

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FAGED
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – MEC**

Priscila Bica Gianechini

**MÚSICA PARA PEQUENOS OUVIDOS:
Uma proposta de educação musical para crianças pequenas na Educação
Infantil**

Porto Alegre

2016

Priscila Bica Gianechini

MÚSICA PARA PEQUENOS OUVIDOS: Uma proposta de educação musical para
crianças pequenas na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização apresentado como requisito para obtenção do título em Especialista em Docência na Educação Infantil pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Jane Felipe

Porto Alegre

2016

Priscila Bica Gianechini

MÚSICA PARA PEQUENOS OUVIDOS: Uma proposta de educação musical para
crianças pequenas na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização apresentado como requisito para obtenção do título em Especialista em Docência na Educação Infantil pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Jane Felipe

Aprovada em maio de 2016.

Prof^a. Dr^a. Jane Felipe – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Cristina Rolim Wolffenbüttel - UERGS

Prof^a. Dr^a. Leda de Albuquerque Maffioletti - UFRGS

Dedico este trabalho

*Às crianças desta pesquisa que, com seus corpos musicais e olhares curiosos, me envolveram no seu mundo musical;
Aos meus familiares e amigos, que sempre acreditaram e me apoiaram nesta intensa e apaixonante trajetória de estudos e pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

À UFRGS que, em parceria com o MEC, ofertou o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, permitindo aprofundar meus conhecimentos em Educação Infantil, transformando-me em uma pesquisadora do tema – sempre foi um sonho estudar nesta renomada instituição.

Aos professores do curso que compartilharam conosco os seus conhecimentos e experiências, nos provocando a refletir, questionar e transformar a Educação Infantil em um espaço de valorização da criança e da sua cultura.

Dedico um agradecimento especial à minha orientadora Jane Felipe, por sua orientação exigente, procurando o melhor de mim e para o nosso trabalho.

Às crianças da turma Lagartas I que, com a sua doçura, curiosidade e encantamento, tornaram possível a pesquisa sobre a linguagem musical. E às suas respectivas famílias, que compreenderam a importância da pesquisa e autorizaram a participação dos/as seus/suas filhos/as.

Aos funcionários e às funcionárias da Escola Municipal de Educação Infantil Humaitá por acreditarem em minha pesquisa e estarem sempre à disposição para ajudar. E, em especial, à equipe diretiva que me apoiou deste o início do curso.

Aos colegas do curso por compartilharem um pouco das suas experiências, que me possibilitaram pensar nas minhas, vivenciando as alegrias e as dificuldades desta jornada.

As “Painelas” - Adriana, Gisele, Gabriela, Jaqueline, Tatiane, Mariane – que tive a felicidade e a oportunidade de conhecer e tornar-me amiga, dividindo as alegrias e angústias desta caminhada. Elas, assim como eu, acreditam na Educação Infantil pública de qualidade.

Aos colegas Eduardo, Fernanda e Érica, que compartilharam comigo os momentos de orientação, que abraçaram esta pesquisa como sendo deles também, sendo importantes interlocutores para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus pais Donires e Eclair, que sempre me deram amor, proteção e força para conquistar os meus sonhos. Ensinando-me que o estudo é o bem mais precioso que podemos ter em nossa vida.

Ao meu companheiro Jeferson, que sempre me incentivou em minha trajetória acadêmica e profissional, estando ao meu lado em todos os momentos para o que fosse necessário.

A minha irmã Francine e meu cunhado Claiton, que acreditaram em meu potencial, sempre me incentivando com palavras de carinho e superação.

Aos meus afilhados Amanda, Kenai e Pedro, que me alegram com seus sorrisos puros e que me acalmam com seus beijos e abraços, possibilitando diariamente vivenciar o amor incondicional a seres gerados no coração.

Aos meus amigos, que são poucos, mas verdadeiros, que sempre me incentivaram neste período de estudo.

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).

RESUMO

Esta pesquisa investigou as contribuições da música para o desenvolvimento das crianças bem pequenas (1 a 2 anos), a partir da observação atenta da turma de berçário II de uma escola municipal de Educação Infantil do município de Porto Alegre – RS/Brasil. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, em que foram desenvolvidas várias propostas para a turma (audição de músicas de diversos estilos, vídeos, exploração de instrumentos musicais, etc.). Os dados foram obtidos e analisados através de fotos, filmagens e diário de campo da pesquisadora, entre os meses de novembro e dezembro de 2015. As análises realizadas demonstraram que as crianças se mostraram muito curiosas frente às propostas utilizadas para aproximá-las desse universo musical, interagindo e brincando com os sons e os ritmos, inventando novas formas de produzir barulhos, com objetos do cotidiano e instrumentos musicais. Além disso, as crianças conseguiram se dar conta de que seus próprios corpos poderiam produzir inúmeros sons, descobrindo assim que o corpo em movimento é essencial para experimentar o prazer que a música suscita. Outro ponto importante foi perceber o quanto este projeto também proporcionou uma maior interação entre elas e com a professora. A partir dos resultados da pesquisa, foi possível concluir que é papel da escola de Educação Infantil proporcionar às crianças vivências com as diferentes possibilidades sonoras e musicais, cabendo à professora atuar de modo cuidadoso nesse processo, disponibilizando o contato com a linguagem musical, entendendo que mesmo em se tratando de crianças tão pequenas, elas podem ser protagonistas do seu próprio conhecimento, com a mediação competente e atenta dos adultos.

Palavras-chave: **Educação Musical. Linguagem corporal. Crianças pequenas. Educação Infantil.**

SUMÁRIO

1	PRELÚDIO: MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL	9
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS PEQUENAS	14
2.1	ENSINO DE MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES	14
2.2A	IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	17
2.3	INFÂNCIAS E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
3	PESQUISA-AÇÃO: UM OLHAR E UMA ESCUTA SENSÍVEIS.....	26
3.1	A ESCOLA.....	26
3.2A	TURMA.....	29
3.3	O PROJETO	30
4	EPIFANIAS DA MÚSICA.....	31
4.1	O PRAZER DA DESCOBERTA ATRAVÉS DA MÚSICA	31
4.2	MÚSICA E INTERAÇÃO	40
4.3	MEDIAÇÕES DOCENTES.....	46
5	SONS QUE CONTINUAM A ECOAR	51
	REFERÊNCIAS	53

1 PRELÚDIO: MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante [...] música é uma expressão idealizada das energias vitais e do próprio Universo. (SCHAFER, 2011, p. 283).

A presente pesquisa é fruto da minha observação e questionamentos referentes ao encantamento das crianças pequenas com a linguagem musical. Com oito anos de docência na Educação Infantil nunca havia assumido uma turma de berçário II, crianças de 1 a 2 anos de idade, da qual todas eram novas integrantes deste espaço e necessitavam ser acolhidas e adaptar-se à escola. Eram dezoito crianças desconhecidas para a equipe do Berçário. Obviamente também não se conheciam, chegando a um lugar estranho para eles, com pessoas novas – adultos e outras crianças. Logo o choro virou forma de comunicação das crianças pequenas¹, expressando sentimentos de medo e angústia por estarem separados dos seus familiares.

Eu, que já me julgava uma professora experiente, me deparei com um grande problema: como adaptar essas crianças tão pequenas? Como acalmá-las? Como criar vínculos afetivos e de segurança? Por mais pesquisa e estudo que eu fizesse para planejar atividades e momentos de integração do grupo, muito pouco ou nada surtia o objetivo pretendido e o choro já atingia a grande parte das crianças. Instintivamente comecei a cantar músicas do nosso folclore como, por exemplo, “O sapo não lava o pé” e “A dona aranha”. Para minha surpresa elas cessavam o choro e me olhavam, curiosas. Alguns tentavam imitar meus gestos, outros batiam palmas e ainda tinham os que ficavam estáticos, mas todos, sem exceção, ficavam fascinados com a música e a sua melodia.

A música, assim, surgiu naturalmente no ambiente do berçário II e logo se tornou o elo de criação de vínculo, de afetividade e de expressão da linguagem oral, corporal e musical das educadoras com os pequenos. A linguagem musical me fez

¹ Crianças pequenas ou pequenininhas é o termo utilizado por BARBOSA (2010) para distinguir as crianças pequenas dos bebês, que vai do nascimento até 18 meses.

pensar, refletir e questionar porque isso acontece. Por que quando cantamos, eles param de chorar? Qual sensação a música desperta nas crianças pequenas? Essas e outras questões levaram-me a compreender a relevância e a importância de se pesquisar a respeito das potencialidades da música para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Com esta certeza surge,então,a pergunta que norteia a pesquisa: “De que maneira a escola de educação infantil pode organizar um projeto com e sobre a música para apresentar essa linguagem humana às crianças pequeninhas?”.

Para responder a esta pergunta, o projeto “*Música para pequenos ouvidos*” nasceu no intuito de proporcionar às crianças a oportunidade de familiarizá-las com o mundo dos sons e da música, observando os diferentes tipos de expressão sonora, estimulando a imaginação musical e descobrindo novos sons. Com base nas atividades musicais e sonoras desenvolvidas neste projeto, tornou-se possível investigar, observar, pesquisar e problematizar as contribuições da música para o desenvolvimento das crianças pequenas. Reconhecer o papel da música no processo do desenvolvimento infantil de 1 a 2 anos de idade. Discutir a relevância da música para as crianças pequenas e observar e relatar como o projeto de música, desenvolvido para esta pesquisa-ação, interfere na expressão da linguagem musical dos pequenos.

Encontramos diferentes autores que definem a música, cada um baseado em suas concepções e estudos, passando por Elce Pannain (1975 *apud* BRITO, 2003, p. 26) que compreende a música como a arte de combinar sons; Hans-Joachim Koellreutter (1990, p. 90)no qual a música é um “sistema de signos sonoros, ou seja, linguagem.”, até chegar a John Cage (1985 *apud* BRITO, 2003, p. 27) “a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo.”. A música abordada nesse trabalho baseia-se na interação com a criança, a de sentir-se feliz ao cantar, escutar e dançar com a sonoridade. A música com o fim em si mesma, com o prazer de estar vivenciando o som, não como uma ferramenta para o desenvolvimento de outras habilidades.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a prática pedagógica da música deve garantir experiências que

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.(BRASIL, 2010, p. 25 e 26).

A música na sala do berçário tornou-se presente e muito significativa quando o processo de adaptação iniciou e junto com ele vieram muitos choros e o receio das crianças de ficarem afastadas dos pais, em um ambiente até então diferente, com pessoas estranhas, em uma rotina totalmente desconhecida. A música nasceu dessa interação entre as educadoras e as crianças, no intuito de fortalecer o vínculo entre as partes, diminuindo o choro e aumentando a confiabilidade das crianças pequenas com os adultos.

A musicalização desenvolve na criança, além do conhecimento musical, a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colaboram na sua formação. Música é forma de expressão, é desenvolvimento estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a esse conhecimento é tão importante quanto ter acesso a qualquer outro.(KEBACH *et al.*, 2013, p. 17).

