

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Maria Cristina Albino Galera

**MUSICALIZAÇÃO NA CRECHE: CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS
E SUAS CRIAÇÕES SONORAS E MUSICAIS**

**São Caetano do Sul
2019**

MARIA CRISTINA ALBINO GALERA

**MUSICALIZAÇÃO NA CRECHE: CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS
E SUAS CRIAÇÕES SONORAS E MUSICAIS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

GALERA, Maria Cristina Albino.

Musicalização na creche: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais/ Maria Cristina Albino Galera – São Caetano do Sul: USCS, 2019. 261f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, 2019.

1. Musicalização Infantil 2. Creche 3. Pesquisa Colaborativa 4. Criação Sonora e Musical I. Musicalização na creche: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 28/02/2019 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes (UNESP/SP)

Dedico este trabalho aos meus pais e a todos(as) os(as) professores(as) da rede educacional pública do município de São Paulo, principalmente àqueles(as) que lecionam nos CEIs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à DRE Santo Amaro por ter autorizado minha inserção na creche para que fosse possível ser investigada a temática aqui proposta, bem como quero agradecer ao CEI Vila Império por ter disponibilizado seu espaço escolar.

Importante expor aqui minha alegria em ter realizada uma pesquisa de fato colaborativa com as docentes participantes do campo investigativo, pelo empenho que estas demonstraram ao estarem sempre abertas ao diálogo, dispostas a construir conhecimentos musicais, tanto nas sessões reflexivas, por meio de estudos teóricos, quanto na práxis, a partir das mediações com as crianças, nas quais continuamente refletíamos sobre a ação docente, a fim de melhor compreendê-la e, quiçá, transformá-la. Eu aprendi demasiadamente nesta interação com as professoras e, principalmente, com as crianças, que muito me ensinaram.

É imprescindível mencionar meu contentamento e prazer por ter conhecido a Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. Sou grata por sua participação em minha Banca de Qualificação e de Defesa, pelo apoio e orientação quanto a leituras, que foram essenciais para a fundamentação teórica desta pesquisa. Inclusive, suas próprias obras no campo da educação musical infantil, só fizeram enriquecer este trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, por também ter sido membro integrante em minha Banca de Qualificação e de Defesa, pois suas contribuições foram demasiadas importantes para o prosseguimento desta pesquisa de Mestrado, em especial, por nortear os procedimentos metodológicos cabíveis de serem contemplados, que conduziram a um melhor desempenho na investigação de campo e na análise de dados.

Por fim, mas não menos importante, expresso minha gratidão por ter sido orientada pela Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, que me auxiliou em todo o processo deste trabalho com seus conhecimentos sobre a educação da pequena infância, pois pude aprender muito por meio de suas orientações. Sem ela, não seria possível concluir esta dissertação.

*Abre-te! Abre-te ouvido, para os sons do mundo,
abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos,
imaginados, pensados, sonhados, fruídos!
Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do
início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons
míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje
e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os
sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos...
Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora,
para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das
máquinas, dos animais, do corpo, da voz...
Abre-te, ouvido, para os sons da vida...
(SCHAFER, 1991)*

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como ocorre o processo de musicalização com crianças de dois a três anos de idade em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo. O estudo partiu do pressuposto de que a música é fundamental na vida das crianças, objetivando a formação de seres humanos mais sensíveis, reflexivos e críticos. Trata-se de uma pesquisa colaborativa realizada com duas professoras do CEI a partir de um projeto de ação colaborativo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: entrevistas com as professoras, realização de sessões reflexivas, observação e registro de campo. Como interlocutores(as), contou com os estudos de Teca Alencar de Brito, Maura Penna, Murray Schafer, François Delalande, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Judith Akoschky, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Sandra Regina Simonis Richter, Maria Carmen Silveira Barbosa e Márcia Gobbi, dentre outros(as) autores(as). A análise dos dados revelou que as professoras participantes da pesquisa reconhecem a necessidade do trabalho com musicalização com as crianças e que, no início da investigação de campo, demonstravam conhecimento de alguns conceitos de música. Na prática, porém, não havia um trabalho sistemático com esta linguagem nem o reconhecimento das crianças como seres inventivos e linguageiros, que na relação com o mundo produzem cultura e que são capazes de criar conhecimento musical. Tais aspectos levavam as professoras a uma abordagem prescritiva com as crianças, em que tudo era explicado, não oportunizando momentos de surpresas, descobertas e maravilhamento. Os dados demonstraram ainda que, ao longo da investigação, as docentes foram refletindo e resignificando suas práticas, evidenciando uma compreensão de que a musicalização infantil ocorre por meio da ludicidade, interação, sensibilidade e criatividade e que o protagonismo da criança é a chave para o processo de construção do conhecimento musical. Com relação às crianças, foi possível observar que estas construíram conhecimento musical, expressando-se por meio de brincadeiras, criando hipóteses de como manusear os objetos e instrumentos a fim de gerar sons diferentes, realizando, assim, seus próprios arranjos sonoros. Suas respostas às atividades propostas demonstram que compreenderam conceitos musicais como: paisagem sonora; ritmo; melodia; diferenciação entre som e silêncio, entre som alto, baixo, rápido e lento; entre timbres e ruído. Constatou-se que as atividades realizadas viabilizaram o processo de musicalização infantil por parte dos(as) pequenos(as). Concluiu-se portanto, que o processo de musicalização infantil está baseado na produção musical pelas crianças, em que a criação, a imaginação e a invenção são os combustíveis da exploração sonora e reflexiva, como forma de ampliação do repertório histórico-cultural das mesmas. Para tanto, há a necessidade de uma mediação docente que instigue a criança a pesquisar, explorar, descobrir, refletir e a se maravilhar com a música. A investigação culminou com a criação de um Parque Sonoro no CEI, um recurso importante, visto que possibilitou às crianças a vivência de um processo criativo musical por meio da exploração e pesquisa dos sons, e que se constituiu como produto final desta pesquisa.

Palavras-chave: Musicalização Infantil. Creche. Pesquisa Colaborativa. Criação Sonora e Musical. Formação Docente.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the process of musicalization occurs with children from two to three years old in a Center for Early Childhood Education (CEI) in the city of São Paulo. The study was based on the assumption that music is fundamental in children's lives, aiming at the formation of more sensitive, reflexive and critical human beings. This is a collaborative research carried out with two CEI teachers based on a collaborative action project. The methodological procedures used were: interviews with teachers, realization of reflexive sessions, observation and field recording. As interlocutors, this work counted on the studies from Teca Alencar de Brito, Maura Penna, Murray Schafer, François Delalande, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Judith Akoschky, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Sandra Regina Simonis Richter, Maria Carmen Silveira Barbosa and Márcia Gobbi, among other authors. The data analysis revealed that the teachers participating in the research recognize the need to work with music with the children and that, at the beginning of the field research; they demonstrated knowledge about some music concepts. In practice, however, there was not systematic work with this language or the children recognition as inventive and linguistic beings, who in the relationship with the world produce culture and also are capable of creating musical knowledge. These aspects led the teachers to a prescriptive approach with the children, in which everything was explained, not offering moments of surprises, discoveries and wonderment. The data also showed that, throughout the investigation, the teachers were reflecting and reframing their practices, evidencing an understanding that children's musicalization occurs through playfulness, interaction, sensitivity and creativity and the child protagonism is the key to the building musical knowledge process. Concerning children, it was possible to observe that they built musical knowledge, expressing themselves through play, creating hypotheses on how to manipulate objects and instruments in order to generate different sounds, thus realizing their own sound arrangements. Their responses to the proposed activities demonstrate that they understood musical concepts such as: sound landscape; rhythm; melody; differentiation between sound and silence, between high, low, fast and slow sound; between timbres and noise. It was found that the activities carried out enabled the process of children's musicalization by themselves. It was concluded, therefore, that the process of infant musicalization is based on children's musical production, in which creation, imagination and invention are the sound and reflexive exploration fuels, as a way of expanding their cultural-historical repertoire. Therefore, there is a need for a teacher mediation that instils the child to research, explore, discover, reflect and be marveled at the music. The research culminated in the creation of a Sound Park at the CEI, an important resource, since it enabled the children to experience a musical process through the exploration and research of sounds, which was the final product of this research.

Keywords: Children's Music. Nursery. Collaborative Research. Sound-Musical Creation. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pião sonoro.....	147
Figura 2	Ouvindo o som do Pião Sonoro.....	149
Figura 3	Realizando Desenhos Sonoros.....	151
Figura 4	Cantinhos com os instrumentos musicais do CEI.....	153
Figura 5	Manuseio pelas crianças dos instrumentos musicais do CEI.....	154
Figura 6	Manuseio de materiais recicláveis (sucata).....	155
Figura 7	Objetos sonoros da pesquisadora (instrumentos de percussão).....	156
Figura 8	Manuseio livre, pelas crianças, dos objetos sonoros da pesquisadora (instrumentos de percussão).....	157
Figura 9	Contação de história com percussão.....	157
Figura 10	Chocalho com diferentes materiais (arroz e feijão).....	158
Figura 11	Chocalhos feitos com feijão; com arroz e com feijão e arroz.....	158
Figura 12	Chocalho com embalagens de Yakult e uso apenas de arroz.....	159
Figura 13	Tambor feito com garrafa de leite de papelão – manuseio com e sem o uso de colher de alumínio.....	159
Figura 14	Brincadeira do sapo “reco-reco” (materiais utilizados – reco-reco com garrafa de leite de plástico e colher de metal).....	160
Figura 15	Brincadeira do sapo (brincando de sapo).....	160
Figura 16	Telefone com fio.....	160
Figura 17	“Cano” amarelo para conversar – Telefone.....	161
Figura 18	Tampinhas para bater.....	161
Figura 19	Objetos de alumínio do Parque Sonoro (tampas e panelas).....	162
Figura 20	Brincando com garrafas de plástico com níveis de água diferentes.....	162
Figura 21	Brinquedo sonoro e musical a partir de duas garrafas pet média cortadas nas extremidades.....	162
Figura 22	Brinquedo sonoro a partir do uso de rolos de papelão.....	163
Figura 23	Cano da chuva.....	163
Figura 24	Músicas no violão.....	163
Figura 25	Interação das crianças com os objetos sonoros dispostos no parque.....	173
Figura 26	Tambores.....	175
Figura 27	Explorando os Tambores.....	177
Figura 28	Bateria.....	177
Figura 29	Explorando a bateria.....	179
Figura 30	Canos.....	179
Figura 31	Explorando os canos.....	181
Figura 32	Telefone.....	182

Figura 33	Explorando o telefone.....	183
Figura 34	Bateria de painéis e tampas de painéis.....	184
Figura 35	Explorando a bateria de painéis e tampas de painéis.....	185
Figura 36	Sequência de imagens - criança batucando duas baterias (de materiais distintos) ao mesmo tempo.....	186
Figura 37	Pratos.....	187
Figura 38	Explorando os pratos.....	188
Figura 39	Tampa de panela grande.....	188
Figura 40	Explorando a tampa de panela grande.....	189
Figura 41	Formas de alumínio.....	189
Figura 42	Explorando as formas de alumínio.....	190
Figura 43	Latinhas de alumínio.....	191
Figura 44	Explorando as latinhas de alumínio.....	192
Figura 45	Tambores fixos.....	193
Figura 46	Explorando os tambores fixos.....	194
Figura 47	Garrafas PET com pedrinhas coloridas (fileiras horizontais).....	194
Figura 48	Explorando as garrafas PET com pedrinhas coloridas (fileiras horizontais).....	195
Figura 49	Garrafas PET com pedrinhas coloridas (fileira vertical).....	196
Figura 50	Explorando as garrafas PET com pedrinhas coloridas (fileira vertical).....	197
Figura 51	Parque Sonoro Finalizado.....	197
Figura 52	Parque Sonoro canto direito (parede azulejos).....	198
Figura 53	Parque Sonoro canto do fundo.....	198
Figura 54	Parque Sonoro canto esquerdo (grades).....	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Temas propostos pela pesquisadora a serem contemplados no projeto de ação colaborativo.....	128
Quadro 2	Teses e Dissertações que tratam da temática da musicalização em ambiente de creche (Fonte: CAPES).....	215
Quadro 3	Teses e Dissertações que tratam da temática da musicalização em ambiente de creche (Fonte: IBICT).....	221
Quadro 4	Referencial teórico apresentado às docentes sobre musicalização e musicalização infantil.....	224
Quadro 5	Referencial teórico apresentado às docentes sobre os temas do projeto de ação colaborativo.....	226
Quadro 6	Atividades realizadas no Projeto de Ação Colaborativo: Musicalização na creche.....	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATE	Auxiliar Técnico de Educação
BII	Berçário II
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
CEI	Centro de Educação Infantil
CEIs	Centros de Educação Infantil
CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CEUCLA	Centro Universitário Claretiano
CEUs	Centros de Educação Unificado
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIPED	Diretoria Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBs	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MGI	Mini Grupo I
MGII	Mini Grupo II
MPB	Música Popular Brasileira
PEA	Projetos Especiais de Ação
PEI	Professora de Educação Infantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PPP - Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	29
1 INTRODUÇÃO	33
2 EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: ENTRE BRINCADEIRAS E ARTE	38
2.1 Docência na educação infantil: especificidades no trabalho com crianças pequenas.....	38
2.2 O brincar e a produção cultural das crianças.....	44
2.3 As crianças e suas múltiplas linguagens.....	51
3 MUSICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	58
3.1 O que é música?.....	58
3.2 O que é musicalização?.....	63
3.2.1 Métodos de educação musical: contribuições para a musicalização.....	66
4 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES	83
4.1 Ouvir ou escutar? A importância da Paisagem Sonora.....	83
4.2 Explorações, escutas e criações sonoras e musicais: o despertar da linguagem musical.....	87
4.2.1 Musicalização na infância e a pedagogia do despertar.....	101
5 PERCURSO METODOLÓGICO	106
5.1 A opção pela Pesquisa Colaborativa.....	106
5.2 O campo da pesquisa: o CEI Vila Império.....	113
5.3 A proposta da Pesquisa Colaborativa em campo.....	115
6 MUSICALIZAÇÃO NO CEI: UM PROJETO DE AÇÃO COLABORATIVO..	124
6.1 A importância do Projeto de Ação Colaborativo na construção de uma proposta de musicalização infantil na creche.....	124
6.2 Projeto de Ação Colaborativo: a musicalização na creche.....	127
6.2.1 O projeto colaborativo em ação: o trabalho musical com as crianças.....	134
7 PRODUTO FINAL: O PARQUE SONORO DO CEI VILA IMPÉRIO	168

7.1 A aproximação com a temática do Parque Sonoro.....	168
7.2 O Parque Sonoro do CEI Vila Império.....	172
7.2.1 As crianças e o Parque Sonoro.....	172
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICE A – Teses e Dissertações que tratam da temática da musicalização em ambiente de creche (Fonte: CAPES).....	215
APÊNDICE B – Teses e Dissertações que tratam da temática da musicalização em ambiente de creche (Fonte: IBICT).....	221
APÊNDICE C – Referencial teórico apresentado às docentes sobre musicalização e musicalização infantil.....	224
APÊNDICE D – Referencial teórico apresentado às docentes sobre os temas do projeto de ação colaborativo.....	226
APÊNDICE E – Atividades realizadas no Projeto de Ação Colaborativo: Musicalização na creche.....	228
APÊNDICE F – Roteiro Entrevista Inicial.....	231
APÊNDICE G – Transcrição Entrevista Inicial: Professora 1 (P1).....	233
APÊNDICE H – Transcrição Entrevista Inicial: Professora 2 (P2).....	238
APÊNDICE I – Roteiro Entrevista Final.....	245
APÊNDICE J – Transcrição Entrevista Final: Professora 1 (P1).....	247
APÊNDICE K – Transcrição Entrevista Final: Professora 2 (P2).....	252
APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	257
APÊNDICE M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade.....	259
ANEXO A – Autorização da DRE/SP para Realização da Pesquisa.....	261

APRESENTAÇÃO

As opções que fazemos estão entrelaçadas com nossa história de vida. Sendo assim, entendo ser importante apresentar o capital cultural por mim construído nestes trinta anos, que abrangem as interações sociais vivenciadas em contextos tanto familiares quanto de amizades, além da minha formação acadêmica e experiência docente que culminaram na decisão de realizar esta pesquisa de Mestrado.

Optei por cursar licenciatura em Pedagogia pelo fato de ter realizado um trabalho voluntário durante quatro anos, de 2004 a 2008, no Movimento Escoteiro com crianças dos sete aos onze anos de idade. Essa experiência fez com que eu percebesse o meu apreço no trabalho com crianças. Outros motivos se deram por eu me familiarizar com a área de humanas, bem como pelo fato de ter passado por um processo educacional não agradável e desejar construir conhecimentos a respeito de como realizar uma prática docente que não exclua alunos(as) com dificuldade de aprendizagem.

Assim, aos vinte e um anos, iniciei meus estudos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – campus São Carlos/SP. O curso, no ano de meu ingresso, em 2009, havia passado por algumas mudanças, deixando de ser um curso integral, com duração de quatro anos, e passando a ser um curso com duas ofertas de período, matutino e noturno, com duração de cinco anos¹. Outra mudança foi na estrutura curricular com a inserção de nova disciplina e estágio obrigatório, como a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Durante minha permanência na cidade de São Carlos tive experiências riquíssimas, fiz amizades duradouras e pelo fato de ser considerada uma cidade universitária, contendo duas universidades públicas, UFSCar e USP, a maioria dos(as) estudantes era de várias regiões do Brasil, logo, as amizades eram como uma grande família. Participei de festas, morei três anos em república de estudantes e três anos sozinha e cresci muito como pessoa, e sim, estudei e trabalhei bastante.

¹ Essa mudança ocorreu, pois estava havendo uma pressão do movimento estudantil com relação à oferta do período do curso, em que, pelo fato de muitos estudantes terem que trabalhar, os mesmos não estavam conseguindo acompanhar a grade curricular integral. Outros cursos da universidade seguiram o mesmo modelo e deixaram de ofertar grade integral também pelos mesmos motivos.

Durante minha graduação tive a oportunidade de participar por três anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em que tive a experiência de lecionar disciplinas relacionadas à: alfabetização, geografia, história, dentre outras.

Morei seis anos em São Carlos. no último ano prestei dois concursos para professora contratada e passei nos dois, um do Estado de São Paulo e outro do município de São Carlos. No primeiro assumi uma sala de terceiro ano do ensino fundamental, entretanto trabalhei apenas três meses, pois não conseguia conciliar dois turnos de trabalho. No segundo trabalhei por um ano em uma creche do município. Quando terminou meu contrato na prefeitura de São Carlos eu não consegui mais emprego e voltei para São Bernardo do Campo/SP. Fiquei quase dois anos desempregada. Neste tempo cursei Psicopedagogia Clínica e Institucional na Universidade Metodista de São Paulo – UMESP e, posteriormente, concluí minha segunda licenciatura em Arte (Educação Artística²) pelo Centro Universitário Claretiano - CEUCLA. Após, prestei concurso na Prefeitura Municipal de São Paulo e assumi cargo de servidora pública efetiva como Professora de Educação Infantil – PEI, atuando há dois anos em um Centro de Educação Infantil – CEI do município.

Neste meu percurso na Educação Infantil, passei a interessar-me pelo processo de musicalização das crianças. Tal interesse pela música remonta à minha própria infância, uma vez que, desde pequena, gosto de ouvir música, estimulada pelo meu pai a conhecer gêneros musicais diferentes daquelas veiculados pela mídia televisiva e pelo rádio. Meu pai, inclusive, tem até hoje uma coleção de discos de vinil e uma vitrola. Quando ele chegava do trabalho, em vez de vermos televisão, tínhamos o hábito de ficar ouvindo músicas. Eu perguntava quem eram os músicos e ele, que tem muito conhecimento sobre música, ensinava-me, buscando sempre sanar minha curiosidade. Ouvíamos músicas como: Ludwig Van Beethoven, Frédéric François Chopin, Antonio Lucio Vivaldi, Wolfgang Amadeus Mozart, (músicas clássicas em geral, instrumentais); The Beatles, Elvis Presley, The Rolling Stones; Jazz; MPB (Música Popular Brasileira), dentre outras.

Desta forma, tive curiosidade em pesquisar mais sobre estas músicas, conhecendo as histórias, os(as) compositores(as) e os gêneros musicais, bem como os movimentos históricos que as acompanharam, principalmente no Brasil, por

² Graduação que abrange o ensino das quatro áreas (linguagens) artísticas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho.

exemplo: Bossa Nova com canções de: João Gilberto, Tom Jobim, Vinicius de Moraes; Movimento contra a Ditadura Militar com canções de: Caetano Veloso, Chico Buarque, Rita Lee (e Os Mutantes), Elis Regina, Milton Nascimento, Geraldo Vandré, João Bosco (compositor), Raul Seixas; demais rock nacionais com canções de: Legião Urbana, IRA; Paralamas do Sucesso, Engenheiros do Havaí; Samba etc.

Meus pais, porém, nunca me estimularam a aprender um instrumento musical, o que ocorreu na adolescência por intermédio de um namorado que tocava violão. Ele me presenteou com um violão e fiz algumas aulas, mas tive que parar por falta de dinheiro. Entretanto, aprendi o básico nestas aulas e o restante do meu conhecimento sobre este instrumento, acabei aprendendo sozinha, lendo livrinhos de música para “tirar” as notas no violão e vendo como tocar as músicas que eu gostava na internet, adquirindo, assim, o conhecimento das notas musicais.

Durante todo o meu processo educacional, tanto na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nunca tive contato com a musicalização. Na educação infantil, pelo que eu lembro, cantávamos algumas músicas de comando, como: hora de ir brincar em lugar externo da sala de aula (no parque, por exemplo), música para fazermos uma “fila indiana” e nos mantermos nela para nos deslocarmos de um local para outro, hora do lanche, hora de arrumar o material e de guardar os brinquedos, hora de ir embora etc.

Tínhamos também roda de música, mas sempre ficávamos sentados e sempre eram as mesmas “musiquinhas infantis”, até hoje cantadas na creche e pré-escola, para “ensinar algo”. Ao que parece, era nisso que as professoras acreditavam, mas, a meu ver, era simplesmente para controlar as crianças...

Portanto, não aprendi nada sobre os sons, não tive a oportunidade, na minha infância na escola, de experienciar os sons, de batucar, de criar etc. Na minha graduação em Pedagogia, não tive nenhuma disciplina obrigatória sobre o ensino de artes em geral, muito menos sobre o ensino de música, em que não houve a oferta de disciplinas optativas que tratassem do assunto e isso me incomodou muito.

Logo, este foi um fator que me motivou a cursar Educação Artística, a fim de adquirir maior conhecimento com relação ao ensino das linguagens artísticas, mas, principalmente, com relação à linguagem musical, pois sabia que me faltava embasamento teórico para trabalhar na prática em sala de aula com as crianças.

Entretanto, apesar de minha segunda graduação ter sido de grande valia, senti que faltava muita coisa para eu aprender sobre música e de como proceder, didaticamente, junto às crianças. Soma-se a isso, o fato de, no tempo em que atuo no CEI, ter observado, nos dois anos em que estive como professora de apoio em sala de aula, que não havia, de fato, um estímulo/mediação dos(as) professores(as) com o propósito de viabilizar espaços e materiais para que as crianças pudessem conhecer/explorar o universo sonoro e assim ter autonomia de criarem seus próprios sons. Ausência que pude verificar também ao realizar o levantamento bibliográfico para este estudo e ter percebido que há pouca produção acadêmica sobre o ensino de música em ambiente de creche.

Todo este cenário motivou-me a realizar esta pesquisa de Mestrado, pois eu necessitava ver na prática, na mediação docente com as crianças, os caminhos assertivos que levam à musicalização, o que me fez optar por investigar no meu atual ambiente de trabalho, uma vez que, considereei que os resultados poderiam contribuir no desempenho educacional dos(as) professores(as) da unidade.

Ao ter aproximação com teorias que abrangem este tema de pesquisa, bem como ao investigá-lo em campo, no caso, o CEI, completei “brechas” na minha formação docente, na perspectiva de contribuir com a construção de uma metodologia em educação musical, que não seja a de ensinar de maneira prescritiva, mas sim, de viabilizar às crianças o acesso a materiais, tempo e espaço, a fim de instigar a exploração, escuta e criação sonora e musical infantil.

Desta forma, sinto-me privilegiada por ter tido a oportunidade de adentrar um campo de investigação que tem a linguagem musical como meio de desenvolvimento sonoro criativo por parte dos meninos e das meninas da creche.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado, denominada: “Musicalização na creche: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais” investigou o trabalho com musicalização para meninos e meninas de dois a três anos na creche, elucidando a respeito da importância da presença da música na vida das crianças e na Educação Infantil, além de sua importância na formação de seres humanos mais reflexivos, sensíveis e críticos.

A musicalização origina uma rica experiência no convívio entre as crianças e entre estas e os(as) adultos(as), de modo a desenvolver suas expressões, emoções e pensamentos por meio da linguagem musical. Nesse processo, a música poderá auxiliar a criança a experienciar os sons, dominá-los à sua maneira e articulá-los com o contexto histórico, cultural e social em que está inserida, sem o intento de haver o aprendizado em iniciação musical (teoria musical) ou manuseio técnico de um instrumento, uma vez que, na musicalização, o objetivo é o de trabalhar, sobretudo, a paisagem sonora, conjuntamente com a sensibilidade e a criatividade.

No entanto, o que se observa no interior de muitas instituições de Educação Infantil é que a música comumente é utilizada com fins que se restringem ao desenvolvimento de alguns hábitos e comportamentos, tais como: lavar as mãos, escovar os dentes, memorizar letras e números, memorizar canções para apresentar em eventos da instituição, entre outros, e ainda para controle do movimento das crianças como, por exemplo, o deslocamento de um espaço a outro dentro da unidade escolar.

Embora as creches e pré-escolas estejam repensando seus métodos em relação à inserção da linguagem musical em seu trabalho educacional cotidiano, muitas instituições ainda apresentam dificuldades para realizar tal inserção. Na verdade, o que se observa é uma discrepância entre o trabalho concretizado na área da Música e nas demais áreas do conhecimento, demonstrado pela prática de atividades de imitação e reprodução em detrimento daquelas destinadas à criação e à elaboração musical. Nestas situações, a música é abordada como se equivalesse a um “[...] produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói.” (BRASIL, 1998, p. 47)

É imprescindível esclarecer que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), no Art. 26, o ensino de artes é concebido como “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. Essa obrigatoriedade teve sua exigência complementada com a Lei nº 11.769, aprovada em 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008). Conseqüentemente, nota-se um desafio para as instituições educacionais, dentre elas as creches, o de construir um trabalho mais sistemático com a música.

A defesa do trabalho com música na educação da pequena infância também se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), que pontua como função do(a) pedagogo(a) prover o “[...] relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (ibid., p. 26). Entretanto, como esse(a) educador(a) cumprirá com tal função se em sua formação inicial e, por vezes, na formação continuada, não é prioritário como componente curricular o enfoque do ensino das diferentes linguagens artísticas?

Muitas instituições escolares trabalham, como comenta Fucks (1991), com um conjunto de “musiquinhas de comando” que desempenham a função de camuflar o seu poder, uma vez que ao cantar, a criança não percebe estar sendo mandada a cumprir ordens. É como se a escola, por meio dessa “infantilização do seu discurso”, almejasse atenuar seu peso institucional. Esta prática, de fato, não concebe a música como linguagem, empregando-a, tão somente, como ferramenta de poder. Logo, está distante de um processo de musicalização baseada na produção musical, em que a criação, a imaginação e a invenção são os combustíveis da exploração sonora e reflexiva como forma de ampliação do repertório histórico-cultural da criança.

Frente a este cenário, esta pesquisa procurou dialogar com a problemática em questão, tendo como pergunta orientadora: “Quais são os fatores que colaboram para o trabalho de musicalização com crianças de dois e três anos na creche?”. Partiu-se da hipótese de que a musicalização não é uma prática habitual no espaço da creche investigada, pois os(as) professores(as) não possuem uma formação mínima para lidar com essa temática com suas crianças.

Assim, esta investigação teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de musicalização com crianças entre dois e três anos em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. Como objetivos específicos, buscou-se identificar o trabalho com musicalização realizado na creche, planejar, executar e avaliar, em colaboração com as professoras, uma proposta de trabalho com musicalização e, como produto educacional, construir um Parque Sonoro na instituição em que foi realizada a pesquisa.

Com base em revisão bibliográfica realizada a partir do levantamento de teses e dissertações sobre o tema, através da Plataforma Capes - Catálogo de Teses e Dissertações e por meio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, foi constatado que há muitos trabalhos relacionados à educação musical, entretanto, poucas produções científico-acadêmicas contemplam a prática de musicalização em ambientes educacionais de creche, como demonstrado no Quadro 2 (APÊNDICE A) e no Quadro 3 (APÊNDICE B) respectivamente. De acordo com a Plataforma Capes, há 14 trabalhos e segundo o IBICT há apenas 7 produções, o que justifica a relevância desta pesquisa de mestrado. Dos trabalhos analisados, destaca-se aqui a dissertação de mestrado de Maria Cristina de Campos Pires, intitulada: “O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?”, que veio ao encontro desta pesquisa, uma vez que estudou as experiências sonoras de crianças entre 0 e 3 anos em uma creche pública, Centro de Educação Infantil – CEI, do Município de São Paulo.

Buscando, portanto, contribuições a essa área, esta pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil – CEI do Município de São Paulo denominado CEI Vila Império, com duas turmas de crianças de Mini Grupo I (com idade entre dois e três anos), totalizando 24 crianças. A perspectiva metodológica adotada foi a da pesquisa colaborativa, que, de acordo com Desgagné (2007), tem por finalidade construir, aproximar e conectar – por meio de uma investigação colaborativa e dialógica – os conhecimentos entre professores(as) práticos(as) e pesquisadores(as) universitários(as) em relação a assuntos pertinentes à educação.

Com base nesta concepção metodológica, foi feita uma sondagem inicial acerca dos conhecimentos prévios de musicalização das professoras através da observação e do registro de suas práticas em sala de aula e também de entrevistas. Posteriormente, em conjunto com as docentes, foi realizado um Projeto de Ação

Colaborativo, cuja finalidade foi a de elaborar atividades musicais a serem desenvolvidas com as crianças. Todo o processo investigativo foi registrado em um diário de campo, fotografias e filmagens, e conduzido de forma dialógica por meio de “Sessões Reflexivas”. Ao final do Projeto de Ação, realizou-se nova entrevista com as docentes de modo a verificar as possíveis aprendizagens.

Todo este percurso investigativo contou com a consulta de documentos legais nacionais e do município de São Paulo e com aporte teórico de autores(as) e pesquisadores(as) que tratam do trabalho com música, musicalização, musicalização infantil e educação na primeira infância, entre estes(as): Teca Alencar de Brito, pelo fato de a autora ponderar a respeito de reflexões teóricas e propostas práticas quanto aos possíveis caminhos para a educação musical com crianças pequenas; Maura Penna, que traz elucidações sobre o conceito de musicalização; Murray Schafer, por sua crítica a respeito dos conceitos tradicionais do treinamento auditivo, que propõe uma reflexão quanto à construção da linguagem musical e sua respectiva paisagem sonora; François Delalande, educador musical, com metodologias próprias, que contribuíram com o modo de ingressar as crianças no universo musical; Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, cujas ideias colaboraram com o estudo a respeito da instrução musical e do quanto esta se relaciona com os valores, hábitos, condutas e visão de mundo; Judith Akoschky, que trouxe a questão da importância, pelas crianças, do manuseio de objetos sonoros do cotidiano, denominados pela autora como Cotidiáfonos; Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, que investiga projetos de formação contínua de professores(as) quanto ao ensino da linguagem musical para crianças, além de Sandra Regina Simonis Richter, Maria Carmen Silveira Barbosa e Márcia Gobbi, que apresentam o diálogo sobre o ensino na infância.

Assim, esta dissertação foi organizada da seguinte forma: o capítulo “Educação da pequena infância: entre brincadeiras e arte” expõe as contribuições teóricas que norteiam as questões relacionadas à educação da pequena infância, partindo da discussão da docência na Educação Infantil ao focar nas especificidades do trabalho com crianças pequenas para, então, problematizar o brincar e as múltiplas linguagens dos(as) pequenos(as) na construção das culturas infantis, evidenciando a linguagem musical. O capítulo “Musicalização e educação” contempla os conceitos de música e de musicalização, a fim de apresentar as contribuições teóricas em que esta pesquisa está fundamentada, percorrendo, ainda,

sobre os métodos de educação musical e sua importância para o processo da musicalização. No capítulo “Musicalização infantil e suas especificidades” é elucidado o trabalho com música com crianças pequenininhas que frequentam os ambientes de creches. Alude quanto aos conhecimentos necessários sobre música e seu ensino que o(a) docente precisa para viabilizar o trabalho com musicalização infantil. Discorre-se no capítulo “Percurso metodológico” a metodologia da pesquisa colaborativa e o caminho percorrido, bem como apresenta o campo de pesquisa: o Centro de Educação Infantil Vila Império. Já no capítulo “Musicalização no CEI: um projeto de ação colaborativo” demonstra-se o percurso que culminou na análise dos dados, obtidos por meio do Projeto de Ação Colaborativo, buscando contemplar o planejamento da investigação em campo, a realização desta e a análise das propostas, apresentando as respostas das crianças para o trabalho de musicalização com elas procedido. Como Produto Educacional, no capítulo que explana sobre o “Parque Sonoro do CEI Vila Império” apresenta-se a criação do Parque Sonoro, bem como as experiências das crianças neste espaço. Por último, as considerações finais fazem uma síntese da análise dos dados, que revelam que o trabalho com musicalização só é possível por meio do lúdico, da interação entre as crianças, da sensibilidade, da criatividade e do reconhecimento da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Esta investigação visou construir subsídios para a realização de um trabalho pedagógico musical que, conforme Brito (2003, p. 46), “[...] deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir [...]”, pois, com a musicalização, a criança irá expandir seu gosto/interesse pela música, o que pode contribuir com o seu desenvolvimento como ser humano. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa possa colaborar com o trabalho de profissionais da educação da pequena infância para que considerem a importância da inclusão da música no percurso da aprendizagem humana, a fim de que se modifique a ótica a respeito da relevância da educação musical nas instituições educacionais.

2 EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: ENTRE BRINCADEIRAS E ARTE

Este capítulo apresenta os aportes teóricos que fundamentam as questões correlacionadas à educação da pequena infância. Assim, tem como ponto de partida a discussão da docência na educação infantil, enfatizando as especificidades no trabalho com crianças pequenas para, então, problematizar o brincar e as múltiplas linguagens dos pequenos e das pequenas na produção das culturas infantis, com destaque para a linguagem musical.

2.1 Docência na educação infantil: especificidades no trabalho com crianças pequenas

Pesquisar o trabalho com musicalização na creche implica em discutir a concepção de educação infantil adotada, a fim de que se compreenda qual a ótica presente nesta pesquisa. De acordo com Silva (2013, s/p), a educação infantil é um espaço de “[...] vida coletiva, de encontro e convívio entre os vários sujeitos e suas culturas, onde meninos e meninas possam construir sentimento de pertencimento e respeito à diversidade cultural [...]”.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) orientam que as propostas pedagógicas em creches e pré-escolas respeitem os seguintes princípios: a) Éticos: da responsabilidade, da autonomia, da solidariedade e do respeito ao meio ambiente, ao bem comum, e às diferentes identidades, culturas e singularidades; b) Políticos: dos direitos de cidadania, do respeito à ordem democrática e do exercício da criticidade e c) Estéticos: da criatividade, da sensibilidade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas distintas manifestações culturais e artísticas. Entretanto, como garantir o cumprimento desses princípios no cotidiano das instituições? Acredita-se que uma resposta possível encontra-se na formação inicial e continuada dos(as) docentes que atuam com crianças pequenas.

Nono (2010a) afirma que existem inúmeras pesquisas acadêmicas já realizadas e tantas outras em andamento, com o objetivo de discutir e melhorar as políticas de formação (inicial e continuada) de professores(as) da Educação Infantil,

denunciando a má qualidade na formação desse(a) profissional, em que há uma imprecisão quanto à sua função. Mesmo em documentos oficiais, a autora descreve que não há clareza em relação ao perfil profissional desses(as) docentes.

Para fundamentar tal denúncia, Nono (2010a) apresenta a pesquisa de Campos e Cruz (apud NONO, 2010a), realizada em Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Ceará e Pernambuco, na qual estas autoras analisaram a qualidade da Educação Infantil de acordo com as opiniões de comunidades escolares (em creches e pré-escolas particulares, públicas e filantrópicas) e concluíram que, segundo os depoimentos das pessoas das comunidades, há uma indefinição com relação à função do(a) docente de Educação Infantil, tão pouco sobre a:

[...] importância de sua formação para que a educação infantil pudesse cobrir tantos e tão importantes objetivos. [...] Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na ambiguidade de alguém que atua em um “segundo lar” (que deve “cuidar bem” da criança) e ao mesmo tempo como educadora (que precisa prepará-la para o futuro escolar e para uma melhor situação de trabalho no futuro), perde-se sua principal função de incentivadora, facilitadora e propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança dessa faixa etária no presente, desenvolvimento que supõe a integração entre os aspectos de cuidado e educação nas práticas cotidianas. (CAMPOS; CRUZ apud NONO, 2010a, p. 147)

O documento denominado Normativa nº 1 (SÃO PAULO, 2014a, p. 17), expedido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, vai ao encontro do apontado por Campos e Cruz, enfatizando que a docência na Educação Infantil se institui como uma profissão em construção, com conhecimentos particulares, marcados, principalmente, pelo fato de a Educação Infantil ser um ambiente educacional e não escolar, com maneiras e características singulares de ocorrer a prática docente.

Na mesma linha, as professoras italianas Ongari e Molina³ (2003) aludem que a carreira docente em ambiente de creche é algo recente, pois, em verdade, foi “[...] vivenciado mais como um papel profissional ‘a ser inventado’ do que como um papel definido a ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado” (p. 22,), referindo-se a um(a) profissional “não escolar”, que se confronta com afazeres distintos para os

³ Pesquisadoras que concretizaram uma investigação a respeito da carreira de docentes atuantes em ambientes de creche na Itália.

quais foi preparado(a) em seu curso de formação inicial. Dessa forma, evidencia-se que as autoras assinalam para a necessidade de debates quanto à construção de um “perfil profissional relativamente homogêneo” para os(as) professores(as) de creche. Entretanto, deve-se atentar para o termo “relativamente”, pois Ongari e Molina (2003) ressaltam que tal perfil não deve ser engessador e que o interessante é viabilizar que os(as) docentes reflitam sobre sua prática, ou seja, na pesquisa apresentada elas propõem não uma “definição” deste perfil, mas a compreensão de “[...] qual é a imagem que as educadoras têm desta profissão [...]” (p. 23), a fim de articular a imprecisão de um modelo profissional com a realidade concreta vivenciada diariamente na práxis educacional.

No município de São Paulo, conforme a Normativa nº 1 (SÃO PAULO, 2014a), todos(as) os(as) profissionais da unidade de Educação Infantil são considerados(as) educadores(as), pelo fato de serem compreendidos(as) como ‘colaboradores(as)’ no desenvolvimento das crianças. Mas, o(a) professor(a), que trabalha diretamente com crianças pequenas deve ter formação polivalente, em Pedagogia, ou seja, ser capaz de ministrar conteúdos diversos abrangendo desde o cuidar até aqueles específicos derivados das diversas áreas do conhecimento, demandando, por sua vez, uma vasta formação, ao mesmo tempo em que assume o perfil de aprendiz, refletindo constantemente a respeito de sua prática no cotidiano escolar; nas palavras de Freire (1996, p. 31), ser um(a) ‘do-discente’, aquele(a) que enquanto ensina também aprende, uma vez que, para o autor, “[...] não há docência sem discência [...], pois [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]. Daí, dodiscência: docência-discência”.

Conseqüentemente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a formação docente para esse segmento educacional implica na compreensão de que o educar e o cuidar, funções no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, são dimensões indissociáveis, isso porque ao cuidar educa-se e ao educar cuida-se.

Cerisara (1999) esclarece que os termos cuidar e educar advém do movimento histórico de criação das creches e pré-escolas no Brasil. Em defesa da prática pedagógica na pré-escola o viés voltado à valorização das atividades atreladas ao ensino e à transmissão de conhecimentos, acabou por desvalorizar as práticas destinadas ao cuidado das crianças pequenas. Segundo Silva (2013),

romper com a visão dicotômica entre cuidar e educar constitui-se, ainda, como um desafio à prática pedagógica em creches e pré-escolas. Para a autora:

Cuidar, do latim *cogitare*, significa pensar no/a outro/a, mostrar interesse por ele/a, colocar a atenção nele/a. Nesta perspectiva, cuidar na educação infantil implica em atenção às necessidades das crianças, respeito ao seu ritmo, suas diferenças, seus saberes, suas culturas. Implica educá-las na perspectiva da emancipação, de oportunizar experiências que articulem seus saberes com os conhecimentos produzidos historicamente e que fazem parte do nosso patrimônio lúdico, cultural, artístico, ambiental, científico etc, sem substituir a família ou antecipar práticas de escolarização. (SILVA, 2013, s/p)

Reconhecer a indissociabilidade dessas duas funções requer a compreensão da criança como sujeito de direitos, que deve ser cuidada e educada. Logo, o desenvolvimento integral dela depende, também, dos cuidados relacionais, esses que envolvem não apenas os cuidados com os aspectos biológicos do corpo, mas aqueles referentes à dimensão afetiva.

A esse respeito, Nono (2010b) ressalta que todas as circunstâncias presentes no cotidiano das instituições educacionais são possibilidades de desenvolvimento para as crianças, ou seja, situações como: troca de fraldas, banho, alimentação e sono concebem tempos e espaços importantíssimos em que há contato/interação dos(as) adultos(as) com as crianças. Assim, a “[...] identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem [...].” (BRASIL, 1998a, p. 25)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o significado de educar está presente nos momentos de cuidados e:

[...] nos de brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998a, p. 23)

Dessa forma, concorda-se com Nono (2010b) quanto à questão de que não deve haver um trabalho mecânico por parte dos(as) docentes, pois o(a) adulto(a)

deve mediar situações que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, atentando para as especificidades de cada uma. Logo, evidencia-se que esta postura do(a) educador(a) viabiliza, por parte da criança, a aquisição da linguagem, além do domínio do próprio corpo, principalmente por meio dos movimentos, favorecendo, assim, a construção da autonomia e da percepção do mundo a fim de agir sobre ele.

Cabe ressaltar que as crianças leem e comunicam o mundo desde que nascem, através de suas múltiplas linguagens, e é nesse contexto que produzem as culturas infantis, conforme explica Silva (2017a):

[...] as culturas infantis emergem na medida em que as crianças interagem com seus pares atribuindo sentido ao mundo em que vivem, portanto, refere-se a um processo dinâmico, produzido e partilhado entre as crianças ao participarem no coletivo de uma experiência social. Nesses tempos e espaços criam estratégias para lidar com a complexidade dos valores, crenças, saberes, hábitos, comportamentos, artefatos que lhes são impostos, partilhando formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. (p. 90)

Nesse sentido, um papel fundamental do(a) educador(a) é o de organizar contextos para as experiências das crianças. A organização do tempo, espaço e materiais, segundo o RCNEI, institui-se como ferramenta essencial para a prática educativa com crianças pequenas. Por conseguinte, cada trabalho efetivado com os(as) meninos(as) deve ser planejado com antecedência, como, por exemplo, “[...] a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso [...]” (BRASIL, 1998a, p. 58)

Gandini e Edwards (1995) apontam o espaço como um elemento essencial da abordagem educacional. Para estas autoras, ao se observar os espaços de qualquer instituição destinada às crianças pequenas, é possível conhecer qual a concepção educacional adotada, pois “[...] todos nós tendemos a perceber o ambiente e a ‘ler’ suas mensagens ou significados com base em nossas próprias ideias [...]” (p. 137-138). Em Reggio Emília, por exemplo, o trabalho pedagógico enfatiza a autonomia e o protagonismo infantil, e gira em torno dos ateliês, ambientes onde, após optarem por uma das atividades disponíveis, as crianças:

[...] encontrarão os suprimentos e ferramentas necessárias colocados sobre mesas, bancadas iluminadas e cavaletes, ou colocados em espaços convenientes e serão capazes de encontrar tudo o mais que precisam em

prateleiras abertas, bem organizadas, cheias de materiais reciclados e não reciclados. Os materiais foram selecionados com antecedência e colocados de um modo organizado em recipientes transparentes, com o auxílio dos professores. Todos esses aspectos da organização diária derivam-se diretamente das escolhas educacionais básicas. Os materiais e objetos, que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, foram escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados [...]. (ibid., p. 145)

Logo, de acordo com o RCNEI (1998a, p. 68), essa estruturação do espaço e a maneira com a qual os materiais estão organizados revela que, a qualidade e a acomodação destes são elementos imprescindíveis para um projeto educativo que priorize o protagonismo infantil. Dessa forma, brinquedos, instrumentos sonoros, mobiliários e demais materiais, não devem ser considerados como meios inativos, mas sim, como elementos ativos no processo educacional, que conjectura a concepção de educação adotada pela instituição de educação. Observa-se, então, segundo o documento, que o avanço da ação educativa depende, também, desse compromisso dos(as) professores(as) ao preparem um ambiente em que as crianças possam aprender de forma ativa, na interação com outras crianças e com os(as) adultos(as).

Gandini e Edwards (1995, p. 145) abordam uma questão similar, enfatizando a importância da organização dos materiais, “[...] uma vez que isso pode ser decisivo no uso que as crianças venham a fazer deles. Os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo [...]”, possibilitando, desse modo, aos meninos e às meninas identificarem os critérios de ordenação propostos pelos(as) professores(as).

Sendo assim, é necessário que em todas as salas haja mobiliário correspondente ao tamanho das crianças, a fim de que elas tenham acesso aos materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas. Tais materiais podem ser compreendidos como: brinquedos, espelhos, lápis, livros, papéis, pincéis, tintas, tesouras, massa de modelar, cola, argila, blocos para construções, jogos os mais diversos, material de sucata, panos e roupas, dentre outros. Nas salas, a organização pode admitir ambientes que comportem o desenvolvimento de atividades simultâneas e diferenciadas como, por exemplo, ambientes para artes, jogos, leitura e faz de conta, e na área externa, ambientes que permitam que as crianças “[...] corram, balancem, subam, desçam e escalem [...] pendurem-se,

escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.” (GANDINI; EDWARDS, 1995, p. 69)

Pensando nos Centros de Educação Infantil do município de São Paulo, cabe perguntar se estes estão organizados de forma a favorecer as experiências infantis e se reconhecem meninos e meninas pequenos(as) como protagonistas no processo educativo, portanto, não apenas como reprodutores(as), mas, sobretudo, como produtores(as) das culturas infantis.

2.2 O brincar e a produção cultural das crianças

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. [...] A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. [...] A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. (Gilles Brougère, 2001)

No espaço educacional da creche, a presença da brincadeira para a criança é de suma importância, além de ser um direito de meninos e meninas deliberado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) como um dos eixos norteadores para a construção das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas, o que “[...] denota o reconhecimento da brincadeira como atividade principal da criança [...].” (SILVA, 2017a, p. 89)

Faz-se necessário esclarecer inicialmente que o brincar não é algo inato, mas um comportamento aprendido socialmente. Por meio do brincar a criança aprende a cultura que a envolve. De acordo com Brougère (2016, p. 2), os jogos e brincadeiras em geral se “[...] adaptam ao contexto, aos hábitos, aos interesses e ao material disponível [...]”, reafirmando assim que:

A brincadeira não é inata. Mesmo que tenha elementos naturais, ela sempre é o resultado de uma construção social. É algo que se aprende e se estrutura desde muito cedo, muitas vezes entre mãe e filho. É provável que a criança aprenda o “de brincadeira”, o segundo grau, nas próprias brincadeiras. Toda criança descobre rapidamente que no esconde-esconde o desaparecimento não é real. Afinal, reaparecemos depois. Quando ela é capaz de fazer o mesmo, ainda que seja de maneira desajeitada, aprendeu a brincar. Mas é preciso entender que algumas crianças não aprendem isso, o que faz com que tenham dificuldade para estar no segundo grau. Se não aprendem a dizer “é de brincadeira, é só faz de conta”, não conseguem entrar em nenhum jogo. Tanto é assim que falamos que “essa criança não sabe brincar” justamente porque não entra no universo do faz de conta. Depois dessa aprendizagem básica do brincar, os pequenos aprendem os mecanismos, os ritos e as tradições de um pátio, de um espaço para jogar.

E em seguida vêm as aprendizagens secundárias: aprender a jogar futebol, aprender a jogar determinado videogame. (BROUGÈRE, 2016, p. 2.)

Para este autor, a primeira característica da brincadeira é a que se refere ao faz de conta, denominado por ele de “segundo grau”, pois toda brincadeira se inicia com uma alusão a algo já existente (primeiro grau). Posteriormente, essa realidade é modificada a fim de atribuir-lhe outro significado (segundo grau). Dessa forma, “[...] a criança assume um papel num mundo alternativo, onde as coisas não são de verdade, pois existe um acordo que diz ‘não estamos brigando, mas fazendo de conta que estamos lutando’ [...].” (ibid., p. 1,)

A segunda característica, ainda de acordo com este autor, é a decisão. Como tudo transcorre em um universo inexistente ou com o qual somente os(as) jogadores(as) acordaram sua existência, na ocasião em que as decisões se cessam, a brincadeira acaba.

