



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INOVADORA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

**Camila Braga Silva**

**Brasília - DF**

**2012**

Camila Braga Silva

## **Por uma educação musical inovadora na Educação Infantil**

Projeto de monografia apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Professora orientadora:  
Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília - DF

2012

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Fátima Lucilia Vidal Rodrigues

---

Prof.<sup>a</sup> Maria Alexandra Militão Rodrigues

---

Prof.<sup>a</sup> Andréia Pereira de Araújo Martinez (Suplente)

Dedico este trabalho a Raimunda Nonata  
dos Santos, minha avó amada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pois sem ele eu não estaria aqui e nem conseguiria chegar a lugar algum.

Agradeço à minha mãe em especial, por tanto me amar, acreditar em mim e por eu ter certeza que ela vai estar sempre aqui em todos os momentos. Eu te amo, mãe! Ao meu pai, meus familiares e minha irmã, que teve paciência em muitos momentos para ler e dar sua opinião sobre meu trabalho. Agradeço a todos meus amigos que sempre estiveram do meu lado e me apoiaram nas minhas decisões. Agradeço à Carolina Teixeira pela sua paciência, por acreditar em mim e fazer parte da minha vida durante uma grande parte desse meu período de escrita.

Agradeço à minha avó Raimunda querida (descanse em paz), que mesmo analfabeta, foi para mim o maior exemplo de educadora, pois ela passou por muitas dificuldades para que seus filhos conseguissem estudar e se tornassem quem eles são hoje.

Agradeço a todos da Vivendo e Aprendendo que passaram por minha vida. Jamais me esquecerei desse período tão significativo e importante que me marcou com diversas experiências. Foi um momento de muito aprendizado que eu vou levar para sempre, não só para as relações profissionais, mas para a vida.

Agradeço às crianças do ciclo 2: Ana Clara, Glória, Manuela, Zoé, João Pedro, Clara, Rafael, Pedro, Camila, Tito, Alice, Izabel, Joaquim, Lúcia, Henrique, que me proporcionaram tantos aprendizados e vivências maravilhosas e às suas mães, pais e familiares pelo apoio e carinho que sempre tiveram comigo. Agradeço também às crianças e familiares do ciclo 4 de 2010: João, Josué, Gabriela, Elena, Sofia, Davi, Lucas e Janaína.

Agradeço a todos os educadores que passaram por minha vida e me ajudaram no meu crescimento. Agradeço especialmente à minha orientadora Patrícia Pederiva, que me ajudou a enxergar como pode e deve ser fantástica a forma de se trabalhar com a música nos espaços educacionais e que muito me ajudou e incentivou durante meu período de escrita, tanto nos momentos felizes quanto nos momentos de angústia. Se todos os educadores e orientadores fossem como ela, as pessoas realizariam seus trabalhos com muito mais tranquilidade, autoestima e autoconfiança.

*“Pouco importam as notas na música, o que conta são as sensações produzidas por elas.”*

(Leonid Pervomaisky)

## SUMÁRIO

Agradecimentos.....	5
Sumário.....	7
Resumo.....	8
Abstract.....	9
Memorial.....	10
Apresentação.....	13
1. <b>Por uma educação inovadora na Educação Infantil.....</b>	14
1.1 Infância ou infâncias?.....	18
1.2 Por uma educação inovadora.....	20
1.3 Algumas propostas inovadoras de Educação.....	25
2. <b>Como a música vem sendo tratada na Educação Infantil?.....</b>	28
2.1 O que é música?.....	29
2.2 A música e a criança.....	30
3. <b>É possível inovar a música na Educação Infantil?.....</b>	38
3.1 Metodologia.....	38
3.2 Caracterização da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.....	39
3.3 Caracterização do ciclo 2.....	42
3.4 Música com o ciclo 2.....	43
Considerações Finais.....	51
Perspectivas Profissionais.....	53
Referências Bibliográficas.....	54

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta inovadora de música na Educação Infantil. Em um primeiro momento, trata-se de repensar a Educação Infantil, que está enraizada na nossa sociedade pelo modelo tradicional, trazendo alguns avanços sobre o desenvolvimento infantil, como a teoria histórico-cultural de Vigotski, os avanços legislativos com relação aos direitos da criança, a relação indissociável que deve existir entre o cuidar e educar. Depois, faço uma reflexão sobre o conceito de infância e infâncias e defendo que deveria ser tratado como “infâncias”, já que a infância não é um modo universal de se pensar a criança, existindo assim, múltiplas infâncias. Logo após, abordo uma reflexão sobre o que seria a educação inovadora tratada nesse trabalho, citando alguns exemplos de propostas inovadoras que estão sendo concretizadas como a escola da Ponte e a escola Lumiar. Reflito em seguida, sobre como a música vem sendo tratada na Educação Infantil e como deveria ser tratada e por último, relato uma experiência de educação musical inovadora na Educação Infantil, que mostra que é possível ser realizado um trabalho musical que vai além da reprodução e que valorize as singularidades, os processos criativos e as experiências das crianças.

Palavras chave: proposta inovadora de música, educação infantil, educação inovadora.



## ABSTRACT

This paper presents an innovative music in early childhood education. At first, it is rethinking the early childhood education, which is rooted in our society by the traditional model, bringing some progress on child development, such as cultural-historical theory of Vygotsky, the legislative advances with respect to children's rights, the inseparable relationship that should exist between the care and educate. Then, I think on the concept of childhood and childhoods and argue that it should be treated as childhoods since childhood is not a universal way of thinking about the child, there are so many childhoods. Soon after, aboard a reflection on what would be treated in this innovative education work, citing some examples of innovative proposals that are being implemented as school's Ponte and Lumiar school. I reflect then, on how music is being treated in early childhood education and how it should be treated and finally, reporting an experience of innovative music education in early childhood education, which shows that it is possible to be performed a musical work that goes beyond reproduction and appreciate the uniqueness, creative processes and experiences of children.

Keywords: Proposal innovative music, early childhood education, innovative education.

## Memorial

*“A transformação -de- si nasce, então, do incômodo mais importante que há: o incômodo de não estar vivendo tudo o que você pode viver; de não estar sentindo tudo o que você pode sentir; de não estar sendo tudo o que você pode ser.”*  
( Helena Paix)

Nasci em Brasília e moro na cidade de Sobradinho. Filha de pais nordestinos. Minha mãe veio do Maranhão e meu pai do Ceará. As famílias dos meus pais passaram muitas dificuldades financeiras quando eles eram mais jovens. Meu pai vendia frutas para ajudar a família. Minha avó materna era analfabeta, trabalhava na roça o dia inteiro. Foi uma guerreira, o meu maior exemplo de mulher. Ela trabalhou muito para que seus filhos pudessem estudar e melhorar de vida e foi o que aconteceu. Todos os seus filhos estudaram, se formaram e conseguiram emprego. Minha avó veio morar em Brasília e pôde comprar sua própria casa. Meus pais sempre se preocuparam em colocar eu e minha irmã numa escola “boa” e dar boas condições de estudo para nós. E foi assim que eu fui parar numa escola de freiras, particular, quando eu tinha 5 anos de idade. Recordo-me de vários momentos da minha Educação Infantil, como por exemplo, todas as crianças sentadas em cadeiras sem poder conversar. Claro que tinha muitos momentos legais, como os momentos de brincar no parquinho. Lembro que eu gostava de ficar procurando sementinhas vermelhas na areia do parque com outras crianças. Adorava os dias que a gente ia para a piscina, que acontecia uma vez por semana, mas também me lembro da forma que eu fui alfabetizada, com vários ditados, cartilhas totalmente fora da minha realidade. Era uma típica escola tradicional: o ensino de conteúdos, matemática e a alfabetização eram muito mais valorizados do que as artes, a música e outras áreas. Lembro-me de algumas atividades musicais que nós ficávamos apenas repetindo gestos e escutando músicas prontas, que nada nos acrescentavam nos processos de criação.

O ensino fundamental seguiu da mesma forma tradicional. Todos sendo preparados para as provas, decorando e memorizando várias coisas que não faziam sentido algum para nós e só servia para tirarmos notas boas na prova e que logo esquecíamos. Eu era uma aluna bastante tímida, obediente e quieta que agia exatamente como o professor queria. Sem atrapalhar a aula, sem bagunçar. Lembro que em uma reunião com os pais na 3ª série, a professora falou para minha mãe que eu era a aluna

exemplar. Exemplar pelo fato de eu tirar notas boas e absorver tudo que o professor transmitia.

O nosso contato com a linguagem musical no ensino fundamental, era ensaiar músicas prontas e gestos prontos para apresentações de datas comemorativas: dia dos pais, dia das mães, festa junina, etc. Antes de irmos para a sala de aula, a escola inteira ficava organizada por turmas em filas no pátio, para rezarmos o Pai Nosso e Ave Maria e cantarmos algumas músicas de igreja, o hino da escola e em determinados eventos o Hino Nacional.

Quando entrei no segundo grau a escola adotou uma nova rede de livros, que tinha bastante perguntas problematizadas e que as respostas não eram encontradas facilmente no livro. Isso instigava o aluno a pensar, porém, eles (a escola, professores, etc) não fizeram uma transição para esse método. Simplesmente mudaram. Com isso, boa parte dos alunos, inclusive eu, estava acostumada com os livros com o velho método tradicional, que é só achar a resposta e copiar. Método que nos acompanhou durante muitos anos. Dessa forma, houve uma imensa dificuldade de nós alunos a se acostumar com isso. Essa situação me lembrou as palavras de Paulo Freire quando ele diz no livro “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”, que “até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento” (2011, p.28). Isso acontece porque nós alunos fomos moldados a sermos assim. Então, quando surgiu uma situação em que nós podíamos finalmente pensar e responder por si, nós simplesmente estranhamos e não entendemos essa liberdade.

No decorrer da faculdade, aprendi muitas coisas interessantes, que eu sempre comparava com a minha educação escolar, como por exemplo, que a forma como as mesas e cadeiras dos alunos ficam dispostas na sala de aula, viradas para o professor, está bastante relacionada à educação tradicional, pois as pessoas não estão vendo as outras, dificilmente rola um espaço aberto para o diálogo. Elas estão todas de frente para “receber” o conteúdo vindo do professor, que é o detentor de todo o conhecimento. Vi também muitas contradições e percebo o quanto é difícil fugir de um modelo que está enraizado na sociedade. Difícil, mas não impossível. Deparei-me com algumas matérias interessantes e professores bastante competentes, que me fizeram refletir sobre meu processo educativo escolar, o que eu perdi e como poderia ter sido diferente e o que mais me entristece é que os anos se passam e a educação tradicional continua sendo o modelo vigente nas escolas em geral.