Mencionei anteriormente que no momento em que as músicas infantis populares eram cantadas como, por exemplo, “*O sapo não lava o pé*” e “*Borboletinha*” o choro cessava, alguns sorrisos tímidos apareciam e a música como um brinquedo era apreciada pelas crianças. “[...] música é arte [...] seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos.” (BORGES *apud* CUNICO, 2012, p.13). Nesses pequenos instantes, as crianças pareciam se esquecer da condição de novatos naquela instituição, tendo que enfrentar essa nova situação de adaptação à escola e se entregavam ao prazer de escutar e até de cantarolar as músicas. O medo de um ambiente desconhecido dava lugar à diversão. Segundo Bastian (2009) a música em seu sentido primário é um brinquedo instrumental. Cita Adamek ao chamar atenção para as três funções psíquicas que atuam ao se escutar uma música

- I. O controle de situações de sentimentos negativos através do canto;
- II. A energização e domínio de situações de sentimentos positivos mediante o canto;

III. O cantar como forma de autorreflexão. (ADAMEK, 1997 *apud* BASTIAN, 2009, p. 41).

Como observa Sousa (2003), os bebês exploram o universo musical desde o útero materno, reconhecendo as canções cantadas pelas mães durante a gestação, através de movimentos de reconhecimento ao ouvir a música:

Desde a mais tenra idade que a criança possui capacidades para perceber e recordar ritmos, sons e alturas, reconhecendo imediatamente uma melodia mesmo quando é tocada em tempos e alturas diferentes. Os estudos sobre a percepção e resposta de bebês recém-nascidos à música, levou à consideração de que provavelmente estas capacidades já estariam em funcionamento antes do nascimento, no útero materno. (SOUSA, 2003, p. 55)

A educação musical na infância permite à criança expressar as suas emoções, o que sentem e o que pensam, na tentativa de inserir-se nesse tão grande e desconhecido mundo, integrando-se a esta sociedade a qual pertence “[...] a criança procura simultaneamente satisfazer suas necessidades e adaptar-se aos objetos, bem como aos outros sujeitos[...].” (PIAGET, 1998 *apud* KEBACH *et al.*, 2013, p. 16). A criança, na construção da sua identidade, interage com o mundo que a cerca, desenvolvendo hipóteses a respeito de tudo, em um ciclo mútuo de transformação dos sujeitos, no qual o brincar é a condução nessa deliciosa viagem.

Neste primeiro capítulo, procurei situar meu trabalho, apresentando a origem da pesquisa, os questionamentos que surgiram durante minha prática docente e a pergunta que norteia a pesquisa. Bem como, citei algumas definições de música e a definição de música nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No segundo capítulo, apresento as considerações sobre a música na educação infantil, aprofundando os estudos a respeito da música para crianças pequenas, enfatizando a sua importância, abordando a musicalização e compreendendo como elas constroem seus conhecimentos musicais, realizando a discussão teórica que baseia o estudo sobre o tema proposto.

Já no terceiro capítulo, contextualizo a metodologia de pesquisa, que se baseou na pesquisa-ação, apresentando a escola em que o projeto foi aplicado, caracterizando a turma e descrevendo as atividades musicais desenvolvidas com as crianças pequenas.

No quarto capítulo, aponto e discuto as categorias de análise, as epifanias que a música promoveu nas crianças pequenas, relatando o prazer das crianças em relação às experiências musicais que este projeto proporcionou a elas (e a mim), as interações entre os pares e entre as educadoras, e o papel do docente frente a esta vivência musical, relatando como se deu a experiência do projeto de música planejado para as crianças pequenas. Por fim, apresento as considerações finais, que ainda deixam sons escoando, questionamentos para outras análises.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS PEQUENAS

Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela. (SCHAFER, 2011, p. 56).

Neste capítulo abordo as questões teóricas que fundamentam esta pesquisa, realizando uma contextualização das leis brasileiras que garantem o ensino da música na escola. Apresento também, algumas pesquisas que revelam as contribuições da música para o desenvolvimento das crianças pequenas, bem como destaco as infâncias e a sua musicalização na Educação Infantil.

2.1 ENSINO DE MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES

A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, (BRASIL, 2008), torna o ensino de Música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, na Educação Básica brasileira, acrescentando ao artigo 26, o parágrafo 6, alterando a Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), devendo os sistemas de ensino, no período de até três anos, implementar o ensino de Música no currículo(WOFFENBÜTTELL, 2010). Cabe lembrar que a presença da Música nas escolas, regulamentada por Lei, não é recente, existindo uma extensa trajetória, passando por momentos de valorização até o seu esquecimento.

A história do ensino de Música no Brasil, conforme retratado no Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), nos estudos de Queiroz (2012) e Ponso (2014), teve início no século XIX, quando em 1854, o Decreto nº 1.331, no Regime Imperial, norteou as primeiras orientações para o ensino de Música. No ano de 1890, o Decreto nº 981 intencionava inserir a Música na escola. Somente quarenta

anos depois, em 1930, foi que a proposta de Villa-Lobos, com o canto orfeônico, tomou forma e se espalhou pelo Brasil.

Em 1961, a Lei nº 4.024 (LDB) não fez nenhuma citação ao ensino de Música. Apenas, em 1971, a Lei nº 5.692, apresentou a definição de Educação Artística com o ensino multifacetado das artes. Em 1996, com a Lei nº 9.394/96, o ensino de Arte foi consolidado e, já no ano de 2006, o movimento social “Quero Educação Musical na Escola” mobilizou a sociedade e o poder público para a aprovação, no ano de 2008, da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), que oficializou novamente o ensino de Música na Educação Básica, como componente obrigatório do currículo escolar.

Já em 2016, a Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, que fixa a diretriz referente ao ensino da arte, que inclui a dança, a música e o teatro, como conteúdo curricular obrigatório nas escolas brasileiras, com prazo de no máximo cinco anos para implementação desta lei.

O ensino de Música na Educação Básica, imprescindivelmente, necessita integrar o projeto político-pedagógico da escola, como um conteúdo curricular interdisciplinar, vivenciando a música em seu todo, como forma de construção de identidade, de expressão, e da valorização cultural, transformando a escola em um espaço de inúmeras experiências musicais.

Sendo assim, a presença da Música no currículo escolar favorece o funcionamento das capacidades cognitivas, uma vez que ela:

- educa a atenção;
- promove a interação social;
- forma circuitos no cérebro que são base para outras atividades humanas;
- forma conexões que são relacionadas à sintaxe da escrita e da matemática;
- cria representações mentais no cérebro e, eventualmente, cria memórias destas representações mentais que podem ser acionadas em aprendizagens várias, inclusive da leitura;
- desenvolve o pensamento geométrico e a aprendizagem de sequências lógicas.

Música, portanto, é importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura, que abrange a diversidade de experiências e historicidade de um povo, constituindo-se, dessa forma, em componente de cidadania. (BRASIL. PARECER CNE/CEB nº 12, 2013, p. 07).

Com relação à Educação Infantil, esta é garantida à criança de até 5 anos de idade, em creche e pré-escolas, através do artigo 208, inciso IV, da Constituição

Federal (BRASIL,1988) e no artigo 7, inciso XXV, como direito dos pais trabalhadores. Na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, LDB, 1996), no seu artigo 4, parágrafo I, contempla a pré-escola como parte integrante da educação básica, e no parágrafo II, a educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos. Conforme o artigo 11, parágrafo V, a educação infantil, creche e pré-escola, é dever do município oferecê-la à comunidade. E na seção II, especialmente, voltada à educação infantil, os artigos 29, 30 e 31 regulamentam o seu funcionamento. Encontramos também referência à educação infantil, no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, com o objetivo de “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (p. 11). Nas DCNEI encontramos a definição para educação infantil, como primeira etapa da educação básica, composta pela creche e pré-escola, que atende em turno parcial ou integral, crianças de até 5 anos de idade. E a concepção de criança, como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura(BRASIL, 2010, p. 12).

As práticas pedagógicas apresentadas na DCEI (BRASIL, 2010, p. 25) trazem como eixo norteador as interações e a brincadeira a fim de organizar a proposta curricular, garantindo entre inúmeras experiências, a imersão musical das crianças, uma vez que “A educação musical na infância permite que a criança exerça sua ação espontânea sobre o som, possibilitando interações mais significativas entre elas e os objetos musicais.”. (KEBACH *et al*, 2013, p. 16).

A música na educação infantil precisa possibilitar à criança a vivência exploratória de todas as suas potencialidades, desde a manipulação de instrumentos musicais e objetos sonoros, desvendando a paisagem sonora que lhe rodeia, bem como escutar a música pelo corpo, expressando essa linguagem humana tão rica, de inúmeras formas, “[...] a música é importante na educação porque a música é

importante no viver [...] Somos seres musicais [...] Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial.” (BRITO, 2010, p. 91).

A música na escola consolida-se com a Lei nº 11.769/08 e Lei nº 13.278/16, porém há muito mais do que simplesmente colocar a lei em prática, pois é necessário pensar e repensar qual é o papel da escola em promover, com qualidade, a educação musical, proporcionando às crianças, interações significativas com os sons, o silêncio, os diferentes ritmos, etc. Através da música podemos também afirmar nossas identidades e preferências, reconhecendo-nos como cidadãos.

Portanto, se a música tiver que estar na escola, que não seja subvertida em notas e sufocada em cronogramas; que não se corrompa à facilidade das teorias, claves e colcheias. Se a música tiver que estar na escola, que seja pelo seu potencial de converter experiências com sons em oportunidades de articulação expressiva e simbólica. Que conserve sua essência, tornando-se, fortuitamente, símbolo de nós mesmos. (FRANÇA, 2013, p. 34).

O ensino da Música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS, tornou-se alvo de pesquisas, com diferentes enfoques, todas voltadas para estudar como a música é vivenciada nessa rede. Diniz e Ben (2006) mapearam a Música na Educação Infantil, reconhecendo as suas necessidades e práticas, enfatizando que as professoras da rede gostariam de formações voltadas para a Música. A pesquisa também apontou a necessidade de mais recursos, possibilitando um trabalho mais rico com as crianças e de parcerias com profissionais de área. A pesquisadora Cristina Rolim Wolffenbüttel (2010), por exemplo, pesquisou a respeito de como a música está inserida no projeto político-pedagógico das escolas da rede, enfatizando que não basta apenas executar a lei, mas integrar a música e articulá-la com o restante da escola. Já Pereira (2015), pesquisou a respeito da trajetória de trabalho dos professores de música que atuavam na educação infantil, enfatizando a importância desses profissionais interagirem com os sujeitos da escola, principalmente as crianças.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A música contribui para o desenvolvimento global infantil, abrangendo os aspectos cognitivos, afetivos, motores, perceptivos e sociais, potencializando a capacidade da criança de aprender através do lúdico, beneficiando a autonomia e a interação com o meio. A música tem o poder de encantar as crianças com os seus diversos elementos, como som, ritmo, melodia e harmonia, que proporcionam a criança o prazer e a alegria de desenvolver-se. Segundo Ester Beyer (2003b, p. 53) “Cada criança segue sua própria trilha sonora, há tendências diferentes, pois as crianças seguem lógicas cognitivo-musicais diferenciadas.” A criança pequena aprende vivenciando com o corpo, sentindo, tocando, movendo e explorando. A musicalização permite à criança viver a música, senti-la pelo corpo e nas brincadeiras em grupo, permite experimentar a participação do outro, promovendo a socialização que, ao mesmo tempo, afirma a singular identidade, dentro de uma sociedade.

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada. (FELIPE, 2001, p. 27).

A pesquisadora Beatriz Ilari (2003, p. 14) buscou as contribuições da música para o neurodesenvolvimento da criança, apresentando alguns resultados recentes. O cérebro está em pleno desenvolvimento, do nascimento até por volta dos 10 anos de idade e “[...] apresenta as melhores ‘condições’ de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades.”, sendo os estímulos fontes importantes para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, desde que não em demasia.

A educação de crianças em um ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre suas capacidades cognitivas e de memória futuras. A presença de cor, música, sensações (tais com a massagem do bebê), variedade de interação com colegas e parentes das mais variadas idades, exercícios corporais e mentais podem

ser benéficos (desde que não sejam excessivos). (CARDOSO; SABBATINI, 2000, s/p).

Em outro estudo, Ilari (2005) cita o crescente aumento das pesquisas, em inúmeras áreas do conhecimento como, por exemplo, a neurociência, a psicobiologia e a educação, interessando-se pelo desenvolvimento cognitivo-musical, procurando a ligação da música com o desenvolvimento da inteligência. É inegável que a música propicia benefícios a quem dela se aproveita, “[...] as práticas musicais das crianças [...] são relevantes porque auxiliam no desenvolvimento auditivo, motor, cognitivo e social, além de ajudar a fortalecer as ligações afetivas [...] Talvez esses fatores expliquem sua ubiqüidade.” (s/p).

