. Nós podemos tocar uma vez no triângulo grande e uma vez no pequeno. Vamos experimentar?

(Tocar música. Ex: Samba Lelê - Cantiga popular)

Figura 5 - Tocando com a baqueta no próprio nariz para sentir a força necessária para tocar o agogô



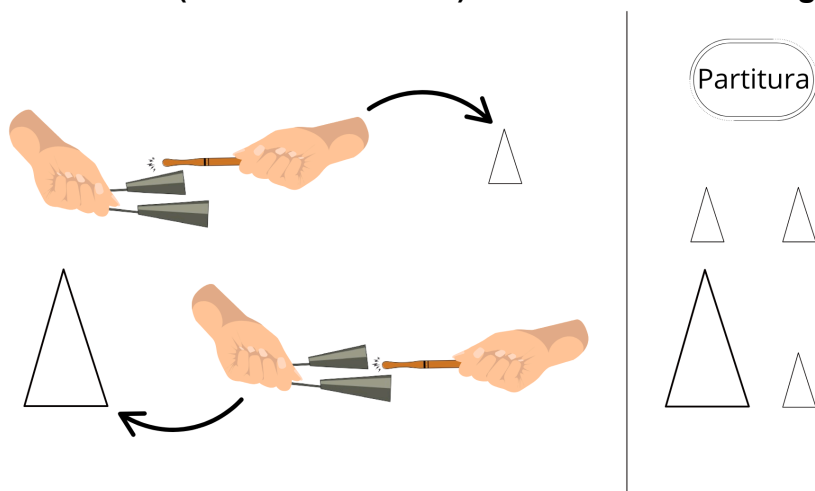
Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

O desdobramento a seguir será direcionado apenas às crianças maiores, que já possuem melhor controle dos seus corpos e movimentos:

Viram como o agogô nos traz um som alegre? Nós podemos tocá-lo de diferentes maneiras. Podemos tocar duas vezes no triângulo maior e uma no menor, ou ao contrário. Nós também podemos fazer uma partitura divertida para ele. A partitura é um desenho que nos mostra como tocar. Quando eu desenhar um triângulo grande, vou tocar na campânula maior. Quando eu desenhar um triângulo pequeno, vou tocar na campânula menor.

Vamos desenhar e experimentar?