Quando conheci a Associação Vivendo e Aprendendo, fiquei encantada com aquele lugar. Um lugar que estimula as crianças a falar, pensar, questionar, criar, etc. Que procura lidar com as diferenças e as especificidades de cada um, não só das crianças, mas de todos. É muito bom saber que existe um lugar assim, que prova que é possível fazer diferente, mesmo com pouca estrutura. É o lugar que eu queria ter estudado, porém, sei que a intenção dos meus pais foram as melhores e valorizo isso. Sei que eles não tiveram culpa por vários motivos: eles queriam o melhor para mim que para eles, era onde eu estudei; muitas pessoas analisam apenas a estrutura da escola e se for uma estrutura boa, conclui-se então que educação ali realizada é de qualidade; muitas pessoas não têm conhecimento do quanto um modelo que priva a criatividade e o pensamento crítico pode ser prejudicial ao aluno; existem poucas escolas com propostas inovadoras. Dessa forma, fica bastante difícil, e às vezes até inviável fugir desse modelo tradicional escolar.

Atualmente, analisando como pedagoga, a Educação Infantil e toda a educação escolar que eu tive, percebo que muito ficou a desejar, pois em boa parte do tempo, eu estava sendo ensinada a obedecer e não a pensar, criticar e criar. Como fui prejudicada com essa educação e sinto as consequências disso até hoje, sinto a necessidade e a obrigação de tentar mostrar que as coisas podem ser diferentes.

## Apresentação

No decorrer da minha vida deparei-me com a ideia de música na Educação Infantil, como algo que deve ser explorado de forma limitada, apenas como reprodução, organização da rotina, para acalmar as crianças, etc. No entanto, é necessário repensar esse modelo. Nesse sentido, Brito (2003), afirma sobre “a necessidade de repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem de música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical das crianças” (p.52).

Alguns autores como Freire, Vigotski, Brito, trazem ideias de uma educação inovadora, que defende a livre expressão como princípio pedagógico, e que tem por objetivo a formação de pessoas críticas, autônomas, capazes de pensar por si mesmas, criando assim a possibilidade de uma transformação na Educação.

Com base nisso, o **objetivo geral** desse trabalho é **investigar quais seriam as condições para um trabalho educativo inovador com a música na Educação Infantil**. Os **objetivos específicos** são:

- 1. Investigar como a Educação Infantil se estruturou e os caminhos para uma educação inovadora nesse contexto.**
- 2. Investigar como a música vem sendo estruturada na Educação Infantil.**
- 3. Analisar uma experiência considerada como inovadora de música na Educação Infantil.**

A presente pesquisa trata-se de uma **pesquisa qualitativa** e o instrumento metodológico, a **pesquisa-ação**. Resulta da minha experiência como educadora na Associação Pró - Educação Vivendo e Aprendendo, de Brasília, que é uma Associação sem fins lucrativos e propõe uma proposta educacional inovadora.

No capítulo 1, trago as principais características da Educação Infantil e, uma reflexão sobre o que seria a Educação Inovadora defendida nesse trabalho.

No capítulo 2, faço uma abordagem geral sobre como a música é trabalhada na Educação Infantil no contexto brasileiro.

No capítulo 3, relato e analiso minha experiência com atividades musicais que foi desenvolvida com crianças da Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo, no ano de 2011, buscando ampliar as possibilidades de trabalhar a música.

## Capítulo 1: Por uma educação inovadora na Educação Infantil

*"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda."  
(Paulo Freire)*

O objetivo do presente capítulo, construído com base no primeiro objetivo específico é investigar o que se pode entender por educação inovadora no contexto da Educação Infantil.

Todas as pessoas, assim como eu que escrevo este trabalho, passam pelo processo educacional e possuem alguma lembrança disso. Refletindo sobre minhas lembranças da Educação Infantil, vem um sentimento de castração, de algo que me foi impossibilitado de vivenciar e com isso surge uma inquietação de que a educação escolar continua seguindo um modelo que precisa ser repensado, que devemos rever nossos conceitos sobre que tipo de educação realmente queremos para nossas crianças. Seria uma Educação que foque na preparação para as etapas seguintes desde cedo? Ou àquela preocupada com a alfabetização precoce de criança em detrimento de outras áreas como as artes, música e o teatro? Ou ainda uma educação que valorize a formação da criança calada e obediente em lugar da questionadora? Ou, a que não se preocupe na formação da criança enquanto criança, nos seus interesses, na construção da sua autonomia?

A educação escolar no Brasil foi introduzida de forma elitista e seletiva desde a chegada da Companhia de Jesus, que veio ao Brasil em 1549, no período colonial com um dos principais objetivos de manter a ordem. Sobre essa educação elitista, Romanelli (1997) afirma:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população (ROMANELLI apud ALMEIDA; TEIXEIRA, 2000, p. 43).

Essa concepção tradicional de educação, ainda domina os dias atuais conservando em sua estrutura de funcionamento, a maior parte das características dessa educação, tais como autoritarismo, individualismo, imposição e transferência do conhecimento.

Algumas concepções e práticas educativas não tratam as crianças com base em suas características próprias, como confirma Ariés (1981) ao afirmar que “até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas como tal, por uma expressão particular, e sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÉS apud ROCHA, 2002, p.55). Tal concepção mostra-se inadequada ao momento atual, tendo em vista que não se refere às crianças como indivíduos com singularidades e características próprias.

Sobre o desenvolvimento infantil, chama-se a atenção para a teoria histórico-cultural de Vigotski, que trouxe importantes contribuições no ramo da Educação Infantil. A abordagem de Vigotski é completamente diferente das concepções que abordam a criança como um “adulto em miniatura”, pois para ele, a criança se desenvolve e aprende por meio das relações sociais e do apropriação da cultura. Vigotski (1988), acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes se constituem nas trocas com o coletivo. Assim, chama-se a atenção para a importância da relação não só entre a família e a criança, mas também entre a criança e outras pessoas, outras crianças, entre o educador e a criança, relação essa que também irei abordar no capítulo 2.

Acompanhando o crescimento das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, outras questões muito importantes também devem ser destacadas, como as relacionadas à legislação. Atualmente, em consequência da urbanização brasileira e dos avanços para a Educação Infantil, ressalta-se:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998, vol.1, p.11).

Apesar de muitas pessoas ainda ignorarem a importância das experiências na infância, a Educação Infantil vem ganhando uma maior repercussão e não deve ser mais vista como uma etapa sem importância, apenas assistencialista, de preparação para as etapas superiores e sim como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da

criança, que deve ser vivida em sua totalidade. Atualmente, uma atenção maior é dada a essa Educação, tanto por parte da sociedade, como por parte do governo. No artigo 208, da Constituição Federal da República Federativa do país, trata de um grande avanço legislativo à respeito dos direitos da criança, pois a Educação Infantil passou a ser um direito e dever do estado para crianças de 0 a 6 anos de idade. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Além disso, o Estatuto da criança e do adolescente (1990) afirma que as crianças são “pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral”, responsabilizando a sociedade, o Estado, ou a comunidade da garantia dos direitos e deveres de cidadania às crianças. Com isso, apesar de ainda necessitar de uma compreensão legítima, a lei passou a garantir que a criança deixasse de ser vista apenas por meio da concepção assistencialista, e que ganhasse um enfoque pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), fixou normas e diretrizes, tornando oficialmente a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, definindo a finalidade da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.” Isso é muito importante para que a área de Educação Infantil se desenraíze de algumas concepções equivocadas, como por exemplo que ela deve ser apenas de caráter assistencial, ligada apenas ao cuidar e que o cuidar e educar são partes dissociáveis. Acreditando que a Educação Infantil é a base da educação do indivíduo, portanto essencial para todos, foi um ponto importante reconhecê-la como primeira etapa da educação básica.

Grande parte das instituições de caráter assistencial, que não apresentam intencionalidade educativa, teve início no Brasil com as primeiras instituições públicas de Educação Infantil, destinadas como um favor e de forma compensatória às crianças de baixa renda, com baixos recursos orçamentários e estruturas precárias.

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias (BRASIL, 1998, vol.1, p.17).

Saindo do foco da educação como caráter assistencial, Oliveira (2002), afirma que “os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais devem ser tratados



prioritariamente como dimensões do desenvolvimento, e não como áreas separadas” (OLIVEIRA apud DIAS; MACEDO, 2002, p.12). Assim, como o ser humano não pode ser dividido em partes, é fundamental superar a dicotomia cuidar/educar, pois se tratando de Educação Infantil, não é viável tratar de educação sem cuidado e cuidado sem educação. Sendo assim, o cuidar não deve ser visto apenas como um cuidado físico, como já foi compreendido em outros momentos históricos e, infelizmente, na atualidade, por muitos educadores. “A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998, vol.1, p.24).

Diante do exposto, convém ressaltar as emoções e relações afetivas como práticas do cuidar/educar. Wallon (1995), tem uma grande contribuição nesse campo das emoções, que para ele estão essencialmente ligadas à consolidação da coletividade. Para Wallon, “A emoção serviu para essa forma de adaptação que consiste na ação comum, ajudou poderosamente na constituição do grupo” (WALLON apud DIAS; MACEDO, 1995, p. 2).

Quanto à avaliação, nessa etapa da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), resalta um ponto importante, quando diz que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Com isso, houve um importante avanço, pois, acabou com as práticas de reprovação e cobrança e passou a valorizar mais as experiências e potencialidades da criança.

Não convém falar de Educação Infantil sem mencionar a imensurável importância do “brincar” nessa etapa da educação, pois através das brincadeiras, as crianças vivenciam as mais variadas experiências, possibilitando que elas se conheçam e aprendam a se relacionar com a vida em sociedade. “O processo pedagógico nas instituições coletivas de educação deve considerar, dentre outros aspectos, a brincadeira como forma privilegiada da criança conhecer o mundo” (BRASIL apud DIAS; MACEDO, 2003, p.12).

Existem muitos avanços na busca de uma educação infantil que priorize a formação integral da criança, valorize a criança em suas singularidades e corresponda às necessidades de uma sociedade moderna, porém a concepção tradicional de educação ainda domina os dias atuais. Dessa forma, torna-se necessário repensar essa educação que não se preocupe em formar cidadãos críticos, autônomos e, principalmente, felizes.

## 1.1 Infância ou infâncias?

Ao se tratar da Educação Infantil, como uma etapa essencial na formação da criança, faz-se necessário refletir sobre a infância, pois é algo que está bastante relacionado às crianças, à cultura e que leva muitos profissionais a dúvidas e questionamentos, como por exemplo: O que é a infância? Ou seriam infâncias? Existe uma única infância para todas as crianças?

Inicialmente, é importante mencionar a origem da palavra “infância”, que está relacionada à uma visão tradicional da criança:

[...] a definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, significa ‘incapacidade de falar’. Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não tinha condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carregava consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, regulando-lhes uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado na sociedade (COELHO; CORDEIRO apud KULLER, p.3).

Com a desvalorização da fala e das potencialidades da criança o significado da palavra infância se mostra ultrapassado em relação aos avanços que a forma de se ver a criança passou a ter. Tendo em vista que esse conceito aborda a criança como um ser dotado de incapacidades.

Fazendo uma breve análise no contexto histórico, Áries, trata da criança em diferentes épocas, pois afirma que não existia o sentimento de infância na Idade Média:

Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida (ÁRIES apud NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 6 e 7).