No mesmo estudo, a pesquisadora relata os mitos que circulam a educação musical, elencando quatro relações de causa e efeito da música em relação à aprendizagem. Tais mitos acabam desvirtuando o real sentido da aprendizagem musical, que é a música como arte, como meio de expressão criativa. A autora chama atenção para o “[...] aprendizado musical e o desenvolvimento da inteligência humana.” (ILARI, 2005, s/p), no qual menciona entre outros, o que ela chama de “[...] Efeito Mozart [...]”]: ao escutar a obra do artista, isso proporciona uma elevação nos níveis de inteligência, no entanto, os números ainda são pequenos, mas reais.

O segundo aspecto seria o aprendizado musical relacionado com o raciocínio lógico, enfatizando que, ao aprender música, a criança será boa em matemática, o que não há nenhuma comprovação, além de que ambas são próximas. Já o terceiro, enfatiza a relação da música com a aprendizagem da linguagem, “[...] todo cuidado é pouco no estabelecimento de relações causais entre elas já que não há garantias de que haverá, necessariamente, transferência cognitiva de uma área para a outra.” (ILARI, 2005, s/p). E na quarta e última relação, a música e a leitura, relacionando a música com a aquisição da linguagem escrita, ou seja, as crianças musicalizadas apresentariam uma maior facilidade na alfabetização.

A criança desenvolve o seu saber musical, arrolado estreitamente com o seu desenvolvimento cognitivo, e para desvendar esse processo de conhecimento, buscamos as teorias de Delalande, com as condutas da produção sonora de e Swanwick, como o modelo espiral. O estudioso François Delalande (*apud* BRITO, 2003; KEBACH *et al.*, 2013), em seu estudo “*Vers une psycho-musicologie*” de 1982,

pesquisou sobre como ocorre o desenvolvimento da produção musical em crianças, que acontece em três grandes períodos, que misturam-se com os estágios de desenvolvimento de Piaget.

O primeiro é a exploração, no período sensório motor, no qual a criança aprende a música pelo corpo, explorando o meio e repetindo ações vivenciadas. No segundo, a expressão, sendo concomitante ao período pré-operatório, no qual aos poucos a criança inicia o seu processo de conhecimento sobre a música, utilizando-se da capacidade de expressar-se pela música. E o terceiro e último, a construção, durante o período das operações concretas, momento em que as regras são os norteadores para as suas atividades, explorando a sua criatividade.

Para Swanwick (1988, 1994 *apud* FRANÇA, 2013), o desenvolvimento musical acontece pelo modelo espiral, através de oito níveis. O primeiro, sensorial, no qual a criança brinca e explora a música. O segundo, manipulativo, quando a criança já é capaz de “[...] dominar o gesto e controlar o som [...]” (p. 18). O terceiro, pessoal, quando já é possível expressar-se musicalmente. O quarto, vernacular, apropriação dos modelos e convenções musicais. O quinto, especulativo, quando a criança é capaz de inovar sobre a música. O sexto, idiomático, curiosidade pelos estilos e idiomas musicais. O sétimo, simbólico, compreensão do valor simbólico da música, com o seu significado pessoal. E o oitavo, sistemático, quando o valor simbólico da música atinge a coletividade.

O processo de apropriação da linguagem musical, que a criança passa, envolve “[...] situações nas quais as crianças não estão propriamente ‘fazendo música’, mas vivenciando-a de diversas outras formas: dançando, representando, imitando, fazendo gestos, brincando.” (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 108).

Cabendo ao professor estar atento, observando as necessidades, as dificuldades e as aprendizagens, tanto do grupo como um todo, como de forma individual, “[...] cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver as suas capacidades.” (FELIPE, 2001, p. 31). Através de atividades mediadas pelo lúdico, o docente necessita possibilitar à criança o empoderamento da sua aprendizagem, em momentos ricos de desafios, estimulando os sentidos e ampliando a sua capacidade de percepção do mundo.

É importante que o educador utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. (ILARI, 2003, p. 14).

Nos momentos de musicalização, é de suma importância o planejamento cuidadoso e desafiador do professor, com brincadeiras que proporcionem às crianças o seu desenvolvimento, no qual o lúdico é a chave para o encantamento da criança com a música. A individualidade de cada criança precisa ser respeitada, partindo dos conhecimentos prévios para exploração do novo, ampliando as suas potencialidades e habilidades musicais, engrandecendo o seu universo, através da participação ativa da criança, por meio de “[...] novas expressões sonoro-musicais, interpretações, apreciações, arranjos, composições, improvisações, etc., realizando explorações, descobertas e investigações.” (KEBACH *et al.*, 2013, p. 45).

2.3 INFÂNCIAS EMUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer das grandes transformações que a sociedade passou e passará, tanto na economia quanto na constituição da família, a infância foi concebida de diferentes formas e conceitos, por isto, buscamos nos estudos de Ariès (2012) os acontecimentos históricos que caracterizam a descoberta da infância. O autor toma como ponto de partida para suas pesquisas, a sociedade medieval, na qual o sentimento pela infância não “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto [...]” (ARIÈS, 2012, p. 99). Portanto não existia, por parte da sociedade, a consciência das individualidades das crianças, tanto físicas quanto emocionais, não havia, assim, o sentimento de infância que temos hoje em nossa sociedade.

Havia alto índice de mortalidade infantil, as crianças - pequenas e frágeis -, não eram reconhecidas como parte integrante da sociedade, somente após esta fase de risco é que elas confundiam-se com os adultos. Para a sociedade, as crianças não passavam de adultos em miniatura, concepção esta que encontramos nas obras de arte dos séculos XI a XIII, onde os corpos das crianças eram retratados como os dos adultos, só que em uma menor proporção, ignorando as características dos corpos infantis.

No mundo das fórmulas românicas até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas (ARIÈS, 2012).

Ariès (2012) relata as sutis mudanças que aparecem em relação à criança, com o avanço da sociedade, nas obras de arte. Inicia-se uma representação mais fiel ao corpo infantil, primeiramente nas pinturas do Menino Jesus, “[...] a evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria na pintura [...] na segunda metade do século XIII [...]” (ARIÈS, 2012, p. 19), relatando também o surgimento do novo sentimento que as crianças pequenas começaram a inspirar nos adultos: a paparicação. Este sentimento ligava-se ao início do reconhecimento da infância, da sua proteção, da preocupação do adulto com o bem estar dos pequenos, provocando nas mães e amas, o prazer de estar junto das crianças.

Distanciando-se gradativamente da imagem de adultos em miniatura, conforme Radino (2004), a infância aparece timidamente no século XVI, mais representativamente no século XVII e a concepção de criança consolida-se no século XVIII. Embasando-se nos estudos de Ariès (2012), percebemos esta evolução através da análise de obras de arte, diários de família e registros. Ao analisar estes documentos, o pesquisador demonstrou que a diferenciação entre a infância e o adulto foi se transformando por meio de hábitos e costumes, no decorrer do desenvolvimento da sociedade.

Atualmente, concebemos as infâncias em sua singularidade e pluralidade, compreendendo a criança com um ser atuante, de direitos, cidadão ativo na sociedade, compreendendo a infância como uma construção social. Como apontam Bittencourt e Lino (2014, p. 287) “Compreendemos o termo infância na sua

pluralidade, daí a utilização do termo infâncias, como tempo e espaço de brincar, musicar, contar, imaginar, enfim de experimentar o mundo.”.Segundo Lino (2010, p. 82), cabe às professoras e professores que lidam com a pesquisa “[...] apropriar-se do modo como às crianças vivem em grupo e, por consequência, como vivem sua cultura, como interagem em seu entorno.”.

Valorizar a cultura das infâncias é dar voz e ouvidos aos pequenos, observando os seus desejos e instigando a sua curiosidade. No que tange à música produzida na infância, Lino (2010, p. 84) desenvolveu o conceito de “Barulhar”, que consiste na “música das culturas da infância”.

Dentre os muitos direitos das infâncias, a musicalização destaca-se, ao proporcionar as crianças pequenas, a estimulação musical através dos sentidos, pelo qual o lúdico é o fio condutor dessa prazerosa experiência, proporcionando aos pequenos viver e sentir a música pela sua sensibilidade, partindo dessa bagagem construir os seus conhecimentos e compreensões musicais, “[...] é uma abertura de espírito para o universo sonoro, uma estimulação constante da curiosidade de conhecer o mundo dos sons.” (KEBACH, 2008, p. 40). A musicalização permite à criança, por intermédio das múltiplas linguagens das artes, sentir, descobrir e redescobrir a música em sua essência para mais tarde, ser possível compreender as nomenclaturas convencionais da música.

A musicalização desenvolve na criança, além do conhecimento musical, a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colaboram na sua formação. Música é forma de expressão, é desenvolvimento estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a esse conhecimento é tão importante quanto ter acesso a qualquer outro. (KEBACH *et al.*, 2013, p. 17).

Uma farta musicalização, baseada na criatividade, necessita abranger “[...] atividade de escuta atenta, em que a apreciação evoque qualquer tipo de reação [...], assim como a atividade de recriação [...] e criação musical [...]” (KEBACH, 2008, p. 42). A exploração sonora-musical do ambiente e dos objetos que cercam as crianças, nada mais é do que a sua vivência musical, característica das crianças pequenas com o contato inicial com a música, pelo meio de um processo contínuo e significativo, propiciando às crianças momentos de deleitamento, provocando a criatividade musical, bem como a contemplação de músicas de diferentes povos.

É importante considerar que todas as atividades musicais devem ser desenvolvidas em um ambiente onde as crianças se sintam bem, isto é, sintam-se à vontade para explorar sonoridades e expressar sua criatividade musical. Desse modo, as atividades de musicalização, além de promoverem o seu desenvolvimento musical, contribuem para o desenvolvimento da afetividade, da cooperação e das relações sociais. (KEBACH, *et al.*, 2013, p. 25).

A criança aprende na interação com o objeto, tocando, cheirando e saboreando, na musicalização a aprendizagem ocorre da mesma forma, através da mediação da professora, oferecendo oportunidades para que “[...] toquem e manipulem sinais musicais que favoreçam a descoberta da lógica musical melódica e rítmica.” (FREIRE; FREIRE, 2013, p. 100). Tal experiência com a música é uma excelente oportunidade de aprendizado, tornando-se significativo quando considera a criança como ponto de partida, propondo, segundo a pesquisadora Maffioletti (2013, p. 131) “[...] atividades de som e movimento, de modo que ela vivencie com o corpo aqueles momentos necessários à compreensão musical.” No mesmo estudo, a autora reforça também a relevância do uso das atividades lúdicas, como incentivo a aprendizagem musical.

Os pesquisadores Madalozzo e Madalozzo (2013, p. 167), do mesmo modo, reportam a musicalização ao “universo lúdico da infância” afirmando que a aprendizagem pelo jogo musical torna-se mais atraente e significativa para a criança, acionando ao mesmo tempo a função lúdica e a função educativa. Por um lado, se “[...] o jogo serve para proporcionar a diversão e o prazer; por outro lado, deve ter um objetivo pedagógico claro.” (op. cit. p. 168).

[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreciação da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (PENNA, 2012, p.49).

Nos estudos de Penna (2012), a educação musical e a musicalização, são complementares, uma não substitui a outra. Contudo, a educação musical é mais

abrangente, contemplando áreas mais técnicas do ensino de música, enquanto a musicalização é a vivência lúdica com a música, explorada nas suas mais diferentes formas, transformando a criança em um ser crítico e ativo, partindo das suas experiências para a ampliação do seu universo sonoro, “Ela articula-se à inserção do indivíduo em seu meio sociocultural, devendo, portanto, contribuir para tornar a sua relação com o ambiente mais significativa e participante.” (PENNA, 2012, p.44).

A partir dessas considerações, reafirmo a importância de propiciarmos às crianças, desde a mais tenra infância, o contato com a música, de forma mais ampla, fazendo-as mais sensíveis aos vários estilos musicais existentes no mundo, além de fazer com que elas percebam as sonoridades que nos cercam.