A brincadeira está em estreita relação com a cultura lúdica. Segundo Brougère (2016), a cultura lúdica representa:

[...] todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição das crianças que permitem construir esse segundo grau. Ela não existe isoladamente. Quando a criança atua no segundo grau, mantém a relação com a realidade (o primeiro grau), pois usa aspectos da vida cotidiana para estabelecer uma relação entre a brincadeira e a cultura local num sentido bem amplo. Depois, os pequenos desenvolvem essa cultura lúdica, que inclui os jeitos de fazer, as regras e os hábitos para construir a brincadeira. Um bom exemplo são as músicas cantadas antes de começar uma brincadeira no pátio da escola. (p. 2)

Importante salientar que essa cultura é tanto individual quanto compartilhada, pois, assim como elucida Brougère (2016, p. 2), cultura é “[...] tudo aquilo que compartilhamos [...]”, a ação de compartilhar é o que possibilita a brincadeira conjunta. Entretanto, é preciso compreender que cada criança, devido à sua história de vida, tem uma maneira singular de brincar, ao conhecer alguns jogos, mas não outros. Logo, o autor afirma que “[...] existe também uma individualização dessa cultura, uma vez que nem todos compartilham todos os elementos da cultura lúdica de uma geração [...]” (ibid., p. 2); por exemplo, algumas crianças jogam videogames, já outras não possuem esse conhecimento. Conclui-se então, que a “[...] cultura lúdica é a soma de tudo isso, considerando o resultado da vida de cada um. O fato é

que a experiência lúdica não é a mesma para todas as crianças [...].” (BROUGÈRE, 2016, p. 2)

A esse respeito, Silva (2017b) pontua que:

Como seres sociais, históricos, culturais e de direitos, as crianças são participantes ativas na e da sociedade, onde leem e comunicam o mundo através do brincar e de suas múltiplas linguagens. Seres que vão, desde que nascem, estabelecendo diferentes relações com o(a) outro(a), produzindo e compartilhando significados e sentidos, apreendendo o mundo físico e social, e assim se fazendo humanos na relação com outros seres humanos, em um processo em que vão a um só tempo apropriando-se e confrontando a cultura. (s/p)

Segundo Brougère (2016), brincar se configura como uma forma de comunicação específica, portanto, para que ocorra, é imperioso que exista uma “[...] manifestação, verbal ou não verbal, entre os(as) parceiros(as) de que aquela situação trata-se de uma brincadeira [...]” (SILVA, 2017b, s/p). Para haver esta comunicação ao brincar, faz-se necessário a existência de um espaço para a escolha, decidindo-se, até mesmo, o querer ou não brincar. Cabe destacar que toda brincadeira pressupõe regras, sejam elas implícitas ou explícitas, entretanto, tais regras devem ser acordadas pelos(as) envolvidos(as), podendo, inclusive ser “[...] modificadas ou criadas segundo o desejo de quem brinca [...]” (ibid, s/p)

Para Silva (2017b), há três modalidades de brincadeiras: as tradicionais, simbólicas e as de construção. A autora descreve que as brincadeiras tradicionais são manifestações culturais oralmente transmitidas de geração para geração e estão presentes na cultura popular. Em épocas longínquas, eram comunicadas com os(as) adultos(as), demarcando seu caráter comunitário. É fato, também, que estão sempre em transformação por incorporarem as criações anônimas de determinada geração. A autora revela ainda que, atualmente, são consideradas como brincadeiras tradicionais infantis: cabra-cega, amarelinha, esconde-esconde, dentre outras.

As brincadeiras simbólicas são aquelas em que a criança confronta-se com a realidade circundante por meio de sua imaginação, possibilitando agir nessa realidade. Para Oliveira et al (2002), a brincadeira simbólica leva à construção, pela criança, de um mundo ilusório subsidiado por situações imaginárias, em que os objetos são empregados como substitutos de outros, conforme a finalidade com que a criança os utiliza a partir de gestos e/ou falas:

Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento. (OLIVEIRA et al, 2002, p. 55)

Barboza e Volpini (2015) mencionam que a brincadeira simbólica ocorre por meio do faz-de-conta, o qual pode ser notado através dos distintos aspectos do imaginário infantil. Por meio do faz-de-conta, as crianças expressam as relações estabelecidas em seu cotidiano, (re)produzindo “[...] ações relacionadas às fantasias criadas no seu imaginário, alimentadas pela realidade [...] como instrumento de compreensão da realidade, elas precisam fantasiar para não entrarem em conflitos [...]” (ibid., p. 11)

Já com relação às brincadeiras de construção, Silva (2017b) aponta que:

Intimamente ligada à brincadeira simbólica estão as brincadeiras de construção, que consistem na exploração e combinação de diversos materiais para a composição do mundo imaginário da criança. Construir, destruir e reconstruir permitem à criança não só conhecer as propriedades e características dos objetos e seus diferentes usos culturais, mas estabelecer entre eles novas e incoerentes relações. Daí a atração das crianças pelos destroços, pelos restos [...]. (s/p)

Para que a brincadeira seja viabilizada nos espaços de creche, faz-se necessário, segundo Silva (2017a), que os(as) professores(as) mantenham uma postura brincante, ou seja, que sejam seres “[...] curiosos, de fantasia, de imaginação, de criticidade [...] capazes de estranhamento e encantamento [...]” reconhecendo que “[...] enquanto ensinam às crianças também aprendem com elas.” (p. 3). Assim, ser brincante é aprender a ser professor(a), em que a ação de brincar “[...] é uma forma de nos humanizar [...]” (ibid., p. 92-93)

Pode-se afirmar, portanto, assim como aponta Franceschini (2018, p. 31), que o brincar é a principal atividade das crianças, pois é por meio das brincadeiras que “[...] expressam sentimentos, valores, conhecem a si próprios, criam situações variadas, exploram objetos, comunicam-se, constroem e reconstroem novas significações para as práticas culturais”. Sendo assim, segundo a autora, as crianças aprendem brincando.

Quanto ao(à) profissional da infância, este(a) atua como ‘observador(a) participativo(a)’, ou seja, necessita mediar situações de aprendizagem, com foco em

ofertar circunstâncias e recursos (sejam estes materiais ou não) imperativos à atividade infantil. Entretanto, esta ação docente deve ocorrer de forma a desafiar as crianças, promovendo interações entre as mesmas e entre estas e o(a) docente a fim de “[...] despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis [...]” (SÃO PAULO, 2014a, p. 15).

Importante salientar que o significado de cultura infantil, de acordo com Hortélio (apud BRITO, 2003, p. 95), está atrelado à experiência e às descobertas adquiridas na infância, ou seja, “[...] o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo”.

Nesse mesmo pensamento, Barbosa (2014, p. 651) elucida que culturas infantis são culturas elaboradas pelas crianças, que as criam a partir das diversas maneiras como participam dos mundos simbólicos e naturais com os quais interagem. Para essa autora, a vida diária das crianças e a heterogeneidade dos mundos sociais em que elas estão inseridas é um aspecto fundamental para se compreender as inúmeras possibilidades das culturas da infância, isso porque:

As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo: lêem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o. O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que ocorrem no convívio e nas interações entre pares, meninos e meninas, de idade aproximada e na vivência de situações – reais e imaginárias – que proporcionam o encontro entre as culturas adultas – familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião – e as novas culturas infantis. No encontro entre gerações e também entre os participantes de uma mesma geração, a necessidade de brincar, de repetir aquilo que nos parece a mesma brincadeira todo o dia, é um grande esforço de inventar o tempo, a memória e a história. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93)

Para que as brincadeiras infantis e demais práticas socioculturais sejam viabilizadas, é necessário proporcionar às crianças tempos e espaços para ressignificação e construção das culturas infantis, permitindo a aquisição de novos conhecimentos por meio de tentativas e negociações entre elas. Desse modo, além da escuta e do olhar sensível para as crianças, o(a) docente deve utilizar registros escritos, fotográficos, audiovisuais e, também, produções das crianças, como por exemplo, desenhos, esculturas, brincadeiras, falas e expressões, com o objetivo de refletir a respeito de quais intervenções pedagógicas necessitam ser realizadas.

Os(as) educadores(as) devem ser conhecedores da importância de seu papel e da sua atuação nas relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade educativa. Sendo um dos co-construtores do Projeto Político Pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre o cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto supõe intencionalidade na Educação Infantil. Esta intencionalidade não está relacionada com práticas de escolarização e antecipação de processos, nem tão pouco, adaptação de práticas didáticas do Ensino Fundamental devendo estar em consonância com os princípios da Pedagogia da Infância construída para e com as crianças e com suas famílias. (SÃO PAULO, 2014a, p. 15)

Para que a docência contemple as especificidades das crianças pequenas, é necessário que se atente para as concepções a respeito de criança e infância que, segundo a Normativa nº 1 (SÃO, PAULO, 2014a), são construções sociais, históricas e culturais, que se concretizam por meio de distintas situações relacionadas à classe social, etnia, gênero, idade e condições socioeconômicas, às quais meninos(as) estão submetidos(as). Assim sendo, para que haja uma práxis pedagógica que esteja em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), compreendendo que, no Brasil, a infância se dá até os doze anos de idade, incidindo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, “[...] defende-se uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas [...]” (SÃO, PAULO, 2014a, p. 13)

Uma práxis pedagógica que contemple o desenvolvimento integral da criança deve, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), basear-se em um currículo, cujo conjunto de práticas busquem “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.”. Para tanto, faz-se necessário compreender a criança como um ser capaz, potente e socialmente competente, que vê o mundo de maneira singular, elaborando suas próprias teorias e, conseqüentemente, as culturas infantis “[...] com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, ‘verter e subverter a ordem das coisas’, refundar e ressignificar a história individual e social [...]” (SÃO PAULO, 2014a, p. 13)

No intuito de atender aos preceitos ora mencionados, é preciso que o(a) docente construa fundamentos teórico-metodológicos que compreendam a criança

como “[...] sujeito ativo, potente e singular na percepção do mundo, estabelecendo relações não adultocêntricas com as crianças onde as perspectivas dos pequenos e pequenas sejam consideradas [...]” (SÃO PAULO, 2014a, p. 16), de tal de forma que, o protagonismo infantil seja reconhecido de fato. Segundo a Normativa nº 1, esses fundamentos são:

[...] a) Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa; b) A indissociabilidade do cuidar e do educar no fazer pedagógico; c) Considerar a criança como centro da atenção do Projeto Político Pedagógico; d) Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-as sujeito de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis; e) Reconhecer e valorizar a diversidade cultural das crianças e de suas famílias; f) Dar destaque ao brincar, a ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas; g) Considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia; h) Efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências; i) Possibilitar a integração de diferentes idades entre os agrupamentos ou turmas; j) Ter a arte como fundamento na formação dos(as) profissionais da primeira etapa da Educação Básica; k) Estabelecer parcerias de participação com as famílias; l) Estender o “espaço educativo” para a rua ou bairro e a cidade; m) Buscar continuidade educativa da Educação Infantil na direção do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2014a, p. 15)

Demartini (2002) elucida ser imprescindível aos(as) docentes apreenderem/vivenciarem diversas situações, bem como aprenderem a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, pelo fato de que, sobretudo quanto às crianças bem pequenas, há situações de pouca fala, o que implica em aprender a escutá-las. Dessa forma, existem diversos modos que as crianças utilizam para se expressarem, o que impõe a necessidade de aprofundar-se nessas situações para melhor conhecê-las, a fim de aprender a trabalhar com essa pluralidade de linguagens. Portanto, todas as crianças elaboram o conhecimento por meio das interações que “[...] estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação [...]” (BRASIL, 1998a, p. 21). Nessa perspectiva:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados. Aqui, a função docente é co-produtora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias,

experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91)

Em face do exposto, conclui-se que o(a) docente deve ter consciência que ele(a) é quem cria as condições para que as crianças possam relacionar-se com o conhecimento socialmente construído e que este, tendo relação com a vida, favoreça a expressão criativa de meninos e meninas a partir da leitura que eles(as) fazem do mundo e como a comunicam por meio de suas múltiplas linguagens.

2.3 As crianças e suas múltiplas linguagens

De acordo com Richter e Barbosa (2010), o dia a dia das instituições de Educação Infantil revela que as propostas curriculares, principalmente em relação à creche, assinalam para práticas pedagógicas conteúdistas/escolarizantes e adultocêntricas, nas quais os bebês e as crianças pequenas não são compreendidas como pessoas languageiras⁴, ativas e interativas em seus aprendizados iniciais de convívio no e com o mundo. Por essa razão, as autoras afirmam que se deve pensar em um currículo para a creche que contemple o desenvolvimento de “[...] ‘estratégias de ensino’ que não podem ser previamente determinadas, pois terão que ser elaboradas pelos professores a partir da reflexão da prática obtida no encontro com as crianças [...]” (p. 88,). Isso implica em:

[...] ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Conforme Freire (1996), o pensamento crítico voltado à prática educacional é o meio que os(as) educadores(as) têm para melhorá-la. Para o autor, o conhecimento e o discurso teórico, indispensáveis à reflexão crítica, têm de estar em conexão com a práxis, de modo que se confundam com ela. Neste ponto, Silva (2017b, s/p) ressalta que é “[...] justamente essa dialeticidade entre teoria e prática

⁴ Segundo as autoras, o termo languagear é um neologismo que faz alusão ao ato de estar na linguagem sem agregar tal ato à fala, como ocorreria com a palavra falar.

que acreditamos ser a base de uma formação inicial e continuada de professores(as) que tenha como perspectiva uma educação libertadora”.

Richter e Barbosa (2010) apontam que, no Brasil, existem três modalidades curriculares que contemplam a creche: 1) listagem de práticas pedagógicas refletidas no Ensino Fundamental, apoiadas na fragmentação dos campos do conhecimento; 2) ações de aceleração do desenvolvimento infantil pautadas nas etapas evolutivas e 3) práticas que priorizam o atendimento às necessidades básicas das crianças. Tais modalidades assinalam para “[...] pedagogias adultocêntricas, higienistas e ‘escolarizadoras’ [...]” (ibid., p. 90), sem espaço para o reconhecimento dos meninos e das meninas pequenos(as) como seres linguageiros, interativos e ativos. De acordo com as autoras, esses currículos são propostas que têm como particularidade a imposição advinda de diferentes discursos, como, por exemplo, da medicina, da psicologia, da enfermagem ou do senso comum.

A perspectiva dessas autoras é discutir o currículo da creche de modo que o enfoque esteja no protagonismo infantil e a prática pedagógica seja ofertada de forma a viabilizar uma “[...] experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade [...]” (ibid., p. 93), a fim de proporcionar experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, beneficiando a elaboração de narrativas que ofereçam significado à vida e às aprendizagens. Uma infância, cuja qualidade no atendimento às crianças seja discutida e compartilhada com a família e a sociedade:

Assim, as funções específicas da creche, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, são favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 94)

As crianças fazem uso de diversas linguagens para se expressarem pelo fato de, assim como elucida Gobbi (2010), desde o nascimento estarem imersas em situações sociais distintas que lhes proporcionam sons, aromas, cores, texturas, formas, choros, gestos e várias manifestações culturais e expressivas que propagam o mundo. A partir da experimentação e convivência com diferentes contextos sociais, os pequenos e as pequenas passam a construir suas culturas infantis e a se constituírem como seres autônomos, de direitos e socialmente ativos.

Ao citarem Charlot, as autoras Richter e Barbosa (2010) explanam que os bebês, quando nascem, são submetidos ao comprometimento de aprender, sendo este comprometimento cultural e socialmente imposto, isto é, os pequenos e as pequenas, ao adentrarem em um meio de relações e procedimentos que instituem um sistema de sentido, acabam por se construir e serem construídos pelos outros. É por esta razão que os bebês nascem “falando”, “conversando” e brincando com qualquer pessoa por meio de múltiplas linguagens como o olhar, o toque e o gesto. Em outras palavras:

Os bebês em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa. Supõe considerar na ação pedagógica da creche a relevância de favorecer processos de aprender a operar corporalmente linguagens e narrativas a partir das brincadeiras e das repetições lúdicas. Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93-94)

Nessa perspectiva, evidencia-se que as linguagens são apreendidas pelos(as) pequenos(as) desde muito cedo por meio das interações que constituem com outras crianças e adultos(as). Além do mais, as pessoas presentes em seu círculo social, invariavelmente, as incluem, por exemplo, olhando em sua direção e ansiando por respostas, bem como realizando gestos/sinais e olhares específicos. Pois, ponderando que “[...] a criança se constitui apropriando-se de uma humanidade que lhe é ‘exterior’, é necessário a mediação do outro [...]” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87)

Para as autoras, os bebês e crianças pequenas sabem coisas que os(as) adultos(as), culturalmente, ainda não conseguiram reconhecer e, assim, compreender como um saber. As formas pelas quais interpretam e significam seu comunicar surgem do corpo e sucedem por meio dos “[...] gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal [...]” (ibid., p. 90), constituindo, simultaneamente, a invenção do campo da confiança, ou seja, os canais iniciais de interação com o mundo e com os outros.

As principais e elementares informações com relação ao mundo se estabelecem no encontro e nas interações com os(as) adultos(as) e outras crianças, assinalados pelas relações de afeto e pelas oportunidades que as linguagens simbólicas e as práticas culturais que uma determinada sociedade apresentam (RICHTER; BARBOSA, 2010). A partir dessa ótica, constata-se que o viver não pode ser determinado antecipadamente, uma vez que a criança não pensa e não sente da mesma maneira como fazem os(as) adultos(as), pois todas têm que “[...] aprender a falar, a cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva [...]” (ibid., p. 92)

Pelo fato de a infância ser uma construção histórica e social, é necessário ter por princípio a existência de inúmeras formas de ser e estar no mundo, contempladas nas práticas e relações cotidianas vivenciadas, em que, cada criança, individualmente ou em grupo, tenha momentos de experiência para seus inventos, brincadeiras e fantasias, que proporcionem desejos que lhes permitam estabelecer culturas e sentidos, e que possibilitem aos(às) adultos(as) constatar que meninos(as) pequenos(as) são seres capazes e ativos, com diversos saberes, confirmando suas competências de compreender e de se expressar o mundo.

Comumente, o uso do termo linguagem é utilizado e equiparado somente à linguagem verbal e escrita. Esta falta de compreensão mais apurada quanto às diferentes linguagens, por meio das quais o ser humano é capaz de se expressar, traz à tona, principalmente em ambientes de creche e pré-escola, a concepção de uma educação que poda, restringe e inibe a curiosidade das crianças, limitando suas manifestações expressivas:

Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, ao gesto, ao choro. Contudo, muitos ficam surpresos com a riqueza das manifestações expressivas, chegam a espantar-se quando veem as crianças que se maravilham e descobrem coisas do cotidiano, tais como, entreter-se com seus traçados na dinâmica tão rápida do dia a dia, envolvendo-se com seus corpos que giram e criam coreografias ao tocar de uma música ou mesmo nos sons produzidos pelos talheres no momento das refeições. Basta estar disposto a olhar e estar atento a esse universo rico de propósitos que reclama ser compreendido. (GOBBI, 2010, p. 2)

Cabe ao(à) adulto(a), de acordo com a autora, descobrir e reconhecer tais linguagens empregadas como forma de expressão pelas crianças, o que significa

estar junto com elas e entender suas singularidades, pois suas manifestações “linguageiras” são uma forma de organizar e reorganizar o mundo circundante de modo a “[...] experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido.” (ibid., p.2)

Trata-se, para Richter e Barbosa (2010), de um desafio grandioso à educação de zero a três anos, visto que exige apreender o currículo não como algo de caráter mandatório de “ensinar a vida”, mas como possibilidade de “viver junto” com base nas inter-relações entre bebês, crianças pequenas e adultos(as).

As linguagens que as crianças utilizam para se expressar transitam, segundo Gobbi (2010), pelos caminhos do desenhar e do pintar, da fotografia, do cinema, da poesia, da literatura, da música, da dança, do teatro, dentre outros.

Pelo fato de esta pesquisa ter como objeto de estudo a musicalização em ambientes de creche, a fim de contemplar este intento, na sequência, explana-se mais especificamente a linguagem musical.

Sendo a música uma linguagem, organiza-se por meio de signos sonoros no tempo e no espaço. Ponderando que ela se institui como uma forma de nortear a reflexão do(a) ouvinte a respeito do mundo circundante, pode-se assegurar que sua presença entre as crianças é essencial para que estas consigam construir e compreender seu cotidiano e seu mundo através da linguagem sonora (GOBBI, 2010).

Gobbi (2010) esclarece que as crianças estão inseridas no universo sonoro desde a fase intrauterina. Sendo assim, vale indagar à quais experiências sonoras os pequenos e as pequenas estão submetidos(as), pelo fato de que, em grande parte dos casos, tal experiência sonora fica restrita à coordenação de atividades voltadas à higiene e à hora do lanche das crianças, por exemplo, ganhando aspectos de disciplinarização e aculturação da infância.

Dessa forma, compreende-se que é preciso investigar a maneira pela qual a música se faz presente em ambientes de creche com as crianças de zero a três anos de idade e como os(as) professores(as) percebem os movimentos e as manifestações das crianças com relação aos sons e à música. Isso se faz necessário no intuito de averiguar se estão sendo ofertadas condições para que as crianças pequenas realizem pesquisas sonoras, uma vez que elas, segundo Gobbi

(2010), devem ser compreendidas como “cientistas dos sons”, pois na procura de identificar os espaços em que vivem, empregam os sons com suas propriedades, como: altura, duração, intensidade e timbre, e nas experimentações que realizam, por meio de suas brincadeiras, assobiando, cantarolando, balbuciando, rindo, batendo com os objetos, gritando, arrastando etc., emitem os mais distintos sons em seus processos de investigação individual.

Sendo a criança um ser brincante, a linguagem musical é criada ao brincar, instante em que os sons são modificados, recriando novos ambientes. Dessa forma, é essencial que os ouvidos dos(as) professores(as) permaneçam vigilantes para apreender o modo pelo qual os bebês e as crianças pequenas se expressam musicalmente em cada momento de suas vidas.

Para Gobbi (2010), no interior das creches e pré-escolas, os(as) adultos(as) estão habituados(as) às práticas pedagógicas que se restringem a canções memorizadas, apresentando versos que denotam valores morais e com refrãos alusivos de certos comportamentos a serem interiorizados pelas crianças, em que a música é compreendida pelos(as) docentes somente como canção e não como som e melodia. Há docentes que denominam as músicas apresentadas e ouvidas pelas crianças como “musiquinhas”, numa coloração pejorativa, todavia reveladora do modo como são concretizadas as relações entre adultos(as) e crianças em ambientes de educação para a infância. Os sons e as músicas criadas pelas crianças, “[...] são ouvidos como barulhos, contrariando as regras do silêncio [...]” (ibid., p. 12)

Não se pretende aqui menosprezar a importância da canção para a expressão da linguagem musical pelas crianças, entretanto, vale salientar que seu uso deve ser um ato de lhes propiciar uma apropriação do conhecimento cultural e uma reinvenção dessa cultura por parte delas, ou seja, a canção é importante como brincadeira e como contato com o folclore brasileiro e demais gêneros musicais existentes em diversas culturas pelo mundo.

Gobbi (2010) questiona como a linguagem musical é ou deveria ser tratada em ambientes de creche, isto é, quais as paisagens sonoras

[...] sons, barulhos de panelas, de brincadeiras, de pássaros, falas entre as pessoas, presentes na creche e pré-escola? As crianças têm possibilidade de ouvi-los, percebê-los, relacionarem-se com esses sons, barulhos, músicas, estranhando e reconhecendo-os? Há momentos em que são privilegiadas as descobertas e construções sonoras? As crianças cantam?

Inventam canções? Os objetos são transformados em instrumentos musicais? O que é feito para enriquecimento dessas práticas entre as crianças? Jogos, sonorização de histórias, escuta sonora, brincadeiras cantadas, percepção dos sons, barulhos, ruídos que compõem a creche ou pré-escola, são essenciais e podem constituir o tempo das crianças junto a outras linguagens e não como aula de música, o que tantas vezes é visto entre os pequenos. (p. 13)

Tais inquições se fizeram presentes ao longo de toda esta pesquisa, que reconhece que linguajar é narrar a própria vida, é expressar suas descobertas a partir da maneira como cada um(a) se assume e se concebe nos personagens, nas opções e nas atitudes que assumem perante o mundo, pelo fato de se deparar difundido, desde o nascimento, à abertura das linguagens, que possibilitam partilhar sentidos e participar desse mundo. Assim, cada um(a) comporta os acontecimentos socialmente adquiridos circunscritos a uma interpretação pessoal. Portanto, como apontam Richter e Barbosa (2010), a vida humana não se restringe nos limites do biológico, mas sim, torna-se humana em sua acepção às múltiplas linguagens, dentre elas a linguagem musical, foco desta investigação.

3 MUSICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Este capítulo expõe os conceitos de música e de musicalização com base nos aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa e apresenta uma apreciação de métodos de educação musical e suas contribuições para a musicalização.

3.1 O que é música?

Ao refletir a respeito da educação musical, questiona-se o que é música. Existe um conceito uno que a defina?

De acordo com a proposta de Clifton, traduzida por Freitas (1997, p. 24), “Música é um arranjo ordenado de sons e silêncios [...] é a realização da possibilidade de qualquer som apresentar a algum ser humano um sentido que ele experimenta em seu corpo”. Para Moraes (1991), música é um modo peculiar de sentir e pensar o mundo, pois é possível compreender e contemplar música não somente por meio daquilo que é convencional e pré-estabelecido pelo costume e/ou cultura de um determinado local, mas, principalmente, onde há a criação de linguagens que emergem de diferentes maneiras de ver, ouvir, perceber e de transfigurar musicalmente. É o sujeito ouvinte e criador, ao experienciar os sons por meio de sua escuta singular (percepção, interpretação, julgamento e sentimento), que irá avaliar se tais sons são ou não de cunho musical, a partir do capital cultural adquirido ao longo de sua vida.

Partindo desta visão, Fubini (apud TRAGTEMBERG, 1997) elucida que é comum ponderar que a definição de música permanece na sua concretização espaço-temporal (presentativo) e está sujeita ao envolvimento pessoal do indivíduo. Com isso, prevalece o imperativo da percepção, rejeitando a ideia de que apenas com o advento do uso da partitura é possível viabilizar som/música.

Segundo o RCNEI a música é uma linguagem que se “[...] traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio [...]” e está inserida em todas as culturas nas mais distintas ocasiões, tais como: “[...] festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.” (BRASIL, 1998c, p. 45), bem como está presente na educação desde a Grécia antiga, e assim

como a filosofia e a matemática, era utilizada como ferramenta essencial na formação dos cidadãos.

Wisnik (1989) relata que a música, no transcorrer da história, passou por distintas conjunturas em que o som e o ruído surgiram, não como opostos, mas como subsídios regidos pela cultura sócio-histórica. Já, Koellreutter (apud BRITO, 2003, p. 26) pontua que a “[...] música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos [...]”. O autor esclarece que a linguagem musical organiza, de forma intencional, o som e o silêncio no período espaço-tempo. Para John Cage (apud SCHAFER, 1991, p. 120), “[...] música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concreto [...]”, Schafer (1991) afirma que definir “[...] música meramente como ‘sons’ teria sido impensável há poucos anos atrás [...]”, (p. 121). Sobre isso, Brito (2003) assinala que para John Cage:

[...] a escuta torna música aquilo que, por princípio, não é música. Em sua concepção, a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados; o ouvinte é ouvinte-compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas e motores dos carros ou uma sinfonia de Beethoven, tornam-se música pela interação estabelecida entre os mundos subjetivo e objetivo: dentro e fora / silêncio interno e sons do externo / sons do interno e silêncio externo. (p. 27)

Dessa forma, assim como aponta Brito (2003), o conceito de música não pode ser definido apenas pelos parâmetros do som, entretanto sua definição não deve excluir a existência destes parâmetros (ritmo, melodia, harmonia, dentre outras organizações sonoras), uma vez que as “[...] características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios.” (p. 26)

Schafer (1991), em sua obra “O ouvido pensante”, elucida no capítulo ‘Limpeza de ouvidos’ que, antes de os(as) alunos(as) terem um treinamento auditivo, é necessário primeiramente “limpar os ouvidos” e/ou “abrir os ouvidos”, ou seja, “[...] levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda o que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente.” (p. 67)

Diante do exposto, para contemplar este intento e ser possível analisar o que é música, faz-se necessário conceituar alguns termos que a compõem, ou seja, os significados de silêncio e de som, os parâmetros dos sons, dentre outros.

Ruído: é relativo e depende de quem ouve. Schafer (1991, p. 69) menciona que o ruído é o negativo do som musical, é o som indesejável, é “[...] qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir”. Para Brito (2003, p. 28) ruído é um som em que não há altura definida e resulta de vibrações irregulares, como por exemplo, “[...] sons produzidos por máquinas, motores, batidas ou ranger de portas, do meio ambiente [...].”

Silêncio: Schafer (1991, p. 71) aponta que o silêncio nada mais é que a ausência de som e que para haver um evento musical é preciso que este esteja “protegido” pelo silêncio, caso contrário, tal evento será prejudicado pelo ruído.

Som: segundo Lino (2006), o som é algo invisível e que por meio da percepção humana, torna-se visível. A esse respeito Wisnik (1989) comenta que:

Sabemos que o som é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos. Representar o som como uma onda significa que ele ocorre no tempo sob a forma de uma periodicidade, ou seja, uma ocorrência repetida dentro de uma certa frequência. (p.17)

Timbre: Schafer (1991) esclarece que o timbre é um som característico e distingue um instrumento de outro, por exemplo, caso um “[...] trompete, uma clarineta e um violino tocarem a mesma nota, é o timbre que diferencia o som de cada um [...].” (p. 75)

Amplitude: designa o conceito de som forte e fraco, tal pela ilusão da perspectiva do(a) ouvinte, por exemplo, da distância em que o(a) mesmo(a) se encontra em relação ao local em que o som foi realizado, ou, pelo volume crescente ou não emitido pela nota do instrumento musical, ou seja, nada mais é que uma medida escalar negativa e/ou positiva com relação à magnitude de oscilação de uma onda. (SCHAFER, 1991)

Melodia: para se obter uma melodia é necessário movimentar o som em diferentes altitudes (frequências). Tal movimento do som também é denominado como mudança de altura: “Uma melodia pode ser qualquer combinação de sons. Há melodias mais ou menos bonitas, dependendo do propósito para o qual foram pensadas. Algumas são livres, outras rigidamente organizadas, mas não é isso que as faz mais ou menos belas.” (SCHAFER, 1991, p. 81)

Textura: é utilizada em concertos/peças musicais em que há muitos instrumentos diferentes. Estes têm que manter/combinar melodia e ritmo de forma harmônica para que haja qualidade sonora da música apresentada. É produzida pelo movimento de linhas que é denominada de contraponto. Este termo (contraponto) é como se “[...] fossem diferentes interlocutores com pontos de vista opostos [...].” (SCHAFER, 1991, p. 85)

Ritmo: é a direção que se aplica ao som. “O ritmo articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em pares) [...] é a forma moldada no tempo [...].” (SCHAFER, 1991, p. 87)

Quando se toca um instrumento e, conjuntamente, se canta uma canção, onde está a melodia, o ritmo e a harmonia? Ao se fazer esta pergunta, a primeira resposta que vem à mente é: a melodia está na voz de quem canta e isso está correto, entretanto estes três elementos (melodia, ritmo e harmonia) se misturam em sua funcionalidade na execução do tocar e cantar, mas há sempre alguma situação musical em que um deles está em maior destaque. Por exemplo: ao cantar, se emana a melodia principal da música; ao tocar os acordes do violão, se demonstra a harmonia da música e, por meio da batida nas cordas do violão (ação humana no instrumento), ocorre o ritmo musical.

O significado de melodia, portanto, é uma sucessão de sons musicais combinados e, para que ocorra a melodia, deve existir um seguimento de notas produzindo frases/combinções musicais. Essas notas têm duração, altura, dentre outras impressas em uma partitura musical. Contudo, para que a melodia exista, tem de haver uma combinação harmônica, uma rítmica, mas o que isso quer dizer? Ao cantar “parabéns pra você”, por exemplo, batendo palmas, estas são o que fornecem subsídio para o ritmo da canção. Na palavra parabéns batem-se duas vezes as palmas das mãos, sendo que para cada duas sílabas (PARA – BÉNS) há uma pulsação que equivale ao atrito ocorrido em cada palma. Este é o mesmo “atrito” e/ou ação que o músico ou a musicista realiza ao tocar um instrumento musical.

Desta forma, ritmo significa a duração e a acentuação dos sons e das pausas (relação entre som e silêncio), o ritmo é a questão da contagem e da duração do tempo, isto é, quanto tempo dura a emissão do som de determinada nota musical e quando se remete à pausa, seu significado é o silêncio. O ritmo também calcula o

tempo do silêncio dentro de uma música e é através do ritmo que se consegue distinguir um estilo/gênero musical (rock, funk, soul, jazz, reggae, samba, baião etc.). Sendo assim, pode-se tocar a mesma sequência de notas musicais e se distinguir o gênero musical apenas pelo ritmo estabelecido.

Já a harmonia implica em duas ou mais notas tocadas em conjunto, trata-se da combinação de sons simultâneos; a diferença entre melodia e harmonia é que na primeira as notas musicais aparecem uma de cada vez e na harmonia estas aparecem todas ao mesmo tempo. Portanto, a harmonia estuda a construção dos acordes, a passagem entre eles. A relação de uma harmonia dentro de uma música é a parte da composição musical, ou seja, como se irá selecionar uma tonalidade, a troca dessa tonalidade, enfim, a harmonia é um conjunto de sons tocados juntos, simultaneamente.

Instrumentos melódicos são diferentes dos instrumentos harmônicos. Os melódicos são aqueles que não tocam mais de uma nota de uma vez, como por exemplo, a flauta. Para se conseguir harmonia, deve-se juntar muitas flautas para cada músico/musicista toque em um acorde diferente. Já com o violão ou contrabaixo pode-se realizar melodias (dedilhar uma música em uma corda específica do instrumento) ou harmonias (quando se toca, ao mesmo tempo, mais de uma corda do violão) ou, ainda, melodia com harmonia (dedilhar e tocar ao mesmo tempo as cordas do violão).

Observa-se assim, que a música é a arte de manifestar os diversos afetos (sentimentos) por meio do som. É também a arte de combinar os sons simultâneos com ordem, equilíbrio e proporção dentro de um determinado tempo. Logo, nota-se que a palavra música pode ter muitos significados chegando ao mesmo propósito: música é, simplesmente, a arte dos sons.

Pode-se dizer que a presença da música na vida das pessoas é incontestável e, em diversas culturas, vem seguindo a história da humanidade. A música é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. Como expressão cultural, ela é aprendida, o que tem levado muitos(as) estudiosos(as) a pensarem em como efetivar uma educação musical desde a mais tenra idade. Dentre estes estudos, o trabalho com musicalização tem se constituído como uma possibilidade.

3.2O que é musicalização?

Definir o que é musicalização constitui-se em um desafio, visto que diversos(as) autores(as) que utilizam este termo o fazem sem dizer, ao certo, o seu significado. Entretanto, há alguns(as) autores(as) que buscaram respostas a esse “dilema” e é a partir deles(as) que aqui se trata desta questão.

Verificou-se como essencial nesta pesquisa esclarecer este termo a fim de conceituá-lo, uma vez que esta terminologia é o cerne da discussão e proposta desta investigação. Cristal (2018) menciona ter vivenciado as mesmas dificuldades ao tentar conceituar este termo em sua pesquisa de mestrado. Com isso, há comunhão de pensamentos quando a autora afirma que: “[...] percebe-se que essa terminologia precisa ser mais discutida assim como as questões que a envolvem.” (p. 2)

As palavras que terminam com o sufixo “ção” estão vinculadas ao sentido de ação e/ou ao resultado desta ação. Em se tratando do contexto educacional, no termo musicalização, ambos os sentidos estão contemplados, ou seja, refere-se tanto à ação docente de mediar situações diárias que viabilizem, por parte dos(as) aprendizes, a construção/elaboração de seu conhecimento musical quanto à ação destes(as) e suas respostas para tal mediação. Assim, a musicalização abrange o fazer, o apreciar, o refletir e o contextualizar, tendo como finalidade despertar e desenvolver desejos musicais, contribuindo e estimulando para a formação integral do ser humano.

Segundo Penna (1990, p. 19), a musicalização é o “[...] ato ou processo de musicalizar. Musicalizar(-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela”. A autora acrescenta:

[...] o “ser sensível à música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razão de vontade individual ou de dom inato, mas sim a uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, “não há nada para entender, basta escutar”, então tornará inútil o seu próprio trabalho. (PENNA, 1990, p. 20-21)

Portanto, pode-se observar, segundo a autora, que a musicalização está associada ao desenvolvimento da musicalidade e que esta, por sua vez, ocorre por

meio do desenvolvimento da sensibilidade musical e sua expressão, sendo que esta sensibilidade não é inata, mas sim construída através de um processo sócio histórico, a partir da interação que o indivíduo estabelece com pessoas e instituições (familiares, escolares etc.).

Sobre isso, Joly (2003) aponta que o termo musicalização ultrapassa a concepção do ensinar escrita e leitura musical, pois dizer que “[...] uma pessoa é musicalizada [...] significa dizer que ela possui sensibilidade para os fenômenos musicais e sabe expressar-se por meio da música cantando, assobiando ou tocando um instrumento [...]” (p. 116)

Para Queiroz (2015), é preciso:

[...] exercitar a sensibilidade de conceber uma educação musical que transcenda barreiras disciplinares e, poeticamente, nos permita ir além de determinismos naturalizados nas nossas formas de pensar e atuar institucionalmente no ensino de música. Um ensino de música, em alguns casos, definido e praticado a partir de um “eu” que nunca foi nosso, que muitas vezes não nos permite ir além de “nós” e, talvez, sequer nos permita chegar a nós mesmos. [...] pensar uma educação musical humana e intercultural, pautada no direito e no respeito à diversidade. Uma educação musical sem preconceitos, sem compromissos disciplinares, sem vínculos monoculturais, sem uma ordem definida por alguns para ser seguida por todos. (p. 198)

Exercitar essa sensibilidade para a música é possível em todas as faixas etárias por meio dos incentivos e estímulos ofertados pelo(a) docente, que geram percepções distintas em cada indivíduo, seja ele criança, adolescente, adulto(a) ou idoso(a), pois a sensibilidade à música ocorre de maneira singular em cada pessoa, devido ao fato de esta ser elaborada através de conhecimentos empíricos próprios; porém essa diferença não significa, segundo Cristal (2018, p. 4), ser mais “[...] sensível do que o outro, tudo depende da experiência adquirida e da evolução dessa maturidade, pois o indivíduo estará sempre em constante formação, aprendizado e mudança”. No entendimento desta autora:

Esse indivíduo pode estar classificado em qualquer faixa etária, a musicalização não se limita pela idade e nem pelo sexo. Qualquer pessoa está apta a ser musicalizada. As atividades musicais relacionadas com a prática de musicalização deverão ser adaptadas de acordo com o público alvo e com suas peculiaridades. Há musicalização para bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas de necessidades específicas entre outras modalidades. Mesmo sabendo que a musicalização não se distingue pela faixa etária, ela se tornou um termo bastante direcionado às crianças. [...] Em muitos trabalhos acadêmicos se percebe a limitação da faixa etária no termo, como musicalização para bebês, musicalização infantil [...]. (CRISTAL, 2018, p. 3-4)

Essa compreensão da musicalização restrita a um trabalho com as crianças também é apontada por Penna (2010), que defende uma compreensão mais ampla e não apenas dirigida a elas. Nesse sentido, alguns estudos, ao se referirem ao trabalho específico com as crianças pequenas, têm utilizado o termo “musicalização infantil”, estando esta associada à fase da infância e ao desenvolvimento de atividades musicais lúdicas, como define Brito (1998):

O termo “musicalização infantil” adquire então uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de atividades lúdicas, em que as notações básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais. (p. 53)

A partir desse cenário, pode-se constatar que a musicalização é infundável, ou seja, não há uma premissa de que chegará um momento em que o indivíduo estará musicalizado, visto que o processo de sensibilidade musical é inesgotável, dependendo diretamente dos estímulos em que indivíduo se submete. Entretanto, não há como se tornar um(a) musicista sem inicialmente ter passado por um amplo processo de musicalização (sensibilidade musical). Sendo assim:

A musicalização é um momento de educação musical, mas, mesmo quando inserida em uma formação mais prolongada (que se quiser ser realmente eficaz deverá construir-se a partir dela), tem importante significado próprio, não se definindo por esta sua localização em um trajeto mais amplo. Em si mesma, é significativa e necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida. (PENNA, 2010, p. 49)

Logo, para Penna (1990, p. 37), a musicalização realiza o desenvolvimento da percepção, expressão e pensamento, imprescindíveis à “[...] decodificação da linguagem musical”, em que o indivíduo é “[...] capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais [...] de modo crítico e participante”. A seu ver, esta é a finalidade da musicalização, pois a partir da música ocorre um processo formativo e educativo mais vasto, conduzido para o desenvolvimento pleno do indivíduo, enquanto sujeito histórico e social.

Pode-se inferir, desse modo, que a musicalização é um processo de

[...] construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da

socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA apud CATÃO, 2011, p. 56).

A partir do exposto, nota-se que a musicalização e nela, a musicalização infantil, pressupõe, de acordo com Bréscia (apud CATÃO, 2011), o protagonismo do sujeito em seu aprendizado musical. No entanto, tal protagonismo nem sempre foi considerado na história da educação musical, como pode ser observado na sequência deste estudo.

3.2.1 Métodos de educação musical: contribuições para a musicalização

Figueiredo (2012), ao abordar a educação musical do século XX, traz a questão de que o ensino de música neste período pode ser compreendido por meio de inúmeras perspectivas, nas quais educadores(as) musicais de diversas nacionalidades apresentaram propostas para a educação musical, ou seja, para o desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos(as). Tais propostas, de acordo com o autor, podem ser nomeadas como “métodos de educação musical”.

Essas várias propostas didático-metodológicas ganharam conhecimento e foram empregadas no mundo como um todo, pelo fato de estarem em consonância com as novas maneiras de pensar o ensino de música. Contudo, segundo o autor:

O que grande parte das propostas desenvolvidas no século XX apresentam em comum é a revisão dos modelos de ensino praticados em períodos anteriores, ou seja, aqueles modelos de educação musical que focalizavam a formação do instrumentista, reproduzidor de um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical. Naquela perspectiva do passado, o fazer musical estaria relacionado a um grupo de pessoas talentosas, assumindo uma postura exclusiva, na qual grande parte dos indivíduos estaria impossibilitada de se desenvolver musicalmente. Os novos métodos apresentados na primeira metade do século XX, também denominados “métodos ativos”, propõem uma nova abordagem em que todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas. (FIGUEIREDO, 2012, p. 85)

Para Fonterrada (2012), o ensino da música ainda está baseado em procedimentos técnicos em detrimento das perspectivas mais criativas e interativas. Nas palavras da autora:

Embora a preocupação com o criar não seja nova, o ensino de música ainda se baseia grandemente em procedimentos técnico/musicais e, em geral, não enfatiza as possibilidades abertas pela vertente surgida em

meados do século XX, que se alinha às tendências composicionais do período e incentiva a prática criativa e a capacidade de organização de materiais pelos próprios alunos. (FONTERRADA, 2012, p. 97)

Observa-se que, no decorrer da história, a educação musical foi compreendida como algo pragmático, tão somente técnico, e a partir de meados do século XX com a perspectiva dos métodos ativos, também como escuta e criação. Desse modo, se antes o(a) aluno(a) não era ativo(a) nesse processo, agora passa a ser, pois o que caracteriza os métodos ativos no trabalho com música é a experiência direta do sujeito:

A experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais é o que caracteriza os métodos ativos de educação musical. Nesta perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos estes que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Com essas abordagens, evita-se o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, desestimulam a aprendizagem musical exatamente porque não são reconhecidos como experiências musicais válidas. (FIGUEIREDO, 2012, p. 85)

Essas mudanças, ao longo do século XX até a atualidade, foram estudadas por Gainza (2013) em sua obra: *“El rescate de la pedagogía musical”* e são apresentada neste trabalho a partir de um delineamento teórico, a fim de explanar estes períodos de forma didática, demonstrando as transformações pelas quais o ensino de música passou.

O primeiro período, conforme descreve Gainza (2013), denominado de *Os Precursores (1930 – 1940)* foi marcado pelos movimentos iniciais de reinvenção dos métodos de ensino musical. Na Europa surgiram os métodos “chave”.

Ainda nesse período, as ideias da Escola Nova tiveram como grandes representantes: John Dewey, Friedrich Fröebel, Jean-Ovide Decroly, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, dentre outros(as). Para Gainza (2013), essa foi uma “[...] *verdadera revolución educativa que reacciona frente al racionalismo decimonónico, anteponiendo la personalidad y las necesidades primarias del educando frente al objeto del conocimiento.*” (p. 54). Contudo, apenas se iniciaram as reflexões destas ideias, que somente se aplicariam na prática educacional musical mais adiante.

O **segundo período**, de acordo com Gainza (2013), denomina-se *Os Métodos Ativos* (1940 – 1950) que, no ensino musical, foi influenciado pelo movimento da Escola Nova. Um de seus precursores foi Jaques Dalcroze definido pela autora como o “Freud” da educação musical, pelo fato de ter sido o primeiro a introduzir o movimento corporal como forma de ensinar música.

Fonterrada (2008) relata que Dalcroze era um músico e pedagogo musical austro-suíço, que viveu de 1865 a 1950 e foi professor no Conservatório de Genebra. A autora aponta que este pedagogo propôs um “[...] trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta” (ibid., p. 122), criando, dessa forma, a *Rítmica* para o ensino musical, que ocorre por meio do movimento e da música. Este método foi viabilizado a partir de observações feitas por Dalcroze em suas aulas, quando percebia que os(as) alunos(as) não faziam nenhuma relação musical interna entre a leitura da partitura com o efeito sonoro que produziam. Portanto, tais alunos(as) tocavam os instrumentos de forma mecânica.

Fonterrada (2008) descreve que em função dessas observações Dalcroze decidiu que o primeiro instrumento que esses músicos necessitariam desenvolver seria seu próprio corpo. Assim, após inúmeras pesquisas, escreveu a obra denominada “*Euritmia*”, que significa ‘bom ritmo’ ou forma de atingir a plena musicalidade. Dalcroze pesquisou todos os elementos da música, tendo sempre como base o movimento e, para tanto, tomou como pressuposto três princípios básicos, em que: 1) Todos os elementos musicais podem ser vivenciados por meio dos movimentos corporais; 2) Todo som musical inicia-se através de um movimento; e 3) Existe sempre um gesto para um som e um som para cada gesto. Com isso, Fonterrada (2008) elucida que, para Dalcroze:

[...] toda ação artística é um ato educativo e o sujeito a que se destina essa educação é o cidadão, seja ele criança, jovem ou adulto. Seu sistema, muito embora se dedique ao desenvolvimento de competências individuais, pois é intensamente vivenciado pelo aluno, num movimento integrado que reúne capacidades psicomotoras, sensíveis, mentais e espirituais, é também pensado como agente de educação coletiva. E talvez esteja aí a atualidade de sua proposta, pois o mundo contemporâneo só exacerbou a necessidade de promover educação e cultura a todos, crianças, jovens e adultos, questão que, nos dias atuais, mostra-se cada vez mais pertinente. (p. 128)

Logo, compreende-se que a *Rítmica* de Dalcroze, como aponta a autora, contempla um enfoque da educação musical, em que o aprendizado ocorre através

da experiência corporal proporcionado pelo ritmo musical. De acordo com Madureira e Leite (2010), esse pedagogo buscou uma inter-relação entre o cérebro, a laringe e o ouvido, a fim de gerar o que ele denominava como “ouvido interno”, estabelecendo correlações entre o ritmo corporal e o ritmo musical, cuja aprendizagem se dá por meio da música, no entanto, de uma escuta ativa desta, rompendo, assim, com a dicotomia entre corpo e mente.

Segundo Alves Filho (2006), a metodologia do conceito de *Rítmica* de Dalcroze é melhor explanada no exemplo a seguir: ao se imaginar um(a) aluno(a) de uma instituição educacional tradicional de música, tem-se ciência que este(a) conserva-se a maior parte do tempo na mesma posição corporal, ou seja, sentado(a), realizando somente os movimentos direcionados ao aprendizado do instrumento musical. Com isso, de acordo com o autor, ao seguir as premissas de *Rítmica* de Dalcroze, este(a) mesmo(a) aluno(a) inicia o experimento para movimentar todo o corpo no ritmo da música. Sendo assim, inicia-se a interação entre melodia e gesto. “Não raro, a experiência serve de estímulo à criatividade, uma vez que está intimamente ligada à improvisação [...] a Rítmica Dalcroze propõe o resgate do prazer de aprender música.” (ibid., p. 12)

Conclui-se, pelas premissas de Lambert (2016, s/p), que o objetivo da *Rítmica* de Dalcroze é “[...] criar, através do ritmo, uma corrente de comunicação rápida, regular e constante entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência corporal, física”, pois segundo Dalcroze (apud LAMBERT, 2016, s/p) “[...] não ouvimos a música só com os nossos ouvidos, ela ressoa no corpo inteiro, no cérebro e no coração.”