Figura 6 - Partitura (não convencional) de desenhos de triângulos para agogô

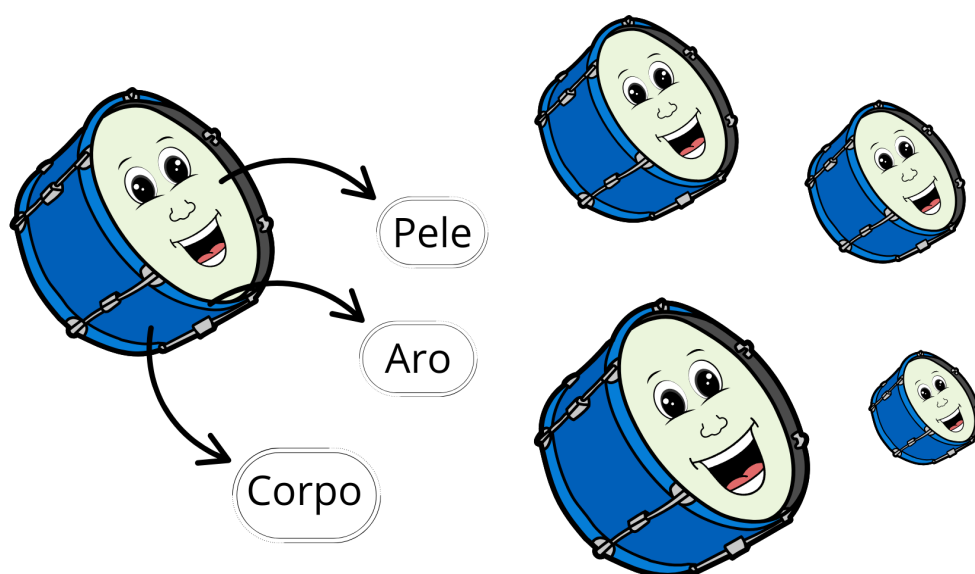


Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

4.2.3. Brincando com o tambor no Xote

Vocês sabiam que os instrumentos musicais são nossos amigos? São sim! Querem conhecer um deles? Esse aqui é o tambor. Com ele, a gente consegue tocar muitos tipos de música! E hoje nós vamos brincar com ele e tocar um desses tipos de música também. O tambor é um instrumento que é como um amigo nosso! Ele tem pele, como a gente e tem o formato do nosso rosto. Nós podemos fazer carinho na pele dele, assim como fazemos carinho nos nossos amigos e na nossa pele. Além disso, ele tem uma parte feita normalmente de metal chamada aro, que é o que prende a pele do tambor no corpo dele, uma parte feita de madeira ou plástico. O tambor pode ser de vários tamanhos. Pode ser muito grande, médio ou pequenininho.

Figura 7 - Apresentação do tambor e suas partes



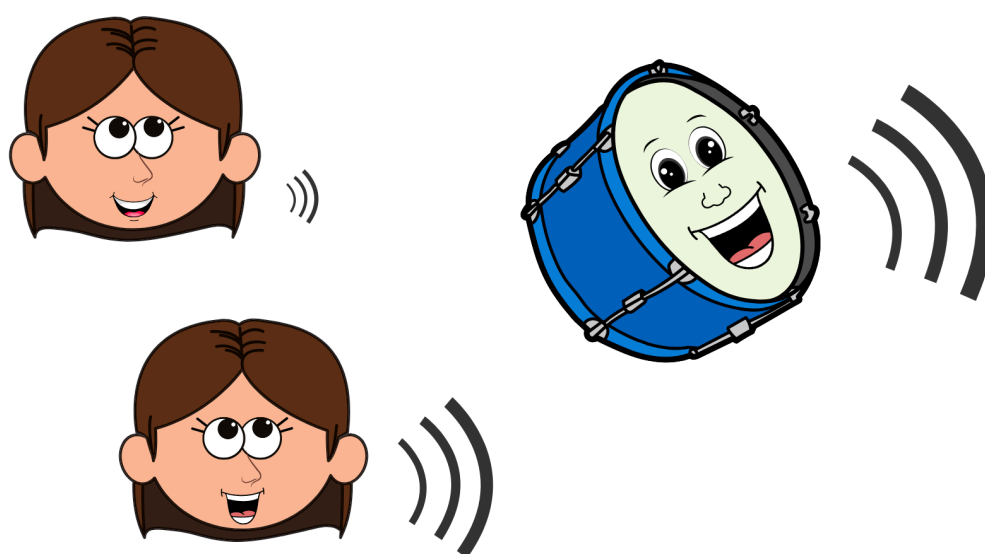
Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

Para tocar o tambor, nós podemos usar uma vara de plástico ou de madeira chamada baqueta, ou podemos usar só a nossa mão. Como o tambor é nosso amigo, nós precisamos cuidar muito bem dele! Nós não batemos nos nossos amigos, porque se fizermos isso, podemos machucá-lo. E não queremos machucar nossos amigos, assim como não gostaríamos que nos machucassem. Se nós o machucarmos, ele fica triste e nos entrega um som triste. Não precisamos tocar muito forte batendo com a baqueta. Podemos tocar suavemente e o som já sairá

alto, porque o tambor, mesmo quando é pequeno, tem uma boca grande, que quando abre, sai bastante som! Querem ver como isso funciona? (Professor faz um som com a boca quase fechada e o mesmo som com a boca aberta). Se tocarmos com cuidado, ele nos entregará um som grande, bonito e feliz, como o xote! Vocês conhecem o xote? Escutem só!