3 PESQUISA-AÇÃO: UM OLHAR E UMA ESCUTA SENSÍVEIS

Desde as primeiras vivências, é fundamental experimentar música em toda a sua riqueza, seu fluxo, suas surpresas e sensações.
(FRANÇA, 2013, p. 20)

A metodologia de pesquisa empregada na pesquisa baseia-se nas concepções de René Barbier para Pesquisa-Ação, na qual o pesquisador é também o sujeito da ação que, juntamente, com os outros autores do meio, caminham para a resolução do problema, transformando a prática e o discurso.

Se por muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. (BARBIER, 2004, p. 53).

Na Pesquisa-Ação cabe ao pesquisador estar envolvido, ser um integrante ativo ao meio que está inserido, com a participação coletiva do grupo. Através do olhar e da escuta sensível (BARBIER, 2004), o pesquisador apoia-se na empatia ao outro, conhecendo-o e acolhendo-o, incondicionalmente.

O docente, nesta perspectiva de estudo, é o autor da própria prática, transformando o exercício da sua função em pesquisa, assumindo o papel de questionador, reflexivo e autor, transmutando os indivíduos e o meio.

Para aprofundar ainda mais e estruturar a descrição metodológica utilizada, organizei o *locus* da pesquisa em seções, que seguem abaixo.

3.1 A ESCOLA

A Escola Municipal de Educação Infantil Humaitá, que é parte integrante do sistema municipal de ensino de Porto Alegre, credenciada em 2012 através do Parecer nº 005/2012, localizada no bairro Humaitá, nasce a partir da reivindicação

da comunidade, através do orçamento participativo, por uma creche neste bairro. O prédio que hoje abriga a escola foi construído nos anos 90, no intuito de ser um anexo à Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice, como um espaço para abrigar o turno integral e oficinas pedagógicas. O Governo Municipal, sensível aos movimentos reivindicatórios da comunidade local que, na época, havia perdido o único espaço onde funcionava uma pequena creche, localizada dentro do Parque Mascarenhas de Moraes, em um prédio da Associação do Bairro e que fora demolido. Determinou que a construção do prédio anexo da EMEF Vereador Antônio Giúdice recebesse outra finalidade, acolher a escola de educação infantil aclamada pela comunidade, originando-se assim a EMEI Humaitá.

No dia 08 de agosto de 1994, a EMEI Humaitá recebia suas primeiras crianças, moradoras dos edifícios residenciais e vilas circundantes à escola, com atendimento em turno integral. A inauguração oficial ocorreu somente em 16 de março de 1995, tendo seu Decreto de Denominação sob o nº 10.902 de 20/01/1994 e a modificação de denominação Escola Municipal Infantil Humaitá para Escola Municipal de Educação Infantil Humaitá através do Decreto de Alteração de Denominação nº 13791 de 03.07.2002. Desde então a EMEI Humaitá se constitui como o único espaço público municipal de atendimento à infância na região Humaitá/ Navegantes.

Para a EMEI Humaitá compreender a realidade sociocultural das suas crianças, a direção da escola junto com a sua equipe docente e funcionários esteve a campo, visitando *in loco* as famílias, munidas de um olhar atento e observador e um questionário, para entrevistar as origens em que estavam inseridas as crianças que vivem nas 16 comunidades e vilas que compõem a área de atendimento da escola. Como resultado dessa ação compreendeu-se que a maioria das crianças vive em uma área irregular, o que ocasiona má distribuição dos espaços e serviços básicos com um grande número de doenças de veiculação hídrica. A organização do trabalho está ligada principalmente a reciclagem (coleta e separação) e ao trabalho informal, no qual a estrutura familiar é mantida somente pela mulher, companheiros detidos em presídios pelo o envolvimento com o crime. A expectativa destas famílias, em relação à escola, se mostra da seguinte forma: “um local educativo, seguro, saudável onde as crianças aprendem e brincam” e “um local para deixar as crianças de manhã até à noite, sem preocupações”.

Dentro da rede municipal de educação infantil, a EMEI Humaitá destaca-se por sua percepção de ensino baseada na sustentabilidade, nos recursos naturais e na rica interação de afetividade das crianças consigo mesmo, com o outro e com a natureza, com os seus valores baseados em respeito, sustentabilidade, preservação do meio ambiente, cuidado, reflexão, compartilhamento, amorosidade, diálogo e ação. Com a missão de ser um espaço educador, que proporcione às crianças, educadores/as e famílias, experiências significativas que remetam a uma cultura de cuidado: consigo, com o outro e com o ambiente. E a visão de que sejamos reconhecidos como um espaço multiplicador de hábitos e atitudes sustentáveis a partir de um fazer pedagógico comprometido com a melhoria do indivíduo e do meio ambiente.

O Plano Político Pedagógico (PPP), como um documento de constante revisão e aperfeiçoamento, está em discussão permanente nas reuniões pedagógicas desta instituição, sendo que, neste ano ele será reavaliado pelo Conselho Municipal de Educação. Em função disso, alguns pontos estão sendo discutidos e reescritos pela comunidade escolar, com o objetivo de aproximar-se cada vez das reais necessidades de nossa escola e crianças.

Encontramos no Projeto Político Pedagógico da escola a compreensão da criança como sujeito de direitos, como está na Constituição de 1988. Tais direitos devem ser garantidos pelos pais, pela sociedade e pelo poder público.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Atualmente, buscamos embasamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), para a nova concepção de criança, na necessidade de reconstrução do nosso PPP, para compreender esse papel da infância na sociedade e escola.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona

e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Na EMEI Humaitá a criança é respeitada em sua integralidade, valorizando as culturas infantis, proporcionando a estas o bem-estar de permanecer em um ambiente lúdico, transformando esses sujeitos conscientes da relevância do seu papel na preservação do meio ambiente.

3.2 A TURMA

A turma Lagartas I, na faixa etária de um a dois anos de idade, é composta por dezoito crianças, sendo onze meninas e sete meninos. Elas permanecem em turno integral na instituição, das sete às dezenove horas, de segunda a sexta-feira, no período de fevereiro a dezembro do ano letivo. A equipe de profissionais que atende às crianças é composta por uma professora com a carga horária de oito horas; uma monitora oito horas e duas estagiárias (do curso Normal), cada uma com um turno de seis horas.

As crianças desta turma caracterizam-se pela alegria e curiosidade sobre tudo que as cercam. Elas são muito participativas e afetuosas. Entregam-se com entusiasmo às diferentes propostas de atividades sugeridas pela professora, como também criam inúmeras situações de aprendizagens e descobertas, interagindo desde o pequeno, ao grande grupo e em alguns momentos, no individual.

Desde o período da inserção destas crianças ao ambiente escolar, elas demonstravam especial interesse em atividades musicais, como as rodas cantadas, as brincadeiras musicais, a exploração do corpo, da voz, dos sons dos objetos e os momentos de música, para dançar e cantar. A equipe de profissionais percebeu o quanto a música suscitava alegria e prazer para as crianças pequenas. Partindo desse prazer que a música provoca nas crianças, nasceu a necessidade de desenvolvermos um projeto de trabalho que proporcionasse às crianças pequenas a exploração da linguagem musical. Os nomes das crianças descritos na pesquisa são fictícios, contudo, as suas idades não. A opção por utilizar nomes fictícios foi para manter o anonimato das crianças.

3.3 O PROJETO

O projeto “Música para pequenos ouvidos” nasceu do interesse e da curiosidade das crianças da turma *Lagartas I* pela música e pelo som, envolvendo o prazer e a satisfação em cantar, dançar e fazer muito barulho. As crianças fascinaram-se pela música desde o período da adaptação, no qual a expressão musical foi o elo de criação de vínculo, de afetividade e de expressão da linguagem, das educadoras com os pequenos.

A educação musical na infância permite à criança expressar as suas emoções, o que sentem e o que pensam, na tentativa de inserir-se nesse tão grande e desconhecido mundo, integrando-se a esta sociedade a qual pertence. A criança na construção da sua identidade interage com o mundo que a cerca, desenvolvendo hipóteses a respeito de tudo, em um ciclo mútuo de transformação dos sujeitos, no qual o brincar é a condução nessa deliciosa viagem.

Como objetivo principal, este projeto buscou familiarizar as crianças com o mundo dos sons e da música, observando os diferentes tipos de expressão sonora, estimulando a imaginação musical e descobrindo novos sons. As atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, ocorreram entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2015, em diferentes momentos da rotina das crianças na escola e concomitante a outros projetos de trabalho. Abaixo seguem descritas as atividades e o seu desenvolvimento com as crianças pequenas durante o período de pesquisa-ação.

As atividades musicais desenvolvidas passaram por momentos de exploração dos sons corporais, a apreciação dos sons e o silêncio que compõem o ambiente escolar, a livre brincadeira com os diferentes ritmos e melodias, a experimentação dos sons dos objetos do cotidiano e das sucatas, a relação dos sons dos animais e os seus movimentos, a exploração dos sons da natureza, a contação de histórias envolvendo a sonoplastia e a entonação da voz, os acalantos, brincos e cantigas de roda, a descoberta e contemplação das músicas dos diferentes povos e a manipulação dos instrumentos musicais.

4 EPIFANIAS DA MÚSICA

A voz, o corpo e o movimento fazem parte dum grande brinquedo musical por meio do qual se orquestram afetos em permanente afinação das interações que espontaneamente a música vai fazendo vibrar.
(RODRIGUES et al., 2013, p.48).

4.1 O PRAZER DA DESCOBERTA ATRAVÉS DA MÚSICA

A curiosidade faz parte do ser humano desde a mais tenra idade. Ao observarmos os bebês isso fica mais evidente. As atividades proporcionadas nesse projeto demonstraram, em vários momentos, o quanto as crianças são inteligentes e curiosas e o quanto essas descobertas conferem um grande prazer a elas. Na atividade que envolveu os sons corporais, as crianças pequenas, entre risos e brincadeira, divertiram-se e descobriram as inúmeras possibilidades sonoras que a voz e o corpo são capazes de realizar. As crianças prontamente embarcaram na brincadeira e aventuraram-se a descobrir novas formas de produzir sons com a boca e outras partes do corpo, fato que estimulava as demais crianças a inovarem nos movimentos e a quererem imitar umas às outras. Como refere Oliveira *et al.* (2012, p. 144), “A própria voz é, para os bebês, uma inesgotável e fascinante fonte de exploração e de possibilidade de comunicação.”

A brincadeira envolveu a grande maioria das crianças, que ficaram fascinados com as suas potencialidades corporais. Com o passar do tempo, algumas crianças foram procurar outros espaços para brincar, enquanto três delas, ainda permaneceram em frente ao espelho, reproduzindo e produzindo novos sons corporais e vocais. Storolli (2011, p. 132) afirma que o corpo “[...] como o principal responsável pela realização musical [...] ele é o próprio local do processo de criação, transfigurando-se em música, revelando assim toda sua potencialidade criativa”. Portanto, é importante compreender que o conhecimento musical se transforma pelo corpo, com toda a sua potencialidade. Oportunizar às crianças a exploração dos

sons que o seu corpo é capaz de realizar, é ampliar as suas possibilidades expressivas e motoras, pelo meio da descoberta corporal, incentivando as crianças a ouvirem suas próprias vozes, seus corpos, percebendo que eles são únicos. “Esta é sua impressão vocal. Você não disse nada. Você disse tudo. Não é preciso palavras [...] Você está vivo.” (SCHAFER, 2011, p. 197).

Nas atividades que envolveram apreciar os sons e o silêncio que compõem o nosso ambiente escolar, o prazer da descoberta surgiu na interação das crianças pequenininhas com o meio, elas foram desafiadas pela pesquisadora a percorrer os diferentes espaços da escola em busca dos sons que são característicos destes locais, “Aprender a escutar [...] faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber e sentir, relacionar, pensar, comunicar-se.” (BRITO, 2003, p. 187).

Iniciamos a caminhada pela praça, chamando a atenção para os barulhos dos balanços e das crianças brincando. No pátio, escutamos o barulho que fazemos ao brincar na areia e a mexer com nossas mãos nas folhas das plantas. Na horta, ouvimos o canto dos pássaros, o barulho da água molhando as verduras e o vento batendo nas folhas das árvores. Na secretaria da escola, o toque do telefone chamou a atenção e na cozinha o barulho do liquidificador ligado. Desse modo, podemos dizer que, de certa forma, “[...] todo som pode ser usado para fazer música.” (ZAGONEL, 2012, p. 95), por isso a necessidade dos bebês e das crianças pequenas interagirem com a paisagem sonora que os rodeia, explorando e descobrindo, mais tarde, que esses sons podem se transformar em música, partindo da intencionalidade do compositor.