Apenas no século XVII, segundo Áries, surgiu a ideia de infância no contexto social. Apesar de sua pesquisa ter grande relevância ao tratar da história da criança, pesquisas atuais trazem uma posição contrária, como afirma Sarat (2005) ao fazer uma crítica à Áries (1981):

Pesquisadores como Gélis (1991), Heywood (2004), Riché & Bidon (1994) e D’haucourt (1994) investigam a história do homem medieval e apontam que a idéia de infância esteve presente em períodos anteriores, sendo registrada em indícios de escavações arqueológicas, quando foram encontrados materiais, resquícios de brinquedos, objetos, miniaturas de bonecas, a indicar a presença da criança e um espaço próprio dela no seu meio social. Além disso, registram-se fontes documentais, como retratos e pinturas, que revelam a presença da infância e a importância dada a ela pelas pessoas antes do século XVII (SARAT apud BRANCHER; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2008, p.15).

Apesar da época de “ser criança” ser definida por um caráter biológico, a infância deve ser tratada de acordo com seu contexto social, cultural. Muitos autores concordam nesse ponto:

Para Mello, “a infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana, histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO apud MARTINS, 2009, p.15). Já Moss, ressalta que “a infância não é apenas uma construção social, mas é simultaneamente co-construída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais” (MOSS apud COELHO, 2007, p.8).

Outros autores defendem que é preciso entender a criança no seu próprio ponto de vista. Nesse sentido, Cohn, afirma que “precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam” (COHN apud FROTA, 2007, p.150). Tendo em vista que quando procura-se entender isso, estamos explorando suas potencialidades e não criando expectativas com visões próprias.

De acordo com Rocha, “uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição socioeconômica e cultural, diferentes infâncias” (ROCHA apud CORRÊA, 2003, p.89). Nesse sentido, o autor faz uma crítica ao critério de idade para se definir a infância e todas as outras concepções que entendem esse conceito como um padrão único de ser criança:

[...] esta visão da delimitação da infância por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela pouca idade, pela imaturidade ou pela dita integração social inadequada, está sendo contestada, principalmente no final deste século, pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados por algumas tendências nos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da

psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação dos projetos educativos a demandas diferenciadas, rompendo com as desigualdades e vivendo o confronto. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delineia-se um outro conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade (ROCHA apud CORRÊA, 2003, p.90).

De acordo com as diversas contribuições dos autores que abordam as noções da infância utilizados nesse trabalho: Coelho (2007), Corrêa (2003), Frota (2007), Kuller, Brancher; Nascimento; Oliveira (2008), Martins (2009), é possível apontar para a necessidade de se pensar em uma concepção moderna para abordar tal assunto, pois, a infância não é um modo universal de se pensar a criança. As diversas infâncias acontecem por meio de uma realidade dinâmica, construída através de diferentes relações sociais e culturais. Assim, vivemos em um mundo em que se formam múltiplas infâncias.

## **1.2 Por uma educação inovadora**

*"O importante da educação não é apenas formar um mercado de trabalho, mas formar uma nação, com gente capaz de pensar".*  
(José Arthur Giannotti)

Pensando numa proposta inovadora de educação, é importante pensar no significado que essa inovação abrange. Inicialmente buscando o significado de inovar, foram encontrados alguns significados que remetem a inovação a algo como atualizar, modernizar, renovar, reformar. Porém, essa inovação quando relacionada à educação não daria conta de atender as atuais demandas da sociedade, que não necessitam apenas de uma atualização, modernização, mas sim uma transformação e uma ruptura com essa educação, que apesar dos avanços ainda está marcada em grande parte por um modelo tradicional e autoritário.

Dessa forma, percebe-se que é bastante complexa a conceituação do que pode vir a ser inovação, porém, é necessário buscar um conceito de inovação que atenda, às expectativas, referidas nesse trabalho.

Para Casassus (2000):

Inovação corresponde à introdução de uma idéia em um sistema de relações, conduzindo a uma transformação na maneira como se realiza uma determinada prática nesse sistema de relações. Toda inovação se realiza e se instala no tempo oportuno, em determinados contexto, circunstâncias, condições, atendendo às necessidades específicas e, por isso, só pode ser generalizada ou aplicada em outras relações, contextos, circunstâncias, condições e necessidades semelhantes e em ambiente propício e adequado (CASASSUS apud SOUZA, 2006, p.6 e 7).

O relato a seguir, traz um interessante exemplo para compreendermos melhor sobre o significado de transformação e inovação que é abordado nesse trabalho.

Desde tempos imemoriais um homem andando a cavalo era a única forma de transmitir mensagens entre emissores e recipientes localizados em lugares distantes. Cerca de cento e cinquenta anos atrás, na segunda metade do século XIX, foi criado, nos Estados Unidos, um sistema profissional para transmitir mensagens por esse meio: o Pony Express. Usando rotas mais curtas do que uma diligência podia fazer (pois a diligência tinha de seguir as estradas), e usando homens e montarias cada vez mais selecionados, o Pony Express alcançou a notável proeza de entregar uma mensagem de uma costa à outra dos Estados Unidos em apenas dez dias (velocidade quase tão rápida quanto a do Correio Brasileiro de poucos anos atrás). Mas o contexto mudou: o telégrafo e a estrada de ferro se esparramaram pelos Estados Unidos, unindo Leste e Oeste, Norte e Sul. Num contexto assim, mudanças incrementais e parciais no Pony Express, o sistema de entrega de mensagens vigente, não seriam suficientes: não adiantava arrumar homens que conhecessem rotas ainda mais curtas e montarias que corresse mais rápido e resistissem mais tempo correndo. O modelo estava condenado: tinha de ser transformado em algo diferente, que fizesse uso do telégrafo e da estrada de ferro. E foi o que aconteceu. Qualquer mudança que ficasse aquém disso estava fadada ao fracasso. Hoje o Pony Express tem interesse apenas histórico (CHAVES, 2007).

Assim, estamos vivenciando um momento em que apenas mudanças parciais e incrementais não servem mais às instituições escolares, tendo em vista que a prática atual resulta da imposição de modelos tradicionais e que não são condizentes com uma proposta inovadora, que vise à melhoria da forma de pensar e atuar na educação. Essa transformação pode ser analisada também na proposta libertadora defendida pelo educador brasileiro Paulo Freire, que entendemos como uma proposta inovadora de educação:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a

educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE; SHOR, 2011, p.65).

Dessa forma, pensar em uma educação inovadora, não envolve apenas a adoção de tecnologias modernas, pois não é viável falar que uma instituição é inovadora por apenas ter adotado uma tecnologia inovadora. É preciso atentar - se à complexidade dessa inovação educacional, tendo em vista o cenário contemporâneo marcado pelas crises de paradigmas.

Dessa mesma forma, quando pensarmos na transformação dentro do espaço escolar, devemos pensar na escola em todo o seu contexto. Como por exemplo, o currículo, a gestão, a avaliação, a proposta política pedagógica, a formação dos profissionais, a concepção de educação, o papel da liberdade, da autonomia, da aprendizagem, entre outras coisas.

O modelo tradicional, de práticas pedagógicas utilizadas em outras realidades e contextos, foi trazido para o Brasil no período colonial e continua sendo o modelo vigente até os dias atuais. Esse modelo centra-se no professor, não estimula o aluno a pensar por si, questionar, formar sua opinião própria e ter autonomia e isso tem prejudicado bastante a formação integral do indivíduo. O comentário a seguir, é um exemplo de como o modelo tradicional molda a cabeça dos estudantes.

Para mim, um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento. Até os estudantes têm dificuldades em entender um professor que não faz transferência de conhecimento. Os estudantes não acreditam num professor libertador que não lhes empurre o conhecimento goela abaixo (FREIRE; SHOR, 2011, p.28).

Se começarmos desde cedo, com uma proposta inovadora, que incentive à autonomia, possibilite o desenvolvimento da criatividade e que enxergue cada criança como um ser único, provavelmente essas crianças crescerão com outra postura não só diante da educação, mas da vida.

Garcia (1995), declara em seu livro intitulado: Inovação Educacional do Brasil, que “somos protagonistas de uma era marcada por incertezas e mutações que afetam os paradigmas e escalas de valores das pessoas, grupos e classes.” (p.5) Assim, é muito

mais comum a reprodução e imposição de valores do que uma tentativa de inovar o sistema educacional, pois, “no Brasil, a escola incorporou de forma mais densa e duradoura o componente arcaico da sociedade” (p.5).

Acerca do exposto, destaca-se uma reflexão sobre algumas concepções de filosofia da educação brasileira, propostas por Saviani (1980). De acordo com o autor, a concepção humanista tradicional está marcada pela visão essencialista de homem. O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais. Tendo em vista essa concepção de educação tradicional, pensar em uma educação inovadora é pensar em algo que se diferencie da concepção tradicional:

Dizer-se que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador por que se opõe ao tradicional significa dizer que ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade (ação). Ao invés de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Ao invés de subordinar os meios (métodos) aos fins (objetivos: o homem adulto e o domínio cognitivo do conteúdo cultural disponível), subordina os fins aos meios (cf. Dewey: ‘Educação é vida, é desenvolvimento; e a finalidade do desenvolvimento é mais desenvolvimento’) (SAVIANI, 1980, apud SOUZA, 2006, p.10).

Assim, essa concepção humanista moderna centra-se no educando e na sua atividade. Saviani (1983), a partir do ponto de vista da dialética, destaca que “o papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social em gestação, no seio da velha formação até então dominante.” (SAVIANI apud GARCIA, 1995, p.23). A concepção dialética não coloca determinada visão de homem em seu ponto de partida. Interessa-lhe o homem como conjunto das relações sociais, visto em uma realidade dinâmica.

Tendo em vista essas concepções propostas por Saviani e citadas por Garcia (1995) e Souza (2006), questiona - se por que ainda se aplica tanto nos espaços escolares uma educação tradicional, que visa a repetição da estrutura vigente, a obediência, disciplina, e não foca nos interesses das crianças, na construção da opinião própria e na autonomia? Se chegamos a “era da educação”, por que ainda existe tanto ensino pautado em memorização, reprodução ao invés da cooperação? Vejo que quando nos remetemos ao novo, existe uma resistência em geral e uma acomodação ao que já existe. Assim como nos relata Greene: “Toda inovação é por natureza experimental e

está sempre associada a riscos, tanto no seu desenvolvimento quanto na sua implantação” (GREENE apud SOUZA, 2006, p.7).

Como esse trabalho trata de uma proposta inovadora de música na Educação Infantil, convém mencionar alguns importantes teóricos do Movimento da Escola Nova, como Anísio Teixeira e Dewey, que trouxeram contribuições significativas com relação aos modos de se pensar a infância e às críticas à educação tradicional.

O movimento da Escola Nova surgiu no Brasil, nos anos 30, e discutiu e propôs novas ideias pedagógicas em oposição às práticas tradicionais. John Dewey, filósofo norte-americano foi o inspirador da Escola Nova no Brasil e um grande defensor da liberdade de pensamento e da democracia. De acordo com Dewey, "as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo" (DEWEY apud ROIZ; FONSECA, 2008, p.76), o que me faz refletir que a escola não deve ser alienada à vida, ou seja, fora da realidade da criança e das suas experiências. Ainda para Dewey, “o desenvolvimento é experiência, o que supõe que o aprendizado escolar deva ser organizado não a partir de uma hierarquia das matérias, mas a partir da reconstrução das experiências” (DEWEY apud CAMPOS; SHIROMA, 1999, p.487).