(Tocar música de xote. Ex: Xote da Alegria de Falamansa)

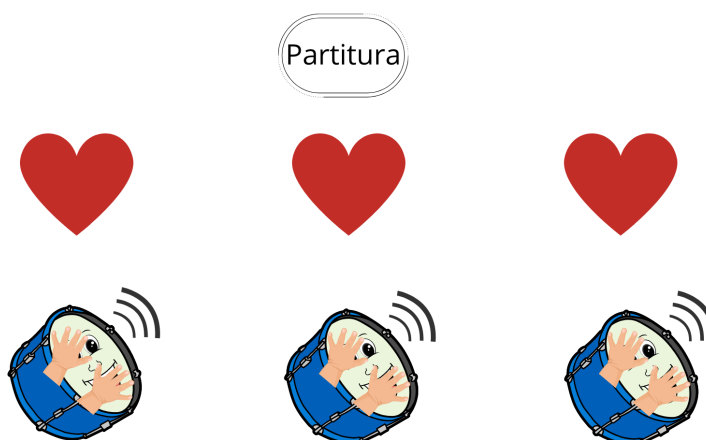
Figura 8 - Comparando o tambor ao corpo humano



Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

Viram como o xote é alegre? O xote é o ritmo do amor! O ritmo do nosso coração batendo forte. Vocês perceberam que o tambor no xote é bem parecido com a batida do nosso coração? Vocês já ouviram o coração de vocês? Vamos colocar a mão no peito para sentir o coração? Como ele faz? Tum tum... tum tum.. é assim, não é? E o xote faz tum tum tum; tum tum tum. Bem parecido, não é? Ele só tem uma batida a mais que o nosso coração. Vamos experimentar fazer? Enquanto um colega está tocando o tambor, os outros podem acompanhar batendo palmas no mesmo ritmo ou dançando.

Figura 9 - Partitura (não convencional) de desenhos de corações como sugestão para tocar xote no tambor



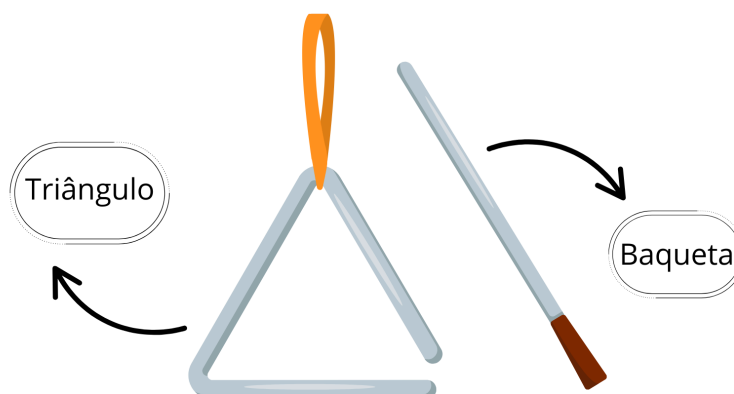
Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

4.2.4. Brincando com o triângulo no Forró

Vocês sabiam que os instrumentos musicais são nossos amigos? São sim! Querem conhecer um deles? Esse aqui é o triângulo. Ele tem alguns apelidos e nós também podemos chamá-lo de tengo-lengo ou quindim. Os apelidos são esses justamente por causa do som que ele faz. Normalmente ele é feito de ferro, aço ou alumínio no formato de triângulo e são esses materiais que fazem o seu som, quando ele é tocado por uma varetinha do mesmo material, chamada baqueta. Vocês já ouviram o som do triângulo?

(Tocar música com o triângulo. Ex: Forró no escuro de Luiz Gonzaga)

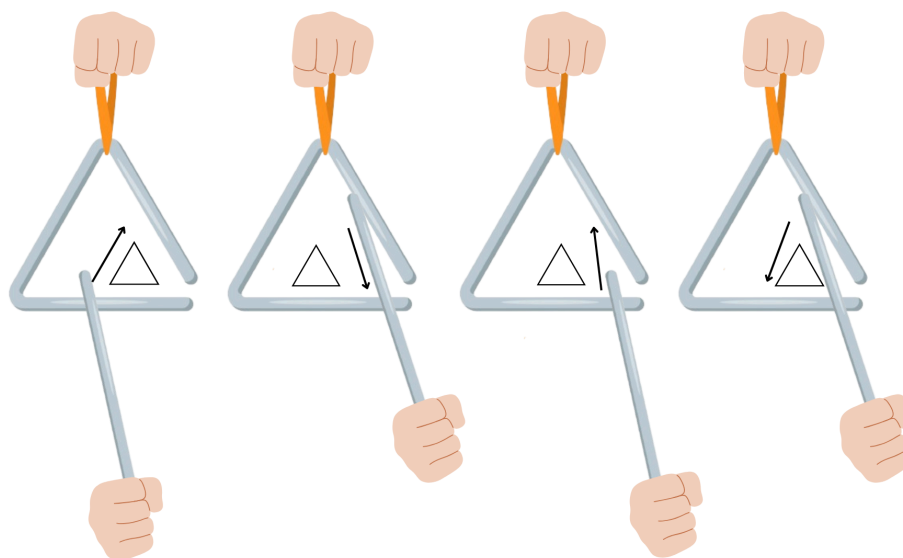
Figura 10 - Apresentação do triângulo e suas partes



Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

Como o triângulo é nosso amigo, nós precisamos cuidar muito bem dele! Nós não batemos nos nossos amigos, porque se fizermos isso, podemos machucá-lo. E não queremos machucar nossos amigos, assim como não gostaríamos que nos machucassem. Se nós o machucarmos, ele fica triste e nos entrega um som triste. Não precisamos tocar muito forte batendo com a baqueta, podemos tocar com a mão leve, fazendo o desenho de outro triângulo no ar, dentro dele, usando a baqueta e ele já cantará bem alto para a gente! Vamos experimentar?

Figura 11 - Sugestão de como tocar o triângulo



Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

O desdobramento a seguir será direcionado apenas às crianças maiores, que já possuem melhor controle dos seus corpos e movimentos:

Sabem como nós podemos dançar o forró? Nós podemos dançar em duplas, dando as mãos, um de frente para o outro. Nos afastamos e depois chegamos bem pertinho, como se fôssemos abraçar o nosso amigo. Depois nos afastamos de novo e chegamos bem pertinho de novo. Esse é um passo simples do forró e com ele nós podemos dançar bastante! Vamos tentar?

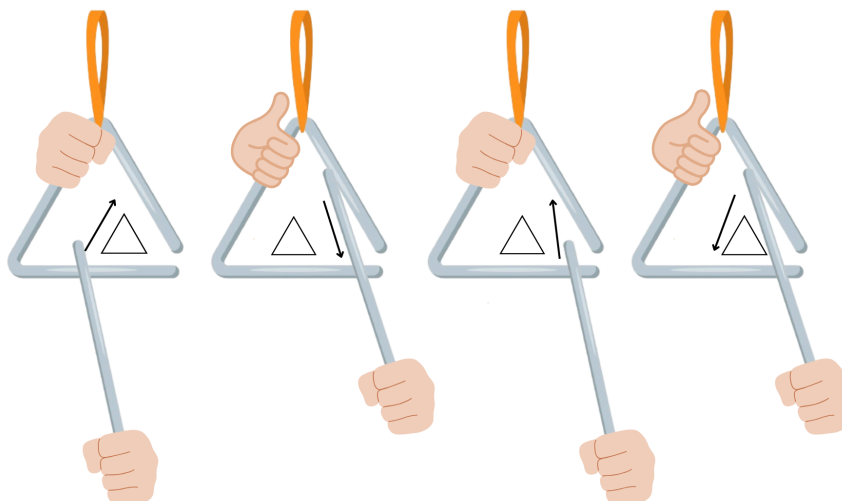
Figura 12 - Sugestão de como dançar forró



Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

Agora que já dançamos com nossos amigos humanos, vamos dançar com nosso amigo instrumento? Uma das nossas mãos vai abraçar o triângulo com todos os dedinhos, depois vai soltar alguns dedos e depois abraçar de novo. Vamos soltar e abraçar como fizemos com os amigos humanos. Enquanto isso, a outra mão continua fazendo o desenho de triângulo no ar com a baqueta, dentro do triângulo. Assim, conseguimos variar um pouco o som. Ele fica um pouco diferente quando abrimos e fechamos a mão, conseguem perceber? O som sai mais alto quando abrimos a mão, e mais baixinho quando fechamos. Vamos tentar fazer?