Retornamos à sala e as crianças foram brincar nos espaços circunscritos, quando Valentina (2a) pegou o telefone de brinquedo e reproduziu o som dele tocando e ao atendê-lo disse: “- Alô!”. Arthur (1a10m) mais tarde, brincava com os utensílios da cozinha, batendo a colher dentro de um pote, imitando o barulho do liquidificador, “A criança aprende, interagindo com os objetos sonoros, experimentando-os e construindo conhecimento a partir dessa interação.” (KEBACH *et al.*, 2013, p. 39). Ao brincarem nos espaços da sala, as crianças demonstram, através da interação com os objetos, que a paisagem sonora de nossa escola é vivenciada ativamente por eles, pois os sons dos mais diferentes espaços vieram brincar com eles.

No dia seguinte, apresentei às crianças imagens de telefone, liquidificador, balanço, pássaro, árvores, folhas secas, água e crianças correndo, perguntando a elas se sabiam o som que cada uma daquelas imagens produzia. A cada imagem apresentada, algumas crianças tentavam, balbuciando o seu som ou o nome. Já outras crianças ficavam em silêncio. Novamente Valentina (2a), falou alto o nome e os sons de todos os objetos e depois disso os amigos repetiam, formando um coro. Após, as imagens foram distribuídas às crianças para que explorassem e interagissem com os pares e assim que elas pegavam uma figura, tentavam reproduzir o som que aquele objeto emitia, brincando de reproduzir o som do objeto, apropriar-se da musicalidade do objeto.

Em outra oportunidade, as mesmas imagens citadas acima, foram dispostas no chão, em meio à roda. Então, coloquei para tocar no rádio, o som de um determinado objeto e rapidamente as crianças relacionaram a imagem com o som, batendo palmas, demonstrando alegria e satisfação em relacionar o som com o seu respectivo objeto. As crianças também relacionaram em quais locais da nossa escola tivéramos escutado determinado barulho, quando fomos explorar os espaços anteriormente. Segundo as considerações de Schafer (2011, p, 109), a paisagem sonora que vivemos nos dias atuais é composta por todos os sons do universo “Eis a nova orquestra: o universo sônico! E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!” as crianças naturalmente são os compositores dos seus sons, de forma intuitiva.

Após explorarmos os diferentes sons que os espaços de nossa escola produz, foi a vez de brincarmos com o silêncio. Em nossa sala, sentávamos em roda, apagávamos as luzes e desligávamos o ventilador. Aos poucos, as crianças iam se acalmando e concentrando-se na brincadeira, até que o silêncio invadiu o nosso espaço e, com isso, conseguimos escutar muitos barulhos e sons que vinham dos diferentes lados, tanto de dentro quanto de fora da escola. “Silêncio é um recipiente dentro do qual é colocado um evento musical [...] O silêncio é a característica mais cheia de possibilidades da música.” (SCHAFER, 2011, p. 59). Clara (1a9m) disse “-Bumbum!”, referindo-se ao ônibus que passava na rua lateral da escola. Realizamos essa brincadeira em diversos momentos da nossa rotina, no qual, cada vez permanecíamos mais concentrados em silêncio e mais sons eram identificados pelas crianças.

SOM é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, [...] paisagens sonoras [...] E o silêncio? Entendemos por silêncio a ausência de sons, [...] as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda [...] Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para os nossos ouvidos! (BRITO, 2003, p. 17).

O silêncio nasce do som, na sua complementação e essa escuta atenta, implica perceber diferentes aspectos sonoros. As ações exploratórias com a paisagem sonora promovem nas crianças sensações musicais únicas, possibilitando o corpo interagir com o meio, através dos sentidos, sensibilizando as crianças pequenas para o mundo sonoro musical, demarcando este espaço como território do ouvir, distinguindo o som e o silêncio.

Com as brincadeiras que envolveram os diferentes ritmos e melodias musicais, a proposta foi à brincadeira da estátua, no qual elas puderam apreciar diferentes músicas, dançaram e movimentaram-se livremente e quando a música parava, elas deveriam ficar imóveis, até que a música retornasse e, assim, voltavam a dançar. Para este momento, diferentes estilos musicais foram escolhidos, oferecendo às crianças um variado cardápio sonoro. Procurei desenvolver atividades que pudessem valorizar o ritmo e o corpo “[...] como uma união importante para o aprendizado musical [...]” (PAZ, 2000, *apud* KEBACH *et al.*, 2013, p. 53).

O cardápio sonoro proporcionado às crianças contemplou músicas regionais brasileiras, apresentando a identidade musical de cada região do nosso país. Ouvimos o forró, o samba, o axé, o carimbó, o sertanejo, o frevo, o maracatu e o vanerão. “As muitas músicas da música [...] são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico.” (BRITO, 2003, p. 28). Os diferentes ritmos e melodias proporcionaram as crianças inúmeras ações e reações.

Para cada nova música, uma nova maneira de descobri-la, de sentir o prazer que ela proporciona, de brincar com o som e os movimentos corporais que nascem da sua escuta, possibilitando às crianças pequenas, o conhecimento de seus próprios corpos, com suas inúmeras capacidades, criando assim uma dança inovadora para elas. Segundo Schafer (2011), a melodia é “[...] movimentar o som em diferentes altitudes (frequências).” (p. 69), enquanto o ritmo “é direção [...] ritmo

divide o todo em partes.” (p. 75). Através do ritmo, a criança vive corporalmente a música e com a melodia envolve-se emocionalmente com ela, descobrindo o prazer musical.

Esta brincadeira de conhecer outros estilos musicais possibilitou às crianças pequenas a ampliação do seu repertório musical, fugindo do pobre cardápio musical que geralmente é oferecido às crianças que frequentam a escola de educação infantil, pois muitas vezes as músicas disponibilizadas são aquelas da preferência dos adultos. Por vezes, as músicas oferecidas às crianças são aquelas bem infantilizadas, supostamente voltadas para o público infantil (galinha pintadinha, por exemplo), não havendo a preocupação de oferecer músicas de maior qualidade às crianças pequenas, de forma a ampliar o repertório delas e o contato com vários estilos musicais. Quando brincávamos de estátua, era visível no olhar e nas expressões das crianças, um estranhamento em relação à música desconhecida, mas que logo cedia espaço para o prazer da descoberta do novo, do gesto, da expressão corporal, da dança.

A dança recria os movimentos, sensibilizando a criança para o valor expressivo de seus gestos. É também uma importante fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, promovendo a construção de novas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, uma vez trabalhados de modo intencional na dança. Por meio dela, a criança aprende a explorar movimentos leves ou fortes, rápidos ou lentos, percorrendo diferentes áreas do espaço, sozinha ou interagindo com parceiros a partir de uma música, imagem ou outro estímulo. Ela pode, progressivamente, utilizar o corpo como fonte de investigação criativa do mundo e de si mesma, de suas ideias e emoções, explorando as formas de expressão corporal presentes no seu grupo social e em outros grupos. (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 130).

Entre risos e gargalhadas “Cada som evoca um encantamento.” (SCHAFER, 2011, p. 204), a descoberta aconteceu com o corpo, foi percebido pelos sentidos, no olhar, no escutar, no balbucio e nos movimentos, em uma experiência única que cada ritmo oportunizou, além da autodescoberta, afirmação da sua identidade e a interação com o outro. Felipe (1a8m) se aproximou de seu amigo e lhe ofereceu as mãos. Os dois, de mãos dadas, começaram a dançar juntos, criando movimentos para o ritmo da música, até que outros colegas se aproximaram e uma pequena roda foi formada pelas crianças. Segundo Maffioletti (2015, p. 123), “[...] o ritmo se

oferece como uma experiência lúdica organizada, cujos parâmetros podem ser incorporados pela criança como padrões de comportamento musical”.

Para experimentarmos e manipularmos os sons que os objetos do cotidiano produzem um baú mágico, repleto de objetos, surgiu em meio aos espaços da sala. Quando as crianças retornaram do café da manhã, a surpresa foi geral, logo as pequenas mãos curiosas começaram a vasculhar para descobrir o que havia ali. As crianças encontraram objetos do cotidiano, como panelas, colheres de pau, potes plásticos, canecas de alumínio, cuias e bombas de chimarrão, escovas de dente, apitos, caixinhas de madeira, molhos de chaves, forminhas de metal, tampas plásticas e de alumínio e baldes. Para Delalande (1982) as “[...] primeiras explorações fazem parte da construção do conhecimento musical nos primeiros anos de vida de uma criança.” (*apud* KEBACH *et al.*, 2013, p. 41).

Os objetos imediatamente saíram do baú e passaram de mão em mão, para serem explorados. Sem demora o “Barulhar” (LINO, 2010) tomou conta do espaço. Elas brincaram com as possibilidades sonoras que cada item possibilitava, batiam nos elementos com as mãos, com os dedos, com os pés e entre eles próprios, “‘Preciso’ ou ‘impreciso não têm [...] conotação de valor, de certo ou errado, melhor ou pior etc.; refere-se, sim, às condutas infantis de exploração e produção sonoras.” (BRITO, 2003, p. 41). No decorrer da brincadeira, Gabriel (2a) recolheu as panelas, colocou-as em um semicírculo e com o auxílio da colher de pau, começou a bater nas panelas, imitando um baterista, o que chamou a atenção dos colegas, que se aproximaram para admirar o colega. Ana (1a7m) pegou as escovas de dente e começou a escovar as canecas de alumínio, observando o barulho que as cerdas da escova faziam ao serem esfregadas. Entre brincadeiras e descobertas, as crianças pequenas manusearam os objetos do cotidiano expostos, transformando os objetos sonoros em fonte de prazer musical. Quando a criança brinca com os objetos sonoros ela “[...] experimenta possibilidades de imitação do que ouve, inicia o processo de categorização e atribuição de significados aos sons, agrupando-os a fim de fazerem sentido. (FIRMO *et al.*, 2014, p. 317).

Em outro dia, o baú mágico retornou a sala, e as crianças rapidamente foram abrir para descobrir qual seria a surpresa de agora. Elas se depararam com diferentes sucatas como latas, carretéis de linha, esponjas, tampas plásticas, pedaços de bambu, rolos de papelão de diferentes tamanhos, CD’s, garrafas

plásticas, potes de iogurte e de sorvete, palitos de madeira, rolhas e tubos de PVC. “Cada coisa que você ouve é um objeto sonoro. O objeto sonoro pode ser encontrado em qualquer parte [...] Os objetos sonoros podem ser encontrados dentro ou fora das composições musicais.” (SCHAFER, 2011, p. 165). Ao abrirem o baú, Lucas (1a9m) observou e perguntou: “- O que isso?” ao pegar o bambu, respondi que era uma planta muito alta. O menino então se aproximou, mostrou o bambu aos colegas e começou a bater um no outro, observando o som da madeira batendo.

Para as atividades de explorar os sons vindos da natureza, as crianças pequenas foram convidadas pela professora a visitarem a horta da escola, onde uma mesa repleta de experiências sensoriais os esperava. Neste espaço planejado para elas, estavam disponíveis recipientes com água, folhas secas, gravetos, flores, pedras e terra. As crianças assim que se aproximaram das diferentes possibilidades, dividiram-se em pequenos grupos, de acordo com as suas curiosidades, para explorarem os sons vindos dos elementos da natureza.

O universo sonoro que vai sendo apresentado – natural e intencionalmente – aos bebês e às crianças os coloca em contato com grande variedade de sons produzidos pela voz humana, pelos sons corporais, pela natureza, pelas máquinas e também pela música. (BRITO, 2003, p. 187).