O movimento da Escola Nova no Brasil, foi liderado por Anísio Teixeira, que criticava a educação guiada por valores tradicionais. Anísio Teixeira, fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey, foi um defensor da escola pública e da experiência do aluno como base do aprendizado. Campos; Shiroma (1999), afirmam que “para os escolanovistas, o interesse deveria estar no centro de todas as atividades da criança” (p.486). Além de Anísio Teixeira, muitos autores brasileiros apoiaram e defenderam o Movimento da Escola Nova. Entre eles: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e outros. Além de influenciar outra geração de educadores como, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

Para os escolanovistas, a educação deveria possibilitar o desenvolvimento das capacidades, das aptidões naturais dos indivíduos. Requeria-se, então, que a mesma desenvolvesse os meios e recursos capazes de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento (MANIFESTO DOS PIONEIROS apud CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 487).

Apesar de ter sido influenciado por ideias vindas de realidades distintas, e de não ter conseguido mudar as práticas escolares de forma significativa no Brasil, o



movimento da Escola Nova teve e continua tendo uma valiosa contribuição para a educação escolar, além de servir de inspiração para muitas pessoas que defendem uma transformação na educação brasileira.

Para repensar a educação escolar brasileira, é necessário ter em mente que essa luta está além da escola, está também na sociedade, apesar de a escola ser parte dessa luta por uma transformação. Pois, como afirma Freire; Shor (2011, p.61): “O sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula.” Freire; Shor (2011, p.63), analisa então que “a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder”.

Com esse poder, as pessoas serão capazes de reverter o atual cenário brasileiro: extremamente competitivo e consumista e atender as atuais demandas de transformação da sociedade, visando a humanização, cooperação, a formação de pessoas críticas, autônomas e criadoras do seu próprio processo educativo.

### **1.3 Algumas propostas inovadoras de educação:**

*"Será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados" (José Pacheco).*

Pensando na educação inovadora aqui defendida, cabe destacar que algumas escolas já são uma realidade concreta dessa educação. Um exemplo disso é a Escola da Ponte, que é uma instituição pública de ensino em Portugal, que serve de referência em todo o mundo e que parte de uma proposta visando os interesses das crianças e adolescentes.

José Pacheco, educador português, tornou seu sonho realidade, ao dar início uma proposta educativa que se diferenciava do modelo tradicional. Lá não existem salas de aula, nem turmas divididas por faixa etária. Os alunos estudam o que estão interessados em aprender e assim vão formando seus grupos de estudo. Dessa forma, a educação não acontece de forma imposta. Os estudos partem da vontade de aprender dos próprios alunos. Os professores estão ali, mas interferem apenas quando são solicitados.

As nossas crianças não são educadas apenas para a autonomia, mas através dela, nas margens de uma liberdade matizada pela exigência da responsabilidade. Buscamos uma escola de cidadãos indispensável ao entendimento e à prática da Democracia. Procuramos, no mais ínfimo pormenor da relação educativa, formar o cidadão democrático e participativo, o cidadão sensível e solidário, o cidadão fraterno e tolerante (PACHECO, Entrevista para o portal educacional).

Na Escola da Ponte, as crianças constroem um espaço democrático, pois são elas quem decidem juntamente com todos da escola como serão resolvidos os problemas, através de Assembleias semanais. Nesse sentido, José Pacheco comenta sobre a importância das Assembleias:

Os miúdos sabem que a Assembleia é uma coisa importante, que os alunos e os professores reúnem-se e discutem juntos os problemas da escola, que aprendemos a respeitar regras e a respeitar-nos uns aos outros e a decidir o que é melhor para todos (PACHECO, entrevista para o portal educacional).

A proposta inovadora da Escola da Ponte deu e continua dando certo porque todos acreditaram nessa transformação. Mães, pais, educadores, educandos, funcionários, todos fazem parte dessa construção diária. É muito enriquecedor ter esse exemplo e saber que escolas com esses ideais existem, mesmo em minoria. Não é apenas um sonho, mas uma realidade! Só depende da vontade das pessoas em construir um espaço onde todos têm voz, em que os ritmos e as diferenças são respeitados e o aprendizado faz sentido, pois não é imposto, mas sim construído.

Assim como a Escola da Ponte, existem outras instituições escolares que não impedem que as crianças manifestem sua criatividade, como acontece bastante no modelo tradicional. Outro exemplo desse modelo inovador é a escola Lumiar, criada em São Paulo, no ano de 2002. A escola Lumiar prioriza a autonomia das crianças e acredita que as situações e problemas do cotidiano escolar devem ser resolvidos de forma democrática. Assim, acontece a “Roda” semanal, que é a Assembleia da escola, em que são decididos os assuntos escolares por funcionários, estudantes e tutores. Um momento muito importante para as crianças construírem e manifestarem suas opiniões, exercendo assim sua cidadania.

Além de profissionais da área de Educação a escola Lumiar trabalha com especialistas em diversas áreas que auxiliam as crianças na busca de seus aprendizados,

a partir de seus interesses. Outra questão que se destaca na escola Lumiar é a divisão das crianças em ciclos multietários, como é abordado no site da escola:

Na Lumiar, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, os estudantes estão agrupados em ciclos multietários – divisões de acordo com a proximidade de idades. A escolha por esta organização baseia-se no pensamento de que a convivência entre as idades enriquece as situações do aprendizado e promove a aprendizagem horizontal que envolve colaboração e parceria (Site oficial da escola Lumiar: [www.lumiar.org.br](http://www.lumiar.org.br)).

Apesar de contextos e realidades diferentes, nota-se que em várias partes do mundo existem pessoas que estão insatisfeitas com o modelo vigente nas escolas e assim, algumas instituições escolares são criadas e (ou) repensadas com propostas inovadoras que tenha sentido e significado para aqueles que ali participam. Como a Escola da Ponte, a Escola Lumiar e várias outras que vão surgindo e ressurgindo e que tentam acompanhar as necessidades do século XXI. O modelo vigente não faz mais sentido com a realidade em que vivemos e dessa forma precisa ser transformado.

Esse capítulo buscou investigar o que se pode entender por educação inovadora no contexto da Educação Infantil. O próximo capítulo tratará dessa temática no campo da música.

## Capítulo 2: Como a música vem sendo tratada na Educação Infantil

*“A criação do mundo, seja qual for a forma como ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som” (O. Karóly, apud Brito, 2003, p.17).*

O objetivo do presente capítulo, tomando como base o segundo objetivo dessa pesquisa é analisar como podemos inovar a música na Educação Infantil. Pretende-se aqui, traçar um panorama da música na educação infantil: o que é a música na Educação Infantil? O que tem sido feito com ela nas escolas? Para isso, iniciaremos o assunto com algumas reflexões sobre o surgimento e significado do som, do silêncio e da música.

A reflexão citada por Brito (2003) é bastante relevante para compreender a presença do som desde a criação do universo. O som está em todos os lugares, no nosso corpo: quando respiramos, no estalar dos dedos, na voz, nos ruídos do corpo; na natureza: o som do trovão, das árvores, dos animais; dos aparelhos eletrônicos, enfim, existem inúmeras possibilidades de nos depararmos com o som. Mas o que é o som? De acordo com a educadora Brito (2003), “som é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios” (p.17). Assim, Brito (2003), relaciona o som a vibrações que fazem parte de todos os ambientes e momentos e ressalta sua importância em todas as culturas, porém cada uma com seu jeito próprio de se relacionar com ele.

Nesse sentido Brito (2003) afirma:

Perceber, produzir e relacionar-se com e por meio de sons faz parte da história de vida de todos nós: ouvimos o toque da campainha e corremos a abrir a porta, obedecemos ao apito do guarda, enfim, reconhecemos inúmeras informações sonoras que, vale lembrar, mudam com o tempo e de uma cultura para outra (BRITO, 2003, p.19).

Além de mencionar a cultura, é importante ressaltar o valor subjetivo que o som exerce na vida de cada um, pois, cada ser humano percebe e se relaciona com o som de forma própria, conferindo-lhes diferentes sentidos.

Tão importante quanto perceber a presença do som no universo, é perceber a importância do silêncio, pois antes mesmo do som existir o que provavelmente existia era o silêncio. De acordo com Brito, “[...] Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar[...].” (KARÓLY apud BRITO, 2003,

p.17). Apesar dessa definição, que traz uma possível explicação sobre o que existia ou não existia nas origens do universo, atualmente constata-se que não existe o silêncio absoluto, mas sim, vibrações que são imperceptíveis ao ouvido humano, como afirma Brito (2003), no seu comentário que define o silêncio aos “sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que nosso ouvido não percebe como uma onda” (p.17). Portanto, compreender a relação entre o som e o silêncio é fundamental para entender que ambos fazem e, sempre fizeram parte da construção do mundo e de seus diversos ambientes.

## 2.1 O que é música?

Além da definição de som e silêncio, é importante tratar de outra definição. O que é música então? Apenas sons que apresentam melodia e harmonia? Existem muitas definições sobre a música, algumas que afirmam que só é música os sons que apresentam melodia e harmonia, outras ainda que relacionam a música a sons agradáveis ao ouvido.

Koellreuter, educador que muito influenciou a história da música brasileira e que foi muito criticado por musicistas tradicionais, defendeu uma definição inovadora de música, pois para ele, “A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 26).

Destaco também a citação de Brito (2003) que traz uma simples e valiosa definição afirmada por Cage: “música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (p.27). Essa definição aborda a música não apenas como algo produzido por profissionais em um grande evento, mas traz a música em sua simplicidade, relacionada aos sons do ambiente, silêncios e ruídos que fazem parte do nosso cotidiano, como o cantarolar dos pássaros ou até mesmo os ruídos dos eletrodomésticos, desde que manifeste algum sentido e significado àquele que escuta. Assim, a relação com a música se constrói de forma interna e bastante pessoal, ou seja, o que para uma pessoa significa apenas um martelo batendo em um prego e percebe aquilo como um barulho irritante, para outra pessoa aquele martelar pode representar uma bela composição, ou remetê-lo a lembranças e significados importantes. Assim, defendendo a definição de música num sentido bastante amplo e transformador, pois a

música pode ser criada, recriada, percebida, apreciada, ouvida, sentida de diversas maneiras. O mais importante não é como e onde ela foi produzida, mas sim os significados e sentidos que ela manifesta em cada um.

## 2.2 A música e a criança

A música está bastante relacionada à história de vida de cada um. Algumas pessoas dizem que sua vida é uma trilha sonora, pois tem uma música que marca cada momento. Músicas que lembram a infância, que lembram alguma pessoa, algum momento. Alguns choram ao escutar determinada canção, ficam alegres com outras, com vontade de dançar, pular, gritar, cantar. Tudo isso porque a música nos desperta emoções, sensações, sentimentos, lembranças e isso acontece de forma bastante pessoal. A relação de cada um com a música começa desde muito cedo e apesar de muitas pessoas acreditarem que a relação entre a criança e a música só começa depois que a criança nasce, é comprovado que essa relação se manifesta quando o bebê ainda está dentro da barriga da mãe.