Figura 13 - Sugestão de como tocar/dançar forró com o triângulo



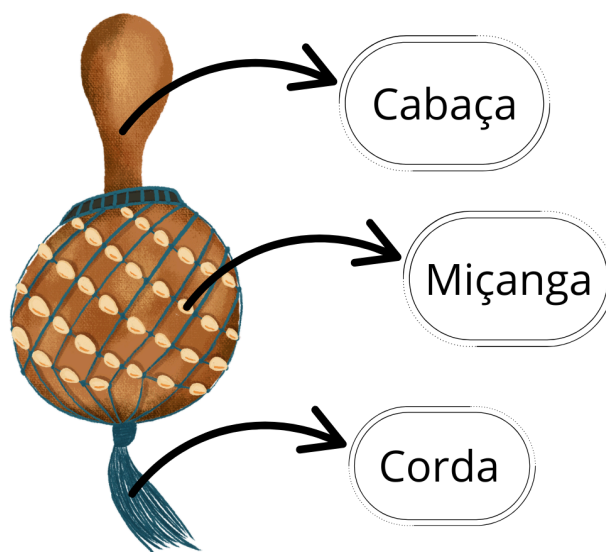
Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

4.2.5. Brincando com o xequerê no Maracatu

Vocês sabiam que os instrumentos musicais são nossos amigos? São sim! Querem conhecer um deles? Esse aqui é o xequerê. Ele é feito de uma plantinha seca chamada cabaça. A cabaça pode ser bem grandona ou pequenininha. Quando a cabaça é grande, nós podemos fazer um xequerê de adulto. Com a pequenininha, nós fazemos um xequerê para crianças. Na cabaça, são amarradas várias miçangas com algumas cordas, que quando balançamos, fazem o som do xequerê. Ele tem muitos apelidos e nós também podemos chamá-lo de agê, aguê, abê, agbê, amelê, xeque-xeque... Mas eu prefiro chamar de xequerê, porque me lembra o som que ele faz. Vocês já ouviram? Ele faz xe-que-rê, xe-que-rê.

(Tocar xequerê puxando a cordinha uma vez no “xe”, outra vez no “que” e outra vez no “re”)

Figura 14 - Apresentação do xequerê e suas partes



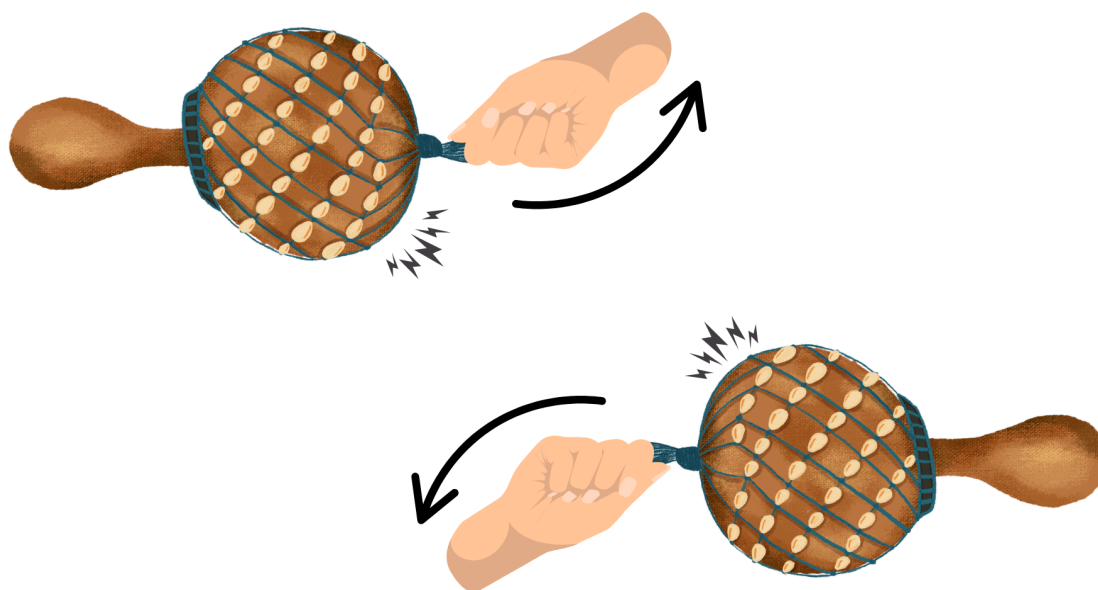
Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