A brincadeira ocupou boa parte do turno da tarde, o que demonstrou a sua significância para as crianças. Um grupo de quatro crianças brincava de jogar as folhas secas para cima, de soprá-las, de pisar sobre elas, escutando e observando o barulho da folha se quebrando. Outro grupo descobriu o som que a água podia fazer, ao bater nela com a palma da mão, ao passar a água para outro recipiente, ao jogar pedras e quando assopramos sobre a água. Para Rodrigues *et al.* (2013, p. 54) esta oportunidade das crianças compartilharem a vivência com os sons da natureza, proporcionam a elas o partilhamento do estado de espírito que a força do momento proporciona, “[...] estamos ligados emocionalmente ao objeto artístico e [...] também conectados com os sujeitos que se ligam ao mesmo objeto, por meio de determinada energia emocional.”

Maria (1a5m) pegou os gravetos e saiu batendo com eles nos diferentes objetos que encontrou em nossa horta, como os troncos de árvores, os regadores de

plásticos e os tijolos dos canteiros. Um pequeno grupo pegou as flores e as colocou sobre a terra, abrindo um buraco para enterra-las e depois remexia a terra à procura das flores. Com o passar do tempo, as crianças começaram a misturar os elementos, realizando diferentes combinações e experiências, observando o barulho que produziam e as transformações que aconteciam ao misturar os materiais, possibilitando novas formas de brincar e de produzir sons. Já no final da brincadeira, quando a maioria das crianças já estava dispersa, Henrique (1a10m) falou “- Que bagunça!”, referindo-se ao estado que o espaço ficou após a brincadeira da turma. “O mundo, então, está cheio de sons. Ouça.” (SCHAFER, 2011, p. 112), e foi isso que as crianças pequenas se propuseram: receber os sons do nosso mundo, da natureza que nos rodeia.

Já para apresentar às crianças as músicas dos diferentes povos, escutamos as músicas das mais diferentes etnias, utilizando do recurso tecnológico, projetando na parede da sala o vídeo com a dança e a música. Selecionamos as músicas dos povos indígena, japonesa, africana, espanhola, portuguesa, indiana, grega, árabe, russa e havaiana. Os pequenos iniciaram a contemplação das músicas, sentados nas almofadas, contudo ao sentirem o ritmo e a melodia da música, levantaram-se e deram início a sua dança, “[...] o corpo todo é um ouvido.” (SCHAFER, 2011, p. 321). Eles escutavam atentamente a música e observavam a dança, na tentativa de realizar os mesmos movimentos.

A brincadeira de imitar os dançarinos foi recorrente em todos os vídeos, entretanto em alguns momentos era possível perceber que algumas crianças inventavam a sua própria maneira de expressar-se pela música através da dança, criando passos e movimentos únicos. Como, por exemplo, na dança indígena, um grupo de cinco crianças organizaram-se em roda e batiam os pés, fato bem parecido com o que acontecia no vídeo. Já em outra exibição, Isadora (1a8m) observava com atenção a dança do ventre, imitando os movimentos realizados com as mãos e braços.

[...] tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28).

As roupas e objetos usados por cada povo, também foi destaque para as crianças, que se deslumbraram com os brilhos da dança do ventre. Agatha (2a) falou: “- Olha, tem brilho!”. Com os leques da dança da gueixa, Rafael (1a7m) lembrou do leque que havia na caixa de brinquedo e correu para buscar, dançando com ele. Alisson (1a7m) pegou dois potes, e os batiam, imitando as castanholas da dança espanhola. Os tambores da dança africana foram substituídos por latas por Juliane (1a8m) e Vitor (1a5m), e ao ver os indígenas dançando, Carolina (2a) falou: “- Pelado!”, “Quanto maior o acesso à diversidade cultural, maiores serão as chances de a criança produzir algo novo, ou seja, algo criativo em termos musicais.” (KEBACH *et al.*, 2013, p. 27).

A pesquisadora percebeu que, ao terminar uma música, as crianças paravam e ficavam na expectativa de qual seria a próxima. Quando esta iniciava, eles batiam palmas. Durante os primeiros instantes da nova música, as crianças permaneciam atentas e em silêncio, para em seguida começarem a dançar ao som do novo ritmo. A dança neste momento era inerente à música, pois segundo Brito (2003, p. 145) “[...] o ser humano é – também – um ser dançante”, no qual não era possível escutar sem movimentar-se, uma não fazia sentido sem a outra, para as crianças, uma completava a outra, transformando o saber musical em um sentir musical, proporcionando aos pequenos a construção significativa do conhecimento musical, o escutar musical passa pelo corpo “[...] a criança deve agir corporalmente para que possa explorar diferentes sonoridades e progressivamente sistematizar suas ações sonoro-musicais, apropriando-se dos elementos da linguagem musical.”. (KEBACH *et al.*, 2013, p. 52).

Nas atividades que envolveram a exploração dos instrumentos musicais, a brincadeira ocorreu na sala de múltiplas atividades da nossa escola, onde encontramos instrumentos musicais de percussão para as crianças manusearem como, por exemplo, congas, tambores, pandeiro, agogô, tamborim, caxixis, afoxé, maracas, ganzás, meia lua, bongo, triângulo, reco-reco e chocalhos. As crianças admiraram-se diante de tantas opções de instrumentos, a contemplação logo deu espaço à curiosidade e as pequenas mãos começaram a descobrir os sons que cada instrumento produzia. A novidade era tanta que eles ficavam pouco tempo com um instrumento, após fazer o som dele, rapidamente procuravam outro instrumento

para brincar, era visível em seus olhares o prazer que a descoberta dos instrumentos proporcionou.

Inicialmente, as várias ações exploratórias que a criança realiza espontaneamente sobre os instrumentos, testando a diversidade tímbrica e os efeitos de suas ações sobre o instrumento são extremamente importantes e devem ser respeitadas como etapas anteriores à intervenção do professor. Essas são ações importantes da criança em termos de uma conquista motora que lhe permitirá tocar o tambor. Para que ela chegue nesse nível de ação, precisará passar pela etapa espontânea de exploração do objeto. O reconhecimento de que sua própria ação sobre o objeto musical provoca algum efeito é uma forma de aprendê-lo. (KEBACH *et al.*, 2013, p. 41).

O movimento e o barulho na sala foram grandes e intensos, mas tal fato não atrapalhou em nada a exploração dos pequenos, que demonstravam alegria e satisfação com a brincadeira. Pude observar que, após o primeiro contato com os instrumentos, as crianças retornavam para o que mais lhes agradou, repetindo e inventando novas maneiras de tocar. Algumas crianças chamavam a atenção da professora, solicitando que ela se aproximasse para vê-los tocando.

4.2 MÚSICA E INTERAÇÃO

As crianças da turma brincavam em diferentes espaços circunscritos da sala, em pequenos e grandes grupos, quando me aproximei de Eduarda (1a11m), que brincava sozinha no espelho, contemplando a sua imagem. Sem dizer nenhuma palavra, comecei a realizar alguns sons e movimentos amplos com a boca e com o corpo, o que logo chamou a atenção da menina, que entrou na brincadeira e também começou a realizar diferentes sons com a sua boca e a movimentar o corpo. Brito (2003, p. 43) nomeia essa fase de “A garatuja sonora [...]”, quando o foco da criança está direcionado para a exploração e manipulação dos objetos sonoros.

Quando emite sons vocais, em movimentos sonoros ascendentes ou descendentes, o bebê não busca afinação coerente com o repertório de sons de sua cultura: ele explora as qualidades desse gesto e vai, à medida

que exercita, descobrindo e ampliando novas possibilidades para o seu exercício. (BRITO, 2003, p. 41).

Em outro momento, convidei um grupo de crianças para brincarem de “Chefe Manda” com os sons corporais, concebendo o corpo da criança “[...] como o catalisador dos fenômenos musicais.” (KEBACH *et al.*, 2013, p. 48). Realizei diferentes movimentos corporais com sons como, por exemplo, bater palmas, bater os pés no chão, soprar com a boca no braço, coçar a cabeça, bater as mãos na barriga, assoviar, entre outros. As crianças amaram a brincadeira, e passaram a imitar os movimentos, demonstrando ansiedade na espera de qual seria o próximo. Assim que um novo movimento surgia, era logo imitado. As crianças observavam com atenção e imediatamente iniciavam a reproduzi-lo, acrescentando a sua criatividade ao movimento. Como aponta Zagonel (2012, p. 17) “O gesto corporal pode ser um elemento importante para a emissão do som. A partir dele é que se chega a fazer música, sempre considerando a capacidade criativa e espontânea da pessoa [...]”.

Após alguns movimentos realizados, parei de criá-los e comecei a imitar os que as crianças produziam. Lucas (2a), logo se deu conta e disse: “– Vem, Prof!”, para que eu me aproximasse e imitasse os seus movimentos, sendo esta exploração uma mistura de novos movimentos e outros já realizados anteriormente. Algumas crianças entraram também nessa brincadeira, e passaram a imitar o amigo. Outras crianças foram até a frente do espelho, para observarem os movimentos e sons do seu corpo, enquanto o restante brincava pelos espaços da sala. Brito (2003, p. 145) esclarece que “[...] som é movimento, gesto, e, por isso, nada mais claro do que sua integração com o movimento corporal.” As sensações musicais vivenciadas nessa brincadeira oportunizaram às crianças o despertar de sua consciência rítmica, a exploração da totalidade corporal relacionada com o som e o corpo, agindo corporalmente e criando livremente.

A criança integra suas capacidades motoras e condutas de exploração – bater, agitar, mexer, assoprar, empurrar, chutar – à sua possibilidade de escutar e produzir som e música. **Seu corpo todo é um instrumento** (grifo meu), um brinquedo sonoro que se manifesta enquanto se movimenta, ouve histórias, participa de uma refeição ou conversa. Essa integração das experiências de construção de conhecimentos é algo que precisa ser considerado pelo professor de Educação Infantil, já que é uma das mais

importantes características na faixa etária de 0 a 2 anos. (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 145).

As crianças que brincavam em frente ao espelho atraíram minha atenção com os movimentos e os barulhos criados por elas, demonstrando serem diferentes da brincadeira anterior. Elas levantaram a camiseta e começaram a brincar de bater com as mãos na barriga, nos pés, a colocar o dedo dentro do umbigo e dentro ouvido, uma incentivando a outra, na descoberta do som pelo movimento, para Freire e Freire (2013, p. 114) “O movimento por meio do corpo é uma questão fundamental no processo de ensino e aprendizagem musical [...]. Pode-se considerar que todo o fazer musical parte de uma ação corporal [...]”.

As crianças pequenas demonstram curiosidade pelo seu corpo e pelas diversas formas que podemos produzir sons com ele. Para Noisette (1997) “[...] a musicalidade nasce de uma relação entre a arte do movimento e a do som, e não de simples técnicas instrumentais.” (*apud*, KEBACH *et al.*, 2013, p. 57). É preciso considerar, portanto, que a criança compreende a música, primeiro com o corpo, vivenciando com ele suas emoções e aprendizagens. Somente mais tarde, terá condições de estudar o rigor das técnicas musicais.

Observando a brincadeira dos pequenos, sugeri, em outro dia, a emissão de diferentes sons com a boca, mas com os ouvidos tampados, o que gerou grande curiosidade em alguns deles. Então as crianças novamente imitaram alguns sons da professora e prontamente passaram a experimentar sozinhos e em pares as suas possibilidades sonoras, no qual “O contágio, a cumplicidade e a reciprocidade com os pares emerge como força instituidora das sonoridades.” (BITTENCOURT; LINO, 2014, p. 304). Dois meninos sentaram-se um de frente para o outro, o que um fazia, o outro imitava e nessa brincadeira com o som e o corpo, eles gritavam e batiam rapidamente as mãos em seus ouvidos, paravam para dar gargalhadas e diziam: “- Mais!” e a brincadeira recomeçava. Para Maffioletti, é necessário compreender que a criança é o ponto de partida para a aprendizagem musical, a sua vivência com a sonoridade necessita passar pelo corpo, constituindo este fundamental elemento para a compreensão e a construção musical. “Para essas crianças, o corpo é o elo e o ponto de referência de suas aprendizagens [...]” (MAFFIOLETTI, 2013, p. 134, 135), encontrando na expressão corporal, uma forma de sentir e descobrir a música

e na interação com o outro, a capacidade de compartilhar essas vivências, tornando-as significativas e prazerosas.