Nesse sentido Klaus afirma:

Aproximadamente pelo sexto mês de gestação, a audição do bebê alcança sua maturidade, sendo comparável à audição de um adulto. Assim, a percepção dos sons externos se torna maior, intensificando seu universo sonoro. A relação do bebê com o mundo, nesse momento, é como ouvinte em potencial (KLAUS apud SOARES, 2008, p.80).

Portanto, mostra-se que dentro da barriga da mãe, o bebê já convive com um ambiente sonoro. Depois de um certo período de gestação, a audição do bebê torna-se completa e os sons externos são percebidos com maior intensidade. A pesquisadora Sheila Woodward “demonstrou, por meio de microfones internos, que o bebê consegue ouvir dentro do útero materno, podendo lembrar-se dos sons e músicas ouvidas nesse período. Desse modo, os sons que agradam o bebê podem ter relação com a sua percepção intra-uterina” (WOODWARD apud SOARES, 2008, p. 81).

Se os bebês já possuem uma aguçada percepção auditiva antes de nascer, é fácil constatar que após o nascimento ele irá se familiarizar com aqueles sons ouvidos anteriormente, o que pode auxiliar na explicação de sua grande afinidade com a mãe.

Dessa forma Soares (2008) explica: “Como ouvinte ativo, o bebê desde que nasce é capaz de ouvir e discriminar sons, preferindo a voz humana, especificamente a materna. A voz humana é a fonte mais relevante de estimulação sonora, por ser carregada de elementos musicais” (p.81) Dessa forma, nota-se a importância das cantigas de ninar para os bebês, pois além de trazer elementos musicais e da voz humana favorece o contato afetivo entre a mãe e o bebê.

Soares (2008), na tentativa de explicar o maior vínculo musical dos filhos e filhas de profissionais ligados à música aborda que: “não é porque carregam os “genes da música”, mas por estarem imersos em um ambiente musical desde muito cedo e por terem na música mais um elo afetivo com os seus pais, o que origina experiências agradáveis e vitais para o desenvolvimento infantil” (SOARES, 2008, p.81).

Se antes de nascer o bebê já convivia bastante com os sons, depois de seu nascimento, seu universo sonoro se amplia, pois ele passa a se relacionar com o som no seu cotidiano, das mais variadas formas. Relação que era bastante limitada quando ele estava dentro da barriga da mãe. Nesse sentido, Soares (2008), afirma que o bebê “Antes, percebia os sons como ouvinte, com limitadas ações motoras; agora, passa também a reagir ao estímulo musical por meio de movimentos corporais e de produção sonora” (SOARES, 2008, p.81).

Suas primeiras manifestações sonoras após sair do corpo da mãe, são realizadas através do choro, que durante um longo período é uma das formas de comunicação do bebê. Assim, ele manifesta seus desejos e vontades. Assim como o choro, o bebê produz balbucios ou explorações vocais, que Soares (2008) caracteriza como “as primeiras etapas evolutivas da linguagem, servindo como base para uma adequada aprendizagem musical” (p.81).

Por meio da interação com as outras pessoas e do contexto em que ele está inserido, o bebê amplia sua produção sonora. É muito importante o estímulo musical que o pai, a mãe e outras pessoas oferecem ao bebê. Esse estímulo significa possibilidade de contato musical, como por exemplo, por meio de instrumentos musicais ou outras fontes, que, mesmo que não seja destinado a produzir sons, podem contribuir para esse objetivo. Isso pode ser feito até mesmo com objetos domésticos: móveis etc. Enfim existem muitas possibilidades de vivenciar a música. O importante é proporcionar esse contato para que o bebê possa se expressar livremente, seja batendo, sacudindo ou arranhando um instrumento. O que mais importa não é proporcionar essa

interação para formar um futuro músico, ou querer ensinar a forma convencional de tocar um tambor, um violão, ou qualquer outro instrumento, mas sim que ele possa ter vivências musicais pelo simples prazer do contato com a música.

Se as crianças já têm esse contato musical no ambiente familiar e no seu dia a dia, é importante mencionar que elas entram na escola com uma experiência musical, pois, os sons fazem parte do convívio diário de todos. Sabendo disso, como o educador ou educadora vem realizando o trabalho musical na área da Educação Infantil? Eles sabem aproveitar as experiências que cada criança traz para desenvolver um trabalho que tenha sentido para todos?

Procurando iniciar uma reflexão sobre essas questões, é importante mencionar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), documento que auxilia a superar as marcas da tradição assistencialista e, que, serve como um guia de reflexão para os educadores abordando aspectos muito importantes sobre a música na Educação Infantil. O documento afirma que as atividades voltadas apenas para a reprodução e imitação estão no centro dos trabalhos realizados na área de música no contexto escolar e, que não seria esse o objetivo da educação musical.

Com relação a como vem sendo realizado o trabalho musical na Educação Infantil:

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e a elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir (BRASIL, 1998, vol.3, p.47).

Dessa forma, nota-se como a música vem sendo trabalhada de forma pouco significativa para as crianças. O que mais acontece e, eu mesma, como educadora de educação infantil, pude vivenciar na escola em que estudei, é a completa desvalorização do trabalho musical, que é trabalhada de forma limitadora e reprodutora, em que nada acrescenta aos processos de criação de cada um. São ensaiadas músicas prontas para festas comemorativas, que em vez de proporcionar momentos musicais prazerosos e criativos, servem mais como uma obrigação exaustiva de cumprimento do calendário escolar.



O comentário a seguir da educadora Brito (2003), reforça essa forma tradicional de trabalho com a música e, que, ainda vem sendo amplamente realizado:

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era – ou poderia vir a ser – expressivo. A música, nesses contextos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e formação infantis (BRITO, 2003, p. 51).

A afirmação acima torna evidente a utilização da música para atingir outros objetivos que pouco acrescentam às crianças em suas vivências musicais.

A lei Nº 11.769, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que determinou a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica foi uma grande conquista para todos que trabalham na área de educação musical, porém muito ainda precisa ser feito para que seja realizado um trabalho musical de qualidade nas escolas, tendo em vista que o que mais se observa são escolas que trabalham com a educação musical de forma tradicional, sem preparação e formação adequada dos profissionais, em que o foco são as datas comemorativas e as atividades que pouco ou nada acrescentam na formação integral das crianças.

Com relação à formação do educador que trabalha com a música, é importante que essa linguagem esteja mais presente no currículo de formação de educadores, pois além de ser muito pouco trabalhada na formação desses profissionais, a maioria continua a trabalhar com a música como algo pronto, seletista e que deve ser apenas reproduzido. Esses educadores, não têm uma formação musical adequada que possibilite perceber que, não só os músicos, mas todas as pessoas possuem e são capazes de produzir música. Assim, é importante para um educador ter o conhecimento de que um trabalho musical construído juntamente com as crianças, ao invés de ser construído para elas, pode tornar-se muito mais significativo.

Com relação às possibilidades de integração do trabalho musical:

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão, cênica, artes visuais etc), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais (BRASIL, 1998, vol.3, p.49).

Esse comentário reforça a ideia de que é muito produtivo realizar um trabalho de música integrado às outras áreas, com seus devidos cuidados.

Ainda com relação ao Referencial Curricular para a Educação Infantil, são abordadas questões importantes relativas ao que o trabalho musical deve propiciar as crianças:

O trabalho com música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos (pesquisas e estudos que fazem paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical), de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (BRASIL, 1998, vol.3, p. 48).

Assim, é preciso pensar em um trabalho musical inovador na Educação Infantil, que não trabalhe a música como algo sempre pronto, mas sim, que perceba essa linguagem como um processo contínuo de construção, que envolva amplas formas de se relacionar com ela, seja, ouvindo, cantando, apreciando, experimentando, explorando, refletindo, criando, sentindo, enfim, existem muitas maneiras de se envolver musicalmente.

Com relação a forma como a música deve ser tratada, Koellreutter, discorre sobre o tipo de educação musical que ele considera importante oferecer às sociedades modernas. O educador afirma como a educação musical deve ser trabalhada nas escolas: “As nossas escolas oferecem aos seus alunos também cursos de esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais” (KOELLREITTER apud BRITO, 2001, p. 41).

É nessa mesma direção que devemos avançar. Não se deve pensar em formar músicos profissionais, mas sim a formação integral da criança. Brito (2001) comenta ainda: “Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação

musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais” (BRITO, 2001, p.41).

Essa realidade proposta pela autora em questão pode ser alcançada mais facilmente quando propomos um trabalho musical que seja significativo desde a infância. O objetivo de trabalhar a música no espaço escolar não deve ser formar músicos profissionais, mas proporcionar vivências em que as crianças possam entrar em contato com a música nas diversas formas possíveis, sempre valorizando o processo ao invés de resultados.

Os educadores devem pensar em uma proposta de trabalho que vise à formação integral da criança, pois o objetivo principal é que elas entrem em contato com a música de forma ampla e transformadora e não apenas limitadora e reprodutora. O que justifica ainda mais o quanto é importante explorarmos a música nos mais diferentes aspectos no espaço de Educação Infantil.

Sabendo que a música na Educação Infantil costuma ser trabalhada de forma que pouco ou nada contribui para os processos criativos da criança, reforço também a importância dos processos criativos infantis, pois são por meio desses processos que as crianças constroem uma opinião própria, crítica e assim elas não são privadas de manifestar seus pensamentos, desejos, vontades, enfim, elas tornam-se construtoras do seu próprio aprendizado.

Os processos de criação manifestam-se nas crianças desde muito cedo. Um exemplo disso são as brincadeiras no desenvolvimento infantil. As crianças estão sempre criando suas brincadeiras, com base nas experiências anteriores. Quando uma criança brinca de fazer comidinha e fala que está fazendo um arroz, ela está reproduzindo algo que viu anteriormente, não exatamente da mesma forma que aconteceu, mas reelaborando o que ela viu ou vivenciou com suas impressões e imaginação. Nesse sentido Vigotski (2009, p.17 ) afirma que “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” Com isso, Vigotski (2009), afirma que não é preciso ser um gênio para criar algo interessante, como muitos pensam. A criação é algo inerente a todo ser humano. Em diversos momentos estamos criando algo, seja internamente ou externamente e essa criação acontece baseada na combinação de nossas experiências anteriores com a nossa imaginação. Sabendo disso, nota-se que o trabalho musical não é privilégio apenas de alguns, mas sim de todos.

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski aborda questões muito importantes para o educador, pois centra o trabalho pedagógico nas possibilidades de quem aprende e não em limitações. Isso abre um leque muito grande para trabalhar a música na Educação Infantil. O educador deve ter a consciência de que a criança é o mais importante nesse processo e não a música. A música deve ser trabalhada e vivenciada de forma que não desestimule a criança, por achar que não tem capacidade, mas sim de modo que valorize as potencialidades de todas as crianças e o processo de trabalho que é muito mais importante do que o resultado ou um produto final. Dessa forma, as crianças crescem com o pensamento de que criar e tocar música não é apenas para quem tem algum dom e o trabalho musical torna-se bastante amplo e pode ser desenvolvido de diferentes formas, como por exemplo, apresentar e trabalhar com diferentes estilos musicais, diferentes fontes sonoras, possibilitar a criação de instrumentos musicais e a criação musical em si, sempre partindo dos interesses das crianças, de suas experiências anteriores e de suas possibilidades de aprendizagem, pois é dessa forma que o trabalho com música torna-se um elemento de transformação da escola, dos indivíduos e da sociedade.