Como o xequerê é nosso amigo, nós precisamos cuidar muito bem dele! Nós não batemos nos nossos amigos, porque se fizermos isso, podemos machucá-lo. E não queremos machucar nossos amigos, assim como não gostaríamos que nos machucassem. Se nós o machucarmos, ele fica triste e nos entrega um som triste. Então, para tocá-lo, nós podemos segurar na parte mais fina da cabaça com uma mão e com a outra mão seguramos firme nas suas cordinhas, para elas não

escorregarem dos nossos dedos e puxamos delicadamente as cordinhas de um lado para o outro. Dessa forma:

(Tocar música enquanto toca o xequerê. Ex: Maracatu dos Passarinhos de Cris Bosch e Francine Flor)

Figura 15 - Sugestão de como tocar maracatu no xequerê



Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do acervo "Elementos" do Canva, 2025.

Gostaram do som do xequerê? Ele é usado para tocar alguns tipos de música, e um deles é o Maracatu, esse que ouvimos na música dos passarinhos. Vamos tentar tocar também?

4.3. Avaliação das práticas

No ano de 2024, realizei essas atividades na creche onde atuo com as turmas de Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1, Maternal 2, Pré 1 e Pré 2 e os resultados foram satisfatórios, de acordo com o que foi relatado início do capítulo sobre que se espera para cada faixa etária. Não era esperado que ao final das aulas as crianças se tornassem exímias instrumentistas, mas que pudessem ter contato com os instrumentos percebendo-os como ferramentas para fazer música e percebendo o seu próprio corpo ao tocar nessas ferramentas, descobrindo e controlando sua força, na medida do possível para a sua idade e desenvolvimento.

É importante ressaltar que foram utilizados instrumentos de tamanhos adaptados para as crianças, mas também os de tamanhos tradicionais. O uso dos pandeiros, agogôs, triângulos, tambores e xequerês pequenos é interessante porque as crianças conseguem segurá-los melhor e utilizar o instrumento com um pouco mais de autonomia. Mesmo assim, sempre apresentei os instrumentos de tamanho tradicional para os estudantes, para que eles pudessem ter a experiência de ouvir o som e tocar, mesmo que com ajuda para segurar.

Além disso, também foi importante que ao final das atividades eu sempre tocasse ou pusesse para tocar em caixa de som algumas músicas de gêneros musicais onde esses instrumentos estivessem presentes. Por exemplo, as músicas de samba ao usar o pandeiro e o agogô, de maracatu ao usar o xequerê, de forró ao usar o triângulo e de xote ao tocar o tambor. Reparei que quando eu tocava, as crianças se identificavam com a pessoa humana que estava diante delas, se sentiam incentivadas e percebiam que também podiam tocar aquele instrumento. Quando ouviam as músicas na caixa de som, essa percepção se esvaziava um pouco, mas eu ganhava tempo para observar melhor e ajudar cada aluno durante o exercício de tocar em conjunto.

Percebo que, de certa forma, essa prática ampliou os repertórios das crianças e as ajudou a desenvolver sua musicalidade, já que elas conheceram músicas e instrumentos que não conheciam e tiveram a experiência de ouvi-los, tocá-los sozinhos, tocá-los em grupo e acompanhando canções. E principalmente, todos os educandos conseguiram perceber de alguma maneira a força que faziam ao tocar os instrumentos. Quando eu percebia que alguma criança estava usando muita força, chamava a atenção para que não machucasse o amigo/instrumento e a criança já se corrigia. Em alguns momentos, sobretudo nas turmas de crianças maiores, os próprios colegas se corrigiam e se ajudavam a tocar de forma diferente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais deste trabalho, retomarei alguns pontos importantes que foram abordados ao longo do texto. O primeiro é o contexto em que os instrumentos de percussão de alturas indefinidas foram inseridos na educação infantil, com a intenção de musicalizar crianças na faixa etária de quatro meses a seis anos de idade. O educador Carl Orff, baseando-se em experiências vividas com seus alunos, propôs que eles pudessem acompanhar a si mesmos enquanto tocassem instrumentos que fossem de fácil manuseio e aprendizagem. Geralmente, para começar a tocar instrumentos, os alunos precisam aprender melodia, harmonia e ritmo, o que não acontece com os instrumentos de percussão de alturas indefinidas, já que, como o nome sugere, eles não têm alturas e melodias determinadas. Dessa forma, as crianças podem se concentrar apenas no ritmo e, conseqüentemente, desenvolver e ampliar a percepção musical rítmica de forma mais eficaz.