Nas atividades que proporcionaram às crianças experimentarem os sons dos objetos do cotidiano e de sucata, um grupo de três meninas recolheu alguns objetos, afastando-se do grande grupo em seguida. Sentadas em roda, elas colocavam os rolos de papelão na boca e gritavam, falavam baixo, cantavam e diziam os nomes dos colegas e, após cada experiência sonora, davam gargalhadas, demonstrando alegria e satisfação. Como demonstra a pesquisadora Leda Maffioletti (2015, p. 119), é possível observar que os bebês e, neste caso, as crianças pequenas, [...] mostram-se muito receptivos às interações com a música, confirmando a ideia de que a música pode criar um espaço inter-subjetivo onde as relações de contato, de proximidade e de interação são potencializadas.” Outro grupo de crianças brincava de colocar dentro das latas as rolhas, que chacoalhavam para fazer muito barulho. A brincadeira com estes materiais não estruturados mostrou-se significativa para as crianças pequenas, que investigaram por um longo tempo os objetos, procurando diferentes maneiras de extrair o seu som.

As crianças estão inseridas em um mundo sonoro que para elas é repleto de novidades, em que tudo passa a ser uma grande descoberta. Na interação com os objetos, que neste momento transformam-se em fontes sonoras, o processo lúdico criativo é permeado de uma rica fonte sonora, “Um evento único.” (SCHAFER, 2011, p. 166), proporcionando às crianças pequenas dialogarem uns com os outros, através dos objetos sonoros, construindo seus conhecimentos musicais.

Na brincadeira de identificar e imitar os animais e os seus movimentos, coloquei os sons de animais como leão, cavalo, tigre, galinha, pássaro, cachorro, gato, elefante, macaco, vaca, cabra, porco e pato, perguntando as crianças “- Que bicho é esse?”. Alguns rapidamente eram identificados, como gato, cachorro e vaca, outros despertaram receio, como o leão e o tigre. Após ouvirem e tentarem descobrir qual animal pertencia ao som, com o auxílio do projetor de imagens, na parede da sala, um vídeo foi apresentado às crianças, no qual elas apreciaram os animais e os seus sons.

Durante a exibição do filme, Rodrigo (1a10m) se mostrou mais curioso que os demais, pois ele se aproximava da parede, colocando a mão sobre a imagem e depois ia em direção à caixa de som, onde olhava para dentro, na tentativa de

encontrar o animal ali dentro. Esta ação foi repetida por ele para cada animal que era exibido. Ao fim do vídeo, as crianças gritavam “- De novo!”, e o vídeo foi visto por elas mais quatro vezes. Conforme Brito (2003, p. 148), esse tipo de jogo com os sons dos animais, possibilitam às crianças pequenas integrarem a música e o movimento, fatos indissociáveis à infância.

Quanto mais o vídeo era visto pelas crianças, mais elas se apropriavam do som de cada animal, e aos poucos a brincadeira passou a imitação do movimento do animal, com a produção do seu som. Para Oliveira *et al.*(2012, p.130) “[...] ao dialogar com o ambiente por meio de seu corpo, seja imitando um animal [...] a criança está explorando algumas possibilidades expressivas de seu corpo [...]”, utilizando do corpo uma ferramenta de exploração do mundo, sentindo prazer e promovendo a sociabilidade com o par, sentido o som pelo seu corpo, como diz Kebach *et al.* (2013, p.43, 44) “[...] o movimento corporal, como forma de construir conhecimentos práticos e conceituais em relação aos elementos da linguagem musical [...]”.

Nas brincadeiras que abrangeram um pouco do nosso folclore – definido por Cascudo (1999, p. 400) como sendo “a cultura do popular, tornada normativa pela tradição. Compreende técnicas e processos utilitários que se valorizam numa ampliação emocional, além do ângulo do funcionamento racional.” – utilizamos os acalantos, as parlendas, os brincos e as cantigas de roda. Maffioletti (2015, p. 125) reforça a sua relevância para as aprendizagens musicais, que propiciam momentos criativos e para o desenvolvimento humano, que possibilita a brincadeira, inserindo a criança em nosso meio cultural, “O folclore infantil é rico [...] que divertem as crianças e ensinam os conceitos básicos da linguagem musical e os princípios que estruturam a língua materna.”. As crianças estavam brincando pelos espaços da sala, quando a pesquisadora disponibilizou bonecas e retalhos de tecido, o que chamou a atenção dos pequenos, que rapidamente começaram a solicitar ajuda para enrolar os seus “bebês” com os panos.

O movimento era praticamente igual a todos que ali brincavam: eles colocavam as bonecas nos braços e as embalavam. Esther (1a9m) começou a emitir o seguinte som: “- Shi, shi, shi!”. A professora então pegou uma boneca em seus braços e começou a cantar acalantos para ela, o que surtiu curiosidade e identificação das

crianças, que iniciaram a cantoria para as suas bonecas também. Os acalantos para embalar as bonecas passaram por “Nana, nenê” e “Boi da cara preta”.

Para brincar com os brincos, o momento escolhido pela pesquisadora foi na troca de fraldas, onde o bebê e o adulto permanecem por um período somente os dois, afastados do grande grupo, em um local tranquilo e de intimidade. Os brincos escolhidos foram “Serra, serra, serrador”, “Bambalalão” e “Dedo mindinho”. As crianças pequenas demonstraram grande satisfação e alegria com estas brincadeiras: riam, gargalhavam e pediam para repetir a música, no qual se fortalecia o elo de segurança e afetividade com a professora.

As parlendas e os brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e anima os bebês e as crianças. Enquanto as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons), envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...). Junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores. (BRITO, 2003, p. 101).

As brincadeiras com as cantigas de roda aconteceram nos diferentes espaços da nossa escola - no pátio, na sala e na praça. Estas brincadeiras geralmente aconteciam em pequenos grupos, de quatro a cinco crianças, que se aproximavam, brincavam um pouco e depois saíam. Com esse movimento, havia sempre uma grande rotatividade entre as crianças. A cantiga de roda mais solicitada pelas crianças foi “Atirei o pau no gato”, porque no final todos se atiravam no chão. Diversas brincadeiras de roda aconteceram, como a “Linda rosa juvenil”, “Ciranda, cirandinha”, “Viuvinha”, “Caranguejo não é peixe” e “A canoa virou”. Em um dia, enquanto brincávamos com as bolas no pátio, Gabriel (2a) passou entre os colegas, convidando a todos para brincar de “Atirei o pau no gato”. Alguns amigos aceitaram o convite e rapidamente uma brincadeira de roda surgiu em meio ao pátio, no qual se percebia o balbúcio de algumas partes da música e, no final, todos se abaixavam dizendo “- Miau!”, finalizando a brincadeira com gargalhadas e palmas. Para a pesquisadora Wolffenbüttel (2004, p. 70) “O folclore e a música folclórica, como formas de manifestação existentes na cultura, também podem fazer parte da cultura experiencial do aluno.”, reforçando e embasando a relevância de propiciar as crianças experiências folclóricas na escola.

No momento de exploração dos instrumentos musicais, ao aproximar-me silenciosamente de Vitor (1a5m) que tocava o tambor, comecei a imitar o seu batuque, o que chamou a atenção do menino. Ele rapidamente entendeu a brincadeira e assim batia de diferentes formas, esperando que eu repetisse o seu tocar. Depois foi a vez da professora tocar e ser imitada por Vitor. Nessa brincadeira de imitação, o olho no olho tornou-se a chave para a interação dos sujeitos, que batucando exploraram o som do tambor ao mesmo tempo em que evidenciaram as múltiplas linguagens da comunicação, “Fazendo música nós também qualificamos características humanas essenciais, que nos fortalecem enquanto seres na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.” (BRITO, 2010, p. 93).

As interações musicais proporcionadas às crianças pequenas nessa pesquisa, enriqueceu e ampliou as relações entre as próprias crianças e entre elas e as educadoras: “Quando se proporciona às crianças um leque de possibilidades de refletir sobre a musicalidade e de realizar experiências musicais, amplia-se, também a sua condição de compreender o mundo.” (KEBACH *et al.*, 2013, p.21). Deste modo, podemos entender que a musicalidade abre e amplia o espaço para a criança pequena conhecer e compreender o mundo, tornando-se crítica e participante do seu meio sociocultural.

4.3 MEDIAÇÕES DOCENTES

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as escolas que lidam com crianças pequenas devem “Garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: [...] e musical.” (BRASIL, 2010, p.25). Tais experiências devem ser garantidas pela atuação docente, de forma criativa e competente, respeitando as diferentes faixas etárias nas suas especificidades. Segundo Schafer (2011, p. 369), o professor, ao planejar as suas atividades, necessita propiciar às crianças inúmeras propostas musicais, provocando-as a querer descobrir o novo, a inovar, desafiando-as com atividades de

acordo com o seu desenvolvimento, instigando-as pelo lúdico, formando cidadãos curiosos.

[...] o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil. (BRITO, 2003, p. 45).

No decorrer da pesquisa, as atividades que envolveram os sons corporais, demostram-se ricas na representação do papel desse/a professor/a criativo/a, que brincou de realizar alguns barulhos com o corpo, o que logo chamou a atenção de algumas crianças, que embarcaram na brincadeira e iniciaram a imitar os sons. A movimentação logo despertou o interesse das outras crianças, que imediatamente se aproximaram e começaram a brincar junto, na relação direta do som produzido pelo seu corpo e o seu movimento. Na tentativa de proporcionar aos pequenos a musicalidade instintiva, a professora pode proporcionar “[...] às crianças a invenção coletiva de sons estranhos, improvisações com a voz, uma regência vocal [...]” (KEBACH *et al.*, 2013, p. 69), harmonizando com os pequenos, a exploração sonora-musical de seu corpo e voz, sensibilizando-as musicalmente. Neste momento, as crianças foram incentivados pela professora a explorarem os sons que podiam produzir com a sua boca e corpo, desde o grito, o sussurro, o estralar da língua, o sopro, a voz grave e aguda, sons esses que eram inventados e reinventados pelas crianças ou produzidos pela professora, sendo imitado por alguns.

Na atividade que envolveu a contação de histórias, com diferentes entonações e sonoplastia para os sons, o livro escolhido foi “Os Três Jacarezinhos” de Helen Ketteman. As crianças da turma adoram os jacarés, tema que, anteriormente, havia sido pesquisado por eles, em virtude deste interesse, de modo que a história envolvendo os três irmãos jacarezinhos tornou-se a escolhida. O enredo da história é parecido com o clássico “Os Três Porquinhos”, no qual os três irmãos jacarés saem da casa da mãe para construir as suas próprias casas, contudo a mãe alerta os filhos para cuidarem-se do javali bundudo.

O primeiro jacaré constrói a sua casa de pedra, o segundo de graveto e o terceiro de areia. O javali percorre a história atrás dos jacarés, destruindo a casa de areia e graveto, e os jacarés fogem para a casa de pedra do irmão. Contudo ao chegar à última casa, o javali entra pela chaminé e acaba caindo na grelha quente da churrasqueira. Para envolver os elementos musicais da história, os objetos escolhidos para sonoplastia foram pedras, graveto, canto do gavião, água, areia, grunhido do javali, chocalhos e folha de papel celofane. Já para as vozes dos personagens, utilizei diferentes entoações da sua própria voz, “[...] a música e a história ao se articularem entre si criam uma nova situação em que o som é da história e a história é o som em movimento.” (SCHÜNEMANN; MAFFIOLETTI, 2011, p. 122).

Durante o momento da história, pude observar o quanto às crianças pequenas estavam imersas no universo da literatura, elas gesticulavam e mostravam aos jacarezinhos que o javali se aproximava. Na angústia de salvá-los, alguns diziam “- Sai, sai!”, além de baterem palmas quando os jacarés conseguiam se salvar. Era possível perceber, também, o quanto a sonoplastia e a entonação chamaram a atenção das crianças, proporcionando a elas a vivência dos sentimentos de susto, medo, alegria e vitória.