Acrescentando as palavras de Gohn; Stavrakas (2010), é nesse sentido que devemos avançar:

A escola, sendo o ponto de encontro de todas as culturas e estando aberta incondicionalmente a todas as formas de expressão, precisa repensar suas práticas para que o papel da música na Educação Infantil contribua para a construção de uma sociedade em que prevaleça o respeito à criatividade e ao processo artístico (GOHN; STAVRACAS, 2010, p.101).

Pensar e trabalhar uma forma inovadora de música na Educação Infantil não é enxergar a música como algo pronto, que deve ser apenas reproduzido, que não é tão importante quanto as outras áreas do conhecimento, que serve apenas para acalmar crianças, mas sim como algo transformador, que está sempre sendo construído, que faz com que as crianças saiam de uma postura passiva de apenas receber o que é transmitido e tenham uma postura ativa, questionadora, curiosa. Sempre lembrando que cada caminho nesse processo é único.

Dessa forma, trabalhar com uma educação musical inovadora, é pensar no processo educativo como um todo. É atentar-se de que não só o trabalho musical infantil

precisa ser repensado, mas todo o processo educativo. As propostas de trabalho da instituição devem partir de um pensamento, que sabe o valor que a música tem na vida humana, na formação integral da criança, que não trata a música apenas como uma área secundária, ou como algo pronto. Possibilitar a formação continuada dos educadores é fundamental nesse processo, assim como possibilitar e incentivar a participação dos familiares nos processos educativos. O currículo deve sempre priorizar os interesses da criança. A avaliação deve priorizar o processo e os avanços em detrimento de resultados, as possibilidades de aprendizagens de todas as crianças, ao invés de focar nas limitações, que só as desestimulam. O espaço deve se adaptar às crianças com necessidades especiais e não o contrário. O espaço escolar em vez de estimular a competição, deve estimular a cooperação. Assim, estaremos construindo uma sociedade ativa, onde todos são respeitados e ouvidos.

No capítulo 3, a seguir, será abordada a experiência de trabalho musical realizada pela pesquisadora do presente trabalho, juntamente com outra educadora, no ano de 2011, com crianças da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, que teve como objetivo trabalhar a música de uma forma inovadora, sem limitar as possibilidades de aprendizagens das crianças.

## Capítulo 3 - É possível inovar a música na Educação Infantil?

Esse capítulo propõe-se, de acordo com o último objetivo dessa pesquisa, analisar uma proposta musical no contexto da Educação Infantil, considerada inovadora, pois é importante acompanharmos alguns avanços que já estão sendo concretizados na busca de uma educação musical transformadora.

### 3.1 Metodologia

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e, o instrumento metodológico, a pesquisa-ação, que está engajada com a transformação da realidade e, de acordo com Barbier (2002), se preocupa com a eficácia política e social, e não apenas com a revolução epistemológica.

Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações (BARBIER, 2002, p.17).

Nesse sentido, Barbier (2002) também relaciona a pesquisa-ação a uma preocupação com a organização coletiva da cidade e também afirma que “ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, à um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano” (p.19).

Outro ponto importante comentado por Barbier (2002), é a implicação e envolvimento do pesquisador à pesquisa.

Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas, são essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática. [...] O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa-ação existencial, não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros (BARBIER, 2002, p.14).

Nota-se que esse tipo de pesquisa torna-se indispensável na sociedade em que vivemos, que se encontra em constante transformação e, que necessita de um olhar mais próximo e humano sobre os acontecimentos a nossa volta.

Ela se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica, e não mais se justifica diante da relação do desconhecido que lhe revela a finitude de toda existência (BARBIER, 2002, p.18).

A pesquisa foi realizada na Associação Pró - Educação Vivendo e Aprendendo, situada na Asa Norte, na cidade de Brasília e foi realizada com crianças de 3 a 4 anos. Crianças do ciclo 2 do ano de 2011. Estão presentes neste trabalho apenas algumas das atividades que foram realizadas: preparo da culinária, “roda” de música com instrumentos imaginários, dança das cadeiras e exploração dos sons do ambiente. Atividades que possibilitaram momentos de brincar com a música, improvisar, criar, imitar, perceber, ouvir e produzir por meio de diferentes fontes sonoras.

### **3.2 Caracterização da Associação Pró - Educação Vivendo e Aprendendo**

Para iniciar a análise do que aqui se entende como uma proposta inovadora é importante uma caracterização geral da Associação Pró - Educação Vivendo e Aprendendo. Associação em que o trabalho foi desenvolvido e que se propõe a esse trabalho inovador com crianças da Educação Infantil.

A Associação Pró - Educação Vivendo e Aprendendo, foi fundada em 1982 e constituiu-se como uma associação sem fins lucrativos, que trabalha com crianças da Educação Infantil. A ideia principal da escola está relacionada a uma proposta educacional inovadora que estimule a autonomia da criança e a perceba como ponto de partida para que elas se tornem autores de seus próprios aprendizados. Além disso, a escola funciona de forma associativa, em que todos podem e devem participar dos processos que ali acontecem.

A ideia e a criação da Associação surgiram com um grupo de pais, acadêmicos e profissionais da educação que estavam insatisfeitos com a educação autoritária oferecida pelo sistema convencional. Essa necessidade de transformação, fez com que esse grupo se mobilizasse para construir um espaço escolar democrático, em que todos

puddessem falar e serem ouvidos e, que seus filhos não fossem receptores de modelos prontos, mas sim criadores do seu próprio processo educativo.

A Vivendo e Aprendendo é uma Associação que procura incentivar a cooperação e a socialização, enquanto o modelo, em geral, incentiva a competição e o individualismo. As crianças em outros espaços escolares, são geralmente preparadas e moldadas desde cedo para o vestibular e para outros exames, enquanto a Vivendo e Aprendendo está preparando para a vida, para viver em sociedade. Na Vivendo, as crianças crescem com a consciência de que fazemos parte da natureza e que podemos conviver em harmonia com ela.

A escola trabalha com uma proposta de educação que está preocupada, em primeiro lugar, com os interesses das crianças. Assim, elas crescem com a possibilidade de se tornarem o que elas desejam, com base no que elas realmente são e não o que os outros querem que elas sejam. É uma proposta que não está pronta, com suas ideias acabadas, mas sim, que está sendo construída todos os dias, sempre aberta para o diálogo, pois todas as opiniões são bem vindas.

Nesse sentido, a essência da Associação pode ser traduzida pelas seguintes palavras:

Em primeiro lugar, fugir de fórmulas prontas, cartilhas desconectadas da realidade que lhe envolve, e partir da criação, da educação a partir dos interesses das crianças. Estimular o desenvolvimento, a autonomia, a capacidade crítica, o respeito à individualidade, à liberdade e à cooperação, em consonância com cada faixa etária atendida (VIVENDO E APRENDENDO, 2010).

A Associação é constituída por instâncias e comissões eleitas em Assembleia, formando um modelo de gestão participativa: diretoria, conselho fiscal, Faap (Fórum de Aprovação, Avaliação e Progressão), conselho pedagógico, comissão de espaço e sustentabilidade, comissão de comunicação, comissão de higiene e saúde, comissão do livro e comissão da festa, sendo livre para criar outras comissões quando surgir alguma necessidade.

Com relação aos princípios e fundamentos pedagógicos que norteiam a instituição, é perceptível a criança como centro do processo educacional:



Os princípios e fundamentos político-pedagógicos da Vivendo e Aprendendo se alicerçam em alguns pilares fundamentais: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, autônomo e com capacidade de pensar criticamente; o entendimento de que a interação com o outro e com o meio ambiente é condição para o desenvolvimento e a aprendizagem das diferentes linguagens; a valorização da criatividade nos processos de construção de conhecimento; a participação ativa das famílias e de outros segmentos da comunidade escolar nas rotinas educacionais; e a construção coletiva da intervenção pedagógica com base na reflexão teórica qualificada sobre a educação (VIVENDO E APRENDENDO, 2010).

Todo o processo pedagógico desenvolvido dentro da Vivendo recebe, respeita e reflete o reconhecimento das diferenças tão presentes no coletivo. Crianças com diferentes necessidades especiais (diagnosticadas ou não) têm suas especificidades acolhidas, respeitadas e pensadas pelos educadores.

A equipe de educadores que trabalham na Vivendo não é formada apenas por pedagogos, mas, sim por profissionais de diversas áreas do conhecimento, pois é importante que ocorra uma inter-relação entre as variadas áreas do saber, que muito tem a enriquecer na formação integral da criança.

A organização das atividades que ali são realizadas é estruturada de forma que durem cerca de trinta e minutos, (porém, bastante flexível com as necessidades de ampliação ou redução dos horários) e que as crianças não passem o tempo todo dentro da sala, mas que também possam utilizar dos espaços externos. Dessa forma, a rotina se constitui dos seguintes momentos: roda inicial, primeira atividade, “fora” (atividade direcionada realizada fora da sala de aula), lanche, parque, segunda atividade e a roda de história. A roda inicial é o momento de acolhimento. Esse momento é muito importante para a socialização e para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, as crianças podem falar sobre elas, o que gostam, não gostam, o que fizeram no seu dia, contar ou mostrar alguma novidade, dentre outras coisas. Depois, acontece a primeira atividade, que é uma atividade direcionada pelos educadores da turma, dentro da sala, que pode ser, por exemplo, o preparo de uma culinária, uma atividade do projeto em que a turma está envolvida, uma atividade artística, musical, faz de conta, dentre várias outras. Em seguida, tem a atividade “fora”, que é outra atividade direcionada, mas que acontece fora da sala. Geralmente, no “fora”, são exploradas as atividades que trabalham o corpo e movimento, como circuitos de motricidade, brincadeiras de movimento. Após o “fora”, temos o momento do lanche e a escovação em seguida. No

momento de escovação, auxiliamos e incentivamos as crianças a escovar, pegar e guardar seus pertences (escova, pasta), para que elas mesmas consigam se organizar sozinhas. Logo após, é a hora de ir para o parque. Nesse momento, que tem uma hora de duração, as crianças encontram e podem brincar com crianças e educadores de outros ciclos, além do delas. É um momento riquíssimo de socialização. Quando voltamos para a sala, acontece a segunda atividade, que também é direcionada pelos educadores e por fim a roda de história, que pode ser explorada de diversas maneiras, como por exemplo, as crianças contarem histórias, os educadores, ou até mesmo os familiares das crianças, histórias com fantoches, histórias continuadas em que uma pessoa começa a criar uma história e as outras vão continuando.

A Vivendo e Aprendendo possui um espaço com árvores, terra e espaço verde, onde as crianças têm possibilidade de entrar em contato direto com a natureza, subindo em árvores ou manuseando uma horta por exemplo. As salas são pequenas casas coloridas constando de banheiro e bebedouro em cada uma delas. Dentro dessas salas as crianças tem acesso a brinquedos e livros. Há também uma secretaria, sala da coordenação, sala dos professores, cozinha, depósito, galpão, banheiros (sem divisão de gênero), armários divididos em sucatas, materiais pedagógicos, materiais coletivos, arquivos).