Além de Dalcroze, houve outros pedagogos musicais importantes neste período, como o francês Maurice Martenot e o belga Edgar Willems, cujo pensamento pedagógico ia ao encontro do de Dalcroze, pois estava “[...] orientado a influir en el desarrollo psicofísico del niño y del estudiante.” (GAINZA, 2013, p. 56)

Willems investigou desde a música até o mundo interno do sujeito e a educação musical. De acordo com Lisboa (2011) e Ávila (2017a), Edgar Willems nasceu em 1890, em Lanakem, Bélgica, e morreu em 1978, em Genebra, Suíça. Era docente no ensino fundamental, desenhista e regente de coral, tendo grande influência de seu pai, que era músico; foi aluno de Dalcroze. Segundo os autores, mudou-se para Bruxelas aos vinte e cinco anos de idade, onde passou a coordenar

o coral da igreja e a cursar pintura. Com isso, nessa época, começou a sentir fascínio pela música, iniciando seus estudos como autodidata, o que lhe possibilitou os artifícios de compor e improvisar. Lisboa (2011) relata que em 1925, aos trinta e cinco anos de idade, Willems adentrou o Conservatório de Música de Genebra, na Suíça, e posteriormente tornou-se professor nesta instituição lecionando nos cursos de Filosofia e Psicologia da Música, cujo currículo fora por ele construído.

Nesse Conservatório de Música de Genebra, Willems:

Iniciou um trabalho de desenvolvimento auditivo para adultos, depois inovou a iniciação musical para crianças, inclusive para crianças de três anos em aulas particulares. Em 1956, recebeu do conservatório o certificado de Iniciação e mais tarde o de Pedagogia. [...] alguns de seus livros foram traduzidos para o espanhol [...] Em 1968, foi criada a Associação Internacional de Professores de Educação Musical Método Willems e mais tarde a École d'éducation Musicale Willems de Solfège et Piano, em Paris. (ÁVILA, 2017a, p. 6)

Para Fonterrada (2008), Willems considerava que a escuta é a base da musicalidade. Assim, o estudo da audição foi um dos pontos fundamentais abordados em sua proposta. Lisboa (2011) expressa que, de acordo com Willems, o desenvolvimento da linguagem musical acontece de modo análogo ao da linguagem materna. Portanto, o método deste pedagogo é considerado como ativo e recorre para a receptividade, a impregnação, a reprodução, a expressão do ser e da criatividade.

Mársico (2003) pondera que Willems apreciava a música como sendo a expressão mais intensa do ser humano. Desse modo, a música não era considerada mero prazer superficial. Por essa razão, o ouvido não é modificável, mas é inteiramente desenvolvido e despertado, permitindo a captação de quaisquer músicas. Sendo assim, seu método incidia em escutar, reconhecer e reproduzir os sons do mundo sonoro da criança. Isso porque, para Willems, toda criança poderia ser preparada auditivamente, contestando a alegação de leigos(as) de que seria possível ensinar música apenas para alunos(as) ditos(as) “talentosos(as)”. Desse modo, defendia o conceito de que a escuta é a base para o processo de musicalização, bem como afirmava que o ritmo possui primazia por ser um componente mais corporal, devendo ser explorado por meio das palmas das mãos para desenvolver e estimular o senso rítmico.

Willems (apud MÁRSICO, 2003) afirmava que:

O canto, como expressão do dinamismo sonoro livre e como reflexo de elementos afetivos, é acessível à criança antes da palavra. A memória rítmica (de natureza motriz) e a memória do som (de natureza sensorial e afetiva) precedem normalmente à memória semântica das palavras (de natureza mental). Por isso muitas crianças podem cantar antes de falar. (p.23)

Ávila (2017a) elucida que o método musical de Willems partia de três princípios básicos: 1) As relações psicológicas estabelecidas pela música e o ser humano; 2) A não utilização de recursos extramusicais; 3) A vivência musical, antes do ensino musical propriamente dito. Assim, para a vivência musical, Willems usou o movimento corporal e a voz como primeiro instrumento nato. Ele defendia que o ritmo é inato e está presente em todo ser humano. Segundo a autora, para Willems, os subsídios característicos da música (ritmo, melodia e harmonia) não são somente noções físicas, mas “[...] elementos de vida de ordem fisiológica, afetiva e mental” (ÁVILA, 2017a, p. 7). Logo, a autora destaca que este pedagogo compreendia a música como sendo, conjuntamente, ciência e arte, conseqüentemente, como matéria e espírito.

Rocha (1990) pontua, segundo Willems, que o desenvolvimento rítmico na criança ocorre da seguinte maneira: 1) Batimentos e/ou batuques (sejam partes do próprio corpo ou em diversos materiais) livres e espontâneos; 2) Batimentos de frases, quadras e pequenas canções; 3) Alternância de compasso (divisão do tempo), que gera uma correlação entre tempo e ritmo, tais como exercícios de alternância das mãos (coordenação motora). Cabe destacar que este último tem grande importância devido ao fato de possibilitar uma improvisação rítmica. A autora ainda destaca que, para este pedagogo musical, os melhores exercícios para despertar a consciência rítmica são: 1) Intensidade, relação entre forte e fraco (alternância de aumento e diminuição de som); 2) Andamento, relação entre devagar e depressa (com variantes de acelerando, retardando) e 3) Duração, relação entre curto e longo. Quanto ao desenvolvimento musical na criança, de acordo com Willems, este segue os seguintes princípios básicos:

Improvisação melódica; canção; Exercitar a altura do som (grave e agudo); Ouvir – escutar sons com material diversificado; Reconhecer e reproduzir sons com seus intervalos e melodias; Exercitar o movimento sonoro (ascendência e descendência do som, com suas variantes) e Movimento corporal. (ROCHA, 1990, p. 35)

Ávila (2017a) menciona que Willems, ao discutir em uma de suas obras sobre a influência da música no ser humano, apontava que a música é apreciada como um fator extraordinário para a formação da personalidade humana, pois, além de viabilizar o despertar das faculdades criadoras, ainda pode avivar a pluralidade das demais faculdades humanas, beneficiando, desta forma, o seu desenvolvimento, ou seja, as bases psicológicas da educação musical. Interessante salientar que, de acordo com a autora, este pedagogo defende que a “[...] educação musical deveria começar a partir dos três ou quatro anos e antes disso cabe às pessoas do meio familiar despertarem o sentido auditivo e rítmico da criança” (ÁVILA, 2017a, p. 8). Nesse sentido:

A criança deve viver os fatos musicais antes de tomar consciência deles, passando pelos três estádios que a evolução implica: vida inconsciente, tomada de consciência e vida consciente, ou então, síntese inconsciente (sincretismo), análise e síntese consciente. Deste ponto de vista, as canções, que são um ato musical sintético inconsciente, são da maior importância. O canto, na criança, é mais do que uma simples imitação, pois desperta nela qualidades musicais congênicas ou hereditárias: sentido do ritmo, da escala, dos acordes, até mesmo da tonalidade etc. (WILLEMS apud ÁVILA, 2017a, p. 8)

A fim de detalhar as premissas anteriormente apontadas por Rocha (1990), Ávila (2017a) destaca que Willems aconselhava a divisão do ensino musical em quatro fases, que se iniciariam a partir dos três anos de idade, estabelecendo um número ideal de cinco crianças por grupo. Estas fases seriam:

1. *Iniciação musical*, cujo trabalho consiste em:

- Gerar nas crianças o significado dos elementos pré-musicais e musicais por meio de elementos vivos, concretos e variados, adequados à idade dos(as) alunos(as), bem como “acordar” nestes(as) o interesse pela música, fomentando a participação ativa das crianças, a fim de explorar sua atividade criadora.
- Distinguir um som dentre outros, ou seja, os parâmetros do som, criando timbres com o propósito de separar sons iguais de sons diferentes, além de “[...] reproduzir sons isolados: voz, flauta, piano etc.; intervalos melódicos – atonal e tonalmente; motivos melódicos livres, posteriormente organizados (graus conjuntos depois disjuntos).” (ÁVILA, 2017a, p. 9)
- Propiciar a criação melódica coletiva e individual livre; diferenciar tonalidades como agudo e grave; sons harmônicos etc. “Percussões – exercícios de

reações (aquecimento, distensão, expressão e domínio do dinamismo; freio motor; plasticidade; impulso, pancadas rápidas, matizes dinâmicas e agógicas, ritmo das palavras).” (ibid.)

- Canções: canto suave, controle dos estados de ânimo, afinação, boa pronúncia e precisão rítmica e “Movimentos corporais: marchas, corridas, balanços, saltos, trotes, movimentos giratórios e movimentos quotidianos, seguindo um movimento marcado com um pandeiro ou improvisando uma melodia.” (ibid.)

2. *Segundo grau de iniciação musical (princípios complementares relacionados com a fase anterior)*, no qual, de acordo com a autora, devem-se apurar os exercícios anteriormente mencionados, pois esta é uma fase mais consciente, objetivando desenvolver a memória sensorial, motriz e afetiva, bem como a consciência relativa, fortalecendo, desta forma, o sentido tonal.

3. *Terceiro grau – pré-solfejo e pré-instrumental (princípios progressivos em relação aos graus anteriores)*: Ávila (2017a) destaca que esta fase é caracterizada pela conscientização e ordenação dos elementos musicais fundamentais em que os sincronismos serão primeiramente vivenciados por meio do coletivo para apenas posteriormente serem colocados individualmente, pois o acesso do concreto ao abstrato deve ocorrer de maneira homogênea. Com isso, os automatismos para os nomes das notas, bem como a “[...] qualidade da voz e da pronúncia; denominação dos fenômenos principais; improvisações rítmicas e melódicas mais estruturadas [...]” (ÁVILA, 2017a, p. 9), são questões fundamentais a serem trabalhadas para ocorrer o desenvolvimento da expressão e da criatividade nos(as)alunos(as) .

4. *Quarto grau: o solfejo (alfabetização musical)*: a criança nesta fase, segundo Ávila (2017a), terá uma educação musical global, com leitura e escrita de acordes musicais, aprendendo, por exemplo, a ler partituras sabendo decodificá-las musicalmente.

O terceiro período, denominado por Gainza (2013) de *Os Métodos Instrumentais* (1950 – 1970), teve como principais precursores os pedagogos musicais: o alemão Carl Orff (1895 – 1982), o húngaro Zoltán Kodály (1882 – 1977) e o japonês Shinichi Suzuki (1898 – 1998).

De acordo com Ávila (2017b), a família de Orff pertencia à alta burguesia alemã e participava ativamente da vida militar. Orff foi compositor e aos dezesseis anos já havia composto cinquenta *lieder*⁵ sobre textos clássicos. A autora ainda ressalta que este pedagogo obteve grandiosa formação na Academia Musical de Munique, onde estudou composição. Em 1950, lecionou aulas, também sobre composição, nessa mesma instituição.

Figueiredo (2012, p. 86) descreve que Orff é criador de uma proposta que conecta dança e música, “[...] trabalhando com o ritmo da fala, atividades vocais e instrumentais em grupo, com forte enfoque para a improvisação e a criação musical”. Ainda de acordo com o autor, Orff, em sua proposta, oferece às crianças a experiência de tocar em grupo, colocando-as em contato direto com o fazer musical.

Gainza (2013) elucida que o então conhecido como *Método Orff* é atualmente considerado como um dos maiores métodos do século XX e está inserido neste período, pois, por também ser sido compositor, Orff pensava na formação de conjuntos musicais instrumentais. Sua proposta apontou rumo a novas estratégias para a aprendizagem musical e retomou alguns aspectos do método “Tônico Sol-Fa”, ou seja, de como deve proceder à didática básica da melodia, do ritmo etc.

O *Método Orff* propunha o ensino de música para crianças, fundamentando-se, principalmente, por meio da percussão (rítmica). Desta forma, Ávila (2017b) destaca, tal como Willems, que Orff tomou alguns preceitos do trabalho de Dalcroze, com relação ao enfoque no movimento que o indivíduo realiza ao tocar instrumentos de percussão. De acordo com Bezerra (2005), Orff localizou na Eúritmia de Dalcroze o conceito que mais influenciou seu trabalho, em que o ritmo é o “[...] mais forte elemento da música; que a mais primitiva e natural resposta musical humana é rítmica; sendo o ritmo, portanto, o ponto de partida mais lógico para a educação musical.” (BEZERRA, 2005, p. 22)

Tal aspecto se comprova na afirmação de Bezerra (2005), no momento em que ele menciona que Orff percebeu que, ao se expressarem cotidianamente em circunstâncias espontâneas, as crianças utilizavam música, movimento e fala conjunta e não separadamente, bem como quando dançavam, notou ser comum as

⁵ Lied (plural: Lieder) é uma palavra alemã que significa "canção". Usualmente utilizada para identificar arranjos musicais para piano e canto solo, com letras em alemão escritas nas partituras que expressam em sons os sentimentos contidos nas letras.

crianças cantarem e, enquanto cantavam, movimentavam o corpo no ritmo da canção.

Para Ávila (2017b):

A criança é considerada como um “ser primitivo” - no sentido da evolução do homem, portanto, parte dos elementos básicos da música, começando pelo ritmo – através dele a criança fala, movimenta-se e pode ser estimulada a explorar a música, que deve ser vista como algo tão natural quanto a fala, o ritmo e o movimento do ser humano. (p. 2)

O trabalho com o *Método Orff*, de acordo com Ávila (2017b) está fundamentado em atividades musicais lúdicas, tais como dançar, cantar, bater palmas, pronunciar rimas e usar o corpo principalmente, percutindo as mãos para descobrir o mundo rítmico, a fim de proporcionar aos(as) alunos(as) uma contemplação da vivência musical por meio da linguagem e do corpo em que este assume a função de instrumento de percussão, além de demais instrumentos que sejam de fácil manejo para, posteriormente, iniciar a leitura e escrita na perspectiva da linguagem musical.

Interessante destacar que a metodologia de Orff faz uso de canções folclóricas, poemas, rimas, provérbios (desde que sejam benquistos pelas crianças), sendo estes falados ou cantados, que poderão ser seguidos por: palmas, batidas percutidas em instrumentos, batidas de pés etc. Desta forma, antes de experimentar o ritmo, por exemplo, a criança precisará vivenciá-lo por meio de passos e movimentos elementares, como: andar, saltar, trotar, correr. Como destaca Bezerra (2005):

Orff escolheu usar como música de ensino aquelas que tivessem um forte sabor nacionalista, na compreensão de que as canções folclóricas e outras músicas eram uma parte marcante das experiências da infância. Orff recomendava que os professores de cada parte do mundo usassem a música de sua própria herança e idioma. (p. 24)

Um detalhe importante no *Método Orff* é a inclusão de todos(as) os(as) alunos(as), ou seja, cada um(a) colabora de acordo com sua destreza, não havendo a procura de talentos excepcionais. Assim, as crianças que são contempladas pelo *Método Orff* não possuem nenhuma noção musical inicial, havendo a necessidade de utilização do corpo e da voz como os primeiros e mais naturais dos instrumentos. Sendo uma metodologia que envolve o coletivo, é necessário haver, no mínimo, dois participantes chegando até um máximo compatível com o uso do instrumental. Faz-

se necessário ressaltar que a pesquisa de Orff é conduzida para atingir indivíduos na faixa etária de seis a quatorze anos de idade. Entretanto, segundo Ávila (2017a), há a possibilidade de esse método ser trabalhado na Educação Infantil.

Em sua obra sobre musicalização, intitulada *Schulwerk* (Música para criança), Orff discorre a respeito dos padrões de células rítmicas pequenas, que aumentam gradualmente a partir do desenvolvimento musical da criança. Segundo Artaxo e Monteiro (2008):

Fala, ritmo e movimento representam o tripé no qual se assenta toda a proposta educacional de Carl Orff, para que a criança se torne criativa, espontânea. Para Orff, a educação deve partir de experiências simples, antepondo-se a conceituações teóricas. Seu método leva a criança, que inicia a educação através dos instrumentos de percussão, a expressar-se melhor. (p. 59)

Ávila (2017b) descreve que Orff concentrava suas aulas instrumentos musicais, dentre estes os xilofones e os metalofones, que era utilizado em várias alturas, ou seja, o soprano, o contralto, o baixo e outros instrumentos de percussão. Orff empregava muito este instrumento, pois acreditava ser de fácil manuseio e possibilitava ao(a) aluno(a) percutir em notas disponíveis, retirando as notas que não seriam utilizadas, admitindo, assim, maior sucesso por parte do(a) aluno(a). Para Orff (apud ÁVILA, 2017b):

Para maior facilidade de execução, as crianças devem tocar de cor. Contudo, o ensino da notação deve ministrarse logo de início, principiando pelos exercícios de prosódia⁶, onde (sic) apenas a notação rítmica é necessária. Nas primeiras lições, o conhecimento da notação servirá principalmente para escrever as próprias experiências. (p. 2)

Com isso, o uso dos tambores de diferentes modelos e tamanhos é, também, de extraordinária estima, pois trabalha o(a) aluno(a) musicalmente, além de aperfeiçoar sua coordenação motora. Outra ferramenta importante é o uso do ostinato⁷, que, nesta metodologia, visa possibilitar a ocorrência de improvisações musicais. Desse modo, as aulas tendem a transcorrer com fluência e harmonia, sem que haja competitividade entre os(as) alunos(as), tendo em vista a vivência e o prazer gerados pela experiência musical.

⁶ São os atributos da emissão dos sons na fala, como a entoação e o acento.

⁷ Ostinato, em música, é uma frase musical que é insistentemente repetida numa mesma altura, podendo ser considerada como um padrão rítmico e/ou parte de uma melodia e/ou, até mesmo, uma melodia completa.

De acordo com Bezerra (2005), Orff optou pela viola da gamba e o alaúde para complementar os instrumentos de percussão, sendo que o violoncelo e o violão podem supri-los. Sendo assim, flautas doce igualmente podem ser utilizadas como instrumental na proposta de Orff. Demais instrumentos, como os tambores, címbalos e triângulos podem ser igualmente usados no conjunto.

Deve-se compreender, portanto, que o *Método Orff* objetiva o aprendizado através do trabalho, da criação e da vivência musical.

Já o método Kodály segundo Gainza (2013), é contemplado neste período porque este pedagogo musical considerava o canto e os coros como formas de instrumentos primordiais, básicos no processo de musicalização. Este pedagogo musical centrava-se na produção musical a partir do coro, recorrendo ao folclore de sua pátria como fonte inspiradora e destacava a importância que a música tradicional tem para a construção do mundo sonoro interno dos sujeitos que estão inseridos em uma determinada comunidade cultural.

Orff e Kodály buscaram reinventar o ensino de música: o primeiro, ao criar peças musicais que denominava mais atrativas e diferentes das habituais e o segundo, ao produzir algo próprio, como, por exemplo, um repertório coral inovador, com uma metodologia tida como progressista até então.

Já Suzuki, segundo Gainza (2013), foi o criador de uma metodologia musical, tida como um método psicologicamente fundamentado para o ensino do violino. Sua proposta é utilizada atualmente em todo o mundo ocidental. Sobre isso, Figueiredo (2012) relata:

Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998) baseou sua proposta pedagógica na aquisição da língua materna pelas crianças considerando que haveria um paralelismo entre aprender a língua e aprender um instrumento musical. Assim, as crianças aprendem a língua a partir da escuta de exemplos constantes das pessoas que estão à sua volta e poderiam aprender música da mesma forma, contando com um entorno de qualidade, baseando a aprendizagem no processo de imitação (HOFFER, 1993, p. 129). O desenvolvimento da habilidade da memória, o estímulo à execução “de ouvido”, a “educação do talento” – que todos possuem – são elementos fundamentais para o método Suzuki, que também enfatiza a realização musical em grupo e a participação da família no processo de aprendizagem da criança. (p. 86)

Ao comparar o período dos métodos ativos com o dos métodos instrumentais, é possível dizer, em consonância com Gainza (2013), que durante o primeiro a preocupação metodológica estava centrada no sujeito do conhecimento, em que se

mobilizaram a motivar de diferentes maneiras, especificamente, o(a)aluno(a). Já no período dos métodos instrumentais, a preocupação metodológica voltava-se para o objeto do conhecimento, ou seja, para a música em si.

O quarto período, designado por Gainza (2013) de *Os Métodos Criativos* (1970 – 1980), é o que se destaca nesta pesquisa em função da importância da musicalização, uma vez que a criatividade da criança está no cerne da discussão, ressaltando, assim, de acordo com a autora, que em nenhum outro período se “[...] *había llegado aún el tiempo de que los estudiantes intervinieran también como productores, inventando su propia música!*” (ibid., p. 57). Este período fundamenta-se especificamente na ação em que o(a) professor(a) compartilha a criatividade musical com seus(as) alunos(as). Para a autora, o aporte essencial da educação musical vem neste período proveniente da chamada “geração dos compositores”. Um dos precursores deste período foi o canadense Murray Schafer (nascido em 1933), que publicou cinco obras relacionadas à sua experiência pedagógica em uma universidade de seu país. Schafer⁸ inspirou a sensibilização da escuta e a estimulação da curiosidade sonora dos estudantes.

Murray Schafer – educador musical, ensaísta e compositor canadense, é bem conhecido no Brasil, onde esteve várias vezes, a convite da UNESP. Em seu trabalho, enfatiza a importância da escuta, a relação com o ambiente sonoro e a integração de linguagens. Sua proposta básica – Educação sonora – precede e acompanha o ensino formal de música, como se vê na publicação da Editora Melhoramentos (2010). O livro ganhou o Edital PNBE do MEC (Programa Nacional Biblioteca Escola) e está sendo distribuído a bibliotecas de escolas públicas do País. Trata-se de uma coletânea de 100 exercícios de escuta e exploração do ambiente sonoro. Outros livros seus que têm boa penetração no Brasil são *O ouvido pensante* (1991/1996) e *A afinação do mundo* (2001). (FONTERRADA, 2012, p. 99)

O quinto período, de acordo com Gainza (2013), foi denominado de *A Transição*. Neste período, anos 1980, segundo a autora, o apreço pela música contemporânea não decaiu; entretanto, surgiram novidades musicais por meio da tecnologia musical e educativa, dos movimentos alternativos de expressão artística, da musicoterapia, dentre outros. Tais eventos geraram um efeito produzido por “ondas migratórias”. Nesse contexto, a maioria dos países assumiu um perfil

⁸ Os conceitos metodológicos de Schafer estarão melhor explanados no capítulo sobre Musicalização, pois este autor aborda com maior veemência a questão da criação musical, principalmente em sua obra: “O Ouvido Pensante”.

multicultural e, para tanto, a educação musical necessitou adotar uma postura de integrar as músicas de diversas culturas, a fim de trabalhar na preservação das muitas identidades culturais musicais.

O sexto período, denominado de *Os Novos Paradigmas* (GAINZA, 2013), Ocorreu na década de 1990 e cedeu lugar a uma polarização das problemáticas educativo-musicais, pois, por um lado, havia a preocupação da Educação Infantil (inicial); por outro, havia a preocupação da educação do ensino superior (especializada). Gainza (2013) descreve que a educação musical infantil do século XX, em muitos países, teve a influência dos métodos de Willems, Orff, Kodály e Suzuki, porém, estes aportes e métodos teóricos não foram muito utilizados no ensino superior.

A educação superior começou a trabalhar com o ensino de modelos e não de métodos que dominaram o ensino durante todo o século XX. A diferença de método e de modelo (GAINZA, 2013) remete a uma reunião da produção coletiva que abrange um determinado aspecto da educação musical, ou seja, não se menciona nenhum nome, em particular, de pedagogo musical, mas sim, separa-se o aprendizado universitário por diferentes modelos em que seria possível aprender por meio “[...] *del juego, del canto y de la danza popular [...] pero también se puede aprender mediante aparatos o máquinas (modelos tecnológicos), o através de conductas y prácticas varias*” (ibid., p. 59). Sendo assim, um modelo pedagógico tem a ver com a maneira que se transmite ou se aprende determinado saber, “[...] *ya se trate de habilidades, costumbres, creencias, etc. [...] comprende un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada [...]*” (ibid., p. 60). Para a autora, um modelo pedagógico é suscetível de ser combinado com outros. Portanto, é necessário que o(a) docente proponha uma educação musical que contemple um modelo ecológico, pois:

En nuestros días y en nuestras latitudes, muchos profesores, siguiendo a Murray Schafer, eligen el modelo ecológico. En vez de proponer secuencias para el aprendizaje de la tonalidad o los modos, Schafer enseña a sus alumnos a sensibilizar la escucha, para defender-se de la polución sonora, y participar en forma activa en el diseño de su propio “paisaje” sonoro. (GAINZA, 2013, p. 60)

A partir das propostas dos pedagogos musicais aqui apresentadas, pode-se concluir, de acordo com Figueiredo (2012), que o “[...] trabalho com o corpo, o uso

da voz, a criação musical, a experiência musical a partir de diferentes vivências [...]” (p. 87), são elementos basilares que fundamentam o início da nova era sobre concepção de ensino musical por meio do princípio do uso dos Métodos Ativos de Educação, que colocam o(a) aluno(a) como ativo(a) em seu processo de aprendizado. Vale lembrar que estes pedagogos musicais conceberam a educação musical para todos(as) e que suas metodologias buscaram atender a esta proposta. Na visão da autora, esses métodos “[...] são perfeitamente aplicáveis nos dias de hoje, desde que devidamente contextualizados para que continuem cumprindo um papel metodológico relevante na formação musical das futuras gerações” (FIGUEIREDO, 2012, p. 87). Portanto:

[...] os métodos tradicionais de educação musical podem ser aliados dos educadores musicais neste momento de reinserção da música como conteúdo curricular na escola brasileira. É fundamental que sejam utilizadas referências do passado que ainda podem contribuir para a elaboração de propostas adequadas para o momento atual da educação musical brasileira. E os métodos desenvolvidos em tantas partes do mundo poderão contribuir para que a educação musical esteja acessível a todos os brasileiros que passam pela escola. É um processo de reinvenção, de revisão permanente dos elementos metodológicos que façam sentido para a educação musical brasileira nos dias de hoje. (ibid., p. 87)

Segundo Gainza (2013), é preciso que a pedagogia musical adquira nova práxis, englobando participação e interação. Para tanto, deve partir dos seguintes pressupostos:

- *Toda experiência musical deve estar centrada na prática:* para a autora, só se aprende música fazendo/criando música, de maneira ativa, uma vez que, tocar um instrumento se aprende tocando, cantar se aprende cantando etc. Assim, deve haver treino, pois “[...] *durante las etapas iniciáticas del aprendizaje musical y la producción sonora debe priorizarse el movimiento, la actividad y la participación personal.*” (GAINZA, 2013, p. 142). Nessa perspectiva, deve ser mediado pelo(a) docente o estímulo sensorial da criança em relação à visão, ao tato e à audição, no sentido de haver uma intervenção que dê lugar à ação corporal de maneira progressiva. Assim sendo, o(a) aluno(a) irá:
- *Pela visão:* aprender pela indicação gestual do(a) professor(a), ou seja, qual postura gestual (manuseio) se deve adotar de acordo com o instrumento musical que se está trabalhando, por exemplo, violão, piano etc., a fim de

aprender os movimentos a serem implementados com determinada sequência melódica e rítmica.

- *Pelo tato*: perceber as conexões e o contato do próprio corpo com o instrumento (mãos, dedos, pés etc.), bem como com os apoios, assentos e pisos que estão em conexão com o toque.
- *Pela audição*: aprender a relacionar o que faz com o que vê, ou seja, o que se toca e o que se move no instrumento e o som emitido por este, sendo isso possível quando é estimulado pelo(a) professor(a) durante as primeiras etapas da aprendizagem.

➤ *Toda experiência musical deve ser participativa gerando consciência e criatividade*: Gainza (2013) aponta que ao pensar no sujeito do conhecimento, devem ser criadas condições para que a experiência musical seja participativa a partir da integração dos níveis básicos dos aspectos humanos, como: o ser; o pensar e o existir. Percebe-se, assim, que com a participação gera-se a consciência e com esta gera-se a criatividade. Logo:

- *A participação é consciência*: pelo fato de integrar a consciência mental – o pensar algo – “[...] *hago sabiendo qué hago, cómo lo hago, por qué, etc.*” (GAINZA, 2013, p. 143)
- *A participação é criatividade*: porque supõe um indivíduo que expressa livremente seus pensamentos e suas emoções – o sentir algo – “[...] *hago mi propia música y la música de otros.*” (ibid., p. 143)

➤ *Toda prática musical deve ser integrada*: para Gainza (2013), do ponto de vista musical, ou seja, do objeto do conhecimento, toda práxis musical deve ser integrada de forma a gerar condições em que haja inclusão de alguns aspectos musicais básicos:

- *A linguagem musical*: com relação ao repertório e a atividade que se realiza.
- *O desenvolvimento auditivo*: com relação à própria prática musical.
- *A composição/improvisação*: com relação à própria prática musical.
- *Análise estrutural e harmônica*: para uma compreensão mais direta, execução e memorização da obra musical.

Em face do exposto, conclui-se que os métodos tradicionais de educação musical do século XX, propostos pelos educadores musicais aqui apresentados, podem colaborar no ensino de música, desde que contextualizados e reinventados frente aos desafios atuais da educação. Pode-se averiguar ainda que, especificamente, as proposições dos “métodos ativos” e dos “métodos criativos”, estão diretamente relacionadas ao conceito de musicalização com crianças pequenas, uma vez que primam pela interação, ludicidade, criatividade e sensibilidade.

Desta forma, o capítulo a seguir apresenta a práxis docente para a musicalização infantil, a partir da compreensão que aqui se evidencia acerca da necessidade de protagonismo da criança como um ser ativo em seu processo de construção do conhecimento musical.

4 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

Muitas vezes as pessoas falam que aprender música é muito difícil, que você tem que sofrer muito, tem que ter talento. Isso é uma herança do conservatório europeu, e o modo de ensino ainda perpetua um pouco isso. Temos que romper com isso. Eu costumo dizer que a música não é um privilégio dos músicos, a música é de todos.
(BRITO apud MOLINA; TERAHATA, 2012, p. 112)

Ao refletir sobre a musicalização infantil algumas questões se fazem presentes, afinal: como a música deve ser trabalhada com bebês e crianças pequenas que frequentam os ambientes de creches? O(a) docente de creche tem de ser músico/musicista e/ou ter formação específica na área? Qual é a melhor didática/mediação no trabalho com crianças pequenas? Quais são os conhecimentos mínimos sobre música e seu ensino que o(a) professor(a) tem de se apropriar para viabilizar o trabalho com musicalização infantil? Tais questões são problematizadas neste capítulo, no intuito de se construir possíveis respostas a estas.

4.1 Ouvir ou escutar? A importância da Paisagem Sonora

Ao tratar da prática do ensino de música, faz-se necessário que o(a) professor(a) busque o aprofundamento da compreensão do escutar, pois a experiência da escuta é diferente da experiência de simplesmente ouvir. A escuta requer um tipo de atenção e concentração específica que ocorre por meio de uma variedade de experiências vivenciadas. Tugny (2015), ao mencionar o filósofo francês Jean-Luc Nancy, menciona que:

A diferenciação dos termos *ouvir*, *entender* e *escutar* na língua portuguesa não corresponde à diferenciação entre *ouir*, *entendre*, e *écouter* da língua francesa. Aqui estamos diante de uma ambiguidade explorada pelo filósofo carregada pela palavra *entendre*, que comporta ao mesmo tempo o *ouvir* – em uma escuta passiva – e o *compreender*, unindo no português os termos ouvir-entender (uma escuta passiva e outra que carrega em si uma verdade, uma compreensão). O ato de escutar, por sua vez, carrega em si a tensão do órgão do sentido, o desejo, a direção a outrem. A escuta foi então sempre o revés, o outro lado da nossa forma de pensar, entender, fazer ciência, julgar, conhecer e reconhecer. (p. 22)

Escutar, portanto, vai muito além da capacidade auditiva de cada sujeito; implica em abertura de mundo, em disponibilidade permanente de apreender este

mesmo mundo, fruto da curiosidade e do desejo de desvelá-lo. Nesse sentido, é necessário que o(a) docente compreenda que o mundo é musical e está rodeado de ritmos, em que o som se faz presente nas máquinas, nos animais, nas pessoas, na cidade, no campo, sendo audível no vento, na chuva, nos sons do mar e por meio de inúmeras outras formas, meios, lugares e materiais.

Uma das particularidades do ser humano é constituir analogias e desenvolver formas simbólicas de interação com o mundo a fim de se expressar e se comunicar por meio dos sons, cores e movimentos. A música é um recorte do vínculo que o indivíduo possui com a natureza, com a cultura e com ele próprio, pelo fato de, diariamente, lidar com a linguagem musical, mesmo que de maneira despercebida. Logo, ao se ponderar com relação à formação do ser humano, é essencial contemplar esse aspecto:

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador... Ouvimos vozes e falas, poesia e música... SOM é tudo o que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes e paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também, sonoramente, sua presença, seu “ser e estar”, integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta. (BRITO, 2003, p. 17)

A música desempenha, no percurso da formação humana e, conseqüentemente, no do conhecimento, não somente o papel integrador, mas, igualmente, a função de vivenciar, constituir e valorizar a cultura e a própria identidade, proporcionando ocasiões de conquistas e realizações de projetos pessoais. Sendo assim:

[...] a música deixa feliz quem a pratica, embora não garanta felicidade. Se a atividade de fazer música ocorre num ambiente positivo, instigante e amigável, provavelmente, os praticantes sentirão bem-estar ao tocar, cantar, compor, criar. A música faz parte da cultura de todos os povos. Nas sociedades orais e pequenas comunidades, é parte integrante da vida e todos fazem música sem se preocupar com o fato de terem ou não talento. Nessas culturas, considera-se que tenha propriedades curativas e forças de transformação. (FONTERRADA, 2012, p. 97)

Evidencia-se que o âmago do trabalho musical, como discutido nesta pesquisa, é que o sujeito se torne sensível e perceptível ao universo sonoro,

despertando sua essência de “Ouvido Pensante” (SCHAFER, 1991). Essa essência e esse despertar para os sons do ambiente favorece a percepção para a denominada “Paisagem Sonora”, sendo esse um caminho interessante no processo de musicalização.

Portanto, para garantir que as crianças se tornem críticas aos sons, ou seja, que os escutem, o(a) professor(a) precisa despertar em si mesmo(a) esta sensibilidade aos sons, pois se nele(a) próprio(a) isso não ocorrer, como então mediará situações para que aconteça com as crianças? Importante ressaltar que o(a) docente trabalhará melhor com aquilo que conhece e compreende.

Nessa perspectiva, o conceito de “Paisagem Sonora” criado pelo educador e compositor Murray Schafer, em meados de 1970, parece adequado ao trabalho com as crianças pequenininhas. Este educador estudou os sons que cercam o ser humano (os da natureza: animais, chuva etc.) e aqueles por ele produzidos (carros, máquinas, músicas etc.). Esta expressão refere-se também a todos os sons historicamente registrados na trajetória de vida dos sujeitos. Para o autor, a paisagem sonora é sinônimo de estar receptivo à acústica dos lugares e só se consegue perceber esta acústica ao estipular um trajeto a ser percorrido e atentar aos sons que os envolvem, como por exemplo, ao atravessar “[...] uma floresta densa. Outro rio perdido na neblina. Tecedores de cestos estão indo para casa com seus carros (a roda) [...]. Antes de dormir, muita coisa ainda vai passar pela memória, pois, mesmo uma viagem curta como esta, é cheia de impressões” (SCHAFER, 1991, p. 93).

Em entrevista concedida à Molina e Terahata (2012), Fonterrada declara que as considerações quanto à “sonoridade do mundo em geral” e, portanto, do conceito de paisagens sonoras, surgiu devido à atenção de Schafer com o ambiente sonoro e que, após ter lecionado em uma universidade do Canadá, em um curso de comunicação, os(as) alunos(as) discorriam sobre o som e sobre a poluição sonora e esse “[...] foi o pontapé inicial para uma pesquisa enorme que ele desenvolveu por muitos anos, que é a paisagem sonora mundial [...]” (ibid., p. 108). Desta forma, Schafer pesquisou na história mundial como era o ambiente sonoro e desta pesquisa concluiu que já no quarto mês de gestação o indivíduo vive num ambiente sonoro e que as impressões iniciais, após o nascimento, também são sonoras:

Ele mostra também que, até a revolução industrial que eclodiu no século XIX, a relação homem/meio-ambiente sonoro era equilibrada. Foi no século XIX, e depois do século XX, e está cada vez aumentando mais no século XXI, que fomos desequilibrando esta relação. (FONTERRADA apud MOLINA; TERAHATA, 2012, p. 108)

Fonterrada esclarece que, com este desequilíbrio sonoro ocorreu uma série de perturbações sonoras e que uma das formas de convivência com essas perturbações, de acordo com Schafer, seria uma “autodefesa”, isto é, aprender a se concentrar no que interessa, ignorando aquilo que não interessa e, desse modo, aprender a escutar. Segundo Fonterrada (apud MOLINA; TERAHATA, 2012), na obra de Schafer, denominada: Educação Sonora, ele trata do resgate da escuta, compreendendo como é o som, como se estabelece e se organiza, se é grave ou agudo, longo ou curto, se é feio ou bonito para o(a) ouvinte, se espanta e/ou o deixa feliz ou chateado etc., pelo fato de inicialmente o som ser afetivo e depois ser um componente racional e mental:

A esse respeito, Brito (apud MOLINA; TERAHATA, 2012), esclarece:

Eu acho que essa questão do foco da escuta é fundamental; é aprender a escutar. Quando elas começam a escutar, muda alguma coisa. É a passagem do ouvir para o escutar. Ouvir é um processo fisiológico. Se nosso corpo está funcionando a gente ouve, mas nem sempre escuta. Quando você começa a colocar a atenção, você começa a transformar a escuta. Para o professor que não é especialista, a primeira coisa importante é se voltar para isso. Começar a detalhar a escuta, perceber o que ele tem, o que ele pode fazer, como ele lida com essas coisas, estimular esses jogos de escuta com os alunos. (p. 112)

Percebe-se assim que, de acordo com Schafer (1991), o conceito de paisagem sonora foi concebido como forma de uma “possível solução” à falta de percepção que os indivíduos têm quanto aos sons que os rodeiam. Dito de outra forma, segundo as ideias do autor, pode-se verificar que se utilizam o órgão auditivo apenas para ouvir e não para escutar os sons e com a ausência de reconhecimento da necessidade do desenvolvimento desta sensibilidade auditiva, houve, e ainda há, o conceito socialmente aceito de que o fazer musical é atribuído a um possível “dom” e que apenas os(as) musicistas possuem acesso a esta arte.

Ao encontro dessa evidência, Fonterrada (2012) afirma que o “[...] distanciamento em relação à música é um fenômeno da sociedade ocidental dos últimos séculos, que sofisticaram tanto a sua prática, que ela se tornou reduto de especialistas” (p. 97). Para a autora, este fato distanciou os indivíduos ditos

“comuns” da oportunidade do fazer musical, pois acabaram por recluir a possibilidade de serem “[...] executantes e só se permitem ser consumidores (ouvintes passivos)” (FONTERRADA, 2012, p. 97). Entretanto, se a música for compreendida como experiência a ser vivida, admissível e praticável por quaisquer indivíduos, esta passará a ocorrer de maneira prazerosa e sua compreensão obterá outra óptica, que modificará o sentimento das pessoas ao tocarem, dançarem e cantarem.

Compreende-se, então, que o conceito de “Paisagem Sonora” deve ser bem assimilado pelo(a) professor(a), pois mediar situações que viabilizem a compreensão pelas crianças em relação à diferenciação entre o ouvir e o escutar, é o primeiro passo no trabalho com musicalização infantil nos ambientes educacionais de creche.

4.2 Explorações, escutas e criações sonoras e musicais: o despertar da linguagem musical

Tendo o ensino de música passado a ser obrigatório nas escolas de educação básica, que vai da educação infantil ao ensino médio, a partir de agosto de 2011 (BRASIL, 2011), e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem favorecer “[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]” (BRASIL, 2010, p. 25), observa-se o desafio das instituições educacionais em proporcionar um trabalho com a linguagem musical que seja significativo às crianças.

Brito (2012) aponta, como possibilidades a este desafio, as propostas dos Métodos Ativos retratadas no século XX, uma vez que, estas, valorizam atividades de “[...] experimentação e de criação, sintonizadas com princípios e procedimentos da vanguarda musical da época, bem como, com pesquisas e proposições advindas da psicologia e da pedagogia” (p. 101), quando as perspectivas de produção musical se expandiram, envolvendo os “[...] conceitos, os meios e os materiais, os sistemas de notação e registro [...]” (p. 101) em espaços que aliavam teoria e prática, transformando e modificando a interação entre docentes e alunos(as), o que estaria em consonância com a musicalização infantil. Trata-se, portanto, de aprender

fazendo e pensando sobre o que se faz, sem dissociar teoria e prática. Isso implica também a posição de aprendiz do(a) próprio(a) docente, sua condição de “do-discente”:

Em meu trabalho com educação, fui aprendendo a construir junto. Quando as pessoas perguntavam como as crianças criam, eu falo que a gente cria junto. A gente constrói grupos e metas e vai trabalhando. Idéias surgem, você ouve, opina, participa de processos. Com o tempo, aprendemos a escutar com o aluno. (BRITO apud MOLINA; TERAHATA, 2012, p. 109)

De acordo com Fonterrada (2012), O Manifesto elaborado em 2011, no “Encontro sobre o poder transformativo da música”, no Fórum Global de Salzburg, enfatiza que, desde bem pequenas, as crianças devem ter a “[...] oportunidade de dar livre expressão à sua criatividade” (p. 96). Assim, é preciso incentivar a prática da criação e da improvisação musical. Nesse documento, segundo a autora, destaca-se “[...] a busca de modelos bem-sucedidos para auxiliar na tarefa de encontrar caminhos para a implantação da música na escola e a criação de ferramentas que promovam o exercício da criatividade em crianças e jovens de qualquer idade.” (p. 97).

Fonterrada (2012) assinala que o Manifesto de Salzburg apela por auxílio aos organismos internacionais, governos, professores(as) e cidadãos(ãs), a fim de garantir o espaço indispensável da música nas instituições educacionais com foco em “[...] apoiar as novas vias de desenvolvimento do talento musical dos jovens; assegurar a continuidade e o desenvolvimento das organizações que brindam estas oportunidades a crianças e jovens [...]” (p. 99), com fins em proporcionar a organização entre instituições privadas e públicas para viabilizar a assistência a esses empreendimentos.

Para a autora, o Manifesto demonstra uma enorme demanda a ser confrontada e sanada pela escola brasileira, pois tendo o ensino de música, no Brasil, regressado após uma ausência de quarenta anos, acabou por ocasionar um movimento realizado por alunos(as) de música, educadores(as) musicais e autoridades ligadas ao ensino, sendo que:

Ao abrir espaço para as aulas de música na escola, o País tenta recuperar a prática do fazer musical a toda população escolar, da Educação infantil ao Ensino Médio. E isso é, sim, um avanço. Atualmente, muitas cidades estão se mobilizando, dando suporte a projetos sociais que privilegiam a música, ou estabelecendo parcerias para que o ensino de música nas escolas se fortaleça. As Universidades investem em pesquisa e incentivam ações importantes para o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais

ligadas à Música. Dessa feita, mantemos esperança e a chama aquecida para um período promissor da área da educação musical. O tempo nos dirá o quanto elas terão fôlego suficiente para crescer e se manter fortes, interessantes e criativas. (FONTERRADA, 2012, p. 99)

Fonterrada (2012), com a intenção de auxiliar na divulgação de exemplos de trabalho nessa perspectiva que atribui à criança a oportunidade de exploração e invenção, relata a respeito da proposta de quatro educadores musicais que voltam sua metodologia para o desenvolvimento da criatividade musical.

Theophil Maier, pedagogo alemão e cantor, esteve inúmeras vezes no Brasil na década de 1980 lecionando cursos a docentes da rede estadual e também a educadores(as) musicais e atores/atrizes de teatro. A metodologia adotada por Maier é o uso, em sala de aula, do Jogo Vocal, em que os(as) “[...] participantes são instigados a criar sonoridades vocais individualmente e em grupo e a produzir pequenas peças, a partir de poesias, movimentos, sons e ações.” (MAIER apud FONTERRADA, 2012, p. 98)

Outro educador musical mencionado por Fonterrada (2012) é o compositor italiano Boris Porena, que faz uso de diversos materiais, tais como: flauta doce, voz, instrumentos de percussão, gravadores, rádio etc. A autora relata que Porena publicou um livro denominado *Kindermusik* (música para crianças), que se trata de uma compilação de métodos elaborada na premissa da utilização do jogo musical com regras que possibilitam a vivência e a experimentação por parte das crianças.

Outro músico que contribuiu na proposta da criatividade como componente metodológico em educação musical foi o inglês John Paynter. Segundo a autora, seu ensino se acoplava na Técnica de Projetos, sendo estes exemplificados em suas obras: *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972) e *Music and Structure* (1992):

No primeiro (livro), o autor apresenta uma série de projetos que relacionam a música a eventos externos, como mistérios, palavras, fotos, drama, movimento, silêncio. Outros exploram tempo, espaço e sonoridades obtidas a partir de diferentes materiais. Em seu segundo livro, Paynter defende alguns princípios: a música como direito de todos, a integração de linguagens, o acesso ao repertório da música contemporânea e a exploração de grafias musicais alternativas. No terceiro livro, escrito 20 anos depois, suas ideias se aprofundam, os exercícios se mostram mais complexos, mas as premissas são as mesmas, ligadas à escuta, à exploração de materiais e à estruturação de ideias musicais, através de propostas criativas. (FONTERRADA, 2012, p. 98-99)

Outra proposta de mediação docente que pode viabilizar a criação sonora-musical por parte das crianças, de acordo com Brito (2012), é a do compositor, flautista, ensaísta, regente, e educador Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), que nasceu em Freiburg, Alemanha, mas que, devido ao nazismo, mudou-se para o Brasil em 1937 e aqui atuou dinamicamente, contribuindo com a formação de educadores(as) musicais e músicos/musicistas. Suas sugestões e reflexões apontavam para uma educação musical “[...] voltada para todos, sem o objetivo estrito de formar músicos, mas, sim, com o intuito de colaborar com a formação e a transformação qualitativa do humano [...]” (BRITO, 2012, p. 103)

Segundo a autora, Koellreutter concretizou um projeto de educação musical objetivando a formação integral do ser humano, pois, para ele, o ensino de música só seria possível se o(a) aluno(a) ampliasse sua consciência e percepção, a fim de “[...] superar preconceitos, pensamentos dualistas e posturas individualistas [...]” (BRITO, 2012, p. 101). Em entrevista concedida à Molina e Terahata (2012), Brito comentou que:

Koellreutter era um professor de músicos, mas o foco dele era, realmente, uma educação musical para todos, não para a formação de especialistas, mas para o desenvolvimento integral do ser humano. Para isso, ele usava a criatividade e a improvisação como ferramentas pedagógicas. [...] Dentro da proposta de educação do Koellreutter, a improvisação era questão chave. Para ele, improvisação era ferramenta pedagógica. Ele dizia que não devíamos confundir improvisar com o fazer qualquer coisa. A preocupação do Koellreutter era sempre a de que devemos ter consciência do que estamos trabalhando. (BRITO apud MOLINA; TERAHATA, 2012, p. 107)

Koellreutter propôs o ensino Pré-Figurativo das artes, que é “[...] parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como um artista diante de uma obra a criar” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 37):

Koellreutter procura ensinar o pré-figurativo, que é um sistema de ensino pelo qual ele incita o aluno a se comportar diante do mundo como algo que ele tenha criado. Quer dizer, ele é o agente dessa transformação, e o professor é alguém que está junto. O oposto seria o pós-figurativo, esse ensino tradicionalista onde você dá tudo pronto. (BRITO apud MOLINA; TERAHATA, 2012, p. 111)

Desta forma, esta didática unifica a reflexão intelectual com a prática e compreende-se atrelada ao conceito de Métodos Ativos, ao instigar um processo dialógico, crítico e em constante questionamento, viabilizando, assim, a pesquisa

como método de aprendizado musical. Logo, esta “[...] proposta favorece [...] a emergência de modos de conviver fundados no diálogo, aproximando estudantes e professores que, juntos, fazem música e refletem sobre o fazer” (BRITO, 2012, p. 101):

A improvisação era entendida como uma importante ferramenta pedagógica e ocupava lugar de destaque no projeto. H.J.Koellreutter desenvolveu uma série de modelos de improvisação focando questões musicais e humanas (como concentração, autodisciplina, comunicação e criatividade, dentre outras), entendidos como possibilidades abertas, sujeitas a transformações decorrentes da observação do professor, das ideias e sugestões dos alunos e, enfim, do contexto de cada situação. "Eu só respondo como professor quando o aluno pergunta", dizia ele. "Eu faço música com ele. A gente se autoeduca coletivamente por meio do debate, do diálogo", completava, sinalizando um modo de pensar e viver a educação que ressoou em mim e segue fazendo muito sentido! Integrandos prática e reflexão; revendo maneiras de significar e organizar currículos e planos de trabalho; valorizando as atividades criativas, a ampliação da escuta, o contato com a diversidade de produções musicais, com fontes sonoras diversas, com o pensamento estético musical do século XX, Koellreutter apontou aspectos que merecem ser considerados. (BRITO, 2012, p. 101-102)

Aqui também se pode notar que as ideias de Koellreutter contemplam a questão da “dodiscência”. Segundo Brito (apud MOLINA; TERAHATA, 2012), Koellreutter tinha por metodologia o trabalho com jogo de improvisação. Este método, de acordo com a autora, necessita de um objetivo, uma finalidade musical, uma vez que lidará com demandas competentes à música direcionadas ao desenvolvimento humano. Logo, ao se realizar um trabalho de improvisação grupal, pessoas serão colocadas em interação umas com as outras. Desta forma, a tendência é a ampliação do relacionamento entre elas, pois a partir da troca irá se desenvolver a “autodisciplina”, trabalhando diversas questões como: escuta, concentração, o “estar com o outro, o trocar, o construir junto.” (ibid., p. 107)

A autora esclarece ainda que os(as) educadores(as), sejam musicistas ou não, necessitam rever o próprio conceito de música a fim de considerar a experiência criativa da criança, ou seja, levar em conta o modo musical da criança:

O exemplo das artes visuais e das artes plásticas pode ser um caminho que pode aproximar os educadores de um modelo de ensino de música. Hoje em dia, todos reconhecem os caminhos do desenvolvimento do gesto gráfico, que começa pela garatuja, pelas formas circulares. Ou o desenho da criança, ela desenha forças, ela tem intensidades, ela tem um gestual que está presente bem antes da forma. Quantas vezes vemos uma criança que desenha uma coisa, e de repente ela olha e fala: eu fiz um peixe. Foi o olho dela que viu aquele peixe. Isso hoje é explicável dentro da educação, a gente não convive mais só com aqueles modelos do desenho prontos que a criança só tinha que pintar. Só que, na música, ainda existe uma

desconsideração muito grande a respeito disso. As pessoas não acham que as crianças também passam por um processo de construção do conhecimento musical. (BRITO apud MOLINA; TERAHATA, 2012, p. 110)

A partir do exposto, evidencia-se que o trabalho com musicalização implica em um entendimento deste, por parte do(a) professor(a), como uma forma de expressão e um meio de conhecimento acessível à criança pelo fato de a linguagem musical viabilizar o “[...] desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de ser, também, poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998c, p. 49), aproximando pessoas de distintas culturas, possibilitando a percepção das relações entre seres humanos e sua realidade existencial por meio do despertar do interesse e da curiosidade, de maneira a desenvolver uma compreensão crítica do contexto histórico cultural, e ainda, colaborando para o fortalecimento da consciência criadora.