A postura corporal dos educandos ao tocar os instrumentos foi outro aspecto debatido nesta monografia. Ter a possibilidade de estar mais perto ou mais afastado do instrumento, de pé ou sentado convida a criança a experimentar diversos movimentos e intensidades. A partir desse pressuposto, busquei analisar a interação das crianças com o próprio corpo, com o movimento e com o instrumento. O modo como as crianças se movimentam, percebem e entendem seu próprio corpo, vai interferir diretamente em como elas vão lidar com um objeto como os instrumentos. Por isso, as histórias contadas no terceiro capítulo são lúdicas e mostram os instrumentos como nossos amigos, com corpos que possuem pele, rosto e sentem como nós. Dessa forma as crianças despertam tanto para o cuidado com o corpo do instrumento, quanto com o próprio corpo e seus movimentos.

Outra questão apresentada foi a intensidade com que os educandos tocam. As crianças se empolgam com novidades, e como se relacionam com o mundo a partir e através do seu corpo, a intensidade de animação que o corpo sente ao observar ou tocar um novo objeto é o que chega no instrumento como a força física. O grupo de instrumentos citado sofre ainda mais esse efeito porque, como não produz melodias, a variação dos seus sons é mais difícil de se perceber. Ela está ligada à intensidade dos toques, além do lugar no instrumento onde pode-se tocar. Essa segunda variação, que consiste em perceber qual parte do instrumento tocar

para fazer um som diferente, é mais difícil para uma criança, já que ela se atenta ao movimento mais rápido para fazer o som. Imediatamente, a criança percebe que, para fazer mais sons, é mais rápido e fácil mudar a intensidade e manter o mesmo movimento, tocando no mesmo lugar, do que mudar o lugar onde faz movimento. Em outras palavras, a intensidade do mesmo movimento, no mesmo lugar, evidencia a diferença de som de forma mais rápida do que a busca por um novo som numa parte diferente do instrumento. Por isso, as atividades em grupo são importantes. Aprender a ouvir também faz parte de aprender a tocar. Praticando em conjunto percebemos a importância de escutar a todos e de controlar a intensidade dos toques para que isso aconteça, além de observarmos que outras pessoas podem tocar de forma diferente da que tocamos e, assim, podem produzir sons diferentes. É por esse motivo que durante as atividades propostas no terceiro capítulo os alunos têm um momento para ouvir os colegas e outro para tocar individualmente. E somente após todos se escutarem, partem para a prática de conjunto.

A prática da percussão tanto corporal quanto no instrumento pode ajudar as crianças que ainda não têm controle sobre seus músculos a se exercitarem e se aprimorarem no movimento de empregar força ao tocar objetos. Percebemos a intensidade da força de forma diferente ao tocar no nosso próprio corpo, como é possível fazer com a percussão corporal, por exemplo, e como é sugerido nas atividades do terceiro capítulo. Contar uma história lúdica comparando o instrumento ao corpo humano traz a ideia de que mesmo quando não tocamos no nosso próprio corpo e sentimos em nós mesmos a força física que empregamos, podemos imaginar que isso acontece com o instrumento. Dessa forma, é mais fácil perceber que podemos nos machucar ou machucá-los.

Acredito que as atividades sugeridas no terceiro capítulo funcionam para todas as idades dentro da faixa etária da educação infantil. Mesmo que cada uma tenha suas especificidades, é possível adaptar as propostas e torná-las úteis para atingir os objetivos comentados na introdução da pesquisa. Depois de todas essas reflexões, chego à conclusão de que é possível musicalizar crianças a partir de instrumentos de percussão de alturas indefinidas e, com eles, ajudá-las a ampliar a percepção sonora, especialmente rítmica, porque esses instrumentos se utilizam especificamente de ritmo. Espero que este trabalho seja útil a professores que sentem a necessidade de variar as formas de se trabalhar com percussão para

crianças e, principalmente, que os alunos desses professores se beneficiem dessas propostas e sejam felizes em aprender a fazer música brincando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_siete.pdf. Acesso em: 27 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em: 27 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 27 maio. 2025.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis Ltda, 2003.