A escola atende a crianças de 2 a 6 anos e funciona nos turnos da manhã (8h às 12h) e da tarde (14h às 18h), com Ciclos 1 a 5 (Maternal ao Pré). Cada turma funciona com no máximo dezesseis crianças, coordenadas por um professor titular e um professor auxiliar.

### **3.3 Caracterização do Ciclo 2**

Depois de uma caracterização geral da Associação, faz-se necessário caracterizar a turma do ciclo 2, que foi o grupo envolvido com a pesquisa.

O ciclo 2 é uma turma do turno vespertino do ano de 2011. É uma turma reduzida, composta por 14 crianças, com a faixa etária da maioria de 3 anos e algumas crianças com 4 anos. Uma das crianças encontra-se em estruturação autística. A turma inicialmente com 6 meninos e 8 meninas, mudou para 5 meninos e 9 meninas. Dessas 14, 2 meninos vieram do turno matutino, uma criança saiu e outra entrou no meio do

ano e, outra, criança saiu perto do final do ano. O restante são as mesmas crianças do ciclo 1 do ano passado.

Além das crianças, o ciclo 2 era composto por uma professora titular (formada em pedagogia) e uma auxiliar/estagiária (graduanda em pedagogia). O estagiário da Vivendo e Aprendendo se difere de muitos outros estágios na área escolar, pelo fato de dele não exercer apenas o papel de ajudante e possuir autonomia para trazer e acrescentar suas ideias. Dessa forma, os dois educadores planejam e conduzem as atividades juntos, fazem atendimento aos pais, participam de momentos de conversa com a coordenação, participam das reuniões pedagógicas, além de outras atividades e momentos que unem toda a equipe de educadores e o restante da Associação.

As crianças do Ciclo 2 têm o privilégio de possuir contato com a linguagem musical no espaço da Vivendo e, isso ocorre de uma forma significativa para elas, pois ao invés de apenas receptores musicais, elas também são criadores, apreciadores, experimentadores musicais. Alguns exemplos das atividades são: por meio de rodas com instrumentos musicais, rodas sem instrumentos que envolvem a música (cantigas, danças, sons e gestos), músicas que cantamos em diversos momentos da organização da rotina, como na hora de ir para o parque, ou na hora que alguém vai ler algum livro na roda de história, atividades musicais como estátua, dança das cadeiras, dança livre, atividades que tentamos imitar os sons do ambiente, dos animais e objetos ao nosso redor, como por exemplo, o som do liquidificador, do carro, do avião. Além de outras que vão surgindo no decorrer dos projetos e de outros momentos. Sempre buscando trazer as experiências anteriores das crianças e instigar o questionamento.

### **3.4 Música com o ciclo 2**

O trabalho de atividades musicais com o ciclo 2, foi desenvolvido com o principal objetivo de ampliar o contato das crianças com a linguagem musical, além de explorar os elementos da música como timbre, intensidade, duração e diferentes fontes sonoras.

É importante mostrar para as crianças, diferentes formas de criar e trabalhar com a música, que ela não é criada apenas por meio de instrumentos musicais convencionais, mas, por diversas fontes sonoras que, inclusive, fazem parte do ambiente em que elas se

encontram em seu cotidiano e, entre eles, o próprio corpo. Se começarmos esse trabalho desde cedo, as crianças terão a possibilidade de crescer em meio a experiências musicais significativas.

A Vivendo e Aprendendo contempla as atividades musicais que vão além da reprodução da música. O incentivo à construção da autonomia e os processos de criação da criança são muito valorizados desde muito cedo nesse espaço de Educação Infantil. Nesse sentido, foram realizadas algumas atividades que envolvessem todas as crianças, respeitando suas individualidades. A seguir, irei relatar algumas das atividades desenvolvidas e como foi o envolvimento das crianças nessas atividades.

A atividade descrita a seguir não foi desenvolvida com o objetivo específico de trabalhar a música especificamente, porém acho importante comentá-la, devido a sua relação com os objetivos propostos desse trabalho.

Toda semana, há um dia determinado que é o dia de fazer culinária. A escolha da culinária e dos ingredientes é feita de forma democrática por nós educadores e pelas crianças. Assim, cada uma traz o seu ingrediente, socializa com seus colegas na roda inicial e, depois, partimos para o momento de preparar o que iremos comer. As crianças lavam os alimentos, escolhem se vão querer cortar (utilizando facas de plástico e objetos apropriados), ou fazer outra coisa. Com o nosso auxílio, cada um ajuda do jeito que preferir. É um momento rico de socialização e cooperação, além de incentivar a autonomia das crianças nos diversos momentos. No momento de preparo, quando vamos mexer o alimento, costumamos cantar uma música, que fala o nome das crianças. A música utilizada foi adaptada e já tinha sido cantada anteriormente, da melodia: “borboletinha tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha”, pois minha parceira era educadora das mesmas crianças no ano anterior. Com isso, as crianças que vieram dessa turma já conheciam e sabiam cantar e, as outras crianças gostaram e puderam aprender. A música adaptada ficou assim: “ O(a) (nome da criança), da sala amarela, fazendo um bolo (ou outra culinária), pro ciclo 2, peti peti, perna de pau, olhos de vidro e nariz de pica pau, pau pau.”. Assim, cantamos até que a vasilha passasse pelas mãos de todas as crianças. É sempre um momento de muito envolvimento do grupo. Algumas crianças gostam muito da parte em que todos vão falar seu nome e ela vai mexer os ingredientes no recipiente da culinária.

Um dia, quando fomos utilizar o liquidificador para o preparo da culinária, ao ligá-lo, uma das crianças se mobilizou e começou a pular e dançar pela sala e cantar a

música: “Eu me remexo muito” do filme Madagascar, que a maioria das crianças tinha assistido e é um filme que elas gostam bastante. A maioria das crianças dançava e cantava junto essa música toda vez que ligávamos o liquidificador. Esse momento foi muito interessante para o grupo, pois uma das crianças trouxe sua experiência, que foi contemplada por outras crianças e, que também fazia parte da experiência de outras crianças.

A brincadeira descrita envolveu todo o ambiente. As crianças se mobilizaram para dançar o som/ruído de um instrumento nada convencional.

O ruído, por exemplo, considerado durante muito tempo como não-som, ou som não musical, presente apenas nas produções musicais alheias ao modelo musical ocidental, foi incorporado e valorizado como elemento de valor estético na música ocidental do século XX (BRITO, 2003, p.17).

Com isso, retomo aqui, uma definição de música afirmada por Brito: “música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto.” (CAGE apud BRITO, 2003, p. 27). Essa definição traz a música em sua simplicidade, relacionada aos sons do ambiente, silêncios e ruídos, que fazem parte do nosso cotidiano, como o cantarolar dos pássaros ou até mesmo os ruídos dos eletrodomésticos, desde que manifeste algum sentido e significado àquele que escuta. Isso mostra, que, da mesma forma que o ruído do liquidificador pode ser um barulho irritante para muitas pessoas em determinados momentos, para as crianças, naquele momento, o liquidificador produzia música, que elas podiam explorar dançar e cantar.

### **Atividade: roda com instrumentos imaginários**

A atividade de roda com instrumentos imaginários foi realizada com o objetivo de explorar a imaginação, a criação e improvisação das crianças, além de possibilitar uma diferente forma de trabalhar com a música, utilizando o corpo como fonte sonora, para produzir os instrumentos e os sons.

Chamamos de fonte sonora todo e qualquer material produtor ou propagador de sons; produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos etc., e, conforme já apontamos, pode-se fazer música com todo e qualquer material sonoro (BRITO, 2003, p. 59).

A atividade aconteceu da seguinte forma: eu cheguei com um “saco” na roda inicial, sentei-me no tatame junto com as crianças e falei: “quero ver quem vai adivinhar o que tem aqui dentro!” As crianças ficaram muito curiosas, tentando ver o que tinha dentro do saco. Uma das crianças falou que tinha um dinossauro. Então eu coloquei a mão no saco, tirei uma “flauta” imaginária e comecei a tocar. Depois, perguntei quem queria pegar um instrumento e ofereci o saco para cada criança pegar. A maioria das crianças colocou a mão dentro do saco para pegar seu instrumento imaginário. Na medida em que eu ia apontando para uma criança ela tocava o seu instrumento. Depois todas as crianças tocaram juntas.

A improvisação musical das crianças no estágio da educação infantil privilegia conteúdos sensório-motores e simbólicos, revelando a relação expressiva que elas estabelecem com os diferentes sons e músicas (BRITO, 2003, p.153).

Nisso, vários instrumentos surgiram, alguns conhecidos como violão, teclado, tambor e outros inventados pelas crianças. Uma das crianças, “pegou” uma guitarra de dentro do saco e começou a fazer um som de rock. Outra fez o mesmo som com a voz, toda vez que eu pedia para ela tocar o instrumento dela.

Uma das crianças falou: “mas não tem instrumento nenhum no saco”. Eu falei: “tem sim olha” e fiz o gesto de tirar uma bateria e comecei a tocar. Depois disso, a mesma criança também fez o gesto de pegar um instrumento e começou a tocar, balançando a mão fechada pra cima e pra baixo e fazendo sons com a boca.

Duas crianças, apesar de terem chegado quando a roda já estava acontecendo, se envolveram rapidamente na atividade e pegaram um instrumento pra tocar. A mãe de uma dessas crianças viu um pouco da roda e elogiou a atividade.

Teve um momento em que eu perguntei se alguma criança queria trocar seu instrumento. Algumas colocaram a mão no saco, fazendo gestos de troca e, em seguida, fizeram um som diferente do que haviam feito antes. Na hora de acabar a roda, depois de trinta minutos aproximadamente, eu pedi para as crianças “guardarem” os instrumentos e cada uma guardou seu instrumento imaginário de volta no saco.

A criança, em sintonia com seu modo de perceber, expressar e comunicar, transporta sons e músicas para seu mundo da imaginação e do faz-de-conta. Por isso, a sua improvisação é

também jogo simbólico. E enquanto improvisam [...] as crianças desenvolvem e estabelecem relações com a linguagem musical, aprendendo a produzir, escutar e reconhecer sons e silêncios, com suas qualidades e características próprias, ordenados de modo a criar formas sonoras (BRITO, 2003, p. 153).

A atividade foi muito produtiva, pois as individualidades foram respeitadas, observei que as crianças estavam bastante envolvidas, explorando a voz, o corpo, inventando instrumentos, sons ou trazendo instrumentos que elas já conheciam, ouvindo os instrumentos dos colegas, os diferentes sons, as diferentes formas de tocar os instrumentos e, tocando juntas, expressando assim, suas experiências e preferências. Isso mostra que a roda esteve totalmente ligada aos processos de criação e imaginação das crianças e que existem muitas possibilidades de explorarmos os sons no contexto da Educação Infantil.