Segundo Fernandes (2009), o ensino de música na infância, através do processo de musicalização, ocorre por meio do apreciar, fazer, refletir e contextualizar, ou seja, se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, em que a aproximação e/ou integração entre subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto fomentam a elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades. Vê-se, portanto, que a mediação docente, principalmente com relação à disponibilização de recursos e materiais sonoros, deve sempre respeitar as experiências prévias, a maturidade e a cultura da criança, bem como seus interesses e sua motivação interna e externa.

No curso “Tocando, cantando... fazendo música com crianças”, desenvolvido por Fernandes e destinado a educadores(as), a autora elenca como objetivos neste trabalho:

- [...] 1. Desenvolver a linguagem musical em processos articulados entre os três eixos de ensino de Arte: *fazer / apreciar / contextualizar*.
- 2. Desenvolver a linguagem musical tocando e/ou cantando, explorando sons de diferentes procedências ao improvisar, compor e interpretar.
- 3. Desenvolver a percepção auditiva, despertar a percepção de “paisagens sonoras” empregando conhecimentos de “ecologia acústica”.
- 4. Saber utilizar elementos da linguagem musical (ritmo, melodia, timbre, textura, dinâmica, forma) em processos de criação e apreciação musicais.
- 5. Procurar e organizar informações sobre música: fontes de registro (discos, fitas sonoras, fitas de vídeo, recortes de jornais, revistas,...); fontes de informação (videotecas, sites na internet,...); espaços e instituições culturais que fazem apresentações musicais; grupos musicais e momentos em que se apresentam [...]. (FERNANDES, 2009, p. 109)

A autora segue explicando que o produzir música refere-se ao fazer artístico como forma de expressão, de construção, de representação e ao conjunto de

informações a ele relacionadas, ou seja, no âmbito do fazer, o(a) aluno(a) desenvolve o seu percurso de criação, em que o ato de produzir realiza-se por meio de experimentação e uso das linguagens artísticas. Sendo assim, o fazer musical envolve a expressão corporal e se faz presente nos jogos e brincadeiras, na confecção de instrumentos, na exploração musical, na composição de arranjos e letras, na construção e nas criações.

Para Fernandes (2012), o apreciar refere-se ao campo da recepção, abrangendo a percepção, a decodificação, a interpretação, a fruição de arte e do universo a ela relacionado. O ato de apreciar compreende a produção artística do(a) aluno(a) e dos(as) seus/suas companheiros(as) de turma, ou seja, é a produção histórico-social em sua variedade, em que o reconhecimento das qualidades estéticas e significados artísticos se fazem presentes no dia a dia por meio da indústria cultural, das mídias, do meio ambiente e das práticas populares. O apreciar musical ocorre nas atividades que contemplam a interpretação por meio da escuta do som e do silêncio, dos sons produzidos com o corpo e voz, ao se trabalhar os parâmetros do som como: densidade, altura, intensidade, duração e timbre, e nas práticas docentes que viabilizam o desenvolvimento rítmico.

Ainda de acordo com Fernandes (2012), a musicalização proporciona às crianças o desenvolvimento e/ou ampliação da criatividade, sensibilidade, reflexão (refletir sobre as diversas existências sonoras, suas fontes criadoras, etc.), exploração, além da vivência com o universo musical. O refletir remete à descoberta e compreensão do conhecimento do próprio trabalho artístico do ser humano, do trabalho do grupo em que se está inserido e da arte como produto social e histórico, compreendendo a existência de múltiplas culturas e de uma cultura própria.

Sendo assim, a autora enfatiza que no campo da musicalização, o contextualizar está presente nas atividades que abarcam a integração, a apreciação, e a ampliação do repertório cultural de múltiplos gêneros musicais, envolvendo as músicas eruditas, folclóricas e populares. Produzir esta linguagem característica implica proporcionar às crianças uma abundância de oportunidades de expressão e comunicação, uma vez que todo procedimento de criação viabiliza a elas ações como: provar, improvisar, explorar, expressar ideias, repetir e revisar, além de lhes propor novos desafios.

Para Fernandes (2012), se a música é, por excelência, um exercício de trabalho em grupo, ela desenvolve também uma série de atividades, desde a escuta e associação de significados até a criação. Desse modo, trabalhar com musicalização suscita uma confiança mútua, pois permite o desenvolvimento de aprendizados sobre a vida em grupo e da percepção de que o ser humano precisa do outro para o êxito de seus projetos. Por meio da ludicidade o trabalho com a música consolida o exercício de valores e expande o convívio social, o desenvolvimento individual, a habilidade de liderança, o raciocínio rápido e o agir com prontidão para intensificar a autoestima da criança, colaborando também para o seu desempenho quanto à agilidade, presteza, competitividade, coordenação, percepção e demais aspectos intrínsecos a todo processo de aprendizagem escolar.

Quando a criança se musicaliza, significa que ela terá um contato espontâneo e intuitivo com a linguagem musical desde os primeiros anos de vida, período em que escutar “[...] música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos⁹ etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical” (BRASIL, 1998c, p. 48). Logo, para haver o trabalho com musicalização, o(a) docente deve propiciar momentos que integrem experiências e vivências, gerando reflexão e percepção por parte das crianças, conduzindo-as para níveis cada vez mais elaborados de conhecimento e de expressão da linguagem musical. Nesse sentido, para que o(a) professor(a) possa trabalhar com musicalização infantil, necessita, em sua formação continuada, que se considerem os seguintes aspectos:

[...] Reflexão sobre o ensino e o aprendizado de música na escola e fora dela, e a necessidade de se trabalhar com músicas do meio sociocultural, com o conhecimento musical historicamente construído pela humanidade, e com concepções e práticas musicais trazidas pelos novos paradigmas musicais. [...] Construção de conhecimento teórico-prático sobre música enquanto linguagem e, portanto, como forma de expressão e de comunicação (interpretação, improvisação, composição) considerando três eixos de ensino e aprendizagem de música: fazer, apreciar, contextualizar. [...] trabalhar música como conhecimento, seja ela erudita ou popular, nacional ou internacional, regional ou universal; trabalhar com a parceria e/ou orientação de um professor(a) especialista em Música; estimular a criação musical; trabalhar metodologicamente de forma ativa e crítico-reflexiva; ampliar o gosto pela linguagem musical; partir dos saberes que os

⁹ “Os jogos de mãos, tradicionais e presentes em todas as culturas, caracterizam-se pelas brincadeiras rítmicas ou melódicas integrando texto e batimentos com as mãos, realizadas por duplas, trios ou quartetos de crianças. Exemplos: “Eu com as quatro”, “No velho Oeste”, “Fui à China” etc.” (BRASIL, 1998c, p. 48).

educadores já trazem; analisar e contextualizar esses saberes; ampliar os saberes na direção da cultura musical. (FERNANDES, 2012, p. 132-133)

Musicalizar significa tornar-se sensível ao universo sonoro de sons organizados. É acometido como um meio através do qual as noções de som, melodia, ritmo, compasso, métrica, tonalidade, leitura e escrita são experienciados pelos(as) pequenos(as) ao propiciar atividades lúdicas como, por exemplo, diversos e diferentes exercícios de movimentos, jogos, danças, manuseio de instrumentos musicais, canções e relaxamento. Assim, todo trabalho educacional da infância deve estar baseado/guiado pela brincadeira musical, pois, há uma ‘identificação natural da criança com a música’ e a atividade necessita estar atrelada à descoberta e à criatividade. (BRITO, 2003)

Quanto à questão da leitura dos sons por parte das crianças, a autora esclarece que o “[...] sentido da audição foi, desde o princípio, responsável por significativa leitura das coisas deste mundo, já que *sons* e *silêncio* são portadores de informações e significados [...]” (ibid., 2003, p. 19). Assim, ler os sons é identificá-los e escrevê-los, é recriá-los reutilizando aqueles já experimentados.

É interessante destacar, de acordo com Disoteo (2003), que a origem da experimentação sonora se inicia já no útero materno, desde o quinto mês de gestação, pelo fato de o ouvido ser um dos primeiros órgãos a se formar, e irá acompanhar o transcorrer da infância e da vida adulta do indivíduo. O autor esclarece também que, do ponto de vista formativo, nos primeiros “[...] meses e anos de vida [...] a criança pequena dá início a um contato direto com o mundo do som e da música, não só como ouvinte, mas também como experimentador, pesquisador e músico.” (ibid., p. 10)

Ao encontro deste pensamento, Brito (2003) elucida que:

[...] na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles. (p. 35)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), a musicalização é a integração entre os aspectos:

[...] sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si

só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (p. 45)

Segundo esse documento, a correlação entre o emprego da linguagem musical e seus benefícios para o desenvolvimento infantil devem viabilizar o emprego de propostas que respeitam o modo de pensar, sentir e perceber, colaborando para que a construção do conhecimento dessa linguagem aconteça de modo significativo. Portanto, a musicalização fornece à criança a possibilidade de vivenciar e refletir a respeito das questões musicais, por meio de um aprendizado sensível e expressivo, proporcionando condições para o “[...] desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos [...].” (BRASIL, 1998c, p. 48)

Sendo a música considerada como linguagem e, conseqüentemente, como geradora de conhecimento, está presente no dia a dia das pessoas de maneira intensa, por exemplo, na mídia, por meio da televisão, rádio etc.; na escola, pela mediação docente ou através de manifestações espontâneas realizadas pelas crianças em suas brincadeiras, bem como, na família e em demais ocasiões de convívio social. Logo, a linguagem musical, a partir da organização dos sons, adquire particularidades próprias, necessitando ser apreendida como:

[...] produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998c, p. 48)

Assim, a inserção da música em ambiente de creche torna-se imprescindível aos bebês e demais crianças, sendo que sua linguagem viabiliza a ocorrência do “[...] desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.” (idem, p. 49)

Segundo o RCNEI, o ambiente sonoro e a mediação docente ofertando e oportunizando a presença da música em diversas ocasiões do cotidiano da creche, faz com que bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. O fato de os(as) docentes cantarem cantigas de roda, de ninar, proporcionarem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, dentre outras, e com isso, reconhecendo o fascínio que tais atividades exercem, faz com que as crianças

se encantem com o que ouvem, respondendo às ações docentes, viabilizando momentos significativos para seu desenvolvimento e na relação afetiva com os(as) adultos(as). Desse modo, nestas interações que se estabelecem, as crianças constroem um repertório que lhes possibilita iniciar sua comunicação por meio dos sons:

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música, nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música. (BRITO, 2003, p. 35)

O RCNEI (BRASIL, 1998b) destaca que os bebês balbuciam e cantarolam complexas linhas melódicas por eles inventadas até, aproximadamente, os dois anos de idade, além de, imitarem os sons que ouvem, tais como os ruídos, descobrindo, assim, suas potencialidades e possibilidades vocais. As crianças também interagem com objetos e brinquedos sonoros disponibilizados pelos(as) professores(as), sendo tais objetos estruturados ou não, ou seja, com viés musical (brinquedos que imitam instrumentos musicais). A interação pode ocorrer também com materiais de sucata, que podem instituir jogos caracterizados pelo exercício sensorial e motor.

Kandinsky (1990) propõe contemplar a arte considerando o envolvimento de todos os sentidos. De acordo com este autor, cada linguagem artística se organiza pelo uso característico de sentidos próprios, isto é, a música através dos sons, a pintura por meio das formas e cores etc. Porém, para entender cada linguagem, é preciso utilizar todos os sentidos. Logo, para compreender uma música, necessita-se do uso da linguagem do movimento (dança).

Importante considerar também que a musicalização não significa a repetição de canções existentes. Pode-se exemplificar tal aspecto citando-se o momento do lanche ou almoço, quando as crianças e professores(as) fazem uso de canções repetitivas somente para mostrar que estavam cantando ou, ainda, como forma de controle, tornando esse momento mecânico e extinguindo qualquer possibilidade de

utilizar a música como uma proposta de socialização, desenvolvimento e aprendizagem. É fundamental que se compreenda que a musicalização na infância não está relacionada ao aprendizado de instrumentos ou de repetição de canções e cantigas decoradas e descontextualizadas, práticas estas, infelizmente, frequentes no ambiente educacional. Loureiro (2001) pontua que a música auxilia em outras potencialidades da criança, em que o aprendizado desta deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com as experiências dos(as) pequenos(as). Em consonância com esta autora, Brito (2003) acrescenta que não deve ocorrer a imposição do domínio de um instrumento, o que pode minar a criatividade e sensibilidade da criança.

O que aqui se evidencia com estes apontamentos é que a música pode contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática sem relação com o contexto, propondo desenvolver a sensibilidade musical e demais potencialidades da criança, dentre elas, a perspectiva corporal, ao se movimentar/dançar na presença de músicas.

Pires (2006), em sua pesquisa, chegou à conclusão de que, na maioria dos casos, as docentes de creche atuam como reprodutoras de produtos culturais disponíveis no mercado, não sendo, portanto, criadoras e nem ouvintes dos sons presentes em todos os espaços. Segundo a autora, este fato faz com que as professoras se enxerguem como “[...] incompetentes para criar e ouvir sons outros que não aqueles aos quais estão acostumadas, pois ‘nunca estudaram música’, ou seja, para elas, para se trabalhar com música é necessário ser instrumentista ou ter estudado a área de arte.” (p. 56,)

O fato de a formação inicial e continuada das professoras não abranger experiências sonoras, faz com que elas se predisponham a descobertas com o som, logo, não concretizam pesquisas sonoras nem mesmo “[...] exercícios de escuta e apreciação musical, essas profissionais acabam por limitar na creche o trabalho com essa linguagem, ficando assim restritas ao limitado repertório dos meios de comunicação.” (PIRES, 2006, p. 66)

Como deveriam, então, ser conduzidas as práticas educacionais dos(as) professores(as) de creche quanto à metodologia da musicalização? Ao encontro deste questionamento, Lino (2006) propõe que o(a) docente deve vivenciar a experiência sonora por meio da percepção e expressão do som, suscitando um processo de comunicação. Para este autor, o(a) professor(a) precisa, “[...] ficar

atento à sua própria expressão musical, ao uso do seu corpo na sala de aula, à maneira como se movimenta, como respira, como fala, como canta, como articula as palavras, como anda, como se comunica com seus alunos.” (LINO, 2006, p. 69)

Conseqüentemente, os(as) profissionais de creche necessitam estabelecer uma relação com as crianças, que viabilize a compreensão de suas linguagens, a fim de que a música seja inserida em seu trabalho sem a necessidade de “dar aula”. Assim, devem estar atentos à observação e à escuta, de modo que possam compreender a construção das culturas musicais infantis por parte das crianças, pois:

Ao considerar as vozes e perspectivas das crianças, compreende-se que o trabalho pedagógico realizado nas instituições de educação infantil, se concretiza enquanto um encontro entre as crianças e os adultos num movimento dialético onde uma parte vem das crianças e outra dos adultos. Nesse sentido, a relação entre os educadores(as) e as crianças é fundamental para a construção dos conhecimentos a respeito de si e do outro, favorece as relações afetivas, de proteção e bem-estar das crianças, contribuindo para a formação de autoestima e autoimagem positivas. (SÃO PAULO, 2014a, p. 16)

Segundo Zoccatelli (2003), é papel dos(as) professores(as) de creche ofertar elementos que permitam às crianças se manifestarem por meio de emoções e significados através de condições adequadas que favoreçam atividades de: exploração, comunicação e jogo. Cabe, portanto, aos(às) docentes propiciar situações “curiosas”, que gerem pesquisas musicais a serem realizadas e legitimadas pelas crianças, ou seja, contextos em que estas possam ficar à vontade na ação de descoberta e elaboração de conhecimento.

Para Galardini e Giovannini (2002), quando (o)a educador(a) interage com as crianças de forma não invasiva, passa a compreender a maneira pela qual cada uma se comunica e, conseqüentemente, tenderá a respeitar o ritmo e o tempo de aprendizado/interação delas.

Jeandot (2002) assegura que, sendo a música uma linguagem, é necessário seguir, com relação a esta, o mesmo procedimento adotado quanto ao desenvolvimento da linguagem falada. Dito de outro modo, deve-se sujeitar, de forma dialógica, a criança à experiência musical. Portanto, os(as) adultos(as) precisam estar dispostos(as) e abertos(as) para escutar a linguagem musical das crianças, uma vez que as produções sonoras concretizadas por elas carecem ser

estimadas pelos(as) adultos(as) para que ocorra o processo de despertá-las para a música.

Nesse mesmo sentido, Malaguzzi (apud ZOCCATELLI, 2003) elucida que:

[...] para se tornar um adulto ouvinte, há que se ter sido uma criança ouvinte e ouvida, que tenha tido a oportunidade de falar sobre aquilo que ouviu e produziu. [...] O convite é para aquele que sabe escutar o que às vezes está à nossa volta e não temos tempo e paciência para escutar... Nossa teoria diz que se não aprendermos a escutar as crianças teremos dificuldades para aprender a arte de estar e conversar com elas. Não só será difícil, como talvez impossível compreender como e por que pensam e falam, como fazem, pedem, supõem, teorizam, desejam; quais as descobertas das crianças, o que preferem, para entender como realizam explorações e fazem suas escolhas, para chegar a atingir bons resultados de conhecimento. (p. 39)

Faz parte do trabalho com musicalização aprender com as crianças a escutar e a ver, de forma a favorecer o amparo às suas “[...] produções sonoras, movimentos corporais, objetos utilizados, as pequenas composições, as escolhas [...]” (PIRES, 2006, p. 83). Logo, é preciso estar atento às suas explorações e experimentações e aos tempos que cada criança leva para interiorizar os sons que a abarcam. Para a autora, todas as produções sonoras das crianças são formidáveis e admiráveis:

Em meus registros de observação [...] pude acompanhar a beleza da descoberta que se transforma com o olhar reluzente e feliz do pequenininho e da pequenininha e que vai tomando maior forma, à medida que ele ou ela vai dominando mais e mais o objeto ou o som descoberto. Sua identidade torna-se mais evidente, sua paisagem sonora mais clara, ele ou ela torna-se mais presente em seu universo. (ibid., p. 83)

Sendo assim, contemplam-se as ideias de Pires (2006) quando esta expõe que não é imperioso que o(a) docente seja músico/musicista para se tornar um(a) bom/boa ouvinte e estimulador(a)/provocador(a) de criações musicais nas crianças. Contudo, Brito (2003) alerta que:

Trazer a música para nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentam o trabalho. (p. 35)

De acordo com esta autora, o trabalho com musicalização não pode desconsiderar que a criança é um ser “brincante”, e que, ao brincar, cria música, estabelecendo uma relação dialética e metafórica, pois “[...] transforma-se em sons,

num permanente exercício: receptiva e curiosa [...]” (ibid., p. 35) e, ainda, ao pesquisar objetos e materiais sonoros, passa a descobrir novos instrumentos, sendo inventiva de ritmos e melodias.

4.2.1 Musicalização na infância e a pedagogia do despertar

Considerou-se apropriado contemplar nesta pesquisa alguns aspectos do ensino musical de François Delalande, pois suas propostas, além de grandiosas, podem ser utilizadas na musicalização infantil. De acordo com Moreira (2012), Delalande é engenheiro, compositor, educador e pesquisador francês nascido em Paris no ano de 1941. Atuou nos anos de 1970 a 2006 como um dos responsáveis pela coordenação do Grupo de Pesquisas Musicais - *Grupe de Recherche Musicales*, sendo este unido ao Instituto Nacional do Audiovisual - *Institut National de l’Audiovisuel* na cidade de Paris. Atualmente trabalha com pesquisas no campo dos comportamentos musicais na infância e suas decorrências pedagógicas, além de exibir significativa produção científica pautada na análise musical, com maior ênfase na música eletroacústica, que seria um dos eixos de sua teoria sobre análise musical e escuta.

O conceito de musicalização infantil vai ao encontro da expressão proposta por Delalande (1995), “Pedagogia do Despertar”, designada como a ação de sensibilizar as crianças para a música. Esta ação, em muitas ocasiões, é concretizada pela família, entretanto, é função das instituições educacionais realizá-las por meio das experiências com os sons. Para o autor, essa pedagogia cria o gosto/prazer pela música na primeira infância.

Moreira (2012) relata que Delalande faz música para crianças pequenas e concebe que há na criança o mesmo empenho de um compositor de música contemporânea (necessário ressaltar que este pedagogo tem seu foco na música contemporânea como sendo o principal conteúdo cultural da educação musical para as crianças). Segundo este, deve-se inserir a criança no universo dos instrumentos musicais e/ou fontes sonoras a fim de estimulá-las na produção criativa do som a partir de movimentos espontâneos.

Desse modo, este pedagogo é avesso a quaisquer reproduções imitativas, sendo favorável à ideia de novidade, ou seja, da livre criação por parte da criança.

Portanto, parte-se do pressuposto que o mesmo defende que não se deve “injetar” nenhum feitiço musical na criança, sem que haja por parte dela compreensão, análise e apreciação musical. Em outras palavras, deve-se gerar nela um ensejo para ouvir música.

Moreira (2012) também descreve que Delalande aponta como possibilidade refletir a respeito de uma pedagogia musical para crianças pequenas, denominando-a como uma “Pedagogia das Condutas Musicais”. Esta se dá na observação da prática musical na infância. Delalande enfatiza os procedimentos que ocorrem no ato do fazer musical das crianças, objetivando conhecer os modos de exploração do material sonoro tendo em vista invenções/criações musicais, de forma análoga ao que ocorre com os adultos.

Segundo a autora, essa pedagogia apresenta como proposta múltiplas possibilidades de produções musicais, nas quais, para Delalande, a função que o(a) docente deve exercer concentra-se em instigar a imaginação da criança de modo a guiá-la em suas elaborações e, assim, valorizar suas descobertas e reforçar o que, para este pedagogo, seria a sua conduta natural. Com isso, a fim de definir o ato de criar música, ele aponta três aspectos fundamentais, afirmando que as crianças devem “[...] ser sensíveis aos sons, encontrar neles uma significação e gozar de sua organização.” (DELALANDE apud MOREIRA, 2012, p. 3)

Moreira (2012) e Brito (2003) destacam que estas três capacidades estão presentes nos músicos e nas musicistas de diferentes culturas, conseqüentemente, estão também presentes nas relações das crianças com a música. Estas premissas aproximam Delalande da teoria cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget que, segundo Moreira (2012), tem como pressuposto defender que o desenvolvimento da criança ocorre de acordo com diferentes estágios. Piaget aborda os jogos sensório-motor, simbólico e de regras como sendo atividades equivalentes aos estágios do desenvolvimento e Delalande os equipara às condutas musicais.

Assim, a autora assinala que, para Delalande, no jogo sensório-motor estão postas as explorações de maneira que se possibilite a existência da comunhão do gesto com a sensação, isto é, a ação/exploração que o indivíduo realiza (os seus movimentos) desperta nele uma sensação que contribui para o seu desenvolvimento. Já quanto ao jogo simbólico, Delalande explica que este é ressaltado por Piaget como sendo o que aparece como forma de representações, ou

seja, por meio do faz de conta e das imitações da realidade por parte da criança. Para Delalande (apud MOREIRA, 2012):

[...] no interior das músicas descobrimos certo número de esquemas, de organizações da matéria sonora que possui algo em comum com um movimento, que podemos encontrar no vivido. Quer dizer que o vivido extra musical está presente na música como uma espécie de rastro. (p. 3)

Por último, Moreira (2012) discorre sobre o terceiro jogo presente na teoria de Piaget, o de regras, que, de acordo com este teórico, destina-se a atividades organizadas e conduzidas por regras estáveis, isto é, que possuem durabilidade de, ao menos, uma partida. Desta forma, Delalande afirma que o jogo musical com regras faz alusão a respeito de um fazer musical, que se destina ao prazer por meio da organização e da gramática, lembrando que cada cultura tem suas peculiaridades. Com isso, para esse educador musical, busca-se dominar as regras, de forma que estas provoquem a imaginação ao invés de reprimi-la, o que deriva em satisfação intelectual.

Nota-se, portanto, que os jogos propostos por Piaget contribuem para que haja maior compreensão a respeito dos processos em que transcorrem o fazer musical. Assim sendo, a observação destes comportamentos vão ao encontro do fazer musical na infância, a fim de conceber a educação musical como forma de gerar meios de ocorrer a manifestação das condutas, ao contrário de fixar esforços na adaptação de atividades musicais infantis, cuja finalidade é a obtenção de resultados sonoros pré-determinados. Desse modo:

Não é apenas o estudo do comportamento musical dos adultos que nos permite interpretar melhor a atividade sonora das crianças, mas, reciprocamente, é o estudo do jogo infantil lançando luz sobre as invenções e execuções do músico. (DELALANDE apud MOREIRA, 2012, p. 6)

Brito (2003) aponta que Delalande, em pesquisas realizadas em instituições de educação da França e da Itália, documenta estas etapas de exploração realizadas por meio de jogos, sendo que estes experimentos envolveram desde bebês de seis meses até crianças de doze anos de idade.

Delalande relata que, a partir da segunda metade do século XX, houve um maior reconhecimento científico acadêmico em relação às produções sonoras das crianças, uma vez que:

[...] eram consideradas como uma atividade sensório-motora pela qual ela tomava conhecimento do mundo exterior ao mesmo tempo que exercia suas possibilidades motoras: uma criança de uma ano que se distrai fazendo ranger uma porta explora uma relação de causa e efeito entre um gesto e um ruído. (DELALANDE apud BRITO, 2003, p. 37)

Interessante notar, a partir deste excerto, que a criança aprende a partir da experimentação e/ou da experiência na relação entre causa e efeito na criação sonora por ela empreitada. Sendo assim, assimila a elaboração do som buscando compreender o tipo de gesto que realizou e, conseqüentemente, o tipo de ruído/som que este gesto gerou. Portanto, cabe destacar que a autonomia da criança deve ser respeitada pelo(a) adulto(a), caso contrário, não haverá a possibilidade de ela construir sua linguagem sonora.

Nesse sentido, fica nítido que este pedagogo defende que os(as) educadores(as) musicais, devem observar e respeitar o universo sonoro e musical das crianças com a finalidade de lhes proporcionar o acesso à experiência sonora musical, pois, segundo Brito (2003), Delalande considera que essa experiência deve trilhar três etapas básicas: a exploração, a expressão e a construção.

A *exploração* é a etapa que compreende todas as atividades sensório-motoras que as crianças percorrem desde bebês, explorando o mundo que as envolve e desvendando, assim, o “seu mundo sonoro” para posteriormente gerar a linguagem musical. Desse modo, o(a) educador(a) deve proceder com cautela para não bloquear e não impedir que as crianças explorem seus sons e ruídos.

Desde os primeiros meses de vida a atividade sensório-motora do bebê pode tomar a forma de uma exploração de objetos que produzem ruídos. Se a gente pendura um tambor no berço de uma criança de quatro meses, mais cedo ou mais tarde sua mão encontrará a pele, cuja sonoridade ele explorará raspando com as unhas, batendo ou esfregando. Por volta de oito meses, observam-se comportamentos mais elaborados nos quais a modificação de gestos introduz variações do resultado sonoro. Para os nossos músicos, essa repetição com variações, mesmo se ela não é procurada intencionalmente, só pode nos alentar. (DELALANDE apud BRITO, 2003, p. 38)

Percebe-se, assim, a relevância depositada nesta etapa da exploração, independentemente do estilo do som e das condições em que ocorreu a exploração sonora; o importante é a vivência do momento musical experimentado pela criança.

A etapa da *expressão*, conforme elucida Brito (2003), é compreendida por Delalande como sendo o emprego expressivo do som, uma representação mais realista do som. Dessa forma, a expressão deve ser analisada e respeitada, pois faz

parte da representação exclusiva e individual da criança. Consequentemente, de acordo com esta premissa, o que a criança representa, em alguns casos, pode não se assemelhar ao que é expressado por outra criança.

Na etapa da *construção*, apontada por Lalande, Brito (2003) descreve que há uma preocupação com respeito à organização, ou seja, quanto aos aspectos de escrever e de dar forma à música vivenciada, o que ocorre na criança por volta dos seis anos de idade, entretanto todo indivíduo sente essa necessidade após um período de vivência musical.

Desta forma, conclui-se que, para Delalande (apud BRITO, 2003):

[...] Os três grandes fatores que caracterizam as condutas dos músicos são sucessivamente dominados pela criança: a exploração das fontes e as pesquisas sonoras, a expressão da vida afetiva e, geralmente, a representação, enfim, a organização das ideias entre tais, então a forma. [...] (p. 40)

Portanto, segundo Brito (2003), a pesquisa de Delalande referente aos procedimentos da produção sonora da criança pode fundamentar a prática docente, possibilitando um conhecimento maior sobre a maneira pela qual as crianças interagem com o universo sonoro e musical. Cabe ressaltar também que, de acordo com esse pedagogo, cada criança é única e traça seu próprio caminho tendo autonomia na construção do seu conhecimento, isso em toda e qualquer área.

Observa-se, assim, como apresentado ao longo deste capítulo, que, para que a musicalização infantil ocorra nos ambientes educacionais, faz-se necessário que o(a) docente adquira alguns conhecimentos sobre música e seu ensino, a fim de viabilizar o seu trabalho em sala de aula. Para tanto, o(a) professor(a) não precisa ser músico/musicista especialista para garantir esta prática, porém, necessita compreender algumas questões de como viabilizar às crianças o acesso à musicalização, ou seja, ele(a) precisa primeiramente musicalizar-se para compreender o musicalizar e, então, construir propostas que favoreçam a experiência musical dos(as) pequenos(as), como se verá, na sequência desta dissertação, por meio de uma pesquisa colaborativa com crianças de dois a três anos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado nesta investigação e, também, o Centro de Educação Infantil Vila Império, uma instituição municipal da Prefeitura de São Paulo, onde foi realizada a pesquisa de campo.

Vale lembrar que a musicalização, de acordo com Pires (2006), é a criação sonora-musical infantil, individual e em grupo, portanto, não é algo que se ensina, mas também não é descartada a necessidade de mediação docente, em que cabe ao(à) profissional da educação oferecer oportunidades para que a criação ocorra no sentido de **provocar** as crianças, por meio da disponibilização de materiais, tempo e espaço. Esta “provocação”, elucidada pela autora, implica em incentivar, observar e escutar os(as) pequenos(as), auxiliando-os(as) e orientando-os(as) em suas próprias criações sonoras e musicais. Esta criação musical pode ser compreendida, segundo Brito (2003, p. 46) “[...] como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.”

Frente a esta compreensão da importância da mediação docente no trabalho com as crianças pequenas, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como ocorre o processo de musicalização com crianças entre dois e três anos de idade em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. Como objetivos específicos buscou: identificar o trabalho com musicalização realizado na creche; planejar, executar e avaliar, em colaboração com as professoras¹⁰, uma proposta de trabalho com musicalização; e, como produto educacional, construir um Parque Sonoro na instituição em que foi realizada a pesquisa. Assim, a partir de tais objetivos, a opção metodológica desta investigação foi pela pesquisa colaborativa.

5.1 A opção pela Pesquisa Colaborativa

Desgagné (2007) relata que a pesquisa colaborativa surgiu no intuito de diminuir as carências entre a pesquisa acadêmica e seu atrelamento frutuoso nas instituições educacionais, ou seja, a distância entre “[...] o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que pretende esclarecê-lo” (p.8). Portanto, há o intento

¹⁰ A fim de preservar a identidade das docentes participantes da pesquisa de campo, ao serem mencionadas nos diários de campo, foi adotado o uso das siglas: P1 (Professora 1) e P2 (Professora 2) sempre que se fez referência a elas.

de realizar um diálogo com a teoria advinda do meio universitário com a finalidade de contribuir para o melhor desempenho da prática escolar, de modo a fornecer aos(às) docentes alternativas para enfrentar, assertivamente, seus desafios educacionais cotidianos. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa refere-se à “[...] co-construção de um objeto de conhecimentos entre pesquisador e docentes [...].” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9)

Ibiapina e Ferreira (2008), ao abordarem sobre modelos investigativos na metodologia da pesquisa colaborativa, apontam que estes superam o conceito de investigação acadêmica clássica e/ou tradicional, uma vez que estas se restringem à observação de um fato/objeto e análise deste. Já a pesquisa colaborativa contempla o âmago da investigação acadêmica, mas, ao mesmo tempo, agrega a ação de reflexão da/na prática colaborativa como processo metodológico e tem por função fomentar a compreensão dos(as) docentes sobre sua prática, a fim de se capacitarem para a resolução de problemas visando a qualificação profissional destes(as).

Para Desgagné (2007), o conceito da pesquisa colaborativa em educação tem por princípio aproximar, conectar e construir, conjuntamente, os conhecimentos existentes entre pesquisadores(as) universitários(as) e professores(as) práticos(as), atuantes nas redes regulares de ensino, com relação a assuntos concernentes ao campo profissional docente. De acordo com o autor, esta metodologia estrutura-se a partir de três premissas:

[...] 1) supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos; 2) joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar. (p. 7)

A pesquisa colaborativa visa construir um comportamento reflexivo no(a)/pelo(a) pesquisador(a), mas, principalmente, no(a)/pelo(a) docente quanto a sua abordagem didática em sala de aula, com relação à uma matéria/disciplina específica, de forma a “[...] melhor explicitá-la, dominá-la e fazê-la evoluir, ou ainda, propondo-lhes uma nova abordagem [...]” (DESGAGNÉ, 2007, p. 11). Com isso, o foco de investigação centra-se em contemplar, conjuntamente, “[...] atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional.” (ibid., p. 13)

O(a) pesquisador(a), nessa metodologia, age como uma “[...] espécie de ‘agente duplo [...]’” (ibid., p. 19), em que sua destreza versa em mediar e propor situações aos(às) professores(as), que sejam diferentes daquelas às quais já estão habituados(as), ou seja, a partir de atividades reflexivas, propor situações que possam atender suas possíveis necessidades de desenvolvimento profissional, conjuntamente com aquelas pertinentes ao progresso da ciência no campo acadêmico relativo à pesquisa investigativa à qual se propõe.

Percebe-se que o foco encontra-se na colaboração entre os(as) envolvidos(as) visando uma postura socioconstrutivista do conhecimento, que poderá ser alcançada com base em uma ação grupal de análise crítica dos fenômenos estudados, a fim de compreendê-los através de um ciclo dialógico em que a “[...] teoria e prática se relacionam constantemente” (DESGAGNÉ, 2007, p. 7). Desta forma, o(a) pesquisador(a) terá ao seu lado a cooperação dos(as) professores(as), pois crê na elaboração coletiva de conhecimentos, que só se torna possível ao incluir a conjuntura presente no campo de investigação, atrelada às intenções, expectativas e conhecimentos prévios dos(as) docentes participantes da pesquisa.

Ao encontro disso, Desgagné (2007) esclarece que, para construir conhecimentos vinculados a uma determinada prática profissional, faz-se necessário que o(a) pesquisador(a) compreenda o “contexto real” em que a prática está inserida, isto é, os recursos materiais que contribuem para a sua organização, e, principalmente, a concepção que o(a) professor(a) tem sobre ela, especificamente com relação às suas aplicações práticas em sala de aula, pois:

[...] o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação; deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam. O pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as “competências do ator em contexto”. Isto supõe que ele não dirigirá, pela escolha do objeto, um olhar normativo e exterior “sobre” aquilo que os demais professores fazem, mas procurará “com” eles, no interior do contexto em que atuam compreender em que se apoia esse agir. (p. 11)

Sendo assim, segundo Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007), a pesquisa colaborativa permite a apreensão não somente da “realidade macrossocial”, mas, e principalmente, viabiliza que professores e professoras adquiram “poder” para que

consigam analisar, compreender e produzir conhecimentos que transformem sua realidade profissional.

Em consonância com o exposto, Magalhães e Liberali (2011) afirmam que a metodologia da pesquisa colaborativa permite a mudança da realidade profissional docente, pois abre lugar tanto para o “autoconhecimento” quanto para a inovação, gerando um ambiente de “empoderamento”.

Assim, Ibiapina e Ferreira (2008) apontam para a necessidade de o(a) pesquisador(a) compreender que, primeiramente, será requerido aos(as) docentes o seu comprometimento no procedimento de reflexão sobre o objeto da prática que se pretende investigar. Esta reflexão demanda que estejam abertos à possibilidade de procurar, descobrir e empreender novas ações, a fim de gerar também novos conhecimentos/aprendizados relacionados à prática docente. Em outras palavras, é preciso refletir continuamente sobre a ação docente para melhor compreendê-la e, quiçá, transformá-la.

Ibiapina (2007) esclarece que, com relação ao objeto de estudo, quando o(a) pesquisador(a) busca conciliar suas inquietações com as dos(as) docentes, de tal forma a compreendê-las por meio de uma “reflexividade crítica”, pode viabilizar condições para que os(as) professores(as) reexaminem e reconsiderem práticas e conceitos. Desta forma, ao convidá-los(as) à colaboração investigativa, haverá a progressiva evolução da formação docente que, no entendimento da autora, constitui-se como o foco central desta metodologia.

A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola. (p. 115)

Desgagné (2007) relata que a pesquisa colaborativa se associa a projetos em que a importância da investigação fundamenta-se na apreensão que os(as) professores(as) constroem em constante interação com o(a) pesquisador(a). Portanto, com base no conhecimento prático apresentado pelo(a) docente, o(a) pesquisador(a) deve elaborar um projeto colaborativo, ou seja, de ação, em que “[...] o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação” (p. 10), o que significa observar a ação docente e escutar atentamente os(as)

professores(as) e, a partir disso, mediar teoricamente a construção do conhecimento entre os(as) envolvidos(as).

Conseqüentemente, o projeto deve seguir uma investigação formal. Por essa razão, ao elaborá-lo o(a) pesquisador(a) deve considerar a definição de um objeto de pesquisa e ser guiado por referenciais e/ou quadro teórico, bem como, irá necessitar de uma “[...] metodologia de coleta e análise de dados e de uma apresentação de resultados [...]” (ibid., p. 17), caso contrário, não será qualificado como uma pesquisa colaborativa. Durante todo o processo de pesquisa o projeto será reanalisado, a fim de contemplar o ponto de vista do(a) docente, em que:

[...] o pesquisador deve constantemente confrontá-lo com os elementos conceituais que constituem o quadro teórico da pesquisa. O ponto de vista do docente só pode ter sentido, ou só pode ser compreendido, na medida em que o pesquisador o aborda sob uma perspectiva que lhe permita ser reconstruído e reinterpretado. (DESGAGNÉ, 2007, p. 21)

Logo, de acordo com Desgagné (2007), o projeto de colaboração tem por finalidade criar uma circunstância de co-construção por parte dos(as) docentes. É preciso reafirmar, no entanto, que a parte teórica e de coleta e análise de dados cabe ao(a) pesquisador(a):

[...] os práticos não serão necessariamente chamados a participar nas tarefas formais de pesquisa: definição de um quadro conceitual para tratar o objeto de pesquisa, metodologia de coleta e de análise de dados e, enfim, produção e difusão de resultados. Em todo caso, o pesquisador pode sozinho ser o responsável por essas tarefas que, de fato, são da sua responsabilidade enquanto pesquisador [...] é preciso, sobretudo, não confundir e evitar agir de maneira que todos os docentes se vejam levados a participar das tarefas de pesquisa para as quais eles não foram formados e nem têm necessariamente interesse em se formarem. O primeiro interesse, para a maior parte deles, enquanto profissionais do ensino, é o de melhorar sua prática, o que não exige deles aprender a fazer uma pesquisa sistemática (segundo os cânones oficiais). [...] Isso quer dizer simplesmente que a pesquisa colaborativa, da maneira como a concebemos, não exige que os docentes ofereçam uma participação de co-pesquisadores [...]. (p.14-18)

Esta co-construção de um objeto de conhecimento pode, assim, ser concebida, dialogicamente, como uma proposta e/ou atividade de pesquisa e de formação, em que o(a) docente tem a possibilidade de realizar uma reflexão sobre sua prática pedagógica e, ainda, desenvolver uma postura de professor(a)-pesquisador(a), na perspectiva de um aperfeiçoamento contínuo, em que cabe ao(a) pesquisador(a) viabilizar circunstâncias fundamentais e indispensáveis para que

os(as) professores(as) unam-se a ele(a) em busca de uma ação reflexiva com relação a um objeto singular de sua prática educacional, pois, segundo Desgagné (2007), na pesquisa colaborativa, a ideia de co-construtores por parte dos(as) docentes é tida como a compreensão destes(as), a partir do fenômeno e/ou contexto investigado. Para o autor, esta é a verdadeira contribuição que se almeja dos(as) docentes no projeto colaborativo.

Portanto, esta reflexão conjunta, ou seja, a co-construção do conhecimento, deve ser abarcada no projeto colaborativo, que segundo Desgagné (2007), precisa ser articulada de duas maneiras: 1) como um projeto de aprimoramento para os(as) docentes que almejem explorar e/ou questionar um aspecto específico de sua atuação profissional; 2) como um projeto de pesquisa, em que o elemento central esteja em uma inquietação do(a) pesquisador(a). Estas “maneiras” são o pivô do conceito de colaboração, pois possibilita a viabilidade de participação engajada por todos(as) os(as) envolvidos(as), com base em seus interesses particulares: “De qualquer forma, o desafio será o mesmo para o pesquisador: co-constituir e integrar a pesquisa com a formação, num processo de co-construção e reflexão com os professores que é o pivô central da abordagem colaborativa.” (ibid., p. 17)

Para Desgagné (2007), é importante salientar que a investigação siga determinados passos que caminham sempre ao lado do respaldo teórico pertinente ao quadro/problema explorado. São eles: a) Etapa de delimitação do problema, em que o aporte teórico tem por finalidade embasar o assunto do objeto de pesquisa que é formulado a partir do ponto de vista dos(as) professores(as); b) Etapa de coleta de dados e de posterior análise, em que a teoria tem por finalidade respaldar a seleção de uma “linha” de pensamentos, com base em pesquisas científicas e autores(as) que tratam do tema e, a partir disso, pela preferência do(a) pesquisador(a) por uma abordagem metodológica compatível, possibilitando, assim, a (re)construção dos pontos de vista, tanto dos(as) docentes práticos quanto do(a) pesquisador(a); c) Etapa de apresentação e de interpretação dos resultados, em que o autor ressalta ser necessário lançar mão de uma formatação que seja:

[...] comunicável aos pesquisadores da área, de modo que se possa destacar um conjunto de conclusões susceptíveis de evidenciar as contribuições da pesquisa na área de conhecimento na qual está inserida. Em suma, seria mais justo dizer que o processo de investigação, em suas diferentes etapas, vai consistir na habilidade para correlacionar constantemente o ponto de vista dos docentes colaboradores (relacionado a

um aspecto de sua atuação profissional) com o quadro teórico em que se orienta o pesquisador, independentemente de ele ter, ou não, assumido sozinho toda a dimensão da pesquisa. (p. 21)

Magalhães e Liberali (2011) aludem que na pesquisa colaborativa tanto o(a) pesquisador(a) quanto os(as) docentes devem ser escutados(as) a fim de nutrirem um processo dialógico, relacionando práticas a teorias e vice-versa, no qual estejam abertos(as) a possíveis decisões “arriscadas”, mas sempre negociadas de antemão, pois estas podem estar permeadas pelo anseio de transformação e de construção de novas visões e práticas.

Para Magalhães (2002), isso implica permitir que os(as) envolvidos(as) na investigação tenham a oportunidade de se questionarem, objetivando redefinir, colaborativamente, por meio de uma negociação, quais as próximas ações a serem tomadas. Quanto à metodologia da pesquisa colaborativa, esta autora esclarece que pode ser utilizado o método de “Sessões Reflexivas”, em que os(as) envolvidos(as) têm a oportunidade de “[...] conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (ibid., p. 21). Este diálogo deve contemplar alguns aspectos, tais como: expor as ações realizadas; verificar se as ações estão embasadas teoricamente e, por fim, conferir se tais ações devem ser repensadas e redefinidas. (ibid.)

Pode-se concluir, dessa forma, que o viés da colaboração entre pesquisador(a) e professores(as), fomentada pela reflexão e relação entre teoria e prática, é o princípio norteador da pesquisa colaborativa, visando à formação continuada em que tanto pesquisador(a) quanto docentes aprendem. Nesse sentido, a colaboração na pesquisa e a reflexão dela originada “[...] fazem parte de esforços amplos para transformar o ensino, a aprendizagem, a universidade e a própria sociedade”. (IBIAPINA, 2011, p. 237)

A pesquisa colaborativa, portanto, insere-se nas pesquisas de cunho qualitativo e, segundo Creswell (2007), utiliza diversos métodos entendidos como interativos e humanísticos, envolvendo a ativa comunicação dos(as) participantes e a sensibilidade destes(as) ao estudo. Os “[...] pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo. Eles não perturbam o local mais do que o necessário [...]” (ibid., p. 186). Para tanto, utilizam-se de métodos próprios de coleta

de dados, tais como: observação, entrevista, análise de documentos, imagens, registros escritos ou gravados etc.

5.2 O campo da pesquisa: o CEI Vila Império

Esta pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil – CEI do Município de São Paulo, em uma instituição denominada CEI Direto¹¹ Vila Império, locada na Cidade Ademar/SP¹². Esta unidade foi escolhida como campo de pesquisa pelo fato de, no período de sua realização, a pesquisadora ter sido docente titular nesta e almejar investigar em seu próprio ambiente de trabalho a existência de práticas de musicalização, a fim de oportunizar às crianças experiências musicais, acreditando que uma possível mudança quanto à qualidade do trabalho musical devesse ocorrer, primeiramente, em seu próprio meio de atuação profissional. É oportuno destacar que a investigação em campo buscou responder a seguinte pergunta: “Quais são os fatores que colaboram para o trabalho de musicalização com crianças de dois e três anos na creche?”

A pesquisa em campo ocorreu no segundo semestre do ano de 2018 no período da tarde¹³ em uma sala do CEI que atendia, conjuntamente, duas turmas de crianças do Mini Grupo I¹⁴, perfazendo um total de 24 crianças¹⁵, havendo, também, duas professoras nesta sala, sendo cada uma responsável por uma turma de doze crianças. Este público foi escolhido por possibilitar o trabalho em conjunto entre a pesquisadora e as duas professoras responsáveis pelas turmas. Desta forma, considerou-se que haveria mais qualidade no trabalho de pesquisa por contemplar pessoas envolvidas com maior probabilidade de construção de conhecimentos na

¹¹ CEI Direto: Centro de Educação Infantil Municipal – CRECHE – de administração direta, ou seja, totalmente financiada por recursos públicos advindos do município de São Paulo em que os(as) docentes são funcionários(as) públicos admitidos(as) via concurso público.

¹² Esta creche está sob responsabilidade da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Santo Amaro.