A contação de histórias é uma das formas mais eficientes de se trabalhar diversos conteúdos musicais ao mesmo tempo. Demandam e provocam um ganho de concentração progressivo e, quando musicadas ou realizadas com sonoplastia, vão muito além da aprendizagem de um conjunto de sons determinado ambiente. A história e a música têm diversas características em comum: os seus acontecimentos estão distribuídos linearmente no tempo, elas podem ter uma parte única ou várias seções, apresentam motivos recorrentes (repetição de frases ou palavras-chaves) e, sobretudo, melodias e ritmos daquela pessoa que conta a história, a forma como ela projeta essa sonoridade para as crianças que a ouvem. (KEBACH *et al.*, 2013, p. 75).

Cabe à professora acolher a criança, olhando o seu contexto, partindo da sua necessidade musical. Segundo Maffioletti (2013, p. 131), “[...] compreender a criança é entender suas buscas intenções, para organizar as ações de ensinar considerando o contexto e as relações da criança com o seu saber musical.”, para então planejar e proporcionar aos pequenos, atividades lúdicas, que ampliem o seu repertório musical. Madalozzo e Madalozzo (2013, p. 179) sugerem que o professor apresente

uma ampla variedade de obras musicais às crianças, “Apenas tendo contato com diferentes materiais é que as crianças terão aumentadas as suas possibilidades de preferências e gostos musicais futuros.”. Ainda no mesmo estudo, os pesquisadores reafirmam que o papel da professora é de suma importância, elevando o significado da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem, embasando-se em Vygostky e a zona de desenvolvimento proximal, no qual a criança aprende a partir das colaborações com os outros.

Qualquer aprendizagem musical nos bebês e nas crianças pequenas vai passar necessariamente pela relação entre música e o adulto que com ela convive – pais, babás, avós ou professores -, sendo esta relação observada atentamente e percebida pelas crianças que ainda se encontram em um momento de comunicação preponderantemente não verbal. (BEYER, 2003a, p. 06).

A professora, na tentativa de possibilitar às crianças uma rica e efetiva experiência musical, necessita compreender que a aprendizagem se dá através da vivência “[...] é possível observar o processo de apropriação da linguagem musical [...], em situações nas quais as crianças não estão propriamente ‘fazendo música’, mas vivenciando-a de diversas outras formas [...]” (SCHROEDER; SCHROEDE, 2011, p. 108), colocando o docente no papel de interlocutor, compreendendo a criança em sua totalidade e não focando somente na aprendizagem musical. Os docentes são, segundo Schünemann e Maffioletti (2011, p.122), “[...] responsáveis por perceber quais seriam as atividades musicais necessárias para os alunos, ouvindo cada um e atuando conforme suas particularidades.”, propiciando as crianças, por meio de inúmeras possibilidades, experimentar a música através do lúdico, vinculando a criança, o professor e o conhecimento.

O docente não necessita saber tocar instrumentos musicais, mas sim ser sensível às necessidades e descobertas das crianças, possibilitando a elas uma educação musical de qualidade, uma vivência musical, para além de estimular os sentidos, “Incentiva, sobretudo, a sua interação ativa com a música, abrindo espaços para as experimentações infantis e descobertas sonoras em ambiente lúdico musical.” (SOARES, 2008, p.85). A atuação docente necessita ser criativa, suscitando a motivação na criança “[...] é de suma importância estimular a criança a fazer suas próprias descobertas, cabendo ao educador enriquecer o repertório

musical da mesma através de materiais a serem explorados [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 4672).

As mediações docentes perpassam a capacidade de desafiar as crianças, de acordo com as suas habilidades e competências. Por meio de atividades lúdicas, que proporcionem experiências criativas e interessantes, aliando o desenvolvimento integral da criança ao musical, ampliando o universo sonoro da criança pequena. Porém, é de suma importância a professora estudar e conhecer sobre o desenvolvimento global das crianças, pois só assim terá capacidade de sugerir vivências musicais significativas para elas.

5 SONS QUE CONTINUAM A ECOAR

O ninho da música é a necessidade de sermos escutados. O que nos alimenta não é o som, mas a vibração que os nossos sons produzem nos outros. O que nos sustenta são alicerces afetivos feitos das vozes e do movimento com que fomos embalados. A música acorda essas memórias ancestrais. Para o bem ou para o mal, é esse o poder: vazar o amor ou o desamor com que fomos escutados. (RODRIGUES et al., 2013, p.65).

A música nasceu de forma intuitiva, durante o período de inserção das crianças pequenas no espaço escolar, no qual a música foi o elo de criação dos vínculos afetivos e de segurança das crianças com as educadoras, que usufruíram dessa linguagem para promover o bem-estar em um ambiente desconhecido. A relação música e criança estiveram, durante o ano de 2015, em meus questionamentos enquanto docente, uma inquietação provocada ainda mais no Programa de Pós-Graduação em Especialização em Docência na Educação Infantil. Foi então que decidi aprofundar mais sobre o tema, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento e expressão da criança.

Ao pesquisar e estudar ainda mais sobre a música, surge a necessidade e a curiosidade de como a escola pode criar um projeto que ofereça às crianças pequenas o contato com essa linguagem humana de expressão, tão rica e prazerosa, mas que, ao mesmo tempo, é utilizada de forma equivocada nos ambientes escolares. A música na escola de educação infantil, em alguns casos, é resumida a reprodução inúmeras vezes da mesma “musiquinha”, cantada pela professora e para as crianças imitarem, através de atividades que não promovem a interação da criança com toda a musicalidade que a envolve.

Esta pesquisa, então, buscou pensar e pesquisar, através de um projeto que envolvesse as crianças pequenas, as possibilidades de uma imersão no mundo musical, interagindo com o som e o silêncio, reconhecendo a paisagem sonora, com as inúmeras possibilidades de criar sons corporais, de apreciar músicas do nosso país e de outras nacionalidades, de explorar os objetos sonoros e instrumentos musicais, descobrindo músicas, ritmos e melodias diferentes, de reconhecer, escutar

e reproduzir sons de animais e da natureza, envolver a sonoplastia nas contações de histórias e revivendo as antigas cantigas de roda, acalantos e brincos.

A vivência da musicalização na sala do Berçário II possibilitou às crianças encontrarem na música uma nova forma de expressão das suas vontades e desejos, descobrindo que, para as crianças pequenas, a música se escuta com todo o corpo, que se transforma em ouvidos para sentir a música, que flui pelo movimento do corpo, que se liga com o ritmo e a melodia escutada.

A música proporcionou às crianças pequenas, o prazer de descobrir o novo através da interação com os seus pares, com os educadores e, em momentos de isolamento, no qual havia somente a música e a criança, sem a intervenção de outros. A epifania possibilitou aos pequenos experimentarem, inovarem e criarem pela linguagem musical, provocando a curiosidade e a experiência com o desconhecido, de explorar o corpo e o ambiente ao redor para produzir novos sons.

De posse das experiências positivas e significativas que esta pesquisa proporcionou às crianças pequenas ao explorarem a música, busca-se afirmar e garantir que as escolas de educação infantil, proporcionem às crianças o prazer de estar imerso em um ambiente de qualidade musical, em que a música seja vivida pelo corpo e reproduzida pela alma, acreditando no imenso potencial que as crianças pequenas possuem, empoderando-as em seus processos de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Consulta pública, 2010.
- BASTIAN, Hans Günther. **Música na Escola: a contribuição do ensino de música no aprendizado e no convívio social da criança**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BEYER, Esther. A interação musical em bebês: algumas concepções. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 02, p. 1-7, jul/dez. 2003a. Disponível em <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewArticle/4167> >. Acesso em: 27 Mar. 2016.
- _____, A música no desenvolvimento infantil: concepções e desafios. **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, n. 06, p. 41-54, agosto 2003b. Disponível em: <<http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-06/cem0604.pdf>>. Acesso em 27 Mar. 2016.
- BITTENCOURT, Ariane Carolina Boscardini; LINO, Dulcimarta Lemos. Proibido não Tocar: Uma Instalação Sonora na Escola de Educação Infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 283-306, jan/jun. 2014. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/4634/3245>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, 05 out. 1988. Seção I, p. 01-32.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CXXVIII, n. 135, 16 jul. 1990. Seção I, p. 13563-13577.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CXXXIX, n. 7- E, 10 de janeiro de 2001.

_____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CXLV, n. 159, 19ago. 2008. Seção I, p. 01.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 12/2013**. Brasília: CNE/CEB, 2013.

_____. Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CLIII, n. 83, 03 mai. 2016. Seção I, p. 01.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.24, p. 89-93, set. 2010. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/207>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

CARDOSO, Silvia H.; SABBATINI, Renato M. Aprendizagem e mudanças no cérebro. **Revista eletrônica cérebro e mente**, nº 11, Universidade Estadual de Campinas, out/dez. 2000. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n11/mente/eisntein/rats-p.html>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

CASCUDO, Luís da C.; **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Ediouro, 1999.

CUNICO, Betânia. **A Inserção/Adaptação das Crianças no Berçário**. 2012. 17 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130479/artespedinfplcha1ed006.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 06 mai. 2015.

DINIZ, Lélia N.; BEN, Luciana D.. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 27-37, set. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/299>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionistas: Piaget, Vygotsk, Wallon. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. da S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 27-37.

FIRMO, Miranda T.; OLIVEIRA, Jocelene M. C. de; WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. Educação musical, família e musicalidade na infância. In: 24º Seminário Nacional de Arte e Educação, 2014, Montenegro. **AnaisMontenegro: FUNDARTE**, 2014, p 315-320.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. “Uma borboleta nas teclas do piano”: significado e desenvolvimento musicais. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Org.). **Música e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2013. P. 11-36.

FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz de Castilhos Dourado. Sinais Musicais: O Corpo como a Primeira Representação da Lógica Musical pela Criança. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Org.). **Música e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2013. P. 99-121.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/395>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

_____. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. IX, out. 2005. Disponível em <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/ilari.html>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

KEBACH, Patrícia F. C. **Musicalização Coletiva de Adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. (Org.). **Expressão Musical na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Terminologia de uma nova estética da música**. Porto Alegre: Movimento, 1990.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista de ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/206>>. Acesso em: 02 Abr. 2016.

MADALOZZO, Vivian Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Org.). **Música e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2013. P. 167-190.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Significações que Possibilitam a Compreensão Musical. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Org.). **Música e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2013. P. 123-145.

_____, Leda de Albuquerque. A Música e as Primeiras Aprendizagens da Criança. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. P. 119-126.

OLIVEIRA, Rosimary L. G. A inserção da música na educação infantil e o papel do professor. In: Congresso Nacional de Educação, IX, 2009, Curitiba. **Anais PUCPR**. 2009. P. 4667-4678.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **O trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PEREIRA, Joana L. **Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

QUEIROZ, Luis R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul/dez. 2012. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/viewFile/88/73>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

RADINO, Glória. **Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. 2ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

RODRIGUES, Helena; ARRAIS, Nuno; RODRIGUES, Paulo Maria. Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Org.). **Música e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2013. P. 37- 68.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SCHROEDER, Silva C. N.; SCHROEDER, Jorge L. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 23, p.105-118, jul/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/178>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

SCHÜNEMANN, Anelise T.; MAFFIOLETTI, Leda de A. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 119-131, jul/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/179>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

SOARES, Cíntia V. da S. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 79-88, set. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/251>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

SOUSA, Alberto B. **Educação Pela Arte e Artes na Educação**. Lisboa: Instituto Piaget Coleção Horizontes Pedagógicos, 2003.

STOROLLI, Wânia M. A. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 131-140, jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/196>>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p, 73-80, set. 2010. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo8.pdf>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

_____, Cristina R. Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental **Revista ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p, 69-74, set. 2004. Disponível em

<http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo8.pdf>. Acesso em: 27 Mar. 2016.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com Música na Sala de Aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. São Paulo: Saraiva, 2012.