#### **Atividade: Dança das cadeiras**

A atividade de dança das cadeiras, teve como objetivo possibilitar de forma lúdica, a expressão corporal, por meio da dança e movimento. O contraste entre som e silêncio possibilita a vivência de experiência rítmica, estimula a percepção musical, atenção e concentração. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “As rondas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil receberam influências de várias culturas, especialmente da lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa” (p.71).

A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento (BRASIL, 1998, vol. 3, p.52).

Inicialmente colocamos um cd para tocar no aparelho de som e perguntamos se as crianças reconheciam algum instrumento da música. Uma das crianças disse que tinha violão. Percebo com isso, que ela possui uma experiência anterior com o instrumento, possibilitando assim, ela reconhecer o timbre do violão. Essa experiência pode ter acontecido de diversas maneiras, como por exemplo, alguém que ela conhece que toca, ou simplesmente por ter visto alguém tocando na televisão, ou por outros

meios. Depois explicamos que a gente iria brincar de dança das cadeiras, brincadeira já conhecida pelas crianças e organizamos os banquinhos da sala em círculo.

No primeiro momento as crianças dançaram, caminharam, em volta das cadeiras, mas muitas vezes iam para o meio do círculo, ou então queriam guardar a cadeira que iam sentar, sentar na mesma cadeira ou sentavam antes da música parar. Depois, algumas crianças começaram a subir nas cadeiras e começaram a andar em cima, atraindo outras crianças e criando assim, uma nova forma de dança das cadeiras. Percebendo esse interesse das crianças em ficar em cima das cadeiras, sugeri que quando parasse a música elas abajassem. A idéia funcionou e as crianças se envolveram muito mais do que da forma tradicional. Toda vez que parávamos a música, as crianças abajassem e todas as crianças que estavam participando da atividade tinham um banquinho para poder abajar.

Foi uma atividade muito interessante, pois começou com o jeito convencional de dança das cadeiras que não estava envolvendo as crianças, mas que depois, elas mesmas se mobilizaram e criaram uma diferente forma, que para elas naquele momento, talvez pelo fato da participação delas nesse processo de criação, foi muito mais divertido, do que da outra forma. Além de não estimular a competição, como acontece na forma tradicional de dança das cadeiras.

### **Atividade: Exploração dos sons do ambiente da sala amarela**

“Quais são os sons da nossa sala? Vamos tocar banheira? O banquinho de se sentar e a estante produzem o mesmo som?”

Quem escutar perguntas como essas pode até achar que são perguntas incoerentes, ou até mesmo meio malucas, porém são perguntas bastante ricas em um contexto musical, pois estamos falando dos sons produzidos por diferentes objetos e dos diferentes timbres que os objetos e até mesmo a estrutura da sala podem produzir, o que é algo que pode ser bastante produtivo e interessante para os objetivos presentes nesse trabalho.

É muito importante aprender a escutar (os sons do entorno, da rua, da voz, do corpo, dos instrumentos musicais e da produção musical da cultura humana), bem como desenvolver o respeito



ao silêncio, para que haja equilíbrio entre esses dois pólos complementares (som e silêncio) (BRITO, 2003, p.188).

A sala amarela é a sala do ciclo 2. Nela, estão presentes armários, tatame, almofadas, mesinhas, banquinhos, estante com brinquedos e jogos e outra com livros, bebedouro de galão, copos pendurados em ganchos e ganchos para pendurar mochilas e lancheiras. Como trata-se do ambiente em que nos encontramos de segunda a sexta, achei importante explorarmos a sala de uma forma diferente da que costumamos explorar.

Eu comecei a atividade batucando a mesa e falei: “pessoal, o que vocês acham da gente fazer sons na mesa?” Com isso, várias crianças começaram a bater na mesa junto comigo. Depois fomos tocar banquinhos, estante, livros, chão, banheiras de bonecas.

Uma das crianças chamou outra: “vamos tocar banheira?” E nisso, várias crianças se juntaram uma perto da outra e começaram a batucar as banheirinhas. Outra criança que estava “tocando” banquinho falou: “Esse som é diferente desse!” se referindo ao som que outra criança estava fazendo batendo na estante. Assim, as crianças puderam perceber os diferentes timbres produzido pelos objetos.

A atividade durou aproximadamente 30 minutos. Duas crianças estavam ausentes e uma estava dormindo no tatame. Percebi que a turma se envolveu bastante na atividade e os objetivos foram atingidos, pois as crianças perceberam que podiam fazer sons nos objetos ali presentes. Elas exploraram o ambiente de uma forma diferente da que estavam acostumadas e, perceberam que podiam tocar cada objeto de diferentes formas, como por exemplo utilizando com a mão ou com um lápis para bater no livro e puderam identificar diferença de sons (timbre) produzidos por cada objeto.

Como a avaliação também é parte desse processo, ela foi realizada “mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (LDB, 1996, Seção II, artigo 31). Dessa forma, ela é feita diariamente, através de anotações, registros sobre as crianças no seu dia a dia nos relatórios individuais e geral.

Na área de música, a avaliação:

Deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos,

atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo (BRASIL, 1998, vol. 3, p.77).

Percebe-se, que as atividades analisadas, priorizaram aspectos da criação e imaginação da criança, utilizando diferentes possibilidades de fontes sonoras, levando em conta as individualidades e experiências anteriores das crianças, sem limitá-las apenas à reprodução.

## Considerações Finais

Foi uma experiência maravilhosa trabalhar com crianças, com uma proposta na qual muito me interessa, apesar de nem saber que essas propostas educativas existiam antes de entrar na faculdade. Isso me possibilitou perceber que o caminho é muito grande pela frente, tanto na área de música como na educação em geral. Porém, não é impossível. Foi muito prazeroso escrever esse trabalho, pois percebi o quanto eu ainda posso fazer. Vale muito a pena ir atrás daquilo que acreditamos e é assim que eu me sinto agora. Com vontade de fazer mais.

É possível inovar a música na Educação infantil? Podemos perceber no decorrer dos capítulos que a resposta é sim. Não só podemos, como devemos inovar. Trabalhar com uma proposta inovadora de música na Educação Infantil, é compreender a música como um processo contínuo de construção, que tem uma função social. É estar aberto para as possibilidades de explorar a música. Sempre incentivando um momento de reflexão, de diálogo, de questionamento e tendo em mente que cada caminho percorrido nesse processo é único.

É preciso repensar esses modelos que não valorizam o processo de cada criança, a livre expressão, os interesses das crianças e que estão mais preocupados com a instrução, reprodução das músicas prontas, e com os resultados finais ao invés do processo, limitando o que poderia vir a ser expressivo. Se quisermos um novo modelo de educação, é preciso uma conscientização de que a música e as artes são tão importantes quanto todas as outras áreas, na formação integral das crianças e que música se constrói com base nas vivências e reflexões. Dessa forma, torna-se claro que música não é só para quem possui talentos naturais, como muitos pensam, mas sim para todos.

Nesse sentido, Brito afirma:

Todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinado! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003, p.53).

Assim, nós educadores temos um importante caminho pela frente, na busca de uma educação musical inovadora. Como afirma Brito (2003), “A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje” (p.46). Quanto mais cedo começarmos, mostrando e trabalhando com as crianças as diversas possibilidades de um trabalho musical significativo, elas crescerão sabendo que música é para todos e que todos possuem experiências musicais significativas.

### **Perspectivas profissionais**

Foi pelo curso de pedagogia que eu aprofundi meus conhecimentos sobre a educação e pude compreender muitas coisas que antes passaram despercebidas em minha vida. Muitas coisas sobre minha própria educação e que agora me motivam a tentar mostrar que as coisas podem ser diferentes. Também foi pelo curso de pedagogia que eu passei a enxergar uma forma encantadora de trabalhar e vivenciar o contato com a música não só nas escolas, mas em todos os ambientes.

Agora, como pedagoga, espero poder compartilhar minha experiência em diversos lugares. Seja numa escola, ou até mesmo, numa simples roda de conversa entre amigos, entre família e entre desconhecidos. Pretendo continuar o caminho acadêmico no mestrado, arranjar um emprego na área de Educação, quem sabe na Educação Infantil, área que eu tanto me identifiquei e me apaixonei. Pretendo continuar trabalhando na área de educação musical, continuar buscando novas oportunidades de aprendizagens, de formação e tentar sempre fazer a diferença na vida dos que estão ao meu redor, pois tenho toda a vida pela frente e ela merece ser vivida em sua totalidade!

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. **A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas**. Trilhas, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov, 2000. Disponível em: [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos\\_revistas/5.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/5.pdf). Acesso em: 23 jul. 2012.

ASSOCIAÇÃO PRÓ-EDUCAÇÃO VIVENDO E APRENDENDO. Brasília, 2010. Disponível em: [www.vivendoeaprendendo.org.br](http://www.vivendoeaprendendo.org.br). Acesso em: 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Serie pesquisa em Educação v.3. Plano Editora, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.1. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

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

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. **O resgate da Nova Escola pelas reformas educacionais contemporâneas**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999 Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/173/172>. Acesso em: 27 set. de 2012.

CASIMIRO, Vitor. **Entrevista exclusiva para o educacional**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>. Acesso em: 27 ago. de 2012.

CHAVES, Eduardo. **O projeto pedagógico da Lumiar**. Setembro de 2007. Disponível em: <http://escolalumiar.wordpress.com/2007/09/20/o-projeto-pedagogico-da-lumiar/>. Acesso em: 1 de set. 2012.

COELHO, Ana. **Repensar o campo da educação de infância**. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 44/3 – 25 de octubre de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2012.

FONSECA, André Dioneu; ROIZ, Diogo da Silva; As propostas de Herbart, Dewey e Freire para a educação. EDUCERE - **Revista da Educação**, v. 8, n 1, p. 67-88, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2097/1818>. Acesso em: 17 de set. de 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**,

UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>. Acesso em 3 set. de 2012.

GARCIA, Walter Esteves. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 1995.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. **O papel da música na Educação Infantil**. Eccos Revista científica, vol.12, núm.2, julio-diciembre, 2010, pp. 85-103. Universidade Nove de Julho. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2012.

KULLER, Jeane da Ap<sup>a</sup>. B. **Infância: discutindo o termo pelo viés da história**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/files/H43ASEPS.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/H43ASEPS.pdf). Acesso em: 20 ago. de 2012.

LUMIAR. Disponível em: <http://www.lumiar.org.br/index.php/a-escola/>. Acesso em: 1 set. de 2012.

DIAS, Adelaide Alves; MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil**.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. Piracicaba, 2009. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/downloads/tese-as-relacoes-do-professor-de-educacao-infantil-com-a-brincadeira-do-brincar-na-rua-ao-brincar-na-escola>. Acesso em: 20 ago. de 2012.

NASCIMENTO, Cláudia Terra Do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica**. Disponível em:



<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1394/1191>. Acesso em: 14 de jun. de 2012.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 79-88, set. 2008. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo8.pdf). Acesso em: 24 maio de 2012.

SOUZA, Maria das Graças Galvão de. **Inovação em gestão da Educação Pública: questões conceituais**. Julho de 2006. PRADIME - Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GESTÃO/inovacao%20gestao%20educacao....pdf>. Acesso em: 7 set. de 2012.

VIGOTSKI, LEV S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.