¹³ Necessário ressaltar que a turma escolhida como sujeitos deste estudo era a mesma com a qual a pesquisadora trabalhava no período da manhã, uma vez que estas crianças ficavam no CEI em tempo integral, sendo que, o que mudava eram as professoras responsáveis pela sala.

¹⁴ A nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo para denominar a organização curricular na etapa da Educação Infantil que atende crianças dos CEIs. Berçário I: atendimento às crianças de até um ano de idade. Berçário II: atendimento às crianças de um a dois anos de idade. Mini Grupo I: atendimento às crianças de dois a três anos de idade. Mini Grupo II: atendimento às crianças de três a quatro anos de idade.

¹⁵ As famílias assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a realização da pesquisa com as crianças. (Modelo conforme APÊNDICE M).

resolução das problemáticas, estando, assim, de acordo com a proposta metodológica da pesquisa colaborativa.

O CEI Vila Império está inserido no bairro Cidade Ademar na zona sul do município de São Paulo. O distrito é servido por uma unidade do Poupatempo e um extenso corredor de ônibus intermunicipal, que liga a região da Marginal Pinheiros ao Grande ABC Paulista, além de contar com demais instituições escolares: creches, pré-escolas, ensino fundamental e médio, tanto privadas quanto públicas. Há ainda nas redondezas a presença de inúmeros comércios e parques.

O horário de funcionamento da unidade é de 2ª a 6ª feira, das 7h às 18h. O período de trabalho docente ocorre em dois turnos, sendo que o primeiro é de 2ª a 4ª feira, das 7h às 13h e de 5ª e 6ª feira, das 8h às 13h. Já o segundo turno é de 2ª a 4ª feira, das 12h às 18h e de 5ª e 6ª feira, das 13h às 18h. O horário de atendimento às crianças que frequentam o período integral ocorre de 2ª a 6ª feira, das 8h às 18h. Evidencia-se, portanto, que em ambos os turnos (de 2ª a 4ª feira) os(as) professores(as) têm uma hora a mais de trabalho destinado ao horário coletivo de estudo denominado como Projetos Especiais de Ação – PEA:

Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação [...]. (SÃO PAULO, 2014, p. 4)

O corpo docente do CEI Vila Império é predominantemente nascido nas regiões nordeste e sudeste e a maioria tem idade entre trinta e cinquenta anos. Os c(as) professores(as) compreendem a formação continuada como fator determinante na qualidade da educação, e para tanto, participam das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME, Diretoria Pedagógica - DIPED, instituições sindicais, congressos, Pós-Graduação (segunda licenciatura; especialização e mestrado), dentre outras, e o tempo de experiência na docência da educação infantil varia entre um e vinte anos.

Os espaços do CEI constituem-se de espaço externo denominado, pelos(as) funcionários(as) da creche, como: “Frente do CEI” com vistas à realização de

atividades lúdicas aliadas ao cuidado do meio ambiente, bem como parque, com brinquedos estruturados, tais como: casinha de madeira, escorregadores, balanços etc., quadra e bosque com muitas árvores. Logo, esta instituição tem uma grande área que viabiliza o brincar pelas crianças. Em 2008 foram substituídos os brinquedos de concreto do parque por outros em madeira, que é um material mais apropriado para a faixa etária que se atende.

Há também materiais pedagógicos necessários para o trabalho docente como: brinquedos estruturados e não estruturados; livros infantis de diversas naturezas; materiais para manuseio e elaboração de atividades com tinta; massinha; papéis; pincéis; caneta; canetinha; giz de cera e de lousa etc.

O CEI possui grande infraestrutura com computadores na parte administrativa, TV, DVD, retroprojeter; impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), câmera fotográfica/filmadora e suas dependências contam com dez salas de aula, sala de diretoria, sala de secretaria, sala de professores(as), cozinha, refeitório, banheiros, despensa, almoxarifado e lavanderia. À época desta pesquisa o CEI contava com a seguinte disposição dos grupos e quantidade de crianças: Berçário II – 34; Mini Grupo I – 68; Mini Grupo II – 72, totalizando 174 vagas oferecidas pelo CEI.

5.3 A proposta da Pesquisa Colaborativa em campo

Inicialmente foi solicitada à direção do CEI Vila Império a possibilidade de realização da pesquisa de campo na creche. O então diretor questionou sobre o que tratava a pesquisa e foi dito a ele que a intenção era investigar como se daria o processo de musicalização com crianças pequenas, que seria necessário focar a pesquisa em uma sala de aula, pois a coleta e análise dos dados ficariam mais precisas com um número reduzido/restrito de participantes (crianças e docentes). Foi mencionado, também, que a intenção era disponibilizar ao CEI a construção/elaboração de um parque sonoro para uso das crianças. O diretor apresentou interesse na pesquisa, principalmente na proposta do parque sonoro, entretanto, informou que haveria a necessidade de autorização da DRE Santo Amaro para que a pesquisa pudesse ser efetivada. Ele então disponibilizou uma lista com os documentos necessários a serem enviados à DRE, que posteriormente

enviou uma resposta avaliando a realização da pesquisa (ANEXO C). Assim, a pesquisadora conversou com duas professoras que demonstraram interesse em participar, de maneira a colaborar com a pesquisa ¹⁶.

Condizente com a proposição da pesquisa colaborativa, esta investigação contou primeiramente com uma sondagem inicial acerca dos conhecimentos sobre musicalização das professoras, por meio da observação da prática destas em sala de aula, em que se atentou às propostas de trabalho compatíveis com a temática ou à sua ausência, bem como às respostas das crianças. Deste modo, a pesquisadora acompanhou a rotina de trabalho das professoras por três dias seguidos, sendo um dia por cinco horas e dois dias por quatro horas cada, totalizando treze horas de observação. Considerou-se necessário esta etapa para que fosse possível conhecer o trabalho realizado pelas docentes, o ambiente, as pessoas e as relações estabelecidas no campo de pesquisa, bem como para adquirir proximidade e familiaridade com os(as) envolvidos(as) na pesquisa. Ao se observar a rotina diária das professoras, percebeu-se que estas trabalham das 13h às 18h com as crianças e quando chegam à sala de aula os(as) pequenos(as) estão no momento da soneca e são acordados(as) às 13h45. Os colchões são levantados e enfileirados em um canto da sala. A maioria das crianças já sabe onde estão seus sapatos e os calçam com autonomia, mas há aquelas que apresentam dificuldades quando os sapatos têm cadarços e, nestes casos, as docentes as auxiliam. Em seguida as crianças vão ao banheiro para fazerem sua higiene pós-soneca. Logo após há o lanche da tarde com duração de quinze minutos. Neste período ocorre o momento do intervalo¹⁷ das professoras e as crianças ficam sob a responsabilidade dos(as) Auxiliares Técnicos de Educação – ATEs.

Importante destacar que todos(as) os(as) professores(as) da creche (tanto no período da manhã quanto no da tarde) têm uma rotina diária que é por eles(as) elaborada no início do ano letivo. Esta rotina contempla, no caso do período da tarde, os horários do lanche da tarde e jantar, que são os mesmos todos os dias e, pelo fato da instituição possuir amplo espaço externo, há também dia e horário pré-determinado para cada turma usar tais espaços, sem que haja compatibilidade entre

¹⁶ As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – conforme APÊNDICE L.

¹⁷ Os (as) docentes do CEI, do período da tarde, realizam o horário de café no momento das refeições das crianças, pois elas só podem permanecer sozinhas com os(as) ATEs nestas ocasiões. Pelo fato de a creche seguir uma rotina de horário de merenda/refeição, o tempo do café destinado às professoras participantes desta pesquisa é no horário mencionado.

turmas, ou seja, há dia e horário fixo para o uso da motoca (que ocorre na quadra), para uso da quadra sem a motoca, para uso da frente da escola, do parque e do bosque. Entre estes horários fixos de uso dos espaços, há os momentos para a realização de atividades pedagógicas e também de tempos livres.

Pelo fato de a pesquisadora possuir mais de dois anos de trabalho nessa instituição educacional e por também ter lecionado, primeiramente um ano no período da tarde e posteriormente um ano no período da manhã, foi possível observar e analisar aspectos importantes que diferem quanto à conduta dos(as) docentes de ambos os períodos, bem como outros que coincidem.

Em relação às diferenças, observa-se que, no período da manhã as crianças de todas as turmas são orientadas pelos(as) professores(as) a se movimentarem pelo CEI de forma mais “controlada”, ou seja, para se deslocarem de um lugar para o outro, na maior parte dos casos, fazem filas indianas. Entretanto, no caso do MGII (crianças de três a quatro anos de idade), por exemplo, por haver 24 crianças para uma professora, estas acabam “desmanchando” a fila e saem correndo. Isso já não ocorre no período da tarde, quando os(as) pequenos(as) têm maior autonomia, não realizando tais filas e acompanhando os(as) educadores(as), à sua própria maneira, ao se deslocarem pelos espaços do CEI.

A arquitetura da escola conta com um sobrado onde ficam quatro salas de aula de MGI (crianças de dois a três anos), sendo duas duplas e duas individuais¹⁸, portanto, havendo uma escada que conecta o sobrado ao térreo, nesta escada há corrimão em ambos os lados da parede, um pintado de azul e outro de amarelo, bem como há colado nos degraus desenhos em formato de pés das cores que representam cada corrimão e foi pré-estabelecido, não se sabe por quem, que o corrimão amarelo é destinado para as crianças descerem e o azul para subirem a escada. Logo, nos degraus há colados desenhos de pés amarelos que orientam o sentido do corrimão (para descer a escada) e desenhos de pés azuis que orientam o sentido do corrimão (para subir a escada). Acredita-se que esta conduta foi adotada como forma de “organização” dos(as) professores(as) e/ou como prevenção de possíveis acidentes. Não são apenas as crianças dos MGIs que têm que realizar

¹⁸ Por haver no município de São Paulo uma legislação que menciona a quantidade de crianças por metro quadrado que deve conter cada sala e por haver duas salas grandes e duas pequenas, nas grandes estão dispostas duas salas de aulas totalizando 24 crianças em cada e nas pequenas há apenas uma sala totalizando 12 crianças em cada.

este comando, todas as outras turmas (BII e MGII) que ocasionalmente realizam alguma atividade no sobrado da creche (pois há um espaço grande comum com grande variedade de brinquedos estruturados) realizam o mesmo procedimento.

Todos os dias, no período da manhã, percebe-se que há uma “luta” para as crianças seguirem as instruções de descerem por um lado da escada e subirem por outro, pois elas gostam de subir e descer pelos dois lados. Além de atrapalhar o andamento da rotina pelo fato de, por exemplo, no momento em que sobem do almoço para fazerem a higiene e dormirem, a escada fica cheia de crianças. Apenas uma professora da manhã não segue este padrão por acreditar ser desnecessário; para ela basta apenas orientar as crianças a não correrem na escada e a segurarem no corrimão para que não se machuquem; até hoje nenhum acidente foi registrado. Porém, os(as) docentes já relataram não aprovarem a conduta desta professora. No período da tarde, não há esta imposição às crianças, estas agem com maior autonomia.

Outra questão que difere em ambos os períodos é o fato de os(as) educadores(as) da manhã não terem o hábito de realizarem trabalhos, atividades e/ou projetos destinados às crianças coletivamente, o que não ocorre no período da tarde.

Quanto às condutas semelhantes nos dois períodos, observa-se não haver o uso da música como forma de “doutrinação” e/ou controle corporal das crianças, bem como, pelo menos no observado nas áreas externas, não há a presença de nenhuma atividade de cunho musical.

Há no CEI duas caixas com materiais musicais estruturados que ficam na parte de cima da instituição, onde há o espaço e diversos brinquedos aqui já mencionados e quando as crianças têm a oportunidade de, sem qualquer mediação, interagirem com o espaço e os brinquedos, a primeira ação delas é manusear os brinquedos musicais. Percebeu-se, em ambos os períodos, que os(as) professores(as) não aprovam esta conduta das crianças, pois ao que parece, os sons produzidos e criados por elas incomodam os(as) docentes, que emitem falas como: “Menino, para de fazer esse barulho, olha quanto brinquedo tem aqui, vai brincar com outra coisa...”, chegando a retirarem os brinquedos das crianças, guardarem nas caixas e colocá-las fora do alcance destas, em um local alto.

Observou-se, no período da manhã, uma docente que se irritou com o “barulho”, pegou as caixas com os instrumentos e guardou-as na sala dos(as)

professores(as) e fechou a porta, de modo que as crianças não tivessem nenhum acesso a eles. De outubro até o final do ano letivo as caixas de instrumentos musicais não foram mais disponibilizadas de forma acessível às crianças, ou seja, em altura compatível que lhes possibilitassem escolher com autonomia os instrumentos musicais para brincar com eles. Tais caixas permaneceram acondicionadas em cima de uma estante. Da mesma forma, não se observou em ambos os períodos nenhum(a) docente pegar essas caixas para usá-las em outro momento. O mesmo se verificou com as turmas participantes da pesquisa. Interessante destacar que em entrevista inicial realizada com as professoras, sujeitos desta pesquisa, elas não relataram que fazem uso dos instrumentos musicais do CEI em sua rotina diária.

Em relação à observação realizada especificamente nas turmas de MGI, sujeitos desta pesquisa, constatou-se a prática da roda de música, momento em que as crianças ficavam sentadas no chão e uma das docentes em uma cadeira. Ali eram realizadas canções já “decoradas” pelas crianças, tais como: “Meu pintinho amarelinho.”; “A dona aranha.”; “Eu conheço um jacaré, que gosta de comer [...]”; “Borboletinha”; “1, 2, 3 indiozinhos”; “Fui morar numa casinha”, dentre outras. A professora cantava junto com as crianças e realizava gestos sugestivos de acordo com as músicas e os(as) pequenos(as) imitavam. Tais momentos ocorriam após as crianças acordarem, antes do lanche da tarde. Em um dia houve uma festa na sala e as docentes colocaram músicas infantis e acenderam uma luz que piscava, como em uma “balada”. As crianças pularam, dançaram e se divertiram bastante. Em um dia específico que a pesquisadora ficou na sala de aula até findar as atividades, observou-se um momento em que foi colocado o DVD do grupo musical “Patati Patatá” para as crianças assistirem enquanto elas aguardavam as vans ou os(as) responsáveis irem buscá-las.

Quanto à observação realizada na sala de aula em que ocorreu a pesquisa, foi observado o que as professoras trabalhavam com relação à música. Nesses momentos, a pesquisadora ficava em um canto da sala e anotava os dados em um caderno.

Em geral, as docentes permanecem em sala de aula com as crianças. Ao serem questionadas sobre o motivo, disseram que não gostavam de ficar nos locais

externos do CEI e que as crianças já brincavam bastante nesses espaços no período da manhã.

Há na sala muitos brinquedos adquiridos pelas professoras que possibilitam cantinhos de brincadeiras diversificadas, por exemplo: caixas com brinquedos de beleza, cozinha, bonecas e bonecos, carrinhos pequenos e grandes, ferramentas, sucatas, livros, revistas e gibis, dentre outros. Quando as docentes não estão realizando alguma atividade dirigida com as crianças, estas podem brincar de forma mais autônoma com estes materiais. As atividades dirigidas contemplam projetos elaborados por elas, tais como: “Projeto Alimentação Saudável”; “Projeto Famílias do CEI Vila Império”; “Projeto Diversidades” etc., estando estes pautados como programação pedagógica do PPP da escola. Outras atividades são as rodas de leitura e rodas de conversa.

A inserção no CEI contou também com duas entrevistas realizadas com as professoras participantes, sendo uma anterior ao início da pesquisa de campo (sondagem inicial como consta no APÊNDICE F) e outra ao término desta (APÊNDICE I). A primeira teve a finalidade de aproximação com o grupo, verificação do entendimento das docentes acerca do trabalho com musicalização, ou seja, se este fazia parte da prática pedagógica, além das possibilidades e limites deste trabalho no cotidiano da instituição, e ainda, levantamento das expectativas delas com relação à pesquisa, o que esperavam aprender etc. As entrevistas ao final do trabalho objetivaram analisar o que as docentes aprenderam no processo investigativo, se houve mudanças quanto às suas concepções iniciais, quanto à prática no trabalho com musicalização e se suas expectativas iniciais foram ou não contempladas.

As entrevistas foram direcionadas de forma a discorrerem como uma conversa “aberta” e foram gravadas (com prévia autorização das entrevistadas) e transcritas na íntegra. Isso porque:

Esse formato pede também uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a “evocar ou suscitar” uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos. (ALVES; SILVA, 1992, p. 2)

Segundo Lüdke e André (1986), este instrumento tende a estabelecer uma interação entre pesquisador(a) e pesquisado(a). Para as autoras, há duas formas de registrar as entrevistas: gravação direta ou anotação durante a mesma, ainda que ambas possam ser empregadas simultaneamente. Desta forma:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

A partir das entrevistas iniciais foi possível observar que as docentes possuíam conhecimento compatível com a proposta da musicalização, porém, em suas falas, não apareceu, em nenhum momento, a questão da criação musical por parte das crianças, conceito base para que a musicalização ocorra de fato. (APÊNDICES G e H)

Em conjunto com as docentes foi realizado um Projeto de Ação Colaborativo, cuja finalidade foi elaborar atividades musicais a serem desenvolvidas com as crianças em sala. A pesquisadora, inicialmente, montou este projeto com uma sequência didática de temas específicos a serem contemplados, de acordo com a teoria para a musicalização estudada (APÊNDICES J e K). Tal sequência foi apresentada e discutida com as docentes que apresentaram outras ideias de atividades e juntas com a pesquisadora reorganizaram o Projeto de Ação Colaborativo. Importante salientar que todo o processo investigativo foi conduzido de forma dialógica, por meio de “Sessões Reflexivas” em que os(as) envolvidos(as) tiveram a oportunidade de “[...] conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas.” (MAGALHÃES, 2002, p. 21)

Essas sessões também tiveram o intuito de proporcionar o hábito da reflexão da própria prática pelas professoras. De acordo com Freire (1996), ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, em que o ensino e a aprendizagem abrangem o movimento dinâmico e dialético entre o “fazer” e o “pensar sobre o próprio fazer”.

As 28 sessões ocorreram das 13h às 13h45 com duração de 45 minutos, sempre antes das atividades com as crianças, sendo este o único momento em que havia a possibilidade de diálogo entre as envolvidas. Nestes encontros foram analisados inicialmente os dados obtidos na sondagem inicial (observação da rotina da sala e entrevista inicial) em que a pesquisadora mencionou não ter encontrado em sua análise a presença de atividades que favorecessem a autonomia criativa sonora e musical das crianças. As docentes concordaram, em termos, com esta observação, alegando que as crianças criavam sons. A partir deste diálogo, a pesquisadora apresentou às docentes uma proposta de Projeto de Ação Colaborativo que contemplava os temas: “Paisagem Sonora”, “O que é música?”, “Conhecendo instrumentos musicais”, “Brincadeiras musicais”, “Construção de instrumentos musicais”, “Criação musical” e “Parque Sonoro”. Após explicação da pesquisadora quanto ao “esquema didático” proposto pelos temas e de um diálogo que possibilitou ajustes no Projeto, as professoras consentiram e começaram a propor as atividades.

Além das sessões presenciais, o trabalho também era debatido via e-mail e whatsapp, sobretudo quanto às atividades que poderiam contemplar cada tema do projeto. Sendo assim, as propostas, objetivos e materiais utilizados eram anteriormente avaliados e no momento da execução de cada atividade a pesquisadora apenas tomava nota em um caderno, filmava e fotografava, ficando a cargo das docentes a realização das atividades. Posteriormente era discutido nas sessões com as professoras a análise da pesquisadora quanto às atividades feitas e as docentes concordavam ou não com tais análises. Pelo curto tempo de pesquisa em campo, não foi possível refazer cada uma das atividades a fim de que, caso houvesse necessidade, contemplasse a proposta da musicalização. Sendo assim, o aprendizado ocorreu através do diálogo nas sessões.

Vale ressaltar que cada atividade realizada em sala com as crianças foi devidamente registrada em diário de campo que, segundo Araújo et al (2013):

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (p. 54)

Outros importantes procedimentos metodológicos apresentados ao longo de toda a investigação foram o registro fotográfico e as gravações em áudio e vídeo, a fim de verificar o desenvolvimento do trabalho com a musicalização e seus efeitos nas crianças, nas professoras e na pesquisadora, de forma a proporcionar um diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, evidenciando como estes conhecimentos se confrontam e/ou se articulam.

O emprego do recurso da filmagem, bem como da fotografia, como aponta Bufalo (1997), aprimorou a análise dos dados da pesquisa, uma vez que o registro dos acontecimentos em um diário de campo não contempla as expressões “linguageiras” das crianças, o que o uso do recurso visual pode captar com nitidez. Desta forma, objetivou-se discorrer a respeito das experiências vividas pela pesquisadora, professoras e crianças no decorrer da inserção em campo, ou seja, como inicialmente se compreendia o trabalho de musicalização e como, ao final, se passou a entendê-lo, elucidando quanto ao percurso/processo de conhecimento construído e, conseqüentemente, identificando os fatores responsáveis por um trabalho de qualidade com musicalização para crianças de dois a três anos.

6 MUSICALIZAÇÃO NO CEI: UM PROJETO DE AÇÃO COLABORATIVO

Neste capítulo encontra-se o caminho percorrido por meio do Projeto de Ação Colaborativa: o planejamento, execução e análise das propostas, apresentando as respostas das crianças ao trabalho de musicalização realizado com elas.

6.1A importância do Projeto de Ação Colaborativo na construção de uma proposta de musicalização infantil na creche

A pesquisa de campo ocorreu por meio da metodologia da pesquisa colaborativa, que propõe o uso do projeto de ação colaborativo como meio para a investigação. De acordo com os autores(as) aqui estudados(as), dentre eles(as): Desgagné (2007), Ibiapina e Ferreira (2008), Magalhães e Liberali (2011), Ibiapina (2007) e Magalhães (2002), a proposta da elaboração do projeto de ação colaborativo deve ter como base o conhecimento prévio apresentado pelo(a) docente. Feita a identificação deste conhecimento, o(a) pesquisador(a) elabora um projeto de ação colaborativo inicial, que deverá ser modificado no decorrer da pesquisa, a partir do diálogo com os(as) participantes envolvidos(as), sendo, então, revisado e reconstruído colaborativamente. A aproximação com os conhecimentos prévios das docentes participantes desta pesquisa se deu após a análise da entrevista inicial realizada com estas, sendo que os dados preliminares poderão ser vistos mais adiante.

Desta forma, o papel do(a) pesquisador(a), na revisão e reconstrução coletiva do projeto de ação colaborativo proposto é o de orientar/mediar a compreensão construída durante a pesquisa, sugerindo ações e atividades que tencionem a produção de conhecimentos com base na teoria existente sobre o objeto de investigação, de modo a melhor explicitá-lo, compreendê-lo e fazê-lo evoluir, e/ou ainda, propondo aos(às) participantes novas abordagens práticas.

Esta concepção de investigação será viabilizada se o(a) pesquisador(a) estiver aberto a escutar os(as) envolvidos(as), em uma perspectiva dialógica, na qual este diálogo irá ocorrer após o(a) pesquisador(a) levantar dados coletados a partir de sua observação quanto à ação em campo dos(as) indivíduos(as)

envolvidos(as) na investigação (no caso desta pesquisa, duas docentes), possibilitando, assim, a análise crítica dos fenômenos estudados, o que vai ao encontro de Freire (1996), quando este ressalta a necessidade de haver uma prática docente crítica a fim de gerar, como denominado pelo autor, o “pensar certo”, que envolve:

[...] o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por um lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE, 1996, p. 38-39)

Com isso, as possíveis atividades e ações propostas pelo(a) pesquisador(a) têm que ser negociadas e aceitas pelos(as) participantes, que devem ser instigados(as) a também proporem atividades a serem realizadas. Esta negociação pode ser feita por meio de “Sessões Reflexivas”.

Estes apontamentos apresentados até aqui ocorreram nesta investigação, pois nas sessões reflexivas com as docentes participantes, a pesquisadora sugeriu leituras coletivas de alguns conceitos teóricos sobre musicalização infantil, a fim de dialogar quanto ao entendimento destes para, a partir disso, propor às crianças atividades teoricamente embasadas. As teorias discutidas nessas sessões foram fundamentais para a análise dos dados coletados nas observações das inserções em campo com as crianças, com o propósito de refletir sobre as práticas adotadas e propor mudanças, visando à construção coletiva de conhecimentos com foco em uma proposta teórico-metodológica de musicalização infantil. Portanto, a realização das sessões reflexivas foi de suma importância, uma vez que, permitiu a todas as envolvidas, “[...] conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas.” (MAGALHÃES, 2002, p. 21)

O diálogo estabelecido nas sessões buscou atender ainda os seguintes objetivos: explorar as ações realizadas, verificar se as ações estavam teoricamente fundamentadas e discutir se tais ações deveriam ser repensadas e redefinidas. Portanto, reafirma-se que o projeto de ação colaborativo foi inicialmente elaborado pela pesquisadora, mas, durante toda a pesquisa, foi repensado e reconstruído em

colaboração com as professoras, a fim de contemplar seus pontos de vista. Vale ressaltar que a elaboração do projeto exige a reflexão sobre a ação para, se necessário, transformar a ação de modo que todos(as) os(as) envolvidos(as) possam ressignificar sua prática, ou seja, demanda constante reflexão tanto do(a) pesquisador(a) quanto dos(as) demais envolvidos(as), isso porque:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 39)

O projeto de ação colaborativo pode ser articulado de duas maneiras: como um projeto de aprimoramento para os(as) envolvidos(as) na pesquisa que almejam explorar e/ou questionar um aspecto específico da sua atuação profissional, no qual o(a) pesquisador(a) também apresenta interesse em comum ou somente como um projeto de pesquisa, em que o elemento central seja uma inquietação do(a) pesquisador(a). A ideia principal, contudo, é que se oportunize uma formação complementar aos(as) envolvidos(as), de forma a gerar, coletivamente, a construção de novos conhecimentos relacionados ao objeto investigado, a fim de contribuir tanto para a reflexão e quiçá para a mudança da ação profissional imediata dos(as) participantes quanto para o enriquecimento teórico acadêmico condizente com a área da ciência estudada.

No caso desta pesquisa, a inquietação partiu da pesquisadora, mas logo conquistou o interesse das duas professoras participantes. Afinal, quais são os fatores que colaboram para o trabalho de musicalização com crianças de dois e três anos na creche? Desta questão norteadora da investigação, outras se fizeram presentes: 1) Como, na prática, deve proceder a mediação docente para que seja viabilizado o acesso à musicalização com crianças de 2 a 3 anos? 2) Quais são os conhecimentos mínimos sobre música e musicalização infantil que o(a) docente deve ter para trabalhar com a temática com as crianças?

6.2 Projeto de Ação Colaborativo: a musicalização na creche

A proposta inicial do projeto de ação colaborativo realizado pela pesquisadora foi elaborada com base na análise dos dados obtidos nas entrevistas iniciais com as professoras, sendo que, após a transcrição de tais entrevistas, pôde-se averiguar a predominância em suas falas de alguns termos e palavras, tratadas na investigação como palavras-chave e que demonstraram o conhecimento prévio das docentes com relação à prática de musicalização em ambiente de creche.

A partir da análise de tais palavras, percebeu-se que a docente P2 possuía certo conhecimento teórico com relação à musicalização, como pode ser observado em seu depoimento:

“A gente ensina isso pras crianças através de rodinha de música, da criança mesmo ter a percepção sonora, né? Auditiva, ter ritmo, ter melodia então isso já é inserido através das rodas de música diárias porque isso também desenvolve a criança como um indivíduo pra ela ter habilidades, ter ritmo, ter coordenação motora através de musiquinhas com gestos, com batidas (a entrevistada ‘batia’ no peito, dando a entender que as ‘batidas’ seriam no corpo – minha nota) você já faz com que a criança desenvolva outras habilidades, né? O desenvolvimento dela, musicalização, ela já vem inserida através, tanto do cotidiano familiar, como na escola, no próprio desenvolvimento da criança, através dos ritmos que ela escuta em casa, através das músicas, todo o repertório que ela tem é construído tanto na escola quanto em âmbito familiar, né? As práticas realizadas em sala de aula são rodas de músicas, movimentação corporal, né? Para que elas adquiram ritmo, para saberem identificar, né? As partes do corpo, os ritmos, a melodia, a construção de instrumentos com sucatas, a diferenciação de sons, de timbres, né?” (Diário de campo, 01/ago/18)

P1 e P2 relataram nas entrevistas que a linguagem musical é lúdica e que contribui para o desenvolvimento integral da criança, viabilizando habilidades no aprendizado de: ritmos diferentes (com o uso do corpo); melodia; coordenação motora, movimento corporal, dança (musiquinhas com gestos, com ‘batidas’ no corpo; identificar as partes do corpo); expressão de sentimento - alegre (música agitada, dança) e triste (música calma, para relaxar); palavras/repertório linguístico (canções); fala; audição (percepção sonora, auditiva); diferenciação de sons e timbres; descoberta de sons em diferentes ambientes (Paisagem Sonora – “ouvir” os barulhos ao seu redor, da natureza); vibração; silêncio; prazer; brincadeiras; jogos; agir; divertir. Pode-se observar, no entanto, que as professoras não mencionaram um conceito-chave da musicalização, que envolve a curiosidade, descoberta e criação musical por parte de meninos e meninas.

Desta forma, o projeto colaborativo partiu dos conhecimentos das docentes de modo a torná-los acessíveis à produção sonora e musical das crianças. Para tanto, a pesquisadora apresentou as palavras-chave e sua análise das entrevistas iniciais às professoras, especificando que muitos dos pontos por elas mencionados estavam de acordo com a proposta do objeto de estudo, e que a intenção era a de que, juntas, ampliassem tais conhecimentos e pensassem em uma didática que possibilitasse um processo de musicalização das crianças.

Discutida esta análise das entrevistas e o aceite das professoras acerca da proposta, foram elaboradas pela pesquisadora algumas temáticas dispostas como uma sequência didática, as quais foram apresentadas às docentes como uma sugestão de projeto de ação inicial, cuja versão objetivou a abertura ao diálogo conjunto com as professoras e, a partir daí, a construção coletiva de atividades junto às crianças.

Quadro 1 – Temas propostos pela pesquisadora a serem contemplados no projeto de ação colaborativo

Temas	Títulos
1	Paisagem Sonora
2	O que é música?
3	Conhecendo instrumentos musicais
4	Brincadeiras musicais
5	Construção de brinquedos sonoros a partir de materiais de sucata
6	Criação musical

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A pesquisadora explicou para as docentes que cada uma destas temáticas estava disposta em uma ordem que visava abranger o conteúdo teórico mínimo sobre musicalização infantil e que seria necessário explorar cada temática, a partir da leitura de alguns textos de autores(as) que tratam de cada uma delas para, então, construir embasamento teórico que fundamentasse as atividades a serem realizadas na pesquisa de campo com as crianças.

Sendo assim, as sessões reflexivas ocorreram da seguinte maneira: cada tema era apresentado, realizava-se o diálogo sobre os textos (teoria), discutiam-se as propostas das atividades e, posteriormente, estas eram avaliadas, ou seja, cada

tema foi discutido/dialogado nas sessões que antecediam as inserções. Após as atividades de um tema serem realizadas, partia-se para a temática seguinte e, assim, sucessivamente.

Considerou-se necessário, antes de iniciar o diálogo sobre a primeira temática, apresentar às docentes alguns textos que abordavam musicalização e musicalização infantil, objetivando a melhor compreensão pelas professoras sobre os conceitos fundamentais neles presentes, uma vez que o entendimento sobre estes seria essencial para posterior andamento da pesquisa. Durante a leitura e discussão dos textos sobre musicalização e musicalização infantil (APÊNDICE C), pôde-se averiguar, segundo Penna (1990), que o termo musicalização está relacionado a outro termo, musicalizar, e que este se relaciona à ação que é o processo de se musicalizar e que, para tanto, o(a) indivíduo(a) necessita expandir sua sensibilidade à música.

Já com relação à musicalização infantil propriamente dita, com fundamentação em Brito (1998), discutiu-se que esta se configura com a prática de atividades lúdicas. No entendimento de Pires (2006), a musicalização é a criação sonora-musical que ocorre tanto individualmente quanto em grupo e isso não é algo que se ensina, porém não se rejeita a existência da mediação docente, em que cabe ao(a) professor(a) viabilizar meios (materiais, tempo e espaço) para que a criação aconteça. Estes meios, segundo Pires (2006), tenderão a provocar as crianças na elaboração do conhecimento musical e esta “provocação” sugere que se observe, incentive e escute os pequenos e as pequenas, orientando-os(as) e assistindo-os(as) em suas criações sonoras e musicais. Desta forma, docentes e pesquisadora debateram também que a criação musical, de acordo com Brito (2003), é um contínuo processo de construção que implica, pela criança, experienciar, explorar, perceber, hipotetizar, sentir, experimentar, refletir e criar.

Com base na leitura conjunta dos textos destas autoras, as docentes destacaram alguns apontamentos com relação aos seus entendimentos:

“Essas leituras me fizeram entender que a musicalização infantil abrange dois fatores que penso que se complementam: primeiro tem a parte da mediação do professor, mas de maneira que não interfira na criação musical da criança, que não ensine, mas que estimule essa criação e de que também, para trabalhar com música com crianças dessa idade, tem que ter a parte lúdica, né?” (P2).

“É, eu concordo com P2, acho que essa parte lúdica é trabalhar com a musicalização usando brincadeiras, pra mim, é a forma das crianças aprenderem!” (P1). (Diário de campo, 30/ago/18)

Pode-se verificar que as professoras apresentaram em suas falas a importância do lúdico e de se favorecer a autonomia para as crianças realizarem suas criações musicais. Tais apontamentos vão ao encontro do que evidencia Delalande (apud BRITO, 2003) quanto ao fato de que a criança se musicaliza quando explora o universo musical, em uma relação entre causa e efeito, ou seja, manuseando os objetos, escutando-os e criando suas próprias hipóteses. Assim sendo, a criança assimila o som por ela realizado procurando compreendê-lo. Isso nada mais é que uma investigação sonora, por meio da qual ela observa o gesto realizado que causou o som e, por conseguinte, o efeito, som/ruído que este gesto originou. Vê-se, portanto, que é imprescindível que a autonomia do(a) pequeno(a) deve ser o foco do trabalho com musicalização infantil, a fim de possibilitar, pela criança, a construção de sua linguagem sonora e musical.

Os diálogos ocorridos nas sessões reflexivas, a partir da leitura dos textos que embasaram teoricamente cada temática contemplada no projeto de ação (APÊNDICE D), caminharam de modo crescente no que se refere à participação das professoras na pesquisa e na compreensão de aspectos fundamentais no trabalho com musicalização infantil.

No tema sobre “Paisagem sonora”, durante a leitura do texto de Schafer (1991), foi possível verificar que as docentes compreenderam que a necessidade de trabalhar com a paisagem sonora com as crianças é para estas “[...] entenderem os sons que elas ouvem, saberem diferenciar quando é um som da natureza e quando não é” (P1), que “[...] quando o som é da cidade são as pessoas que fazem, diferentemente de quando é da natureza” (P2). Segundo as docentes, seria importante as crianças compreenderem a diferenciação dos sons da natureza e da cidade para “[...] elas irem conhecendo de onde vem cada som” (P2).

Sobre a relevância desse conhecimento para o processo de musicalização, a pesquisadora trouxe à tona a questão do “Ouvido Pensante”, apresentado pelo autor Schafer (1991), a fim de questionar o que as professoras entendiam sobre o termo. P2 respondeu que seria “[...] a gente pensar naquilo que está ouvindo, refletir sobre aquilo que está ouvindo”. P1 ponderou que “[...] seria a questão de que, essa reflexão do que a gente ouve, se torna o escutar, como a gente mesmo leu, que

escutar é compreender o que a gente ouve, o que se ouve”. Então, a pesquisadora questionou por que aprender a escutar poderia contribuir para a musicalização, P2 respondeu que seria importante, pois “[...] *as crianças aprendendo a escutar os sons presentes em todos os lugares começarão a distinguir esses sons e também, depois, vão começar a escutar os sons que elas irão descobrir no desenvolvimento do projeto*”. P1 concluiu que as crianças “[...] *começando a perceber os sons, vão conseguir criar os seus sons [...]*”.

Observa-se, portanto, que houve por parte das docentes, a compreensão da importância do estudo da paisagem sonora, em que o escutar é mais que ouvir, é a busca da compreensão daquilo que se ouve (TUGNY, 2015). Nesse diálogo foi explicado às docentes que o tema da paisagem sonora foi intencionalmente proposto como primeiro tema a ser trabalhado no projeto de ação, pois deve ser o primeiro passo dado no sentido de poder trabalhar com musicalização com as crianças.

Na sessão reflexiva que tratou do tema “O que é música?” foram discutidas as ideias dos(as) autores(as) Clifton (apud FREITAS, 1997), Wisnik (1989), Koellreutter (apud BRITO, 2003), Schafer (1991) e Brito (2003) (APÊNDICE D). Observou-se que, segundo Wisnik (1989), no transcorrer da história a música passou por distintas conjunturas em que, o som e o ruído, surgiram não como opostos, mas como subsídios regidos pela cultura sócio-histórica. Desta forma, P2 ponderou ter achado interessante que o conceito de música é uma construção “[...] *da sociedade em que vivemos*”, que não é necessariamente algo definido, uma vez que há “vários tipos” de sociedade e de interações diferentes entre as pessoas em cada uma delas, bem como que: “[...] *antigamente, o conceito de música, de uma boa música, deveria ser de um jeito, e a partir da evolução da história, as pessoas foram compreendendo o conceito de música de outras maneiras*.” (P2)

Com isso, a pesquisadora comentou que na fala de P2 havia sentido e que remetia à cultura construída em cada sociedade, que é mutável de acordo com a história. No entanto, a parte em que a docente referiu-se à “*música boa*” remetia à ideia de que há música ruim, o que não é necessariamente coerente, pois isso se contrapõe ao seu próprio discurso, pois, segundo P2, o conceito de música é regido pela cultura sócio-histórica de cada sociedade, logo, uma música que agrada aos ouvidos de uma pessoa pode não agradar aos ouvidos de outra.

Posteriormente, com a leitura do texto de Clifton (apud FREITAS, 1997), as docentes apresentaram a compreensão de que a música ocorre no intervalo entre sons e silêncios, e que, segundo Koellreutter (apud BRITO, 2003), ela é uma linguagem, uma vez que é codificada e decodificada por meio de signos próprios. Elas entenderam que, para este autor, a linguagem musical organiza, de forma intencional, o som e o silêncio no período espaço-tempo.

A leitura e discussão dos textos que tratavam sobre: ruído, silêncio e som, possibilitou o entendimento de que o ruído são vibrações irregulares e que pode vir a incomodar o(a) ouvinte. Para elucidar sua fala, P1 leu um excerto do texto de Schafer (1991, p. 69), que os ruídos podem ser equiparados à: “[...] sons produzidos por máquinas, motores, batidas ou ranger de portas, do meio ambiente [...]”. Pode-se verificar que as professoras compreenderam que a definição de música não deve excluir a existência de parâmetros de som, como: ritmo, melodia, harmonia etc., mas que as “[...] características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios.” (BRITO, 2003, p. 26)

Essa discussão sobre música e seus parâmetros foi avaliada como positiva pelas docentes, que reconheceram a necessidade de maior embasamento teórico para repensar a prática. Para P1 a importância “[...] seria da gente conhecer mais sobre a música e como ela acontece pra gente saber como trabalhar no projeto com as crianças”. P2 concordou com a fala de P1 e acrescentou que “[...] se a gente não entender mais sobre isso, como a gente vai trabalhar com as crianças, então eu achei importante ler os textos e conversar sobre o que cada uma entendeu, acho que foi muito importante isso”.

Na sessão reflexiva que tratou do tema “Construção de brinquedos sonoros a partir de materiais de sucata”, após a leitura conjunta do texto da autora Brito (2003) (APÊNDICE D), foi possível verificar que as professoras perceberam a importância de tal aspecto no processo de musicalização infantil, em que P2 relatou que “[...] construir instrumentos musicais com as crianças é algo que será muito divertido, acho que elas, pelo que a gente leu no texto da autora, elas vão ter despertadas nelas a curiosidade [...]”. P1 complementou elucidando que, a partir da leitura do texto, compreendeu que, para as crianças seria uma:

“[...] experiência nova, porque elas vão criar seus objetos sonoros e isso elas, muitas vezes, não têm a oportunidade de fazer na creche e que a

autora falou que elas fazerem os instrumentos ajudaria que elas entendessem como o objeto faz o som, a partir dos materiais que elas usaram para construir esse objeto, então que elas iriam questionar sobre como ele funciona e que a criança que questiona é a criança que aprende, né?” (P1) (Diário de campo, 16/out/18)

A compreensão das docentes sobre a importância de viabilizar às crianças a confecção de brinquedos sonoros e musicais, vai ao encontro do abordado por Brito (2003), quando esta afirma que a construção de instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é uma atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças e que estas “[...] se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música” (ibid., p. 70).

Em relação à última temática discutida nas sessões reflexivas, com a leitura do texto de Akoschky (2005), tema: “Criação musical” (APÊNDICE D), as professoras apresentaram a compreensão de que o termo “[...] *cotidiáfonos* é bem diferente, mas passa direitinho a ideia da autora” (P1). Com relação à proposta de Akoschky (2005), P2 pontuou que:

“[...] acho que o tema da criação musical, em que as crianças irão manusear todos os objetos que elas construíram, é importante, e a autora fala no texto sobre a importância da invenção da criança e sobre o uso e preparação dos instrumentos sonoros, então eu acredito que vamos, com essa temática, atingir o que a autora disse.” (Diário de campo, 11/dez/18)

A partir da fala de P2, P1 concluiu que *“as crianças já fazem isso naturalmente, elas brincam e fazem seus sons com os brinquedos, principalmente com os materiais de sucata”*. Portanto, com base nas falas das docentes, pôde-se verificar que tanto a temática da construção de brinquedos sonoros quanto a da exploração e criação musical por intermédio do manuseio destes é de suma importância e que em um:

[...] ambiente de permanente interação, de troca de informações, as crianças não só constroem instrumentos como também ampliam conhecimentos que transcendem a linguagem musical, integrando diversas áreas. Tudo isso justifica a importância desse trabalho [...]. (BRITO, 2003, p.75)

Portanto, na análise das sessões reflexivas, foi possível observar que as professoras entenderam os conceitos relativos ao trabalho com musicalização

infantil, contudo, outro desafio se faria presente no desenvolvimento das atividades, a superação de uma prática pedagógica prescritiva.

6.2.1 O projeto colaborativo em ação: o trabalho musical com as crianças

Durante toda a investigação, a participação das docentes foi uma constante, com discussão dos conceitos, sugestões de atividades, realização destas com as crianças, avaliação e replanejamento. De todas as questões trabalhadas, o maior desafio foi fazer com que as atividades viabilizassem a autonomia dos(as) pequenos(as), o que levou a pesquisadora a dialogar demasiadamente com as professoras sobre tal. O intuito era que elas compreendessem a importância da autonomia infantil e repensassem sua prática. Com isso, passaram-se algumas inserções para que, finalmente, este conceito principal da musicalização infantil fosse contemplado.

A partir da análise dos dados constatou-se que as professoras necessitavam sempre explicar de antemão para as crianças os conceitos teóricos musicais que, muitas vezes, precediam as atividades, não disponibilizando tempo para elas realizarem suas descobertas e hipóteses. Silva (2012) recorre ao “mito da explicação”, discutido por Rancière, para problematizar a necessidade da explicação por parte de alguns(as) professores(as). O termo mito implica que o sujeito, neste caso, as crianças, não possuem capacidade de compreender algo por si só, carecendo, portanto, da explicação precedente do(a) docente. Para a autora, esta prática, ainda muito usual na educação, principalmente no âmbito da educação infantil, é algo que inviabiliza a descoberta pelos(as) pequenos(as), uma vez que, para as crianças, “[...] não há primeiro um ver como se faz para depois fazer, assim, não separam teoria e prática, explicação para posterior realização, elas pensam e fazem ao mesmo tempo.” (SILVA, 2012, p. 136)

No trabalho com música, autores(as) como Paynter (apud FONTEERRADA, 2012) propõem que os(as) alunos(as) inicialmente explorem o universo sonoro musical, pois tal exploração instiga a criatividade do(a) aprendiz. Para isso, de acordo com Fonterrada (2012), Paynter enfatiza a necessidade de haver atividades que deem oportunidades “[...] à escuta, à exploração de materiais e à estruturação de ideias musicais, através de propostas criativas.” (ibid., p. 98-99)

Zoccatelli (2003) aponta que os(as) docentes devem dispor de situações que permitam às crianças a exploração sonora-musical, de modo a proporcionar situações que despertem a curiosidade infantil, portanto, visando pesquisas musicais a serem concretizadas e validadas pelas crianças em contextos nos quais elas fiquem à vontade para descobrir e elaborar seu conhecimento musical. Segundo Delalande (apud BRITO, 2003), a exploração dos sons ocorre pelas crianças desde bebês, sendo que elas exploram e desvendam o mundo que as envolve, denominado pelo autor como o “seu mundo sonoro”. Sendo assim, a exploração é crucial para haver a elaboração da linguagem musical e o(a) docente deve agir com prudência a fim de não atrapalhar a exploração dos sons e ruídos pelas crianças.

Compreende-se, desse modo, a importância colocada na exploração, que deve ser de fato experienciada pelos(as) pequenos(as), uma vez que a sondagem das fontes e das pesquisas sonoras geram a expressão da vida afetiva interna das crianças (DELALANDE apud BRITO, 2003, p. 40). Entretanto, a necessidade do uso da explicação persistiu pelas docentes e pode ser averiguada nas atividades da inserção 2, inicialmente com relação à conversa que as docentes tiveram com as crianças sobre Paisagem Sonora, em que, primeiramente, explicaram o que seria o termo paisagem:

“Crianças, hoje vamos começar as atividades sobre música!” (As crianças festejaram risonhas).

“Vamos fazer uma atividade sobre Paisagem Sonora!” (As crianças ficaram olhando para P1 sem entenderem nada).

“Vocês sabem o que é paisagem?” (Nenhuma criança respondeu).

“Quando a gente vai brincar no parque, o que vocês veem lá? Quais são os objetos e brinquedos que têm lá pra brincar? [...]” (Diário de campo, 06/set/18)

Posteriormente, as professoras fizeram o mesmo ao buscar elucidar o termo ‘sonora’ em que P2 perguntou às crianças o que elas achavam que seria “sonora”, mas nenhuma criança soube responder, então questionou que esta palavra lembra outra, “som”, e perguntou o que seria o som. Então, a professora fechou a porta da sala e disse:

“Olha, quando eu fechei a porta, o que aconteceu?”

“Ué, a porta bateu” (respondeu um menino).

“Fez barulho!” (falou uma menina).

“Então, barulho é um som!” (exclamou P2)

(Diário de campo, 06/set/18)

A docente complementou dizendo que nossa voz é um som, que a música é um som e que tudo o que tem a nossa volta tem som. Então que a Paisagem Sonora é a paisagem dos sons, dos barulhos, o que está em consonância com o abordado por Schafer (1991), quando ele relata que a paisagem sonora é estar receptivo à acústica dos lugares e só se percebe esta acústica ao se estipular, por exemplo, um caminho a ser percorrido, atentando-se aos sons e à paisagem existente nesse caminho, ou seja, ao atravessar uma floresta, passar perto de um rio, ir para casa em seus carros etc.

Na sequência, as professoras realizaram a atividade “Ouvindo a paisagem sonora do CEI”. Para tanto, levaram as crianças ao parque e pediram que elas observassem a paisagem do parque, realçando que havia muitas árvores, pássaros, casas e ruas ao redor dele (do lado de fora da creche). Depois, as docentes falaram para as crianças deitarem no gramado do parque e fecharem os olhos, a fim de escutarem os sons. Esta proposta pode ser compreendida como algo interessante, pois, ao fecharem os olhos para escutar, os(as) pequenos(as) acionaram outras sensibilidades. Assim, as professoras mediarão a escuta atenta das crianças para os sons do ambiente e, posteriormente, as crianças falaram o que escutaram.

Nota-se que as professoras viabilizaram a oportunidade de os(as) pequenos(as) explorarem o espaço e ouvirem os sons, estando de acordo com o que indicam Paynter (apud FONTERRADA, 2012), Zoccatelli (2003) e Delalande (apud BRITO, 2003). Segundo estes autores, para que haja, de fato, uma exploração sonora pelas crianças, estas devem ter autonomia na exploração do espaço e seus sons, a partir de uma escuta atenta a eles.

Logo após, P2 questionou o que as crianças ouviram e estas relataram terem ouvido sons de cachorro latindo, barulho de carro passando, passarinho piando, gente conversando (na rua), avião etc. As professoras passaram com a mesma proposta por vários ambientes da escola, como quadra, bosque, refeitório etc. P2 pediu, então, para as crianças realizarem um “desenho sonoro” do que tinham escutado e entregou folhas de sulfite para cada criança e deixou lápis de cor à disposição delas. P1, após as crianças terem concluído os desenhos, fez uma roda de conversa e solicitou que cada uma mostrasse seu desenho aos(às) colegas, explicando o que tinha feito. Havia desenhos de cachorro, gato, rio, carro, da mãe, do pai etc.