BOLÃO, Oscar. **Batuque é um privilégio: a percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

BOSCH, Cris; FLOR, Francine. **Maracatu dos passarinhos**. Baile de Carnaval: Sesc Vila Mariana, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rkp2heepiwk> . Acesso em: 27 maio. 2025.

CAMARGO, Elisabeth Bueno de. **O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-112023/publico/DissertacaoElisabethBuenoCamargo.pdf> . Acesso em: 27 maio. 2025.

CARVALHO, Diana Rita Pratas de. **A pedagogia da iniciativa: exploração livre de materiais na creche**. Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre, 2022. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/e6a1ab06-8604-43fa-a168-bdaaa7fea18a> . Acesso em: 27 maio. 2025.

FALAMANSA. **Xote da Alegria**: Falamansa. São Paulo: Universal Music, 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QDAHMMMtFBI> . Acesso em: 27 maio. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 27 maio. 2025.

GONZAGA, Luiz. **Forró no escuro**. Olha Pro Céu: SONY MUSIC ENTERTAINMENT BRASIL LTD, 1958. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=awJ6-qgEP_Q. Acesso em: 27 maio. 2025.

GOODKIN, D. **Guidelines for an effective class process**. Orff-Schulwerk Certification Program – The San Francisco International Orff Course. Carmel Valley Village, p. 59, ago. de 2014. Não publicado.

GOODKIN, D. **Play, sing and dance: an introduction to Orff-Schulwerk**. 3a ed. Nova Iorque: Schott Music, 2013.

HASELBACH, B. **Reflexiones sobre los aspectos educativos de la danza en el Orff-Schulwerk**. In: HASELBACH, B.; MASCHAT, V.; SASTRE, F. (Org.) Textos sobre teoria y práctica del Orff Schulwerk. Vitoria Gasteiz: AgrupArte, 2011. p. 71-78.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SANTANA, Soraia. **As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil - Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-bibliográfica**. Revista da ABEM. v. 25, n. 39, 8-19. Londrina: jul. dez. 2017. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/706/495>. Acesso em: 27 maio. 2025.

MATEIRO, T.; Ilari, B. (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, 352p. (Série Educação Musical).

MORAES, A. **Samba Lelé**: Samba de Todos os Tempos. Rio de Janeiro: RCA, 1937.

NORDMEYER, Ann E., & FRANK, Michael C. (2014). **Measuring the comprehension of negation in 2- to 4-year-old children**. *Cognitive Science*, 38(5), 1013-1028. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cogs.12129>. Acesso em: 06 abr. 2025.

OLIVEIRA, Márcio Alves. **Controle de força e torque isométrico em crianças com e sem desordem coordenativa desenvolvimental**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF – UFRGS, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2831>. Acesso em: 27 maio. 2025.

PAIVA, Rodrigo Gudin. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/324762> . Acesso em: 27 maio. 2025.

PIAGET, J. **A Construção Do Real**. (Trad. Á. Cabral). Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?** . Campinas, SP: [s.n.], 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/387183> . Acesso em: 27 maio. 2025.

RODRIGUES, Joana Filipina das Neves. **A criança como sujeito ativo na sua aprendizagem**. Relatório de projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2022. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/5fcee0de-e2a3-4675-a2f8-23526deaca83> . Acesso em: 23 maio. 2025.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira. **Música e movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e Práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597654/2/M%C3%BAsica%20linguagem%20e%20movimento.pdf> . Acesso em: 23 maio. 2025.

TEDx Talks. **Learning through music and art: Doug Goodkin at TEDxConejoSalon**. YouTube, 4 de abr. de 2013. 15min02s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zKZAfDcU6BQ&t=164s> . Acesso em: 23 fev. 2025.

VELOSO, Caetano. **Desde que o samba é samba**. Tropicália 2: PolyGram do Brasil, 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jPp5SY6Srnk> . Acesso em: 23 maio. 2025.