“Eu vi no parque o passarinho” (disse um menino)

“E como era o som desse passarinho?” (perguntou P1)

“Ah, era assim: Piu, Piu, Piu [...]” (sonorizou a criança, imitando um passarinho batendo asas)

(Diário de campo, 06/set/18)

Esta postura das docentes, quanto à questão de mediar a elaboração pelas crianças de um desenho sonoro, está em consonância com o que apresenta Brito (BRITO apud MOLINA; TERAHATA, 2012). Para esta autora, o ensino de música deveria seguir o exemplo das artes visuais e plásticas, pois atualmente há o reconhecimento de que o desenvolvimento do desenho tem início na criança com a garatuja, momento em que os(as) pequenos(as) empenham suas forças em seus desenhos com intensidade. A criança desenha algo, olha para o que desenhou e denomina o desenho e, nesse sentido, Brito (apud MOLINA; TERAHATA, 2012) explica que é o olho da criança que viu o que ela desenhou e este fato é aceito na educação, entretanto, com relação ao ensino musical, há muitos(as) que ainda desconsideram que a criança, assim como no aprendizado do desenho, passam por um desenvolvimento.

É possível observar, a partir destas atividades, o quão pouco espaço as crianças tiveram para suas descobertas, para o levantamento e exploração de suas hipóteses acerca do que seja paisagem sonora; tudo é explicado, não há espaços para surpresas, para o encantamento. Aprender a escutar as crianças em suas próprias leituras de mundo ainda é um desafio a muitos(as) professores(as). Para Silva (2017a):

As crianças não precisam da autorização de adultos(as) para produzir cultura, elas já o fazem. Contudo, nas instituições educacionais, é preciso que professores(as) favoreçam tempos e espaços para suas experiências, o que implica reconhecê-las não apenas como meras reprodutoras, mas, sobretudo, como produtoras de cultura. Isso leva à necessidade de conhecê-las: observando, escutando, respeitando as leituras que fazem do mundo e as múltiplas linguagens com as quais o comunicam. (p. 90)

Como tem sido defendido ao longo desta investigação, no trabalho com musicalização é preciso aprender com as crianças. Segundo Pires (2006), há que se aprender a escutar e a ver como uma criança, porque o(a) docente tem que despertar seu lado brincante, a fim de colaborar com a construção do conhecimento musical pelas crianças. Significa, pois, atentar-se às suas explorações, ser curioso(a) em relação à curiosidade dos(as) pequenos(as). No entendimento da

autora, se o(a) professor(a) perder sua essência brincante, perderá também a oportunidade de presenciar a beleza da descoberta, pelas crianças, do universo sonoro que as rodeia. Assim, o(a) docente deve (re)aprender a escutar este universo sonoro e são as crianças que o(a) irão ensinar como atingir tal objetivo. Ao encontro destes apontamentos, Brito (2003) esclarece que os(as) professores(as) têm que estar dispostos(as) e atentos(as) para poderem aprender com as crianças, observando e escutando como os(as) pequenos(as) percebem os sons e como os expressam de maneira musical.

Na inserção 3 com a atividade “Ouvindo os sons da natureza”, na qual foi apresentado o vídeo “Sons de animais para crianças”, as docentes tinham inicialmente a ideia de fazer uso de data show, porém, tal estratégia não iria garantir que as crianças explorassem os sons de forma mais espontânea. Por essa razão, a pesquisadora propôs uma maneira de, conjuntamente, atender à demanda das docentes, isto é, de usar o vídeo e, ao mesmo tempo, indicar meios para que as crianças pudessem pensar e criar suas hipóteses. Assim, sugeriu-se às docentes que utilizassem apenas um computador e ir pausando o vídeo, sem mostrar, de início, a imagem do animal para as crianças, possibilitando que, em um primeiro momento elas apenas escutassem o som do animal e tentassem adivinhar o nome dele e, posteriormente, que mostrassem a imagem com o som para verem se as crianças acertariam ou não. A pesquisadora explicou que, dessa maneira, as crianças teriam que prestar atenção ao som e que seria mais interessante, dentro da proposta da Paisagem Sonora, “treinar” seus ouvidos, e assim ocorreu.

Este “treino” dos ouvidos está em consonância com o que afirma Tugny (2015), ao tratar da prática de viabilizar às crianças a questão do escutar, de forma que estas reflitam sobre o que escutam, fazendo uma transposição do que ouvem para compreenderem o que escutam, ou seja, escutar vai além da capacidade auditiva, pois implica na abertura ao mundo sonoro, implica na reflexão dos sons ouvidos, o que também se presencia no conceito de “Ouvido Pensante” apresentado por Schafer (1991).

Nesta mesma inserção, as docentes improvisaram mais duas atividades: “Brincando de cavalinhos” e “Brincando de carrinhos com percurso”. Pôde-se perceber que tais atividades remeteram à presença do lúdico na musicalização infantil e que, de algum modo, as professoras buscaram atender a esta demanda. Entretanto, elas também explicaram de antemão para as crianças como deveriam

ocorrer estas atividades, sendo que na primeira disseram para os(as) pequenos(as) imitarem sons de cavalos e na segunda, sons de carros. Observa-se que estas atividades não deixam de ser interessantes, porém a estratégia poderia ter sido diferente, ou seja, apenas disponibilizar os brinquedos às crianças e deixá-las brincar, sem nada explicar.

Outro exemplo da necessidade de explicação das propostas ocorreu na inserção 4, em que, na atividade “Criando sons com o próprio corpo”, P1 iniciou pedindo para que as crianças se sentassem no chão. Percebeu-se que essa prática de as crianças sentarem no chão era recorrente, mas, na maioria dos casos, isso acontecia para que os(as) pequenos(as) ouvissem alguma explicação das docentes. A professora esclareceu como se daria a atividade e, posteriormente, realizou alguns movimentos, e então, as crianças estavam sentadas e a docente em pé demonstrando os movimentos, desta maneira, as crianças a imitavam. Logo, como cada criança poderia fazer os movimentos do seu jeito, de maneira explorativa e criativa? Muitas não conseguiam realizar os movimentos de P1. Em um determinado momento, a docente começou a fazer movimentos de bater palmas, acima da cabeça, na altura dos joelhos, na altura da barriga e atrás das costas, dizendo:

“Em cima, embaixo, na frente, atrás”.

“Isso, vai lá embaixo, lá perto do pezinho”.

(Diário de campo, 10/set/18)

A professora estava em pé falando com as crianças, algumas até bateram palmas acima da cabeça e quando a docente falou dos pés, algumas pegaram no pé, mas como as crianças podiam realizar o que era pedido pela professora se elas estavam sentadas? Percebe-se que a proposta ficou sem sentido e cansativa para as crianças. Elas não participaram e demonstraram não entender o que foi solicitado, portanto, o objetivo, que era de as crianças criarem sons a partir do próprio corpo, não foi alcançado. Esta proposta de criação sonora a partir do uso do corpo tem a finalidade, segundo Willems (apud ROCHA, 1990), de desenvolver na criança o sendo rítmico, fazendo uso de batiques e/ou batimentos em quaisquer partes do próprio corpo, a fim de produzir sons, podendo-se fazer uso, também, de alternância de compasso (divisão do tempo), que origina uma correspondência entre ritmo e tempo. Por exemplo, ao alternar as mãos, ao bater na perna, viabilizando,

também, a coordenação motora e o mais importante, de acordo com o autor, é que esta prática de sonorização corporal garante a improvisação por parte da criança, mas infelizmente, isso não ocorreu na atividade proposta pelas docentes.

Rocha (1990) destaca ainda que, para Willems, a sonorização corporal trabalha com conceitos musicais, tais como: a) Intensidade, a partir da analogia entre forte e fraco, com a alternância de aumento e diminuição de som; b) Andamento, que se trata de realizar a ação no corpo de modo devagar e depressa, ou seja, acelerando e retardando o batucque no corpo; e c) Duração, período do batucque no corpo que varia entre curto e longo.

Na sessão reflexiva posterior a esta inserção foram discutidas as observações feitas pela pesquisadora. Ressaltou-se o fato de as crianças permanecerem sentadas no chão e questionou-se o porquê de as docentes optarem por mediar as atividades dessa maneira. Frente a essa questão, P2 e P1 responderam que:

“A intenção foi que as crianças prestassem atenção na explicação da atividade. Mas, como você pode ver em outras atividades que fizemos, não é em todas que elas ficam sentadas, é que em algumas vemos a necessidade de ser assim, como foi as duas últimas que fizemos.” (P2).

“Isso é mais uma forma de organização da atividade” (P1).

“[...] mas será que as crianças podem aprender a ouvi-las, a prestarem atenção, etc., de alguma outra maneira, sem que, necessitem ficar sentadas? [...] penso que no momento da aplicação da atividade o corpo da criança deve ser livre e não contido, sentado, no chão, o que vocês acham, concordam comigo? Porque, como já vimos, a proposta da musicalização é a autonomia e criação das crianças e será que contê-las não iria contra o conceito de musicalização por nós estudados?” (Pesquisadora).

“Bom, eu acho que você pode ter razão...” (P1).

“Eu poderia ter pedido para as crianças ficarem em pé quando estávamos fazendo a atividade de sons com o corpo, acho que você tem razão Maria, teria sido mais divertido para as crianças, pensando melhor, elas ficaram tão quietinhas e não fizeram tantos movimentos com o corpo explorando os sons, acho que você tem razão, temos que pensar muito sobre a nossa prática para sabermos que tem ocasiões em que pedir para que as crianças fiquem sentadas não é a melhor maneira, porque pode acabar podendo elas, né? [...]” (P2). [...]

“Sim, e se elas tivessem ficado em pé talvez tivessem criado seus próprios movimentos com sons porque quando algumas realizaram movimentos de bater palminha ou no corpo, foi me imitando. Talvez, sozinhas, elas tivessem pulado, batido o pé do chão, gritado, criando seus próprios sons”. (P2).

“É, pensando dessa maneira, acho que elas deveriam ter ficado em pé mesmo” (P1). (Diário de campo, 11/set/18)

Verifica-se nas falas das professoras que a intenção delas quanto à postura das crianças sentadas é de organização, para que prestem atenção na explicação.

Interessante a compreensão de que as crianças só estão atentas se sentadas, o que pode significar sem se movimentarem. O limite entre organização e controle parece nesse sentido bastante tênue. O movimento faz parte da forma como se expressam, sendo ele fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Curioso observar que, à medida que vão refletindo, vão repensando esta questão e reconhecendo que a atividade poderia ter sido encaminhada de outra maneira, em que as crianças tivessem maior liberdade de movimentação.

Dessa forma, de acordo com Nono (2010b), os(as) professores(as) têm que atentar para não realizarem um trabalho mecânico com as crianças, a fim de mediarem circunstâncias que beneficiem o desenvolvimento integral delas. A autora aponta ainda que esta atitude do(a) educador(a) favorece que a criança adquira sua linguagem, bem como o domínio do próprio corpo, sobretudo por meio dos movimentos, favorecendo, assim, a construção da autonomia e da percepção do mundo com o intuito de agir sobre ele. Com isso, Silva (2017a), esclarece que as crianças leem e comunicam o mundo desde tenra idade, por meio de suas múltiplas linguagens, e é nessa conjuntura que elaboram suas culturas infantis.

Para Charlot (apud RICHTER; BARBOSA, 2010), há uma prática social e culturalmente imposta de que as crianças, desde o nascimento, devem ser submetidas ao comprometimento de aprenderem. Entretanto, de acordo com Richter e Barbosa (2010), as crianças em sua maneira própria de aprender, negam o “ofício de aluno” e reivindicam atitudes educacionais participativas, em que o lúdico se integra com o cognitivo nas diferentes linguagens, havendo, portanto, a união entre raciocínio e imaginação, entre pensamento e corpo e, principalmente, entre movimento e mundo. Logo, para as autoras, a educação na pequena infância deve ser pensada de modo a promover experiências e situações que serão vivenciadas por um corpo que pensa. Desta forma, as crianças constroem seu aprendizado a partir do movimento corporal de suas linguagens e narrativas, por meio das brincadeiras. Para Richter e Barbosa (2010), as formas pelas quais as crianças interpretam e significam o seu comunicar surgem do corpo.

Segundo Gobbi (2010), existe um pensamento predominante que relaciona a existência de uma única maneira de comunicação, ou seja, a fala, desconsiderando que os seres humanos, principalmente as crianças, possuem inúmeros meios de expressão, diversas linguagens e que, portanto, os(as) pequenos(as) são

linguageiros(as), sendo assim, deixa-se de pensar nas linguagens associadas ao movimento.

Na inserção 5, na atividade “Som x silêncio”, as docentes iniciaram a atividade explicando para as crianças o que é música, portanto, mais uma vez, viu-se a necessidade do uso da explicação como “metodologia”. Desta forma, P1 perguntou aos(as) pequenos(as):

“Crianças, o que é música?” (P1).

“É quando a gente canta” (respondeu uma menina).

“A gente, a gente canta aqui com os amiguinhos” (falou um menino).

“A dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou, tiburum” (cantou Laura). (Diário de campo, 13/set/18)

Todas as crianças começaram a cantar junto com Laura, fazendo os gestos da música que aprenderam na creche. Após terminarem de cantar esta música, outro menino começou a cantar: *“Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão, na minha mão [...]”* (Diário de campo, 13/set/18). Algumas crianças cantaram junto e também realizaram gestos corporais que representavam a música. Uma menina interrompeu e começou a cantar:

“Minhoca, minhoca me dá uma beijoca, não dou, não dou, então eu vou roubar”.

“A minha mãe canta quando tá fazendo comida, ela fez macarrão”. (disse Paulo).

“Eu gosto de macarrão”. (respondeu Emmanuel).

“A minha mãe fez bolo de chocolate pra mim!”. (falou Aline).

“A minha mãe faz bolo de chocolate porque amanhã vai ser a minha festa e você não vai, porque é a minha festa e só vai quem eu convidar!” (disse Rosa para Aline).

“Paulo disse que a mãe dele canta quando está fazendo comida, vocês também cantam quando estão fazendo alguma coisa?” (disse P2).

“Simmmm” (responderam todos).

“Vocês cantam quando estão brincando?” (perguntou P2).

“Simmmm” (responderam todos).

“Eu canto pra minha neném dormi” (falou Tamara).

“Eu gosto de cantar” (disse Igor).

“E quando ouvem alguma música, o que vocês sentem?” (perguntou P1).

Ninguém respondeu.

“Vocês ficam felizes quando ouvem música?” (questionou P1).

“Simmmm” (responderam todos).

“O que vocês têm vontade de fazer quando ouvem música?” (P1).

“Ah, de cantar”. (disse Tamara).

“O que mais? Lavínia, o que você tem vontade de fazer quando ouve uma música?” (perguntou P2).

“De cantar”.

“Eu, eu gosto de pular, bem alto!” (falou Eduardo).

“Eu fico feliz quando a gente canta!” (disse Igor).

“A gente vai cantar professora?”

“Sim, podem cantar a música que vocês quiserem, o que vocês acham de fazerem uma roda de músicas?” (respondeu P1). (Diário de campo, 13/set/18)

Vê-se que as professoras começaram a compreender a questão da criação infantil, pois souberam improvisar a atividade do dia, a fim de atender a uma demanda das crianças, em que uma delas demonstrou que queria cantar com seus/suas colegas e isso foi nítido, a vontade delas de cantar, uma vez que durante a própria conversa que tiveram com as professoras elas, a todo o momento, cantaram. As docentes mediaram a situação, possibilitando que as crianças escolhessem o repertório musical que queriam cantar. Como elas estavam sentadas conversando com as docentes, os(as) pequenos(as) continuaram sentados(as) e um menino foi à frente dos(as) demais e puxou uma canção. Com isso, a pesquisadora observou ter sido muito interessante a iniciativa da criança e o fato de as professoras respeitarem tal iniciativa. Logo em seguida outras crianças levantaram e foram, também à frente, pois essa foi a possibilidade de se movimentarem. Não demorou e todos(as) levantaram, começaram a pular, cantar, gritar, rir, gargalhar, correr. Demonstraram muita alegria, divertiram-se bastante e as próprias docentes se divertiram também, rindo da interação e da criação das crianças.

Posteriormente à roda de música das crianças, as docentes iniciaram a atividade “som x silêncio”. P1 elucidou para as crianças que toda música ocorre entre sons e silêncio. Depois disse aos(as) pequenos(as) que fariam uma atividade para eles(as) compreenderem som e silêncio, explicou que ao seu comando, quando ela levantasse os dois braços para o alto, era para as crianças gritarem e ao abaixá-los era para as crianças ficarem em silêncio. As crianças compreenderam a atividade e a realizaram demonstrando alegria, no entanto, teria sido mais interessante ter realizado a atividade e depois discutir com as crianças quais foram as suas impressões.

Após o término da atividade, P2 improvisou uma atividade ao propor que as crianças brincassem com materiais de sucata e disse: *“Agora vocês vão criar suas músicas usando esses materiais”* (P2) (Diário de campo, 13/set/18). As crianças inventaram sons diferentes, bateram latinhas com latinhas, latinhas com garrafas plásticas e colocaram latinhas de alumínio nos ouvidos. P2 perguntou a uma criança porque ela colocou a sucata no ouvido e ela disse que fazia um barulho estranho. Outro menino bateu um garfo de plástico em um balde, também de plástico e fez seus sons, outras crianças brincaram de fazer comidinha e davam para as professoras experimentarem, foi bem divertido. Ao findar a brincadeira, P2 perguntou às crianças se elas haviam gostado e elas disseram que sim. *“A gente fez bagunça”* (falou um menino, rindo) (Diário de campo, 13/set/18). A professora disse às crianças que percebeu que elas fizeram muitos sons diferentes com as sucatas, enfatizando a questão que cada material (plástico, metal, alumínio, madeira etc.) fazia um som diferente e pegou alguns materiais e bateu uns nos outros para demonstrar às crianças. Primeiro ela bateu cada material com seu respectivo, dizendo: *“Olha, latinha com latinha faz esse som, plástico com plástico já faz esse [...]”* (P2) (Diário de campo, 13/set/18). Posteriormente, a docente misturou os materiais, manuseando os mesmos e disse: *“Olha que som legal faz quando eu bato a latinha no plástico [...]”*. (P2) (Diário de campo, 13/set/18). Então P1 perguntou se as crianças criaram suas músicas.

“A gente fez bastante barulho” (disse Isadora).

“Hum, que legal, esse barulho é diferente da música que a gente ouve?” (P1).

“Não sei” (falou Augusto).

“Esse barulho tem o nome de ruído, ruído é o que ouvimos dos motores dos carros, das motos [...]” (ponderou P2). (Diário de campo, 13/set/18).

Um menino, então, começou a imitar uma moto, correndo pela sala e fazendo barulho de moto com a boca, outros começaram a brincar com ele, depois começaram a brincar de arminha e a atividade se findou.

Mais uma vez é necessário apontar que as docentes estavam iniciando a compreensão de viabilizar a descoberta sonora pelas crianças e essa atividade das sucatas exemplifica este apontamento, pois a professora colocou os materiais à disposição das crianças e depois “explicou” os sons, partindo para a explicação,

sem, ainda, escutar as crianças sobre os sons que elas perceberam ao manusearem as sucatas.

Em sessão reflexiva posterior à inserção 5 foi questionado pela pesquisadora o porquê da inversão didática, de inicialmente deixar as crianças explorarem os materiais de sucata e só depois explicar os conceitos musicais, pois nas observações das outras inserções, ocorria o contrário. P2 respondeu que:

“Em nossas sessões reflexivas nós estamos falando bastante sobre a questão da autonomia das crianças nas suas criações musicais e, percebi que nossas atividades têm que possibilitar mais autonomia por parte delas, né? Então decidi mudar a estratégia para ver se, sozinhas, elas viessem a perceber os diferentes sons ao manusear sozinhas os materiais recicláveis, de forma a brincar com eles para depois conversar com elas sobre os sons que descobriram. Acho que foi uma ideia boa, já que, como pudemos ver, elas gostaram da atividade e nos surpreenderam nas suas descobertas e criações!” (P2). (Diário de campo, 17/set/18).

Considera-se nesta pesquisa que, como a proposta era viabilizar condições para ocorrer a criação sonora e musical por parte dos(as) pequenos(as), e que a todo momento na análise dos dados aqui elencados fez-se a crítica da existência da necessidade pelas docentes do “ensinar”/“explicar”, a pesquisadora não poderia realizar nas sessões reflexivas o mesmo processo “didático” que, até então, as docentes estavam desenvolvendo nas atividades, ou seja, a pesquisadora não poderia ter uma postura mandatória com as professoras, dizendo a elas o que deveriam ou não fazer e como fazer. Logo, não ocorreria a reflexão da prática por parte das docentes, elas até poderiam se sujeitar a realizar as atividades do modo como a pesquisadora quisesse, mas seria uma prática acrítica em que não internalizariam, de fato, o conceito de musicalização infantil.

Deste modo, e diante da fala acima de P2, viu-se necessário todo este processo exposto, todas as atividades realizadas pelas docentes aclaradas até aqui, bem como, todos os diálogos ocorridos nas sessões posteriores a tais atividades, para que as docentes pudessem sozinhas, mas ao mesmo tempo mediadas pela pesquisadora por meio dos diálogos, concluir a necessidade de propor uma nova maneira de procederem didaticamente.

Nesta mesma sessão reflexiva, a pesquisadora concordou com a fala de P2, dizendo que a viabilização da autonomia nas atividades era uma questão que

necessitaria ser sempre trabalhada e que esta proposta metodológica de P2 seria importante ser mantida:

“Concordo com você Maria, então podemos fechar assim: acho que podemos fazer as atividades desta forma, dar a atividade primeiro e depois sempre conversar com as crianças de maneira que elas reflitam, sem dar respostas prontas, como você disse: fazendo perguntas pra elas.[...] com essa nova estratégia de primeiro dar a atividade e depois conversar com elas, acho que elas terão mais autonomia ainda, sabe? [...] acho que foi necessário passar por isso tudo pra entendermos agora que precisamos agir de outra forma, como a conclusão que chegamos, para assim as crianças terem mais autonomia ainda!” (P1). (Diário de campo, 17/set/18).

Com isso, na inserção 11, ficou nítida que esta proposta possibilitou às crianças tal autonomia. Isso se verificou na atividade feita nesta inserção, denominada “Uso de brinquedo sonoro do CEI: pião sonoro”. Esta foi realizada em uma parte externa da sala de aula, onde há um espaço grande e livre para as crianças brincarem. Primeiramente as docentes colocaram a caixa com os piões no chão e P2 disse para as crianças:

“Hoje nós vamos brincar de fazer sons com estes brinquedos novos da creche, o nome desses brinquedos é pião sonoro” (P2).

“Ebaaaaa” (gritaram as crianças). (Diário de campo, 02/out/18).

No mesmo momento todas as crianças foram correndo até a caixa e pegaram os brinquedos, os quais haviam sido adquiridos pela creche há pouco tempo e, portanto, as crianças ainda não haviam brincado com eles. A experiência de observar as crianças brincando com os piões da maneira delas, sem saberem ao certo como os utilizar, foi de grande valia, uma vez que havia uma “técnica” de fazer com que, de fato, o nome do brinquedo fizesse jus, ou seja, realizasse sons.

Como o brinquedo era confeccionado de material parecido com alumínio, as iniciais experimentações das crianças foram de bater o pião no chão, na parede e de bater piões uns nos outros, assim realizaram seus próprios sons. Como pode se observar na Figura 1, a seguir, havia uma parte em cima do pião parecido com um eixo de metal com uma bolinha no início para colocar a mão e a ideia era que, o pião fosse colocado ao chão e que esse eixo fosse empurrado para baixo. Ao realizar este movimento o pião rodaria e emitiria som.

Figura 1 – Pião sonoro



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Após algum tempo de manuseio pelas crianças com esse brinquedo sonoro, observou-se que somente um menino, denominado nesta pesquisa de Augusto, deduziu corretamente como utilizar o pião de maneira que saísse som. Augusto foi correndo para a professora P1 e disse:

“Olha professora, olha, tá rodando sozinho e faz um barulho dele” (disse Augusto).

“Nossa, que legal, você descobriu como fazer o pião rodar, você percebeu também que quando ele roda sai um som, parabéns!” (respondeu P1). (Diário de campo, 02/out/18).

Algumas crianças viram o pião de Augusto rodando e quiseram imitar a ação. Percebe-se que por meio da interação das crianças elas ensinam umas as outras e passam a construir seu próprio conhecimento musical tanto de forma individual quanto coletiva. Entretanto, foram poucas as que conseguiram fazer o pião rodar, porque ele escorregava no chão, porém já haviam compreendido como utilizar o brinquedo e precisavam somente de uma orientação quanto à melhor forma de mantê-lo rodando.

As docentes, atentas ao que estava acontecendo, resolveram intervir, chamando todas as crianças para perto de Augusto: *“Olhem crianças, como o Augusto está brincando, vocês viram que ele conseguiu fazer o pião rodar? Roda de novo Augusto” (disse P1) (Diário de campo, 02/out/18).* As crianças ficaram atentas

à ação de Augusto. A pesquisadora observou que pelo fato de Augusto ser uma criança com uma estrutura física robusta, ele conseguia emitir certa força ao brinquedo, fazendo-o rodar, mas a maior parte das crianças não conseguia emitir essa força. Foi quando outro menino, denominado nesta pesquisa de Luiz, resolveu colocar seu pião em pé, segurou o pião com uma de suas mãos e empurrou o eixo de metal para baixo com sua outra mão, das primeiras vezes não deu muito certo, mas posteriormente ele percebeu que deveria realizar duas ações ao mesmo tempo, ou seja, após empurrar o eixo, soltar o pião, assim, conseguiu fazê-lo rodar.

Luiz ficou agitadíssimo e começou a gritar: *“Eu consegui, olha, olha”* (falava para as outras crianças). Uma menina começou a chorar dizendo: *“O meu tá quebrado”* (aos prantos, rs) (Diário de campo, 02/out/18). P2 entrevistou e disse para a menina se acalmar, pois todos iriam conseguir fazer o pião rodar. Chamou então Luiz e pediu para que ele demonstrasse para as outras crianças como havia conseguido; o menino atendeu ao pedido da docente. As crianças olharam atentas e algumas conseguiram seguir a sugestão de Luiz, mas as demais, que não conseguiram, aparentaram estar descontentes; havia também outras crianças que não estavam preocupadas em rodar o pião daquela forma e brincavam à sua maneira, por exemplo, batendo o brinquedo no chão etc. P1 então resolveu ajudar as crianças que não estavam conseguindo realizar a atividade, segurava o pião de cada uma delas e pedia para empurrarem o eixo para baixo. P2 seguiu a mesma postura de P1 e assim, as professoras demonstraram para estas crianças como era a tal “técnica” para fazer o pião rodar e sair som.

Importante destacar que a estratégia empregada pelas professoras surtiu o efeito desejado, porque primeiramente oportunizaram que os(s) pequenos(as) fizessem suas explorações até descobrirem sozinhos(as) ou com seus/suas amigos(as) como manusear o objeto sonoro, ainda que em alguns momentos o aprendizado tenha sido mediado e até mesmo tenha sido necessário ajudar de modo mais preciso algumas crianças. O interessante foi observar a reação das crianças ao verem seus piões rodarem e, principalmente, fazerem sons:

“[...] olha P2, meu brinquedo, olha, eu consegui, ele tá rodando!” (disse um menino, pulando e rindo)

“Olha que legal! Você está gostando de brincar?”

“Tô sim, é legal e faz barulho, olha” (o menino abaixou no chão e encostou o ouvido no brinquedo a fim de escutar o som).

“Faz um som diferente, não é?”

“Faz” (Diário de campo, 02/out/18)

Uma menina saiu correndo, rindo e pulando, tudo ao mesmo tempo e foi chamar P1, levando-a até um grupinho de crianças:

*“Professora, a gente conseguiu brincar com ele, e tá fazendo barulho”
(Diário de campo, 02/out/18)*

Neste momento a menina fez o pião rodar e com ela, dois meninos se abaixaram e posicionaram o ouvido perto do pião a fim de escutarem o seu som (Figura 2). Após as crianças ouvirem o som, P1 pediu para elas rodarem o pião de novo para que ela pudesse ouvir também. Portanto, demonstra-se que houve a postura brincante da docente, bem como observou-se, a todo momento, a necessidade, por parte das crianças, de demonstrarem às professoras que elas estavam brincando e este estabelecimento de diálogo foi atendido pelas docentes.

Figura 2 – Ouvindo o som do Pião Sonoro



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Verifica-se, portanto, que houve a construção do conhecimento musical pelas crianças nessa atividade, através de suas suposições, hipóteses e descobertas a respeito de como funcionava o brinquedo. Além de divertido, foi instigante, o que remete à proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – abordada por Vygotsky (1984):

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97)

De acordo com Vygotsky (1984), a ZDP ocorre por meio de uma orientação/mediação externa, podendo esta mediação acontecer por intermédio de uma criança, um(a) adulto(a) ou um objeto. No caso desta atividade, pode-se verificar que houve os três casos de mediação, pois algumas crianças, sozinhas, ao interagirem com o objeto pião sonoro (mediadas pelo objeto), conseguiram descobrir como ele funcionava; outras necessitaram da mediação destas primeiras para poderem ver como elas realizaram a ação de fazer o pião rodar, para assim, poderem contemplar como se dava o funcionamento do objeto; e ainda teve aquelas que precisaram da mediação das docentes para realizar a proposta.

Portanto, vê-se que o que é proximal tende a se tornar real, e aquilo que é “[...] zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98). O autor sustenta que a ZDP serve tanto para psicólogos(as) quanto para educadores(as) preverem o curso interno do desenvolvimento, podendo, assim, perceber tanto os processos de maturação já completados quanto aqueles que estão em estado de formação. Este conceito, portanto, permite delinear o futuro imediato da criança.

Na sessão reflexiva posterior à atividade do pião sonoro, houve o diálogo a respeito das observações realizadas pelas docentes e pesquisadora:

“Na atividade do pião sonoro eu me surpreendi com as crianças, porque elas mesmas manusearam o brinquedo e criaram suas soluções de como era para o pião rodar e foi muito importante a gente ter dado um tempo grande pra elas brincarem sozinhas, porque se não, eu acho que isso não teria acontecido, então eu acho que a gente ter decidido nas conversas de primeiro deixar as crianças brincarem e depois explicar para elas algum conceito que elas não descobriram sozinhas é uma forma muito boa de elas aprenderem! Acho que muitos professores têm uma certa ansiedade quando faz alguma atividade com as crianças, né? Porque algumas vezes não espera por um tempo razoável para elas brincarem sozinhas e logo já demonstra como brincar e acaba não dando a oportunidade de elas aprenderem sozinhas, de descobrirem da maneira delas, né?” (disse P2).

“É verdade!” (exclamou P1).

“Por que vocês acham que isso acontece?” (pesquisadora).

“Ah, não sei, acho que é ansiedade mesmo, sei lá” (falou P2).

“E você P1, o que acha?” (pesquisadora).

“Concordo com P2” (P1).

“Pode ser porque viemos de uma formação um tanto tradicional, formação desde quando éramos crianças até o curso de graduação, vocês concordam?” (pesquisadora).

“Eu concordo, na escola, na nossa época, a educação era bem rígida, tradicional e na faculdade, por mais que os professores falassem de uma educação humanizadora, com leituras tipo Paulo Freire, etc., na prática, os próprios professores da pedagogia eram tradicionais” (disse P1).

“Sim, concordo com vocês!” (pesquisadora). (Diário de campo, 04/out/18)

Nas temáticas “Construção de brinquedos sonoros a partir de materiais de sucata” e “Criação musical” a pesquisadora pôde observar a postura das docentes ao disponibilizar meios para que as crianças criassem seus brinquedos musicais da maneira delas, bem como os manuseassem, sem quaisquer explicações prévias. Portanto, no fechamento da pesquisa de campo, pôde-se constatar que as crianças exploraram, escutaram e criaram seus próprios sons e suas músicas.

Conclui-se desta forma que, para que seja viabilizado o acesso à musicalização de maneira autônoma e criativa por parte das crianças, a mediação docente deve ocorrer de maneira a instigá-las e não ensiná-las de forma prescritiva. Contudo, o(a) professor(a) deve ter aproximação com alguns conceitos teóricos que o façam refletir sobre a musicalização, a fim de embasar sua práxis docente (como exposto no APÊNDICE D), pois, de acordo com Brito (2003), levar a música para o ambiente de trabalho educacional demanda, inicialmente, uma formação continuada por parte dos(as) docentes, com base em pesquisas e estudos teóricos que possam fundamentar o trabalho musical com as crianças pequenas.

Com relação às aprendizagens das crianças, pôde-se averiguar que estas puderam atentar para a escuta dos sons do ambiente, elaborando, assim, sua respectiva paisagem sonora. Isso foi possível constatar também por meio das falas das crianças, quando se expressaram em relação aos sons que escutaram, ao realizarem a atividade de passear pelos ambientes do CEI, bem como após o esse passeio, através dos desenhos sonoros (Fig. 3) realizados pelos(as) pequenos(as).

Figura 3 – Realizando Desenhos Sonoros



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao passearem no parque da creche, as crianças relataram terem escutado:

“[...] tinha gente gritando na rua professora, eu ouvi gente gritando e tinha música” (disse um menino à P2)

“É, era gente brigando professora, eu ouvi” (falou uma menina)

“Será que estava tendo uma briga ou será que as pessoas estavam falando alto?”

“Não sei” (respondeu o menino que iniciou a conversa)

“Você falou que ouviu música? que música era?” (indagou P2)

“Do patati-patatá” (respondeu o menino)

“Não, era a Anitta!” (exclamou outra menina)

“Que legal, vocês ouviram músicas diferentes!” (ponderou P2)

“Quais outros sons tinha no parque?” (questionou P1)

“Eu vi o avião voando” (falou uma criança)

“E o avião fez barulho quando?” (perguntou P1)

“Fez”

“Eu ouvi o cachorro” (falou um menino)

“Eu também” (disse uma menina)

“Eu ouvi o passarinho e o gato” (falou uma criança)

“Mais alguém ouviu o som desses animais?” (perguntou P1)

(Diário de campo, 06/set/18)

A esta pergunta de P1, muitas crianças responderam que sim ao mesmo tempo. Já no refeitório da creche, os(as) pequenos(as) disseram terem ouvido muitos sons:

“Tava muito barulho lá, muita criança fazendo bagunça!” (disse uma menina)

“É mesmo, porque bagunça?” (perguntou P2)

“Porque sim, porque tinha muito barulho!” (respondeu a menina)

“E quais barulhos vocês ouviram” (questionou P1)

“Tinha aquela menina chorando, gritando” (falou uma criança)

“Elas falavam muito e batiam a colher na mesa” (exclamou um menino)

(Diário de campo, 06/set/18)

Pôde-se observar que as crianças atentaram para os sons da creche, de maneira que, antes desta atividade, as mesmas ouviam os sons, mas após a atividade, começaram a prestar atenção neles, tendo que raciocinar ao relatar o que ouviram nos ambientes, portanto, passaram do ouvir para o escutar.

No decorrer da pesquisa de campo, as crianças construíram seu conhecimento musical, expressando-se de maneira linguageira em que puderam explorar os sons, escutá-los e realizar suas próprias criações sonoras e musicais. Tal aspecto pode ser observado no manuseio de instrumentos musicais do CEI (Diário de campo, 24/set/18), em que algumas crianças pegavam mais de um instrumento de uma só vez e os usava ao mesmo tempo, batiam os instrumentos em outros produzindo sons diferentes, batiam-nos nas mesas, no chão e algumas bateram também nas paredes. Usavam os chocalhos para bater nos tambores, mas também usaram as baquetas de madeira com a mesma finalidade.

O cantinho e o manuseio dos brinquedos podem ser observados nas Figuras 4 e 5, a seguir.

Figura 4 – Cantinhos com os instrumentos musicais do CEI



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 5 – Manuseio pelas crianças dos instrumentos musicais do CEI



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

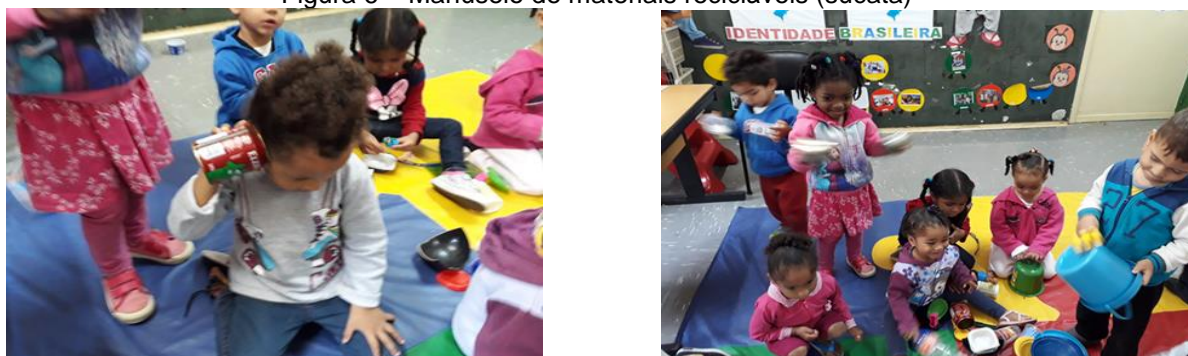
Ao brincarem com os instrumentos, as crianças não conversavam e ficavam atentas aos sons que produziam e à exploração dos materiais, criando hipóteses de como manusear os instrumentos, a fim de gerar sons diferentes, realizando seus próprios arranjos sonoros. Pôde-se perceber a ansiedade delas em explorar todos os instrumentos, fazendo sons musicais novos ao utilizar o instrumento já manuseado com o outro que acabara de descobrir. Elas riam, algumas gritavam, mas a maior parte do tempo estavam de ouvidos atentos às escutas dos sons que criavam.

Ao baterem nos tambores, notou-se um menino que, ao ouvir o som que produzia, mexia sua cabeça para cima e para baixo, no ritmo do som. Já outra menina pegou o violão de brinquedo, que tinha umas duas cordas, e tocou, cantou e soube como segurar o violão. Assim, percebeu-se o quão inventivas foram as crianças e o quanto elas se expressaram musicalmente por meio dessa linguagem

específica, demonstrando o quanto aprendem e o quão brincantes elas são. Interessante que, a maioria das crianças, ao inventar suas músicas, dançavam, sempre imprimindo ritmo às suas criações sonoras e musicais.

Este fator pôde ser observado em outras inserções em campo, como nas atividades de manuseio de materiais de sucata (Diário de campo, 13/set/18); no manuseio livre, pelas crianças, dos objetos sonoros da pesquisadora (instrumentos de percussão), na contação de história com percussão a partir do uso de tais instrumentos (Diário de campo, 04/out/18); na construção de brinquedos sonoros a partir de materiais de sucata (Diários de campo, 18/out/18; 29/nov/18; 30/nov/18; 03/dez/18; 04/dez/18 e 05/dez/18). Neste último, as crianças construíram brinquedos sonoros (APÊNDICE E), tais como: dois tipos de chocalho, o primeiro com o uso de garrafa pet pequena e materiais como arroz e feijão e o segundo com o uso de embalagens de Yakult e arroz; construção de um tambor feito com garrafa de leite de papelão, que permitia utilizar, além das mãos, uma colher de alumínio para explorar os sons; elaboração de um “reco-reco” a partir de garrafa de leite de plástico e colher de alumínio (brincadeira do sapo – som “reco-reco” parecido com som de sapo); telefone com fio; “cano” amarelo para conversar; tampinhas para bater; objetos de alumínio do Parque Sonoro (tampas e panelas); criação sonoro e musical a partir do manuseio (bater com uma colher de alumínio) em garrafas de plástico com níveis de água diferentes; construção do brinquedo sonoro e musical a partir de duas garrafas pet médias cortadas em um dos lados em que as crianças friccionavam as partes cortadas das garrafas, umas nas outras, emitindo sons; construção do brinquedo sonoro a partir do uso de rolos de papelão grandes em que os(as) pequenos(as) fizeram sons diferentes com a boca ao colocá-la em uma das extremidades do rolo, cano da chuva etc.

Figura 6 – Manuseio de materiais recicláveis (sucata)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 7 – Objetos sonoros da pesquisadora (instrumentos de percussão)¹⁹

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

¹⁹ Estes objetos/instrumentos musicais foram adquiridos/comprados pela pesquisadora em um congresso sobre musicalização infantil, no qual participou como ouvinte. Cada um desses instrumentos de percussão foram criados/construídos por Marcos Fiihno, que denominou cada instrumento com nomes característicos. Para saber mais sobre estes instrumentos de percussão, acessar o link na internet de Marcos Fiihno:

<https://www.google.com/search?q=Marcos+Fiihno+Instrumentos&ludocid=14644578686476754770>.

A seguir, apresenta-se o nome de cada instrumento de percussão: 1. Pica pau; 2. Flauta de êmbolo; 3. Apito bico de pato; 4. Ganza no sisal; 5. Reco reco pequeno; 6. Unha de cabra na madeira (feito com unha de cabra); 7. Pulseira de guizo; 8. Guizão de mão; 9. Catraca; 10. Círculo de chuva grande; 11. Maracás baby.

Figura 8 – Manuseio livre, pelas crianças, dos objetos sonoros da pesquisadora (instrumentos de percussão)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 9 – Contação de história com percussão



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 – Chocalho com diferentes materiais (arroz e feijão)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 11 – Chocalhos feitos com feijão; com arroz e com feijão e arroz



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 12 – Chocalho com embalagens de Yakult e uso apenas de arroz



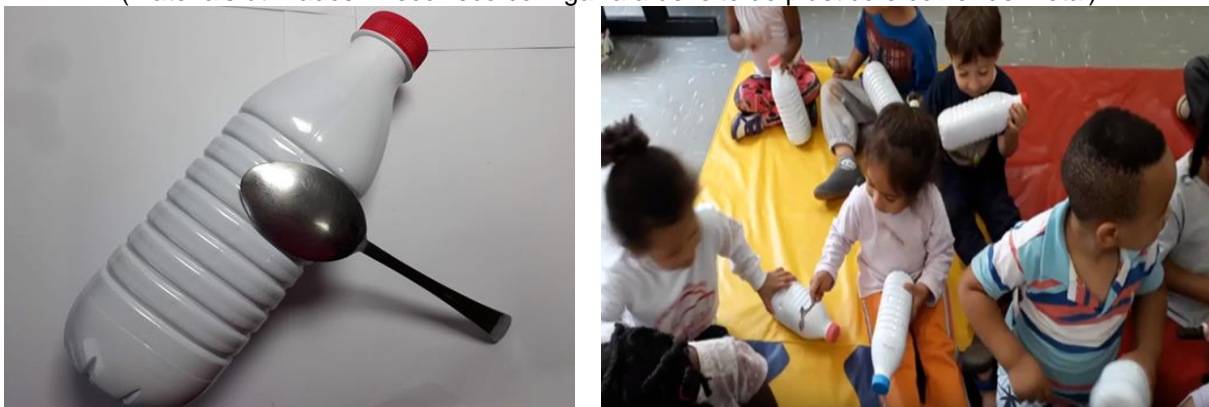
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 13 – Tambor feito com garrafa de leite de papelão – manuseio com e sem o uso de colher de alumínio



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 14 – Brincadeira do sapo “reco-reco”
(materiais utilizados – reco-reco com garrafa de leite de plástico e colher de metal)



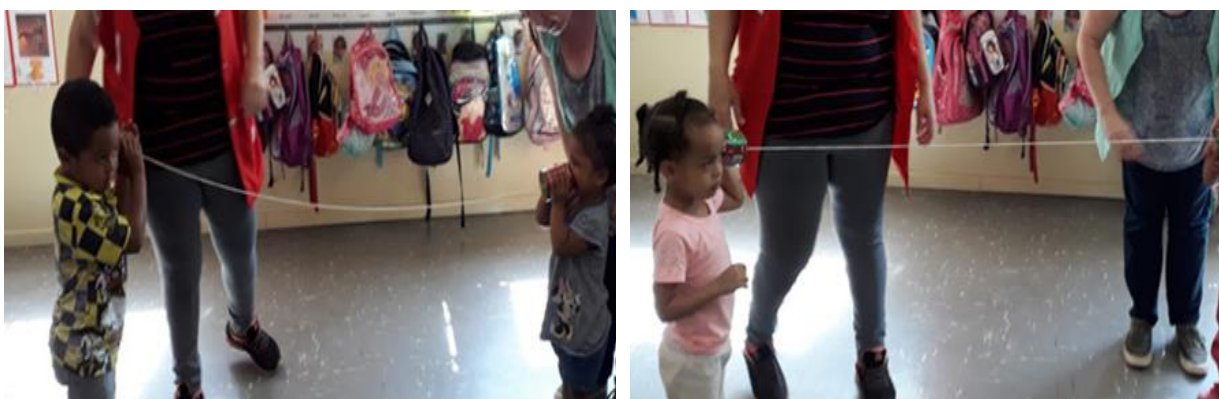
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 15 – Brincadeira do sapo (brincando de sapo)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 16 – Telefone com fio



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 17 – “Cano” amarelo para conversar - Telefone



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 18 – Tampinhas para bater



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 19 – Objetos de alumínio do Parque Sonoro (tampas e painéis)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 20 – Brincando com garrafas de plástico com níveis de água diferentes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 21 – Brinquedo sonoro e musical a partir de duas garrafas pet média cortadas nas extremidades



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 22 – Brinquedo sonoro a partir do uso de rolos de papelão



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 23 – Cano da chuva



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 24 – Músicas no violão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Percebe-se que os(as) pequenos(as), por meio de suas brincadeiras, internalizaram conceitos musicais, como por exemplo, conceito de ritmo, melodia, coordenação motora, movimento corporal, diferenciação de sons e timbres, dentre outros. Tal aspecto foi apontado pelas docentes nas entrevistas finais (APÊNDICES J e K), ao serem questionadas sobre as aprendizagens das crianças:

P1: A diferenciar alto e baixo, o que seriam sons, por ter contato com os materiais diferentes, instrumentos ou aqueles outros que a gente levou que não são estruturados, né? Quanto mais batia, mais forte, saía mais forte o som, o forte, o baixo, eu acredito que isso, discernir o que é, como a gente aprendeu, discernir o que é ouvir e escutar, que a gente tem que aprender a escutar, que elas aprenderam a escutar os sons ao redor, da paisagem sonora que a gente trabalhou, né? O projeto de música, que não é só o instrumento em si, mas acho que elas aprenderam a saber discernir também que com o instrumento de tambor é mais forte o som do que um chocalho, por exemplo, e assim nos outros instrumentos, então eu acredito que sim, elas aprenderam bastante coisa. (Diário de campo, 14/dez/18)

Por sua vez, P2 relatou que:

Pesquisadora: Quais eram suas expectativas quanto ao aprendizado das crianças na realização da pesquisa?

P2: Que elas tivessem a noção de sons, altura, sonoridade, que pudessem identificar diversos instrumentos musicais, sons, conhecer diferentes objetos que pudessem transmitir música pra elas: timbre, os instrumentos sonoro, vários elementos que pudessem trabalhar com esse tema.

Pesquisadora: Então você avalia que elas aprenderam o que você esperava?

P2: Sim.

Pesquisadora: O que você acha que elas aprenderam?

P2: É, porque elas mesmas exploravam qualquer instrumento ou qualquer objeto que elas pegavam elas já queriam ver o som, ver as diferenças, que um elemento trazia, fazer barulho, trazer essas coisas que foram mostradas pra elas, mas buscando outros objetos em outros ambientes, em outros brinquedos. (Diário de campo, 14/dez/18)

Já com relação às aprendizagens das professoras, verifica-se que estas compreenderam os referenciais teóricos estudados nas sessões reflexivas, contemplando a ideia inicial da proposta dos temas pela pesquisadora, que era de adquirirem alguns conhecimentos prévios sobre o trabalho com musicalização infantil. Entretanto, elas demonstraram inicialmente a compreensão de que estes conceitos teóricos necessitariam ser ensinados às crianças de forma transmissiva, por meio de explicações, as quais, para as crianças, pouco ou nenhum sentido

faziam. Porém, ao agirem de maneira prescritiva, antecipando os conteúdos às crianças, as docentes puderam demonstrar à pesquisadora que, de fato, assimilaram os textos estudados, pois fizeram grande esforço para mediar tais conhecimentos adquiridos de forma que as crianças pudessem compreendê-los.

No decorrer da pesquisa de campo, pôde-se averiguar que as professoras entenderam que as crianças conhecem o mundo experienciando-o, de modo ativo. Com isso, deixaram de antecipar/explicar aos(as) pequenos(as) como se dariam as atividades, bem como o que se esperava que eles aprendessem. Assim, puderam vislumbrar que as crianças são totalmente capazes de criar seu conhecimento musical. Para Silva (2017a):

Escutar as vozes das crianças implica em nos silenciarmos. O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, os seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo. Vale ressaltar que este silêncio não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir no mundo. (p. 92)

Sobre o seu próprio aprendizado, ao serem questionadas nas entrevistas finais (APÊNDICES J e K), P1 considerou que ter participado do projeto foi algo importante para ela, pois agregou demasiado conhecimento e experiência docente, bem como afirmou que por meio das atividades realizadas no projeto, ela e P2 criaram “[...] condições pra criança escutar o som, mexer nos objetos que fazem som e assim elas criam seus próprios sons [...]”. Já P2 respondeu que obteve uma visão “[...] mais ampliada sobre alguns aspectos da música, de musicalização, de instrumentos [...]”. Esta docente apontou também que ter participado do projeto enriqueceu seu conhecimento sobre musicalização infantil, pois trouxe maior abrangência sobre o tema, isso também pelo fato de, junto com as crianças, ter elaborado instrumentos, podendo ser observado por ela as diversas “[...] sonoridades, as várias formas de introduzir a musicalização na faixa etária que eles estão de uma forma lúdica, através de brincadeiras, de jogos, [...] construídos com eles sobre os temas abordados”.

A partir disso, as professoras elucidaram que as sessões reflexivas foram importantes para a construção do seu conhecimento musical. De acordo com P1, tais diálogos ocorridos nas sessões serviram para avaliar se:

[...] uma coisa deu certo, a outra não deu, pra gente poder reavaliar e construir um outro planejamento diferente, um modo de propor atividade na sala diferente e também de a gente aprender mais sobre música, né? A gente discutiu os textos que você levou e foi bem legal porque a gente aprendeu bastante coisa que a gente não tinha aprendido na faculdade. (Diário de campo, 14/dez/18)

P1 mencionou também que a interação entre ela, P2 e a pesquisadora ocorreu de maneira cooperativa e dialógica, sendo que cada uma contribuiu de alguma maneira, seja levando:

[...] a sua experiência de vida, de vivência com criança, de vivência com sons, de conhecimento de trabalhar no dia a dia na sala com as crianças, de conhecimento que tivemos da universidade quando a gente estava estudando pra se formar e você com a parte que você estudou de música, então né? Eu acho que tudo isso se agregou e foi produtivo. Uma com mais, outra com menos, usamos o bom senso, aonde saiu o resultado do projeto. (Diário de campo, 14/dez/18)

P2 foi ao encontro do exposto acima por P1 e ressaltou que nas sessões reflexivas houve a oportunidade de todas apresentarem as suas opiniões, expondo, também, seus aprendizados anteriores à pesquisa de campo, sejam estes teóricos e/ou empíricos e tal aspecto viabilizou que *“[...] nós pudéssemos construir juntas as atividades da melhor maneira possível para as crianças”*. Ainda de acordo com P2, as sessões reflexivas foram importante pelo fato de terem auxiliado no:

[...] aprimoramento da nossa prática pedagógica, pois sem a reflexão a gente não pode avaliar e indicar novos caminhos para a nossa prática e eu gostei também de ter aprendido coisas novas, conteúdos novos sobre a musicalização, de como proceder na prática, passamos a conhecer sobre, por exemplo, a paisagem sonora e outras coisas e isso foi muito bom. (Diário de campo, 14/dez/18)

Ao ser questionado à P2 se a construção do projeto de ação com atividades realizadas em sala foram elaboradas de maneira colaborativa, a mesma esclareceu que sim, pois, cada uma das envolvidas na pesquisa (P1, P2 e pesquisadora) apresentou alguma *“[...] vivência [...] algum aspeto da música, musicalização infantil. Então, isso foi muito enriquecedor, pois cada uma trouxe a sua contribuição, né? E pudemos elaborar em conjunto essa prática”*.

Portanto, nota-se que a investigação em campo contribuiu tanto para os aprendizados das crianças quanto das docentes, sendo assim, pode-se constatar que ocorreu o processo de musicalização infantil, instigando a imaginação das

crianças de modo a contribuir com suas elaborações e, assim, valorizar suas descobertas, reforçando o que, para Delalande (apud MOREIRA, 2012, p. 3), seria a sua “conduta natural”.

A realização e análise do Projeto de Ação Colaborativo culminou na criação do Parque Sonoro do CEI Vila Império, que se constitui como o produto final desta investigação.

7 PRODUTO FINAL: O PARQUE SONORO DO CEI VILA IMPÉRIO

Como produto final desta pesquisa, conforme mencionado no capítulo referente ao percurso metodológico, a pesquisadora propôs à direção do CEI Vila Império a construção de um Parque Sonoro que ficasse à disposição de todas as crianças da creche. Considerou-se interessante a elaboração do parque, uma vez que estaria de acordo com a proposta de exploração, escuta e criação sonora e musical pelas crianças.

7.1 A aproximação com a temática do Parque Sonoro

Ao realizar leituras de documentos legais do município de São Paulo, a pesquisadora observou neste município, no âmbito educacional, que há projetos de levar às escolas capacitação docente para a implementação dos parques. Estas leituras explicitaram melhor a importância que os Parques Sonoros podem ter para o desenvolvimento das crianças pequenas, como pode ser observado a seguir.

Antes, porém, faz-se necessário ressaltar que aqui se fará uma apresentação do Projeto “Parques Sonoros no município de São Paulo”, que serviu como inspiração para a elaboração do parque no CEI investigado. Como essa proposta de capacitação docente (formação continuada) não ocorreu na instituição em que foi realizada a pesquisa, cabe esclarecer que foi a pesquisadora quem elaborou o parque no CEI, fato que se tornou fruto desta investigação de mestrado.

De acordo com o Documento São Paulo (SÃO PAULO, 2016), a idealização do Projeto “Parques Sonoros no município de São Paulo” se deu durante o mandato (2013 – 2016) do então prefeito do Município de São Paulo, Fernando Haddad. O projeto faz parte do “Programa São Paulo Carinhosa”, instituído pelo Decreto nº 54.278, de 28 de agosto de 2013.

Art. 1º Fica instituída a Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância na Cidade de São Paulo – São Paulo Carinhosa, com o objetivo de promover o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, psicológico e social das crianças com idade entre 0 (zero) e 6 (seis) anos. (SÃO PAULO, 2013, p. 1)

A proposta desse Programa tem como foco o desenvolvimento integral da criança a partir da ação conjunta entre as Secretarias Municipais envolvidas e suas

subprefeituras, objetivando a melhoria da qualidade da Educação Infantil ao considerar que os(as) pequenos(as) se expressam e conhecem o mundo por meio de suas múltiplas linguagens.

Conforme o Documento São Paulo (SÃO PAULO, 2016), na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino há professores(as) que lecionam nos Centros de Educação Infantil (CEIs); nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); nos Centros de Educação Unificado (CEUs); nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), porém, estes(as) profissionais, em sua maioria, não possuem em sua formação inicial os conhecimentos necessários que contemplam as linguagens artísticas.

A partir desta constatação presente no documento, para que a linguagem musical fosse possível de ser trabalhada e para que os Parques Sonoros fossem implementados nas unidades de Educação Infantil da Rede Municipal, a Divisão de Educação Infantil - DIEI²⁰, em diálogo com estudiosos(as) e pesquisadores(as) da área, procurou pensar desafios maiores para as crianças no sentido de melhor entender a musicalidade que as abarca. Com isso, há a oferta de formações continuadas aos(às) docentes, sendo tais formações realizadas por profissionais com graduação ou especialização em música e conhecimentos relativos à arte e educação.

Nas instituições de ensino que participam desta formação, os encontros formativos ocorrem semanalmente, nas ocasiões de formação coletiva das Unidades Educacionais, onde são planejadas, organizadas e implementadas propostas para a elaboração do Parque Sonoro pelos(as) docentes de cada unidade a partir da orientação e mediação dos(as) formadores(as) e da assessoria e da equipe da Divisão de Educação Infantil. Em tais momentos formativos o objetivo central é o de “[...] ressignificar e problematizar conceitos de música, instrumentos musicais e escuta musical no trabalho desenvolvido com os bebês e crianças.” (SÃO PAULO, 2016, p. 8)

Para contemplar essa proposta, as formações têm como norte a perspectiva de ter os(as) professores(as) como pesquisadores(as) da própria prática, a fim de

²⁰ A pesquisadora entrou em contato via telefone com a DIEI e recebeu informações que o Projeto Parques Sonoros está ainda em atividade e que a escola que desejar receber formação deve se inscrever no programa.

identificarem que a música se faz presente em diversas ocasiões do cotidiano educacional e não somente nas rotinas já “pré-estabelecidas”, como por exemplo, nas canções, nos eventos, nos horários de entrada e saída das crianças, nas refeições etc. Desse modo, as formações são pensadas com o viés de aperfeiçoamento da percepção dos(as) docentes para os sons, pois se considera que só assim, desenvolvendo a sensibilidade nestes(as), haverá a possibilidade de trabalho dessa temática com as crianças. O objetivo é contribuir com a construção da paisagem sonora primeiro nos(as) adultos(as) para que, posteriormente, eles(as) possam mediar esse trabalho com os(as) pequenos(as).

Observa-se na leitura do Documento São Paulo (SÃO PAULO, 2016) que, sendo a música uma linguagem, carece que sua importância seja reconhecida nas unidades de Educação Infantil a fim de oportunizar aos(às) bebês e às crianças pequenas a viabilidade de expressarem o seu imaginário e de descobrirem o prazer de inventar novos sons. Desse modo, a inserção do Projeto Parque Sonoro nos ambientes de Educação Infantil possibilita que:

[...] as crianças explorem e vivenciem situações de um processo criativo musical por meio da exploração dos sons do ambiente, pesquisando, criando, imaginando, individualmente ou em grupos, sons e objetos sonoros construídos com diferentes materiais do cotidiano e reciclados. (SÃO PAULO, 2016, p. 8)

Ao brincar, a criança criará experimentos sonoros musicais, ou seja, a partir do manuseio e interação com estes objetos expostos nos Parques Sonoros, os pequenos e as pequenas terão a possibilidade de construir e desconstruir os sons, de significar e ressignificar os objetos sonoros, de concretizarem e comunicarem suas descobertas e composições. A implementação do parque pode ocorrer em mais de um espaço das unidades escolares, nas áreas internas ou externas, nos bosques, parques, nos corredores e nas salas. Para tanto, é preciso que haja a mediação por parte dos(as) docentes.

Com a construção sonora e musical, as crianças demonstram autonomia nas seleções e preferências dos sons, portanto, devem ter liberdade para tal. Esta liberdade só é garantida a partir do momento em que os(as) docentes compreendem – e esta é a proposta da formação anteriormente mencionada – que os ruídos e barulhos das crianças são necessários para que construam seus próprios conhecimentos. Logo, os(as) professores(as) necessitam tomar ciência das “[...]”

propriedades dos sons, experimentar a escuta dos ambientes internos e externos e assim começar a compreender os sons da infância.” (SÃO PAULO, 2016, p. 8)

Para que seja viabilizado, o Projeto necessita que todos(as) os(as) educadores(as) experimentem e exercitem as escutas sonoras à sua volta, principalmente dos sons produzidos pelos bebês e demais crianças, objetivando a organização de espaços educacionais que expandam as probabilidades lúdicas sonoras.

O Parque Sonoro é uma ideia motivadora, um pretexto que possibilita a investigação acerca dos sons, a abertura para o novo. A relação da criança com o objeto, transformação do objeto em instrumento, interagindo, atuando e imaginando – a exploração sonora, rítmica e melódica. Para participar, devemos reeducar antes a nós mesmos, que vivemos em um mundo sonoro, mas raramente paramos para ouvir os sons que nos cercam. Cabe à professora observar e oferecer à criança “um encorajamento delicadamente equilibrado”, apoio para enriquecer sua experiência. (SÃO PAULO, 2016, p. 1)

Segundo o Documento São Paulo (SÃO PAULO, 2016), a principal educadora musical que pauta o Projeto Parques Sonoros é Judith Akoschky (2001), que propõe, por meio do termo “cotidiáfonos”, que os materiais encontrados no dia a dia viabilizam a exploração dos sons. Portanto, os Parques Sonoros são construídos a partir de materiais do cotidiano, beneficiando o protagonismo infantil:

No relato de cada formador(a) e professora aqui descrito, encontramos uma definição própria do que são os Parques Sonoros. Nenhum é igual ao outro, não há uma receita única para fazer esta viagem maravilhosa e isso fica claro pela leitura e pelas imagens aqui registradas. Pontua-se que desde muito cedo é possível estimular o contato dos bebês e das crianças com a diversidade sonora que nos rodeia e identificar os “cotidiáfonos” – objetos sonoros do uso cotidiano. (SÃO PAULO, 2016, p. 1)

Portanto, pode-se afirmar, de acordo com o exposto até aqui, que a presença de Parques Sonoros em ambientes de Educação Infantil e, no caso desta investigação, nas creches, gera uma rica experiência de exploração e criação sonora e musical aos pequenos e às pequenas. Desta maneira, na sequência, será explanado como se deu a elaboração do Parque Sonoro do CEI Vila Império e a vivência neste ambiente pelas crianças participantes desta pesquisa.

7.2 O Parque Sonoro do CEI Vila Império

A princípio, no planejamento da proposta colaborativa, a ideia era coletar os materiais recicláveis e construir os objetos sonoros do parque com a colaboração da equipe escolar e famílias, entretanto, houve um contratempo em meio à pesquisa de campo, o afastamento da pesquisadora por licença médica, o que impossibilitou esta proposta, visto que, no seu retorno, não havia tempo hábil para sua realização. Assim, a pesquisadora realizou a construção do parque de maneira autônoma, embora com a concordância também das professoras participantes da pesquisa.

A intenção inicial era a de construir o Parque Sonoro no bosque da creche, pois neste local há muitas árvores e uma casinha de brinquedo que possibilitaria a elaboração do parque com a fixação dos objetos sonoros, além de ser um local agradável e com sombra. No entanto, quando a pesquisadora voltou da licença médica, encontrou a creche em reforma e o bosque não poderia ser utilizado com esta finalidade.

O diretor recomendou, então, que o espaço mais adequado seria uma parte da quadra do CEI. Com o espaço reduzido, em relação ao que se havia projetado anteriormente, foi necessário improvisar, pois havia mais objetos sonoros confeccionados do que realmente seria possível disponibilizar no espaço. Desse modo, foi preciso fazer uma adequação com o que se tinha disponível, ou seja, objetos e espaço.

7.2.1 As crianças e o Parque Sonoro

Após o jantar, as docentes P1 e P2 levaram as crianças até o Parque Sonoro, foi a primeira vez que tanto as professoras quanto as crianças avistaram o parque já finalizado.

Ao verem o parque (Fig. 25), as crianças saíram correndo entusiasmadas e todas, sem exceção, interagiram com todos os brinquedos. P1 ficou observando as crianças e P2 percebeu que, de início, algumas (poucas) não mexiam nos objetos, então, mediou a situação chamando-as para brincar, como pode ser observado na fala de P2:

“Olha este instrumento que legal, ele faz sons diferentes, você viu? Vai lá, mexe, brinca...” – (referindo-se aos canos - Fig. 30) (Diário de campo, 03/dez/18)

Figura 25 – Interação das crianças com os objetos sonoros dispostos no parque



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As crianças realizaram muitos sons e ao explorarem o espaço riram, correram, pularam, gritaram, conversaram sobre suas criações etc, porém, mais

observaram/escutaram os sons criados do que falaram sobre os mesmos, tudo ao mesmo tempo, expressando as suas descobertas sonoras ao interagirem com os objetos tanto de maneira individual quanto coletiva, chamando outras crianças para brincarem e, desta maneira, expressando-se musicalmente.

Com base em Gobbi (2010), observa-se que a linguagem musical é de extrema importância para a elaboração do conhecimento das crianças nesta temática, pois ao ser abordada em ambientes de creche, os(as) pequenos(as) têm a oportunidade de, brincando, realizar suas descobertas sonoras, o que pode ser contemplado por meio do parque sonoro elaborado no CEI.

Pode-se observar que as crianças apresentaram maneiras singulares de percorrer e explorar os materiais contidos no espaço. Houve aquelas que seguiram para um objeto específico e ficaram manuseando-o por longo período; já em outros objetos permaneceram por menor tempo, expondo interesse particular em determinados brinquedos. Outras ainda demonstraram muita animação ao correrem de um objeto para outro, diversas e sucessivas vezes, mexendo e/ou batucando em um e rapidamente partindo para outro.

Verificou-se uma criança em particular que realizou uma espécie de “circuito” na exploração dos instrumentos. Em sentido horário, iniciou tal circuito em um objeto sonoro, explorando-o vagarosamente para depois seguir ao próximo objeto e assim sucessivamente até percorrer todos os brinquedos. Interessante que esta criança, ao ver outra(s) brincando com o objeto que estava na sequência de seu “percurso particular”, pacientemente aguardava o brinquedo ficar “vago” para então poder explorá-lo à sua maneira.

Assim, como ressalta Delalande (apud BRITO, 2003), vê-se que os(as) pequenos(as) têm que ter a sua individualidade respeitada para que ocorra a construção do seu conhecimento musical, pois cada criança tem seu ritmo e interesse próprio, além do fato de que a mesma deve ter autonomia na exploração dos objetos sonoros para poder elaborar sua linguagem musical.

Com base nestas iniciais elucidações, na sequência, serão apresentados os objetos expostos no Parque Sonoro do CEI Vila Império, a fim de contemplar como e por qual motivo eles foram confeccionados, ou seja, buscou-se discorrer sobre a importância de cada um sob o ponto de vista musical. Ao mesmo tempo, serão descritas as reações das crianças ao explorarem o parque.

Os objetos²¹ sonoros confeccionados foram:

1) Tambores

Figura 26 – Tambores



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O tambor foi confeccionado com garrafas de água de três tamanhos diferentes, vazias e sem as tampas, com comprimento, da menor para a maior, de: 20 cm; 30 cm e 40 cm e com circunferência igual nas três garrafas: diâmetro de 20 cm, pois, assim como demonstra Brito (2003) em sua obra “Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança”, no capítulo em que explana sobre a construção de instrumentos musicais e objetos sonoros, a ideia de confeccionar objetos de formas, materiais e tamanhos distintos possibilita que haja a produção, pelas crianças, de sons diferentes e de “[...] timbres interessantes [...] cada um com uma altura diferente do outro, do mais grave ao mais agudo [...]” (ibid., p. 79). De acordo com a autora, diferenciar os inúmeros aspectos de tais objetos oportuniza que as crianças explorem a escuta das diversas qualidades dos sons.

²¹ As ideias de elaboração dos objetos contidos no Parque Sonoro do CEI Vila Império foram retiradas de vídeos do youtube sobre parques sonoros de escolas do município de São Paulo que participaram da formação ofertada pela Divisão de Educação Infantil - DIEI da rede municipal de educação. Portanto, a autora inventou/criou nomes para denominar cada objeto. Pode haver alguns destes que tenham nomes musicais específicos, como, por exemplo, na Fig. 30, entretanto, não foram encontrados tais nomenclaturas, por isso se viu a necessidade de autonegação. Vídeos disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=3CvB_u9hSAE e <https://www.youtube.com/watch?v=gPyb9xBk3RU>. Acesso: ago. 2018.

Importante salientar também que foi elaborada uma estrutura de madeira²² a fim de fixar os tambores um ao lado do outro. Para tanto, fez-se uso de três tiras de madeira para sustentar a base da estrutura (em seu sentido horizontal), destas, duas (Fig. 26 – tiras pintadas de preto e vermelho na horizontal) tiveram contato direto com o chão e mediam 25 cm e a terceira tira disposta na base da estrutura do objeto (Fig. 26 – tira pintada de azul na transversal inferior), media 65 cm. Já com relação ao restante da estrutura (em seu sentido vertical), fez-se uso de duas tiras de madeira de 35 cm cada (Fig. 26 – tiras pintadas de preto e vermelho na vertical), acopladas em cada extremidade do objeto sonoro além de mais duas tiras (Fig. 26 – tiras pintadas de azul na transversal superior) medindo 65 cm cada. Desta maneira, as garrafas foram dispostas uma ao lado da outra e separadas por dois pedaços de madeira de 10 cm cada. Os pedaços de madeira entre as garrafas foram utilizados para confeccionar as amarras que fixaram as garrafas à estrutura final.

Pelo fato de a pesquisadora ter feito parte, em sua juventude, do movimento escoteiro, a mesma aprendeu a realizar algumas amarras – “nós escoteiros” – e fez uso, na confecção dos objetos sonoros do parque, de uma amarra específica, denominada “nó direito”²³. Portanto, a partir disso, realizou tais nós com tiras de cordas e fixou as três garrafas de água na estrutura de madeira. Importante mencionar que a altura total dos tambores (Fig. 26), contando com a estrutura, era de 55 cm. Esta altura específica procurou contemplar a altura média das crianças do CEI, que vai de um ano e seis meses a quatro anos, ou seja, a intenção era que fosse possível a todas elas brincar com o objeto.

Notou-se que as crianças batucaram bastante nos tambores, batendo com as palmas das mãos abertas, em côncavo e com o punho fechado, realizando sons distintos nos mesmos; houve as que os manusearam individualmente e/ou em grupo e algumas pegaram a estrutura do tambor e queriam sair correndo com ele:

“Agora é minha vez de brincar!” (disse um menino a outro, pegando o tambor e saindo correndo)

“Professora, olha o agosto!” (falou para P1 ao reclamar do menino que saiu correndo com o brinquedo)” (Diário de campo, 03/dez/18)

²² Para montar a estrutura, foi utilizada cola de madeira para fixar as tiras de madeira umas as outras.

²³ Este é um nó utilizado para unir dois cabos (cordas) que não sejam escorregadios e de diâmetros iguais de maneira que quanto mais puxa a amarra, mais apertada ela fica. Ou seja, no caso dos objetos do parque sonoro, quanto mais as crianças manuseavam os mesmos, mais as amarras das estruturas dos objetos ficavam apertadas, desta maneira, não havendo possibilidade de se romperem.

Figura 27 – Explorando os Tambores



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Nos tambores teve uma criança que batucou na boca de cada garrafa, manuseando o objeto de forma diferente.

2) Bateria

Figura 28 – Bateria



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A bateria foi confeccionada com duas latas de tinta (pintadas em tons azuis, claro e escuro) de tamanhos iguais, 30 cm de altura cada e circunferências com diâmetro de 20 cm cada. A estrutura do brinquedo foi elaborada com quatro tiras de madeira (pintadas de preto e vermelho), sendo duas posicionadas na horizontal (servindo como base), medindo, igualmente, 56 cm e duas posicionadas na transversal com 40 cm cada. Estas duas últimas tiras de madeira serviram como suporte para fixar os tambores e, com este intuito, foram utilizados furadeira e

parafusos, doze, no total, sendo três em cada extremidade, como se pôde observar na Figura 26.

Foi acoplado ao instrumento uma colher laranja de acrílico com 36 cm de comprimento e amarrada à estrutura de madeira com uma tira da corda em que as amarras que fizeram a ligação da corda entre a colher e a estrutura foram realizadas através de “nó direito” e seguidas de diversos “nós cegos”, pois, como o acrílico é feito de material escorregadio, apenas o uso do “nó direito” não estava “segurando” a colher à corda.

Este instrumento sonoro e musical foi elaborado com o intuito de as crianças batucarem e criarem música. A ideia de acoplar a colher teve a intenção de viabilizar mais um objeto que elas pudessem utilizar, caso quisessem, para explorar a bateria, batendo com a colher nas latas de tinta. Portanto, ficaria ao critério dos(as) pequenos(as) manusear o instrumento da maneira que preferissem, batendo com as mãos, com a colher etc.

O interessante aqui seria ter confeccionado este brinquedo sonoro com latas de tinta de tamanhos diferentes, pois, como já abordado anteriormente, a questão de diferenciar os tamanhos dos objetos/materiais utilizados beneficia a exploração sonora pela criança, uma vez que ela terá maior oportunidade de criar sons e sendo os objetos de tamanhos distintos, os sons também ocorreriam de formas diferentes. Isso também estaria mais de acordo com a proposta do *instrumento bateria*, já que uma bateria se faz com “caixas”/“tambores” de tamanhos diferentes, caso contrário, a música não ocorre ao batucar em caixas iguais, pois, deste modo, o som sai o mesmo. Entretanto, a pesquisadora encontrou apenas sucatas (latas de tinta) com tamanhos iguais e improvisou com o que tinha, mas, mesmo com os imprevistos concernentes a toda pesquisa, as crianças puderam aproveitar bastante este objeto sonoro.

Como aponta Brito (2003), no que se refere ao uso de baterias de latas, orienta-se que estas sejam confeccionadas com materiais que:

[...] formem uma série interessante de sons, explorando contrastes, tais como: uma lata com som mais grave, outra com som agudo, uma que vibre mais, produzindo um timbre mais metálico, outra com timbre mais abafado etc. Essa [...] seleção dos materiais é ótima oportunidade para o exercício auditivo das diferentes qualidades dos sons e também para inserir a necessária reflexão sobre essas questões. Construir instrumentos, dessa forma, [...] abrange aspectos relacionados à música em suas dimensões de prática, apreciação e criação. (BRITO, 2003, p. 74)

Este objeto foi bastante usado. Percebeu-se também que muitas crianças batucavam com a mão. Em determinado momento, juntaram-se três crianças, uma batucava com a colher e as outras duas com as mãos, elas riam bastante e criaram juntas os seus sons. Pode-se observar crianças (Fig. 29) que imprimiram ritmos diversos ao produzirem sons, por exemplo, alternando o batuque tanto com as mãos quanto com o uso da colher, entre uma lata e outra, respectivamente, em um espaço de tempo estabelecido por elas.

Figura 29 – Explorando a bateria



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

3) Sons em canos

Figura 30 – Canos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Este objeto sonoro foi elaborado a partir do uso de sete canos de PVC cortados em tamanhos diferentes, medindo, do maior para o menor, respectivamente: 45 cm; 40 cm; 35 cm; 30 cm; 25 cm; 20 cm e 15 cm. Os canos de PVC tinham diâmetros iguais de 6 cm. A estrutura deste objeto foi elaborada,

inicialmente, fazendo-se uso de três tiras de madeira para sustentar a base do mesmo (em seu sentido horizontal). Destas, duas (Fig. 37 – tiras pintadas de preto e azul na horizontal) tiveram contato direto com o chão e mediam 25 cm e a terceira tira disposta na base da estrutura do objeto (Fig. 37 – tira pintada de vermelho na transversal inferior), media 46 cm.

Já com relação ao restante da estrutura (em seu sentido vertical), fez-se uso de duas tiras de madeira de 65 cm cada (Fig. 37 – tiras pintadas de preto e azul na vertical), acopladas em cada extremidade do objeto sonoro além de mais quatro tiras (Fig. 37 – tiras pintadas de branco na transversal superior) medindo 48 cm cada, tendo sido dispostas duas de cada lado superior da estrutura. Desta maneira, os canos de PVC foram dispostos um ao lado do outro, de maneira crescente em seus tamanhos e fixados nas tiras brancas de madeira por pregos, como se pode observar na Fig. 37. Para montar a estrutura, foi utilizada cola de madeira para fixar as tiras de madeira umas as outras. Os canos de PVC foram pintados com tinta colorida, contemplando as cores, do cano maior para o menor, respectivamente: azul escuro; azul claro; verde escuro; verde claro; vermelho; rosa escuro e rosa claro.

Importante mencionar que a altura total deste brinquedo sonoro (Fig. 37), contando com a estrutura, era de 70 cm. Esta altura específica visou contemplar a altura média das crianças do CEI que vai de um ano e seis meses a quatro anos, ou seja, desse modo foi possível a todas brincar com o objeto.

Foi acoplado ao instrumento um chinelo de borracha, sem as tiras/alças, de 25 cm de comprimento e o mesmo foi amarrado à estrutura de madeira com uma tira de corda em que as amarras que fizeram a ligação da corda entre o chinelo e a estrutura foram realizadas por meio de “nó direito”.

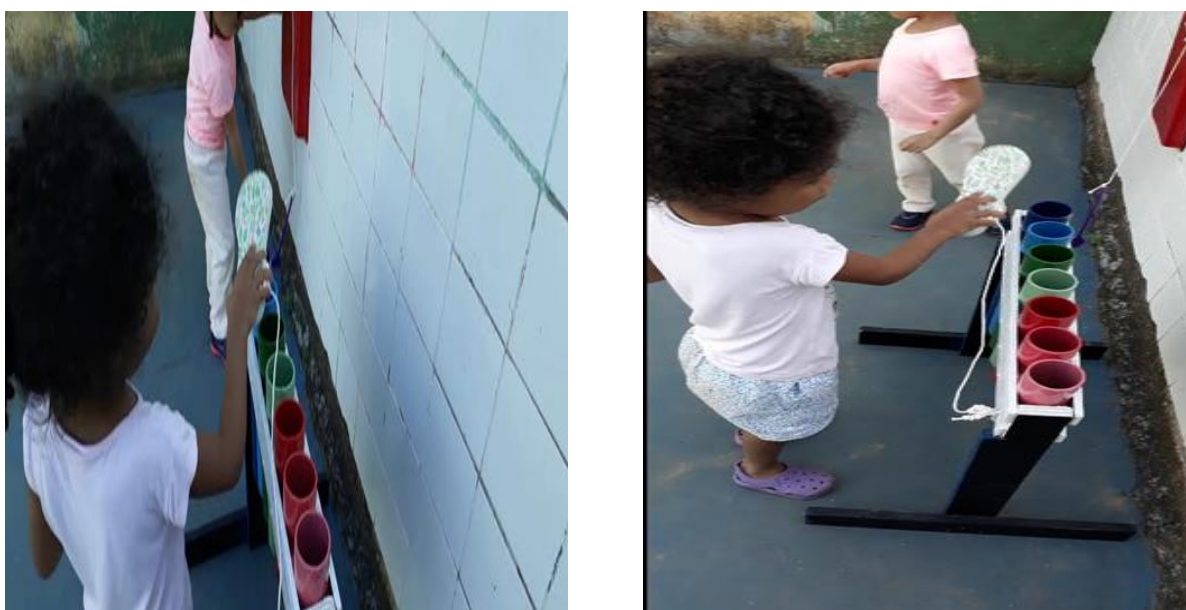
O objetivo deste instrumento sonoro era que as crianças batessem com o chinelo em cima de cada cano, da maneira como quisessem, aleatoriamente ou seguindo uma sequência, batendo em apenas um, ou dois, ou três canos, etc. a fim de que produzissem sons diferentes, pelo fato de os canos terem sido cortados em tamanhos diferentes, bem como, para que pudessem escutar os sons abafados que viriam a serem emitidos pelos canos.

Quanto a isso, Akoschky (2007) descreve que o uso de materiais de diâmetros e alturas distintos, principalmente com relação aos tubos, possibilita que as crianças investiguem as características presentes nos mesmos ao relacionar “[...] los sonidos con los modos de acción para producirlos” e ao vincular “[...] los

materiales y tamaños de los envases con los sonidos producidos”, além de comparar “[...] los sonidos producidos con los mismos envases y con diferentes modos de acción.” (p. 11)

Este objeto sonoro foi bem investigado pelas crianças, que colocavam as mãos dentro dos canos, colocavam a boca e assopravam produzindo sons diferentes, e também faziam sons com a boca dentro dos canos. Percebeu-se nitidamente a criação das crianças, pois elas exploraram o objeto de maneiras distintas, além de terem abafado os sons com o chinelo, batendo-o nos canos. Houve crianças que, atentas, percebiam as diversas sonoridades ao baterem em mais de um cano. Também ocorreu de mais de uma criança brincar com o objeto ao mesmo tempo, gerando criação sonora conjunta.

Figura 31 – Explorando os canos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Cabe esclarecer que estes três objetos sonoros mencionados (tambores, baterias e canos) não foram fixados ao chão, portanto, eram colocados para uso das crianças nos períodos da manhã e da tarde e guardados em uma sala de aula antes de fechar o CEI ao final da tarde.

4) Telefone

Figura 32 – Telefone



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Foram confeccionados dois telefones feitos com tubo flexível com 1,80 cm de comprimento cada, sendo que em cada extremidade foi anexado um pote de plástico (com diâmetro de 5 cm cada) furado ao meio e colado ao tubo e foram incluídos neste objeto sonoro para proteger as crianças e não machucá-las.

O objetivo deste brinquedo sonoro era que, de um lado do tubo a criança colocasse o ouvido e do outro lado, outra criança colocasse a boca para que, assim, o som da voz de uma criança atravessasse o tubo e pudesse ser escutado pela outra, ou seja, tendo a “barreira” plástica do tubo, o som iria sair do outro lado de maneira diferente, mais grave, se comparado a uma conversa que ocorre sem nenhuma “barreira”. Tais sons poderiam ocorrer como uma conversa entre os(as) interlocutores(as), bem como, por meio de outras expressões, como: risos, gritos, assopros e quaisquer outros barulhos de acordo com a inventividade das crianças.

A esse respeito, Brito (2003) relata que:

Podemos usar o [...] tubo para fazer uma trompa: enrole um pedaço do tubo em forma de trompa, prendendo com fita crepe. Você pode colocar [...] cone de linha [...] nas pontas para fazer papel de campana. Sopre e ouça os sons produzidos, experimentando inspirar e expirar no tubo. (p. 83)

Segundo a autora, em sua obra, o termo *trompa* se equipara a enrolar o tubo. Aqui esta ideia foi concebida na disposição dos objetos (telefones) ao serem fixados no espaço da quadra, sendo que um ficou alocado em uma parede de azulejos e o

outro numa grade (Fig. 32). Já quando Brito (2003) se refere ao *cone de linha*, tal pode ser equiparado ao pote de plástico usado na confecção do brinquedo.

Nas tentativas de exploração inicial, algumas crianças colocavam, ao mesmo tempo, os ouvidos ou a boca, mas logo perceberam que para poder brincar, uma tinha que colocar o ouvido e a outra a boca para falar algo. Não se observou uma conversa por meio deste objeto e a interação se deu com outras formas de expressão, em que a maioria das crianças gritava, ria, emitia sons graves e agudos. No telefone amarelo houve muitas hipóteses pelas crianças quanto a possíveis explorações sonoras:

“Não, você ouve por aqui!” (exclamou Samanta ao falar com sua amiga para que pudessem brincar)

“Aqui?” (respondeu Aline)

“É”

“Tá”

“Oi, Oi, Oi, Oi [...]” (falou Aline, infinitamente e rindo ao mesmo tempo)

“Você me ouviu?” (questionou Aline para Samanta)

“Ouvi, é alto” (respondeu Samanta colocando uma de suas mãos no ouvido) (Diário de campo, 03/dez/18)

Posteriormente, as crianças trocaram de função e “desenrolaram altos papos”. Outras crianças falavam: “ei”; “ou”.

Figura 33 – Explorando o telefone

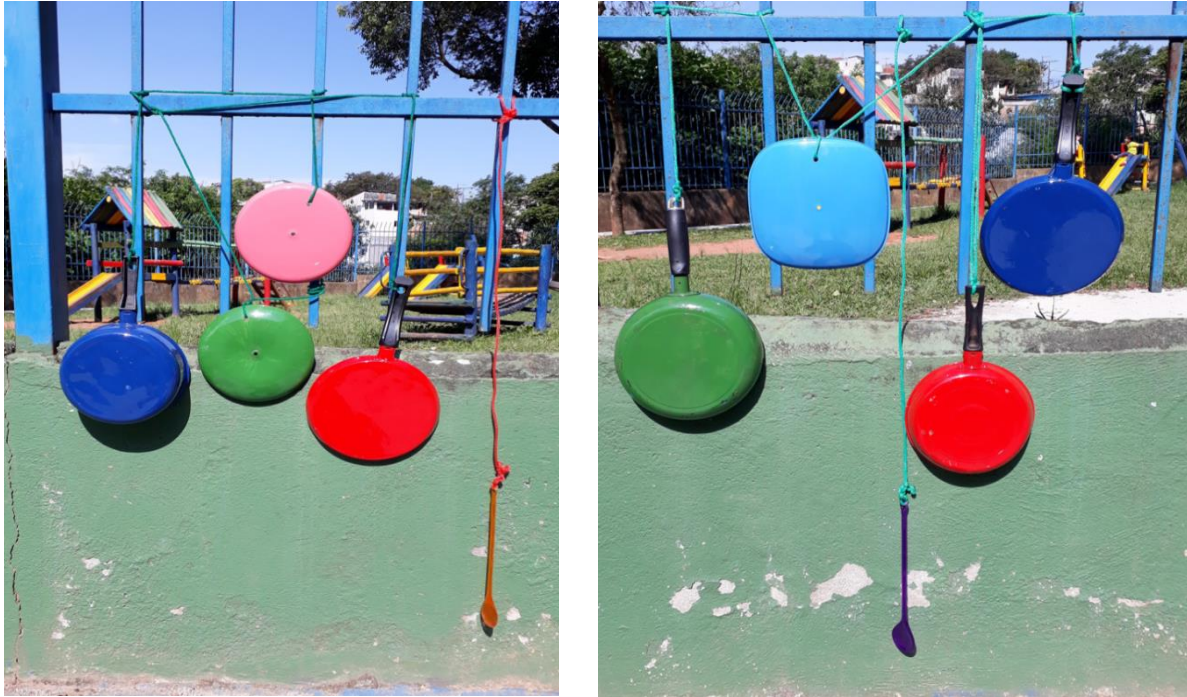


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

5) Objetos sonoros feitos com materiais de alumínio

- o Panelas e tampas de panelas: bateria (Fig. 34)

Figura 34 – Bateria de panelas e tampas de panelas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Foram confeccionados dois “ambientes” com panelas e tampas coloridas fixadas na grade da quadra, com disponibilidade acessível à altura dos(as) pequenos(as). Cada “ambiente” continha também uma colher amarrada a fim de as crianças batucarem nas tampas e panelas e criarem sons. A proposta era de serem como uma bateria. As crianças usavam tanto a colher para produzirem os sons quanto as mãos e brincaram sozinhas ou em grupo.

As “baterias” confeccionadas em cada ambiente (Fig.35) continham, no total, cinco panelas e três tampas de panelas, sendo duas frigideiras pequenas, uma pintada de vermelho e outra pintada de azul escuro com diâmetros iguais de 20 cm cada, duas tampas de panelas pequenas em formato circular, uma pintada de verde e outra de rosa com diâmetros iguais de 18 cm cada, uma tampa de panela em formato quadrangular pintada de azul claro com 24 cm de diâmetro e outras três panelas, uma pintada de azul escuro com diâmetro de 19 cm e profundidade de 5 cm, uma pintada de vermelho com diâmetro de 18 cm e outra pintada de verde com diâmetro de 24 cm e profundidade de 4 cm.

As panelas e colheres foram amarradas com “nó direito” e “nó cego” à grade com corda “trançada nylon”, também conhecida como “corda para varal” e os objetos foram dispostos na grade de maneira que parecesse uma bateria, ou seja, alocados em um mesmo ambiente: panelas, frigideira e tampas de panelas, a fim de, quando batucadas com as mãos e/ou com a colher, os objetos realizassem sons distintos, pois, pelos materiais terem formato, tamanho e espessura singular, os sons também seriam singulares. Assim como já mencionado na descrição do objeto sonoro (Fig. 26), a proposta do instrumento bateria é que seja elaborado com “caixas”/“tambores” de tamanhos diferentes, caso contrário, a música não ocorre ao bater em caixas iguais.

As crianças batiam as panelas e as tampas na parede. Na bateria com as panelas e tampas de panelas, as crianças alternavam o batuque em cada material disposto escutando, atentamente, os sons emitidos e percebendo que os mesmos eram diferentes uns dos outros, portanto, criando seus arranjos musicais.

Figura 35 – Explorando a bateria de panelas e tampas de panelas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Interessante destacar o caso de uma criança (Fig. 36), que criou outra maneira de usar este objeto sonoro. Pelo fato de uma “bateria” de panelas e tampas estar perto de um objeto sonoro de garrafas de plástico, a criança pegou as duas colheres penduradas em cada objeto e criou sons de maneira conjunta, com uma das colheres batucava as garrafas e com a outra as panelas e tampas, assemelhando-se a uma bateria mesmo, com materiais sonoros diferentes.

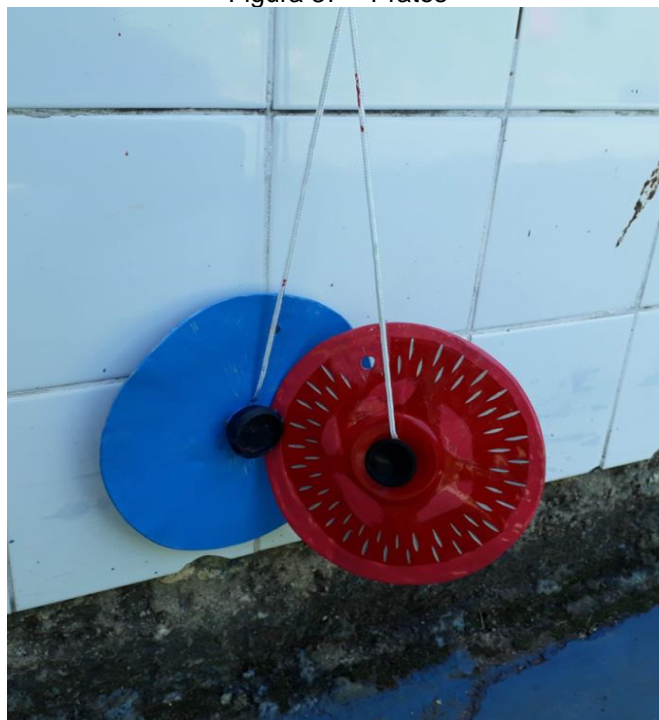
Figura 36 – Sequência de imagens - criança batucando duas baterias (de materiais distintos) ao mesmo tempo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

- Tampas de painéis fixas juntas: pratos (Fig. 37)

Figura 37 – Pratos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Este objeto sonoro foi confeccionado com duas tampas de panela de alumínio/metal, ambas com diâmetro de 20 cm, uma pintada de azul claro e outra de vermelho, unidas por uma corda. A proposta foi que o objeto formasse um par de pratos. Prato ou címbalo é a nomenclatura utilizada para se referir a este instrumento musical de percussão, podendo ser percutidos com um par de bastões/baquetas, mais usualmente quando acoplados no instrumento de bateria ou, como neste caso específico, golpeando-se cada um dos pratos um contra o outro a fim de, posteriormente, deixá-los vibrar livremente ou mesmo abafando, imediatamente, a vibração após o impacto, segundo o efeito sonoro almejado pela criança.

Todas as crianças, sem exceção, compreenderam a proposta deste objeto sonoro e brincaram bastante com ele. Algumas batiam os “pratos” de forma mais rápida e outras de maneira mais lenta, algumas utilizando a área total do objeto e outras suas extremidades, portanto, vê-se que houve criações sonoras e explorações musicais diferentes entre os(as) pequenos(as).

Figura 38 – Explorando os pratos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

○ Tampa de panela grande (Fig. 39)

Figura 39 – Tampa de panela grande



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Este objeto sonoro foi confeccionado com uma tampa de panela de alumínio/metal grande, com diâmetro de 30 cm e pintada de duas cores distintas em cada lado, sendo um lado de azul claro (Fig. 39) e outro de vermelho. Pode-se observar que neste objeto sonoro há em suas extremidades dois ganchos, portanto, a ideia inicial era que as crianças balançassem a tampa e que os ganchos emitissem sons, e/ou que o manuseassem da maneira que quisessem, batucando no mesmo, por exemplo.

As crianças giraram o objeto de um lado para o outro fazendo com que os ganchos de metal batessem na tampa, bem como bateram o objeto na parede, algumas com mais força que outras, diferenciando os sons.

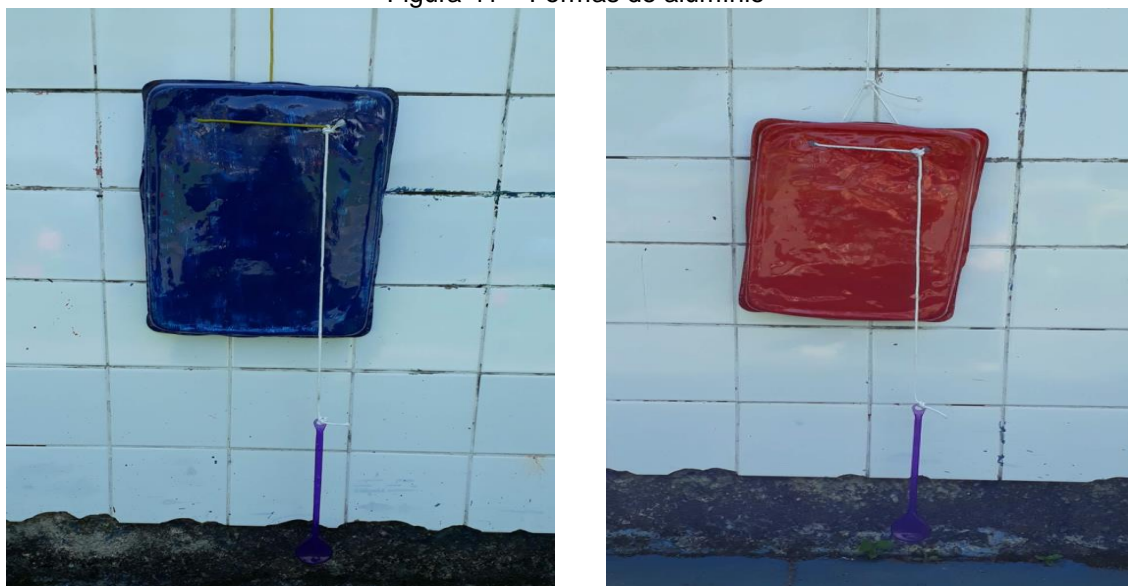
Figura 40 – Explorando a tampa de panela grande



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

o Formas de alumínio (Fig. 41)

Figura 41 – Formas de alumínio



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Foram confeccionados dois “ambientes” com formas de alumínio coloridas, sendo uma azul escuro e outra vermelho, ambas, de acordo com a Fig. 41, com 50 cm de altura e 35 cm de base. Elas foram fixadas à parede de azulejos da quadra,

sendo que foi necessário realizar dois furos nas duas formas a fim de amarrá-las com uma corda e prendê-las em ganchos que estavam na parede. Desta maneira, o objeto obteve disponibilidade acessível à altura dos(as) pequenos(as) e cada “ambiente” continha também uma colher amarrada a fim de as crianças batucarem e criarem sons.

A colher foi acoplada ao brinquedo sonoro com a intenção de disponibilizar às crianças mais um objeto que pudessem utilizar, caso preferissem, para explorar as formas de alumínio, podendo, batucar nas mesmas com as colheres e/ou com as próprias mãos. Assim sendo, ficaria a critério dos(as) pequenos(as) manusear o instrumento da maneira que quisessem.

As crianças aproveitaram bastante este espaço e interagiram animadamente com estes objetos sonoros. Em sua maioria, as crianças utilizaram a colher para bater nas formas de alumínio e criar sons, outras exploraram o som com as próprias mãos, muitos brincaram em grupos em que umas batiam com as mãos e ao mesmo tempo outra criança usava a colher. Neste instrumento observou-se maior autoadministração das próprias crianças quanto ao uso dos objetos, em que elas mesmas disponibilizavam a colher para outras brincarem. As crianças também empurravam as formas de alumínio contra a parede emitindo sons mais agudos e riam ao descobrirem esta “tática”.

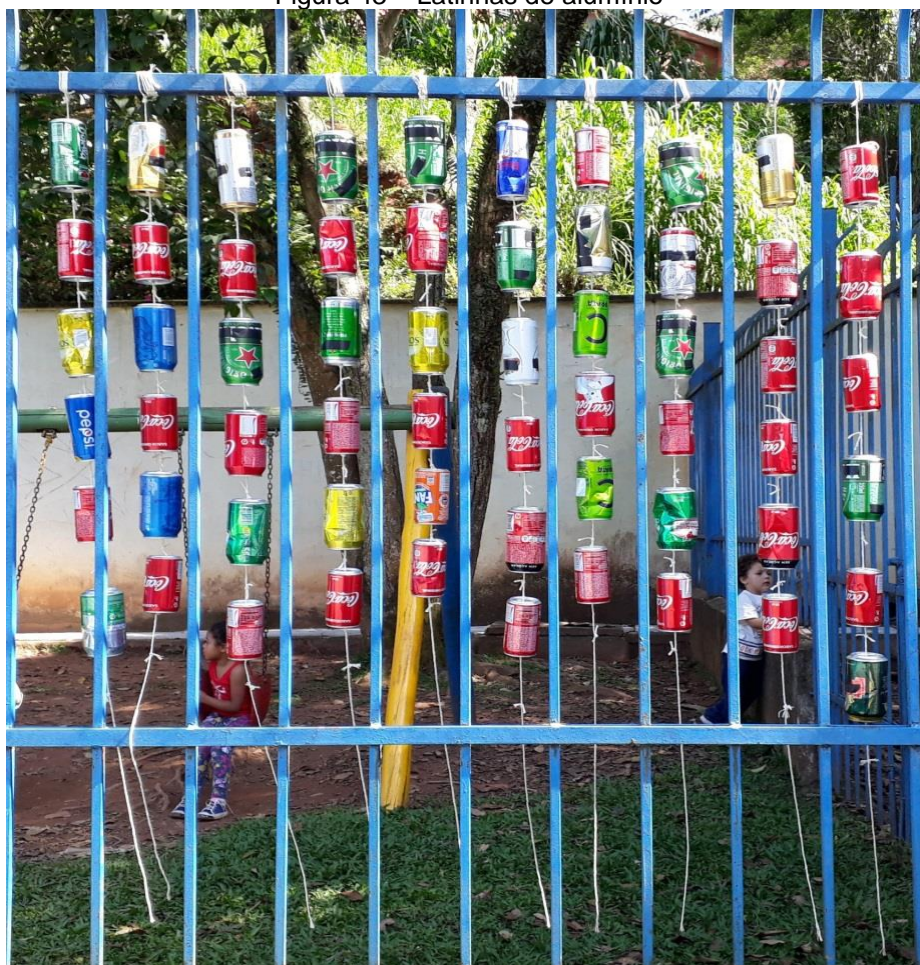
Figura 42 – Explorando as formas de alumínio



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

- Latinhas de alumínio (Fig. 43)

Figura 43 – Latinhas de alumínio



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Este objeto sonoro teve o intuito de ser organizado no ambiente como um “móvil enfileirado”. Desta maneira, foram presos à grade superior com o uso de barbante e amarras de “nós cegos” 10 fileiras com 6 latinhas cada, totalizando 60 latinhas de alumínio. Para realizar as fileiras, cada latinha teve que ser furada por meio de um prego com ponta fina e um martelo, em que as extremidades de cada lata foram furadas com tais utensílios e o barbante foi passado nesses furos, juntando uma latinha à outra.

A intenção com este objeto sonoro foi fazer com que as crianças balançassem as latinhas e criassem sons diversos. Estas foram amarradas na grade na parte do fundo da quadra com uma corda maleável (barbante), este barbante ficou em uma altura acessível às crianças para que pudessem segurar e balançar as latas.

Algumas crianças brincavam pegando apenas uma cordinha e balançando, o que não fazia muito som, porém, perceberam que ao balançar mais de uma cordinha de uma vez, que esta ação sim, fazia bastante barulho. Assim, as crianças começaram a imitar a ação de outras que balançaram mais de uma cordinha de uma vez e criaram sons diversos.

Uma menina (Fig. 44) estava brincando com as garrafas pet de pedra que ficava ao lado das latinhas de alumínio quando outro menino falou “*Amanda, olha!*” chamando-a para brincar com ele nas latinhas, demonstrando a ela como ele estava brincando e os sons que emitiam ao manusear o objeto sonoro.

Figura 44 – Explorando as latinhas de alumínio



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Outra menina (Fig. 44) pegou uma das fileiras das latinhas de alumínio e começou a rodar, dando uma volta completa em torno de si mesma, não realizando som algum, até que veio um menino e começou a brincar com ela, pegando outra fileira de latinha e batendo na fileira em que a menina estava segurando, ambos pularam e riram quando, ao baterem suas fileiras, realizaram conjuntamente seus respectivos sons. Logo após, esta mesma menina ficou entretida enrolando os

barbantes que serviam para segurar e balançar as latinhas. Neste momento chegou outra garota e a chamou para brincar com outro objeto sonoro:

“Olha a Ana Julia” (apontando para a Ana Julia que estava no objeto sonoro Fig. 34 para irem brincar com ela) (Diário de campo, 03/dez/18)

6) Objetos sonoros feitos com materiais plásticos

- Tambores fixos (Fig. 45)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Estes tambores de plástico foram elaborados com o objetivo de realizar sons diferentes dos tambores (ou baterias) anteriores, pelo fato de o material utilizado ser de outra natureza. No caso, as sucatas (embalagens de amaciante - Fig. 45) também são de tamanhos distintos, viabilizando, assim, sons díspares, pois como já mencionado, de acordo com Brito (2003) e Akoschky (2007), ao dispor às crianças materiais de diversos tamanhos e formas, oportuniza-se uma rica criação sonora. Uma colher foi amarrada a este objeto sonoro, a fim de as crianças batucarem nos tambores e criarem seus sons. A intenção foi possibilitar mais um material a ser

explorado na realização dos sons, sendo que as crianças poderiam manuseá-lo da maneira como quisessem, batucando com a colher, com as mãos etc.

Os tambores foram fixados na grade da quadra e amarrados com “nó direito” e “nó cego” com corda “trançada nylon”, também conhecida como “corda para varal” e foram dispostos na grade de maneira que parecessem com tambores.

As crianças brincaram bastante com este objeto sonoro que emitia um som diferente dos objetos de alumínio, pois parecia mais abafado. Os(as) pequenos(as) batucavam com as mãos e com a colher tanto em criações individuais quanto em grupo.

Figura 46 – Explorando os tambores fixos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

- Garrafas PET com pedrinhas coloridas - fileiras horizontais (Fig. 47)

Figura 47 – Garrafas PET com pedrinhas coloridas (fileiras horizontais)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Este objeto sonoro (Fig. 47) foi confeccionado a partir de quatro fileiras dispostas uma abaixo da outra. Cada fileira continha quatro garrafas de plástico (“pet” de 1,5 L) medindo 30 cm de comprimento e 7 cm de diâmetro. A estrutura foi realizada com uma madeira de 1,30 cm de comprimento e as garrafas foram, cada uma, furadas em suas extremidades (tampas e fundos das garrafas) com o uso de uma furadeira a fim de ser transpassada uma corda “trançada nylon”.

O material utilizado para que as garrafas fizessem sons ao serem rodadas foram pedras pequenas adquiridas em loja de materiais de jardinagem. As pedras eram coloridas (vermelho; rosa; laranja; azul; roxo e verde) e dispostas na organização final da montagem de modo que cada garrafa fosse constada com cores diferentes ao serem acopladas umas ao lado das outras com o objetivo de “alegrar”/decorar o brinquedo sonoro. As pedras ocuparam o volume de um terço de cada garrafa. A ideia deste objeto sonoro era que as crianças rodassem as garrafas e criassem sons a partir do tintilar das pedrinhas no material de plástico das garrafas.

Simplesmente, este objeto foi o mais “cobiçado” entre as crianças. Elas brincaram bastante, e a sonoridade deste, ao rodar várias garrafas, ficou bem diferente. As pedrinhas batendo nas garrafas diversas ao mesmo tempo promoveu uma sonoridade forte, bem como, chamou bastante a atenção das crianças pelo fato de as pedrinhas serem coloridas e distribuídas em cores diferentes em cada garrafa.

Figura 48 – Explorando as garrafas PET com pedrinhas coloridas (fileiras horizontais)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

- Garrafas PET com pedrinhas coloridas - fileira vertical (Fig. 49)

Figura 49 – Garrafas PET com pedrinhas coloridas (fileira vertical)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A ideia deste objeto sonoro foi a mesma da apresentada na Fig. 47. Como havia restado uma fileira de garrafas, pois já tinham sido confeccionadas anteriormente e por não haver mais espaço para agregar esta ao objeto sonoro anterior, improvisou-se esta fileira de maneira vertical.

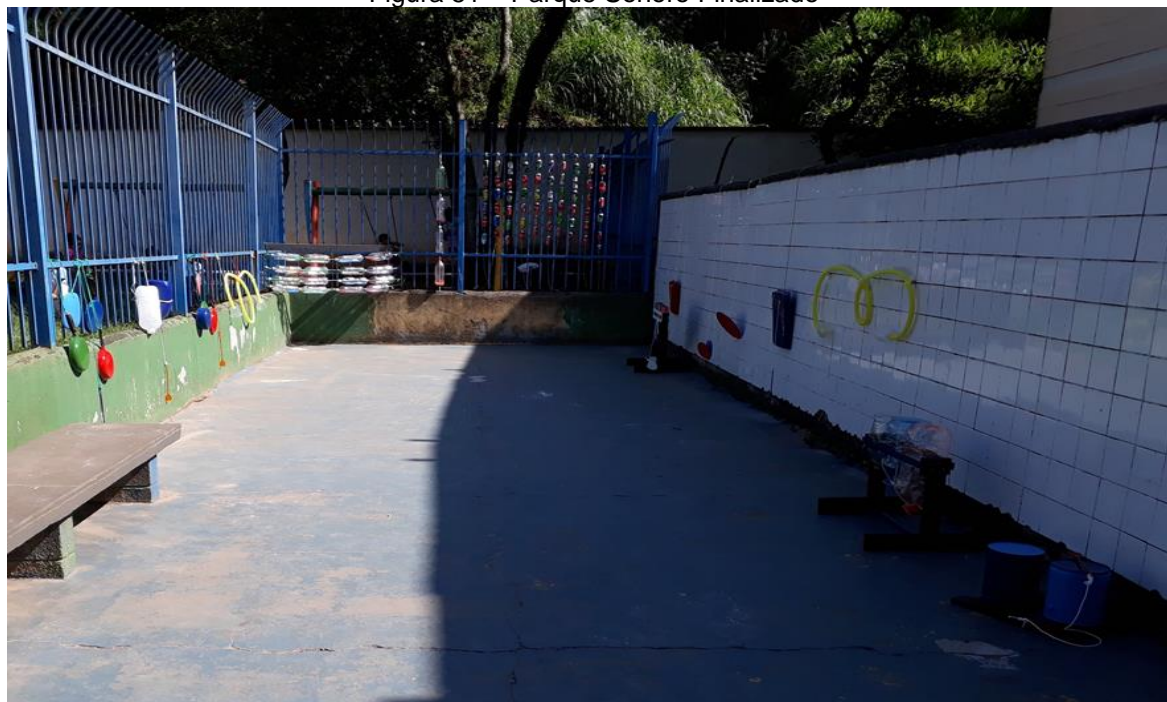
O objetivo era que as crianças balançassem as garrafas, pois em sua extremidade havia uma corda para segurarem e criarem sons. Os objetos sonoros da Fig. 47 e da Fig. 49 promoveram sons diferentes devido à disposição em que foram confeccionados (fileiras vertical e horizontal), no entanto, as crianças não manusearam tanto o objeto da Fig. 49.

Figura 50 – Explorando as garrafas PET com pedrinhas coloridas (fileira vertical)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 51 – Parque Sonoro Finalizado



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 52 – Parque Sonoro canto direito (parede azulejos)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 53 – Parque Sonoro canto do fundo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 54 – Parque Sonoro canto esquerdo (grades)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Interessante destacar que havia crianças de outra turma que estavam utilizando outro ambiente do CEI (parque com balanços etc.) e como a grade que separava a quadra do parque foi utilizada para colocar os brinquedos sonoros, estas crianças da outra turma passavam a mão dentre as grades e exploravam, junto com as crianças participantes da pesquisa, os objetos sonoros. Tal fato foi muito interessante, pois o parque sonoro era novidade e, ao ficar finalizado, virou atração para as crianças do CEI, que queriam brincar e manusear os objetos.

Pôde-se verificar que todos os instrumentos do parque foram explorados pelas crianças e estas imprimiam, em seu manuseio, forças distintas ao agirem sobre os mesmos, por exemplo, batucando de modo mais forte e fraco, realizando sons mais graves ou agudos. Algumas crianças ao ouvirem os sons que produziam dançavam ao mesmo tempo, mexendo a cabeça e o bumbum de um lado para o outro.

Apesar dos contratempos quanto ao espaço para a criação do Parque Sonoro, o resultado final foi satisfatório, uma vez que sua proposta foi contemplada. Infelizmente ele não pôde ser planejado e construído junto com a equipe escolar e familiares, o que se entende ser importante em sua criação nos espaços educativos.

Desta forma, a partir do exposto, verificou-se que os objetos do cotidiano puderam ser explorados sonoricamente nesse parque. De acordo com P2:

“Então, são montados espaços né? Dentro do ambiente ou na quadra ou no próprio parque, dependendo de onde tenha um espaço disponível, onde as crianças constroem, com a ajuda dos professores, alguns instrumentos com garrafinha pet, arroz, feijão, móveis, então são construídos diferentes materiais que ficam pendurados ou no portão, na grade, nas árvores, em diferentes ambientes onde as crianças vão passando e vão manuseando e construindo sons ali, e ele fica exposto né? Nesse ambiente da escola, construídos esses instrumentos com eles e podem ser distribuídos de diferentes formas onde eles manuseiam, brincam, fazem as coisas, móveis, chocalhos, várias coisas.” (Diário de campo, 01/ago/18)

Conclui-se, portanto, que a proposta de elaborar, como produto final desta pesquisa, a construção de um Parque Sonoro na creche, viabilizou o acesso à musicalização pelas crianças, conforme a avaliação da P1:

P1: “[...] Eu acredito que [...] fechou o projeto, porque pra mim teve tudo a ver com a musicalização, elas exploraram o espaço do parque e criaram bastante som diferente.”

Pesquisadora: “Como você considera que ocorreu a exploração e criação sonora musical pelas crianças no parque sonoro?”

P1: “Espontânea. Cada um foi ali descobrindo, experimentando os objetos do parque e criando som.”

Pesquisadora: “O que considera que as crianças aprenderam nesse espaço?”

P1: “Eu vi que por, né? Pelo parque ter brinquedos musicais diferentes, com os objetos que tinham sons diferentes, porque eles eram cada um feito de um tipo de material, tipo, tinha panela, plástico, latinha, tambor e tinha coisas mais elaboradas que eu achei muito legal, então eu vi que as crianças brincaram bastante e por ter materiais com sons diferentes elas exploraram bastante o espaço e, escutando sons diferentes elas criaram

bastante seus sons e esta, pra mim era a ideia de todo o projeto e do parque que, como eu falei, fechou o projeto, elas gostaram muito do espaço e as outras crianças da creche também, eu vi as crianças nossas rindo, pulando, felizes sabe? E ver elas assim me faz muito bem, elas nem falavam, só expressavam sua alegria e queriam brincar no espaço do parque, eu gostei muito, toda escola, pra mim, tem que ter um parque sonoro, principalmente creche, porque elas têm mesmo é que brincar porque eu entendo que é brincando que elas aprendem!” (Diário de campo, 14/dez/18)

Por sua vez, P2 elucidou que:

“Elas puderam explorar, conhecer os objetos, sentir os diferentes timbres, elas puderam criar diferentes maneiras de bater, de descobrir aqueles objetos. Cada uma teve a sua criação, a sua autonomia, e desenvolveu coisas que o seu instinto, a sua natureza traz. Uns batiam com mais intensidade, outros com menos, cada uma criou de uma forma diferente, usando os mesmos materiais e isso foi muito enriquecedor pra todas elas. Essa descoberta, essa criação, essa autonomia que elas tiveram.” (Diário de campo, 14/dez/18)

Portanto, de acordo com Akoschky (2015), os objetos sonoros utilizados no parque podem ser compreendidos como materiais do ambiente cotidiano e como fontes de geração de som. Esses objetos, que a autora denominou de "Cotidiáfonos", são explorados e organizados com diferentes critérios, viabilizando projetos criativos e realizações musicais pelas crianças. Segundo a autora:

Explorar es una manera de conocer: nuestras acciones en interacción con los objetos dan cuenta de sus materiales, sus formas, sus dimensiones, sus cualidades, su funcionamiento. En algunos casos, la exploración está orientada por el interés de obtener información sobre los objetos. En otros, en las propias acciones que se realizan sobre ellos. Estos dos aspectos de la exploración no implican necesariamente una jerarquización ni una secuenciación. Dependerá de los estímulos que el propio objeto suscite para que se continúen realizando nuevas exploraciones con renovado interés. (AKOSCHKY, 2015, p. 85-86)

Desta forma, considera-se que o Parque Sonoro do CEI Vila Império oportunizou às crianças o acesso às suas explorações, escutas e criações sonoras e musicais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou colaborar com os estudos sobre a temática da musicalização infantil em ambientes de creche, em especial como meninos e meninas pequeninhos(as) constroem seus conhecimentos musicais. Para tanto, partiu da compreensão de que as crianças são seres languageiros, que se expressam por meio do brincar e de múltiplas linguagens e, nesse processo, vão elaborando sua cultura lúdica. Sendo assim, o trabalho com musicalização deve considerar que a criança é um ser “brincante”, e que, brincando, cria música, instituindo uma relação dialética e metafórica, pois “[...] transforma-se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa [...]” (BRITO, 2003, p. 35); ao investigar objetos e materiais sonoros, passa a desvendar instrumentos novos, sendo inventiva de rítmicos e melodias.

Com base nesta compreensão e reconhecendo a necessidade de se pensar em uma pesquisa que proporcionasse contribuições à prática educativa, optou-se nesta investigação por uma pesquisa colaborativa, que, partindo dos conhecimentos das docentes sobre o trabalho com musicalização, pudesse ampliá-los e assim construir uma prática pedagógica que viabilizasse as explorações, escutas e criações sonoras e musicais pelas crianças de dois a três anos no cotidiano do CEI.

A investigação originou uma sequência didática tendo como embasamento teórico: a conceituação de Musicalização e Musicalização Infantil a partir dos estudos das autoras Maria Cristina de Campos Pires, Teca Alencar de Brito e Maura Penna; a importância da Paisagem Sonora, segundo Murray Schafer, quanto à escuta para os sons da natureza e dos produzidos pelo ser humano; O que é música?, com as contribuições de Miguel José Wisnik, Hans-Joachim Koellreutter, Murray Schafer e Teca Alencar de Brito; e a importância da construção de brinquedos sonoros com objetos de uso cotidiano a partir das ideias de Judith Akoschky e Teca Alencar de Brito.

Com relação à análise investigativa das propostas de musicalização infantil realizadas pelas docentes, pôde-se constatar que, inicialmente, elas não reconheciam que as crianças são inventivas e languageiras, e que estas criam seu conhecimento musical a partir daquilo que os(as) educadores(as) disponibilizam a elas. Isso se fez bastante presente na necessidade de explicarem, sucessivamente,

as atividades às crianças, não oportunizando tempo para que estas levantassem e testassem suas hipóteses, instigando, assim, a imaginação, a curiosidade e novas descobertas. Após muitas inserções em campo e por meio de diversos diálogos ocorridos nas sessões reflexivas, as professoras começaram a compreender que:

Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos. (MALAGUZZI, 1995, p. 72)

Ao findar a investigação de campo, pôde-se constatar que houve, por parte das professoras, uma revisão de sua prática quanto à melhor maneira de disponibilizar recursos, materiais e tempo para que as crianças pudessem elaborar seus conceitos sonoros e musicais. Elas compreenderam que o trabalho com musicalização infantil ocorre por meio da ludicidade, da interação, da sensibilidade e da criatividade, sendo que o protagonismo da criança é a chave para o processo de construção do conhecimento musical.

Com relação às crianças, estas demonstraram durante toda a investigação o quanto estão abertas ao conhecimento e o quanto o brincar é a atividade central em suas vidas. Nesse sentido, brincando, apropriaram-se dos conceitos musicais trabalhados, em especial, daqueles relativos à paisagem sonora, pois mais do que entenderem conceitualmente o que isso significa, elas puderam experienciar. Elas ensinaram às docentes e também à própria pesquisadora o quão potentes são e que não estão no mundo em um processo de pura adaptação, ao contrário, encontram-se em um processo ativo de leitura desse mesmo mundo.

Todo este trabalho culminou no produto final desta pesquisa: a criação de um Parque Sonoro no CEI, que se constituiu como um recurso importante para a creche, visto que, a existência do parque neste ambiente educacional gerou uma rica experiência de exploração e criação sonora e musical por parte das crianças pequenininhas, estando, assim, de acordo com o apontado por Akoschiky (2015), que afirma que o tema do som, no caso, trabalhado no parque sonoro, “[...] *invita a ampliar el horizonte musical, siempre ligado a la percepción y a la producción creativa: sólo así puede constituirse en un canal de emoción y disfrute.*” (p. 92)

Considera-se, portanto, que esta pesquisa pode trazer contribuições para a questão da ainda tão pouco explorada musicalização infantil na creche, seja no

âmbito da prática pedagógica ou da pesquisa científica, haja vista os poucos trabalhos sobre a temática. Contudo, a maior contribuição ocorreu na própria reflexão da prática docente, uma vez que, a perspectiva colaborativa, permitiu que, juntas, pesquisadora e docentes, investigassem *como* viabilizar para crianças pequeninhas, possíveis meios para estas se musicalizarem.

A pesquisa possibilitou ainda, reafirmar que é possível um trabalho de musicalização infantil com crianças pequeninhas. Para isso, o(a) professor(a) não necessita ser músico/musicista para assegurar esta prática, entretanto, ele(a) precisa conhecer determinados temas/assuntos de como viabilizar às crianças o acesso à musicalização, ou seja, ele(a) deve inicialmente se musicalizar para compreender o musicalizar para, então, elaborar propostas que beneficiem a experiência musical dos(as) pequenos(as).

Assim, espera-se que esta pesquisa possa auxiliar possíveis práticas com musicalização infantil no âmbito da creche, ao ser apreciada pelos(as) profissionais da base educacional brasileira, aqueles(as) que diariamente lidam com questões da prática e que estão no labor do chão da sala de aula com as crianças. Importante destacar nesta investigação o papel principal das professoras atuantes na rede, que “arregaçaram as mangas” e se dispuseram a, juntas, aprender e a revisar suas práticas.

Importante salientar que, com a investigação em campo e a elaboração do Parque Sonoro no CEI, em 2019 foi concretizado em conjunto com as equipes gestora e docente da creche um Projeto Político Pedagógico – PPP que contemplasse a inserção da musicalização em toda a rotina escolar, ou seja, havendo a intensão de os(as) professores(as) incluírem atividades de música no trabalho com os(as) pequenos(as), bem como, em colaboração com a comunidade escolar (docentes e responsáveis pelas crianças), ampliar o Parque Sonoro da creche, a partir da construção de mais objetos sonoros a serem nele incluídos, além de viabilizar demais locais da escola com tais objetos. Para tanto, foi requerido pela gestão escolar que a pesquisadora viesse a realizar encontros de formação docente com o intuito de os(as) professores(as) tomarem maior aproximação com a temática. Tais encontros irão ocorrer nos momentos de estudos ocorridos nos Projetos Especiais de Ação - PEA. Desta maneira, o PPP ficou denominado como: “Brincando, fazendo arte e musicalizando nos espaços do CEI”. Reitera-se, assim, o quanto significativo foi a pesquisa para esta unidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena. G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, Fev./Jul. 1992.

ALVES FILHO, Manuel. A musicalização do corpo. UNICAMP: **Jornal da UNICAMP**: p. 12. 2006.

AKOSCHKY, Judith. *“Desde la exploración sonora de Cotidiáfonos a la síntesis acústica”* Procesos creativos em Educación Musical. In: SILVA, Helena L. da; ZILLE, José Antônio B. (Orgs.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG. (Série Diálogos com o Som. Ensaio; v.2), p. 79-94. 2015.

AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos**: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 2001.

AKOSCHKY, Judith. *Los "cotidiáfonos" en la educación infantil*. **Revista Eufonía**: recursos musicales en la educación infantil. v. 33. p. 53-63. 2005.

AKOSCHKY, Judith. *Música en el Nivel Inicial. e- Eccleston. Lenguajes Artísticos-Expresivos en la Educación Inicial*. Año 3. Número 6. Verano, p. 21-35. 2007.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gisele de Assis. **Ritmo e Movimento**: teoria e prática. São Paulo: Phorte, 2008.

ÁVILA. Marli Batista. **Métodos ativos (I) – Dalcroze / Willems**. Universidade Anhembi Morumbi. p. 1-14, 2017a.

ÁVILA. Marli Batista. **Métodos Ativos (II) – Orff / Kodály**. Universidade Anhembi Morumbi. p. 1-13, 2017b.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOZA, Letícia; VOLPINI, Maria Neli. O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2 (1): 2015. p. 1-12.

BEZERRA, Joel de Oliveira. **Carl Orff**: descrição de princípios e procedimentos pedagógicos. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Licenciatura Plena em Educação Artística – Música. Monografia submetida ao Programa de Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: A Secretaria, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília: A Secretaria, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 3. Brasília: A Secretaria, 1998c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

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

BRASIL **Plataforma Capes. Catálogo de Teses e Dissertações**. (s/d). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**. Coleta Capes. Trabalhos de Conclusão. (s/d). Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.xhtml>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Os jogos de improvisação no processo de musicalização. In: Sonia Albano de Lima; Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. (Org.). **Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões**. São Paulo: Editora Nacional, 1998, v. 1. p. 42-58.

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

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: Por quê? In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (Coords.). **A música na escola**. Brasil. Ministério da Cultura e Vale. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, p. 101-103. 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

BROUGÈRE, Gilles. Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. Thais Gurgel entrevista Gilles Brougère. Espaço Trilhar, 2016. Fonte: **Revista Nova Escola**, Março/2010.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche, lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. Dissertação de Mestrado FE/Unicamp, 1997.

CATÃO, Virna Mac-Cord. **Musicalização na Educação Infantil: entre repertórios e práticas culturais e musicais**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/FEPGGE, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTAL, Quedma Rocha. O Processo da Musicalização: concepções e implicações práticas. **XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise**: percepções, impactos e enfrentamentos. p. 30-44. Salvador/BA - 19 a 21 de setembro de 2018.

DELALANDE, François. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G., DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, p.1-18. 2002.

DESGAGNÉ, Serge. Tradução Adir Luiz Ferreira; Margarete Vale Sousa. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DISOTEO, Maurizio. **I suono della vita**. Roma: Metelmi, 2003.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola**: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. Ensino de Música na Escola: formação de educadores. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, p. 131-138, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (Coords.). **A música na escola**. Brasil. Ministério da Cultura e Vale. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, 2012. p. 85-87.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. Educação musical: propostas criativas In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (Coords.). **A música na escola**. Brasil. Ministério da Cultura e Vale. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, 2012. p. 96-100.

FRANCESCHINI, Luciene. “**Apenas brincando**”? Brinquedos e brincadeiras na educação infantil de São Caetano do Sul. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Elaine T. **As formações não usuais na música de câmara brasileira pós 1960**. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta Hemsy de. “**El rescate de la pedagogía musical: conferencias, escritos, entrevistas**”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumen, 2013, p. 53-71; p. 133-158.

GALARDINI, Annalia, GIOVANNINI, Donatella. “Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade.” In: GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn. **Bambini. Abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, vol. 1, 1995.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. **I Seminário Internacional do currículo em movimento**. Agosto/2010. p. 1-21.

IBIAPINA, Ivana M. L. M.; RIBEIRO, Márcia M. G; FERREIRA, Maria Salonilde. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

IBIAPINA, Ivana. M. L. M.; LOUREIRO JR, Eduardo A. P.; BRITO, Francisca da Costa. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: Ivana Maria Lopes

de Melo Ibiapina. (Org.). **Formação de Professores: Texto & Contexto**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 35-58.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; História de Professores universitários: reflexão e diálogo - In: BALDI, Elena M. B.; PIRES, Gláucia N. da L.; FERREIRA, Maria S. (Orgs.). **Políticas Educacionais e Práticas Educativas**. Natal: EDUFRRN, 2011, p. 221-250.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 2002. Referências adicionais parente, Leonel Batista. **A música como representação social em regimes totalitários: Varguismo e o Canto Orfeônico em foco**. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7667/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Leonel%20Batista%20Parente%20-%202015.pdf> dissertação de mestrado, Goiânia, 2015.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana. (Orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo, Moderna, 2003, p. 113-126.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAMBERT, Rosangela. Pedagogia musical: Dalcroze e a interação mente-corpo. In: **Terra da Música**. Tags: Educação Musical, Teoria Musical: 2016.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também. In: CUNHA, Susana R.V. (org.) **Cor, som e movimento**. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. ps. 59-92 (Coleção Cadernos de Educação Infantil).

LISBOA, Elindemberg Nascimento. **Trabalho sobre o pedagogo musical Edgar Willems**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Unidade Acadêmica Especializada. Escola de Música. Curso de Licenciatura em Música. Disciplina de Didática Musical. Natal: Outubro 2011.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida Loureiro. **O ensino da música na escola fundamental: uma incursão histórica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: Mestrado em Educação da PUC/Minas, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MADUREIRA, José Rafael; LEITE, Luci Banks. Jaques-Dalcroze: música e educação. **Pro-Posições** On-line version ISSN 1980-6248 Pro-Posições vol.21 no.1 Campinas Jan./Apr. 2010. In: SCIELO. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000100014>. Acesso em: ago. 2017.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. **5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade**. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Ação Colaborativa na Formação do Professor como Pesquisador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da Silva. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração? Um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006, v. 1, p. 121-126.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. ; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal: EDUFRN, 2011, p. 57 – 74.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, vol. 1, 1995.

MÁRSICO, Leda O. **A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical de crianças**. Porto Alegre: Rígel, 2003.

MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana. (Moderadores). Roda de conversa 4. Participantes: Marisa Trench Fonterrada e Teca Alencar de Brito. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (Coords.). **A música na escola**. Brasil. Ministério da Cultura e Vale. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, 2012. p. 106-113.

MORAES, Jota J. de. **O que é Música**. 7. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

MOREIRA, Tamyá de O. R. Educação e Infância em F. Delalande e C. Freinet. I **Jornada Acadêmica Discente – PPGMUS/USP**. 2012, p. 2-14.

NONO, Maévi Anabel. Educar e Cuidar nas Creches e Pré-Escolas. In: **Caderno de**

Formação - Formação de Professores - Educação Infantil: Princípios e Fundamentos. Universidade Estadual Paulista – Unesp. Volume 1. Editora: Cultura Acadêmica. São Paulo: 2010a, p. 131-136.

NONO, Maévi Anabel. Identidade do Professor de Educação Infantil. In: **Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Infantil: Princípios e Fundamentos.** Universidade Estadual Paulista – Unesp. Volume 1. Editora: Cultura Acadêmica. São Paulo: 2010b, p. 146-151.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de et al. **Creches: Crianças, Faz de conta & cia.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades.** São Paulo: Cortez, 2003.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. revisada e ampliada. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2010.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). **Música e educação.** Barbacena: EdUEMG, 2015. 232 p. – (Série Diálogos com o Som. Ensaios, v.2). p. 197-215.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, núm. 1, jan-abril, 2010, p. 85-95. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

ROCHA, Carmem M. Mettig. **Educação Musical “Método Willems”**, Minha Experiência Pessoal. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.278**, de 28 de agosto de 2013. Institui a Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância na Cidade de São Paulo – São Paulo Carinhosa e cria seu Comitê Gestor. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01**: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014a. SÃO PAULO. (2014). **Portaria nº 901**, de 24 de Janeiro de 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. 2014b.

SÃO PAULO. (2016). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Infantil. **Parques sonoros da educação infantil paulistana**. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: “é uma história escorridinha”**. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas: 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Pedagogias das infâncias: crianças, culturas infantis e educação. Saberes docentes, saberes discentes e currículo / Universidade Metodista de São Paulo. In: FREITAS, Silvia Perrone de Lima (Org.). 2.ed. São Bernardo do Campo: Ed. do Autor, 2013, 112 p. (**Cadernos didáticos Metodista - Campus EAD**).

SILVA, Marta Regina P. da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**. Pelotas: UFPel, 2017a, p. 83-100.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Essa ciranda não é minha só, é de todos nós”: o brincar e as culturas infantis. **Guia de Estudantes do Curso de Pedagogia EAD UMESP**, 2017b.

TRAGTEMBERG, Lucila. **Intérprete-cantor**: processo interpretativo em reciprocidade criativa com o compositor na música contemporânea através de intérpretes da obra vocal de Luis C. Cseko. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

TUGNY, Rosângela P. de. Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores? In: SILVA, Helena L. da; ZILLE, José Antônio B. (Orgs.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015.– (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2), p. 17-32.

VYGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 89-103.

WISNIK, Miguel José. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZOCCATELLI, Barbara (org.) **“I giochi musicali dei piccoli”**. Bérgamo (ITA): Ed. Junior, 2003. (Quaderni Operativi).

APÊNDICE A

Quadro 2 – Teses e Dissertações que tratam da temática da musicalização em ambiente de creche (Fonte: CAPES)

Abrangência: Musicalização e Creche
<p>MARIANO, FABIANA LEITE RABELLO. Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon' 22/09/2015 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.</p> <p>RESUMO²⁴</p> <p>O presente estudo delineou-se dentro de uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso participante. O tema nasceu da observação da carência de formação musical entre os profissionais que trabalham nos berçários, creches e Centros de Educação infantil. Teve por objetivo compreender os aspectos envolvidos no processo de formação musical do professor generalista que trabalha com bebês e crianças pequenas, a partir de um curso básico de música, elaborado dentro dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, por entender que esta teoria apresenta informações e traz orientações claras quanto o desenvolvimento musical da criança, facilitando a organização de possíveis propostas metodológicas. Logo após o curso, durante um ano letivo, realizou-se o acompanhamento reflexivo e suporte pedagógico musical junto a uma das professoras participantes do curso inicial. O referencial teórico debruçou-se sobre estudos oriundos da Sociologia da Infância quanto à concepção de infância, dentre os autores estão Corsaro (s/d) e Qvortrup (2010; 2011) no sentido de conceituar a criança adotada nessa pesquisa; sobre estudos que tratam da formação do professor generalista, como os de Kishimoto (2005; 2008), Gatti e Barreto (2009), dentre outros, e formação de professores de arte no Brasil, como Fonterrada (2008), Barbosa (1989; 2002a; 2002b; 2003); sobre estudos relacionados às origens da música e sua importância, dentre outros, para as relações sociais do Homem, como os de Brown et al (2000); Levitin (2006); Sandra Trehub (2002; 2003); sobre os estudos das interações iniciais dos bebês a partir das concepções de Colwin Trevarthen (1996;1999; 2000) e Daniel Stern (1992) e da descrição minuciosa da Music Learning Theory de Edwin Gordon. Encontram-se nas análises dos dados as contribuições deste modelo de ação para a formação musical inicial dos professores, que neste caso eram alunos de um curso de pedagogia que já atuavam na educação Infantil, e seus reflexos no contexto da creche. Os resultados mostraram-se efetivos quanto à abordagem teórica musical adotada. Houve um crescimento musical significativo durante o processo estabelecido no curso, dada à inexperiência musical das participantes. Posteriormente, no acompanhamento da prática da professora, observou-se um reflexo expressivo no desenvolvimento musical dos bebês através de inúmeras respostas musicais, de movimento corporal, além de ricas interações entre a professora e os bebês, bem como entre os bebês e seus pares, corroborando com a literatura estudada.</p>
<p>BAVA, ARTHUR. Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade: uma abordagem relacional' 15/05/2015 undefined f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.</p> <p>RESUMO</p> <p>O presente estudo busca identificar aspectos a serem considerados pelo professor de música em um processo de musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade e apresentar uma prática educativa com base nesses aspectos. Para identificá-los, recorreu-se à psicologia, à psicomotricidade relacional e à educação musical. O primeiro capítulo apresenta a teoria do</p>

²⁴ Os resumos foram colocados na íntegra, de acordo com o exposto pelos(as) autores(as).

amadurecimento de D.W. Winnicott, no qual se destaca o papel do ambiente facilitador e da “mãe suficientemente boa” para favorecer tarefas e conquistas de diferentes naturezas que competem à criança no decorrer do amadurecimento. O segundo capítulo, apresenta a concepção do brincar, utilizado como ferramenta para promover a aprendizagem musical, e, os conceitos da psicomotricidade relacional de André Lapierre e Anne Lapierre para balizar a comunicação e a relação do adulto com a criança dessa faixa etária. Este capítulo apresenta ainda um relato de experiência da prática educativa musical desenvolvida a partir dos aspectos identificados. No terceiro capítulo discute-se a teoria de aprendizagem musical de Edwin E. Gordon, que descreve a metodologia desenvolvida pelo autor para a aprendizagem musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Apresenta, entre outros, o conceito de audição preparatória e de aptidão musical, afirmando que a aprendizagem musical das crianças acontece por meio de processos similares àqueles relacionados à aprendizagem da fala. O referencial teórico utilizado, além dos já mencionados, inclui autores como Dias (2003), Caspurro (2006), Brougere (1998), Sloboda (2008), Papousek, H. (1996), Papousek, M. (1996), Beyer (1994), entre outros. A metodologia utilizada nesta dissertação foi a abordagem qualitativa de cunho reflexivo e o relato de experiência.

PECKER, PAULA CAVAGNI. A PRÁTICA PERCUSSIVA DE BEBÊS: ANÁLISE MICROGENÉTICA E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS 30/03/2017 142 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a gênese da formação do conhecimento novo na performance musical de instrumentos de percussão com bebês. Usa a análise microgenética como paradigma para examinar a ação dos sujeitos com idade entre sete meses e três anos. Para tanto, o estudo lançará mão dos seguintes objetivos específicos: (a) identificar a formação dos processos imitativos e do jogo sensorio-motor a partir da interação entre bebê e instrumento musical; (b) compreender as possibilidades interativas entre pais, bebês e música nas situações pedagógico-musicais; e (c) verificar as possibilidades de emersão de uma abordagem pedagógico-musical inspirada no Método Clínico piagetiano. O trabalho apoia-se teoricamente na Epistemologia Genética de Jean Piaget e inspira -se no Método Clínico como metodologia de pesquisa. Confirmamos nossa hipótese inicial de que há correlação entre os processos descritos por Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento geral dos bebês no período sensorio-motor e pré-operatório e o desenvolvimento musical dos bebês no mesmo estágio de desenvolvimento. A partir do mapeamento da evolução do bebê que age sobre o tambor, identificamos quatro patamares distintos na relação dos sujeitos com o objeto: (i) o não-fazer e as pseudoimitações; (ii) a exploração do objeto sonoro; (iii) a exploração do tambor como instrumento; e (iv) o tambor como ferramenta do jogo musical. Os resultados da investigação proporcionam uma melhor compreensão das condutas musicais infantis e fomentam a reflexão do educador sobre sua prática pedagógico-musical visando situações de aprendizagem significativas e que vão ao encontro das possibilidades cognitivas das crianças.

VIANA, DANIELA CRISTINA. Mediação Cultural por Meio da Dança/Educação como Possibilidade de Aprendizagem na Infância 25/02/2016 211 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

RESUMO

Esta dissertação faz parte do processo de buscas e descobertas do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), bem como do meu envolvimento no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da UNIVILLE. A pesquisa que resultou nesta dissertação, desvelou possibilidades de aprendizagem na infância, com crianças de 4 e 5 anos do Centro de Educação Infantil (CEI) Jardim Sofia e no Museu Casa Fritz Alt, em ações de mediação cultural por meio da dança/educação. O tema justifica-se tendo em vista que a problemática nos leva a refletir sobre o movimento/dança, ora educativo-motor, cognitivo, sensível e humano, que ainda pouco avançou em suas ações nas instituições formais e não formais de educação, principalmente pela ideia de

que o movimento/dança atua apenas como uma atividade extraclasse e de ornamento, raramente como atividade que oportuniza aprendizagens e construção de saberes. Portanto, a presente dissertação/pesquisa buscou ações interativas em um espaço formal de educação articulado a outro não formal (CEI e Museu, respectivamente), no intuito de trazer o movimento/dança como meio de novas aprendizagens. A dissertação/pesquisa de cunho qualitativo, com viés na cartografia, pautou-se em mostras no CEI de fotos/imagens do artista local Fritz Alt e no Museu com produções infantis, resultado da mediação cultural desenvolvida no CEI. Importante ressaltar que tanto as mediações culturais nos espaços formais e não formais de educação envolveram as linguagens/expressões da arte (dança/movimento, musicalização e artes visuais) de forma integrada. No entanto o foco a ser dado aqui, centra-se especialmente nas questões relacionadas aos processos de mediação e aprendizagem no movimento/dança. Ao final desta dissertação/pesquisa, que não se esgota neste texto, percebo que vivenciar a dança por meio do movimento corporal, mental e emocional pode contribuir, sobremaneira, com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da expressão, da comunicação e da interação para as crianças, momento em que estão abertas a novas experiências e aprendizagens. Mais ainda, o estudo pode ser potencializador dos processos de aprendizagem por meio da integração social, da construção identitária e humana, estabelecendo um canal de comunicação efetivo e afetivo com os envolvidos (pesquisadores, professores, educadores, gestores e crianças). Por meio do movimento/dança a criança se manifesta interagindo com espaços e outros sujeitos, aprendendo a conviver com o outro e iniciando um processo de autoconhecimento. Essas questões foram vivenciadas a partir de alguns efeitos do processo de mediação cultural constatados por nós, em movimento/dança: a relação do corpo com o espaço, do corpo com outros corpos, do corpo com o movimento, do corpo com os ritmos musicais; o corpo liberto, o corpo falante, o corpo extrapolando limites; o corpo numa dança lúdica, o corpo criativo, o corpo que comunica e que descobre possibilidades de movimentos; o corpo que expressa sentimentos e sentidos, o corpo que se expande, que pensa e que fala. As trajetórias da presente dissertação/pesquisa tomaram rumos interdisciplinares, incluindo ações de mediação cultural e vínculos expressivos entre os envolvidos, a arte e a cultura.

TORMIN, MALBA CUNHA. **Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche** 16/06/2014 403 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

RESUMO

O presente estudo integra interfaces das áreas de Psicologia, Educação e Música, com o objetivo de investigar como as professoras de creche de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo utilizavam a linguagem musical junto aos bebês e se suas ações propiciavam ou não aprendizagem e desenvolvimento musical infantil. Investigou-se também sobre a formação musical do professor de Educação Infantil, bem como a interação e qualidade das atividades musicais ofertadas aos bebês. A pesquisa foi realizada em três fases, sendo a primeira e terceira fases ocorridas no CEI e a segunda fase na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como o Curso de Formação continuada em Música para as professoras, com carga horária de 60 horas. Os sujeitos da pesquisa foram: na primeira fase 16 bebês e 4 professoras oriundos dos Berçários I e II do CEI; na segunda fase 35 profissionais de Educação Infantil, entre elas as professoras participantes da pesquisa; na terceira fase 9 crianças pequenas e 5 professoras do agrupamento Mini Grupos I e II do CEI. O estudo enquadrou-se em uma pesquisa educacional, cujos princípios nortearam ações como investigação, formação e intervenção ao longo da pesquisa, envolvendo a participação de segmentos diferenciados que abrangeu desde a Universidade até os berçários da creche, formando uma rede colaborativa que propiciou mudanças na práxis pedagógica musical do CEI. A metodologia baseou-se no paradigma qualitativo, cujo tema musicalização infantil foi um estudo de caso dentro de um ambiente de pesquisa-ação, fundamentado pelas contribuições de W. Carr; S. Kemmis e J. Elliott. Estas contribuições proporcionaram uma investigação colaborativa respeitando eticamente as conquistas e transformações ocorridas no CEI durante os 3 anos de pesquisa. Como ferramenta para a coleta de dados foi utilizadas as Escalas de Empenho do adulto e de Envolvimento da criança de F. Laevers, na primeira e terceira fases da pesquisa; e a categorização do registro escrito e oral das atividades teóricas e práticas realizadas durante o curso de formação musical, na segunda fase da pesquisa. A análise dos dados foi fundamentada a partir das concepções mediacionais de Lev S.

Vigotski e R. Feuerstein; da estrutura de aprendizagem da teoria de Jerome Bruner e da fase de audição preparatória da Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos de Edwin Gordon, além das contribuições de estudos nas áreas da psicologia cognitivo musical e neurociências. Os resultados mostraram que a cada fase investigada se conduzia às outras, ou seja, a investigação inicial levou à orientação e formação musical das professoras e depois à intervenção in lócus. Portanto, ao final do processo foi possível concluir que a proposta de oferecer uma aprendizagem que conduza ao desenvolvimento musical infantil é também possível de ser realizada em creches públicas. Para tanto, sugere-se que se invista na formação musical continuada e no desenvolvimento potencial do professor dentro de uma perspectiva de Formação em Contexto.

MAKINO, JÉSSICA MAMI. **A arte invade o Brás: uma proposta de educação musical na creche do Brás'** 01/12/2003 189 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Instituto de Artes da UNESP.

RESUMO²⁵

Pretendo realizar uma pesquisa de campo de natureza investigativa intervencionista. Procurarei, através de intervenções na Creche Municipal Vereador Nazir Miguel, entrevistas com arte-educadores e pesquisadores, e estudo baseado nos pesquisadores-pedagogos Piaget, Vigotsky e Wallon, esboçar um caminho para o ensino musical de crianças de faixa etária pré-escolar, cujo modo de vida é precário, e cuja existência pode estar fadada a ser reprimida pela sociedade. Qual seria a importância da música para estas crianças? De que modo elas poderiam se beneficiar da prática musical? Que habilidades poderiam desenvolver a partir da música? Que influências isso teria em seu comportamento, na formação de sua identidade, na sua relação com o meio? Estas são as perguntas que poderão dizer qual o papel da Educação Musical no processo de desenvolvimento infantil: o simples "aprender a cantar" ou... o descobrimento e desenvolvimento da percepção, da criatividade, do movimento, do gesto, do caráter, do sentido de humanidade e de socialização do indivíduo.

²⁵ Esta dissertação de mestrado não foi localizada, portanto, o resumo aqui exposto é do Processo: 00/06231-4, enviado pela autora à FAPESP.

Darezzo, Margatherh. **IMPACTO DE UM PROGRAMA DE ENSINO PARA CUIDADORAS EM CRECHE: MÚSICA COMO CONDIÇÃO FACILITADORA DE CONDUTAS HUMANAS AO LIDAR COM BEBÊS'** 01/08/2004 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar em que medida recursos musicais podem interferir na conduta de adultos que cuidam de crianças de 0 a 3 anos em creches ou escolas, quando distantes da mãe. Não são poucas as oportunidades de comprovar a importância de que a criança, presente ela ou não predisposições para necessidades especiais ou necessidades especiais já instaladas, seja exposta a um ambiente apropriadamente estimulante, compatível com suas necessidades e possibilidades particulares. Muito freqüentemente, profissionais responsáveis pelos cuidados com crianças nas creches trabalham com poucas informações sobre desenvolvimento infantil, em ambientes prejudicados pelo grande número de crianças atendidas, baixos salários, apresentando grau de instrução relativamente baixo. Por meio de um delineamento de linha de base múltipla, duas cuidadoras de duas unidades de uma escola de educação infantil de uma cidade do interior de São Paulo foram expostas a três etapas de um programa de ensino destinado a prepará-las para interagir com bebês com ajuda de canções; por meio da filmagem de situações de banho de bebês conduzidas por estas cuidadoras, foi avaliado o impacto de cada uma das etapas de intervenção sobre aspectos do desempenho destas profissionais, significativos para promover um desenvolvimento infantil adequado, de acordo com o conhecimento disponível. Foram obtidas informações em relação ao desempenho das cuidadoras, cujos dados apresentam: baixa freqüência de condutas favorecedoras, mudanças nos padrões de conduta relacionadas à sinalização de manipulações e de condições para aprendizagem dos bebês acerca de seu próprio corpo, com redução na freqüência destas condutas no decorrer do estudo (baixo grau de manutenção das condutas). Foi observado, também, aumento na freqüência de uso de canções ensinadas no decorrer do programa que podem ser favorecedoras de interação gratificante para os bebês e para as cuidadoras, relacionado a oportunidades para o bebê desenvolver-se adequadamente, no caso da Cuidadora 1, e aumento na freqüência das condutas consideradas, mesmo não tendo ocorrido uso de canções, para a Cuidadora 2.

SCHUNEMANN, ANELIESE THONNIGS. **Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música'** 01/11/2010 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação.

RESUMO

A pesquisa situa-se no campo da pedagogia da música, especificamente nas relações que estruturam a integração entre música e histórias infantis. O objetivo é compreender de que modo a articulação entre música e história promove o interesse e engajamento das crianças, criando-se um espaço que facilita o desenrolar pedagógico das aulas. O pressuposto é que essa articulação de fato ocorre, necessitando ser desvelada mediante a identificação de suas propriedades. O referencial teórico apresenta o ambiente sonoro e musical da criança, literatura infantil e infância, e a importância da música e da história infantil na sala de aula. Foram observados 23 encontros de musicalização com crianças de 0 a 4 anos, no período de outubro a dezembro do ano de 2009. As observações foram registradas em forma de episódios, com descrições do contexto geral da aula, sinopse da história trabalhada e atividades musicais realizadas. As análises enfocaram as manifestações de interesse da criança como indicador do seu engajamento, procurando identificar de que modo e em quais circunstâncias esse engajamento ocorre. Os resultados mostram que as relações entre música e histórias infantis apresentam propriedades comuns e complementares, caracterizando-se pela interdependência mútua. A música insere-se na história infantil auxiliando a compreensão e interpretação do seu enredo, enquanto recebe dela os fundamentos da imaginação necessários para criar e se expressar musicalmente. Os resultados poderão contribuir na construção dos fundamentos pedagógicos para a educação infantil, fornecendo argumentos em favor da música e das histórias infantis na formação da criança.

SOARES, CINTIA VIEIRA DA SILVA. **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o movimento dos bebês em ambiente musical**' 01/08/2007 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UFG.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar os movimentos realizados pelos bebês em atividades musicais realizadas em creche pública. A pesquisa que deu origem a esse trabalho foi desenvolvida com 34 bebês, de 4 a 24 meses, em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Goiânia - Goiás. Adaptadas do programa de musicalização para bebês de uma escola privada, as vivências musicais foram desenvolvidas de forma lúdica, com músicas para cantar, dançar e ouvir, por meio de cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e brincadeiras musicais diversificadas. Essas atividades foram realizadas em encontros semanais, contando com a participação das professoras e agentes educativas da instituição, bem como da pesquisadora. Por ser uma pesquisa qualitativa, utilizamos gravações em vídeos e observações para a coleta das informações. Essas filmagens foram analisadas com enfoque no desenvolvimento psicomotor do bebê, sendo os critérios estabelecidos com base nos movimentos apresentados por eles. As análises foram articuladas com a literatura de vários autores, principalmente com a de Henri Wallon, autor que fundamentou significativamente este trabalho. Diante de tais análises, foi possível perceber como os bebês do CMEI se movimentam e se expressam em presença de música, os benefícios trazidos pelas atividades realizadas, bem como identificar possibilidades e limites para o trabalho de musicalização com bebês, em instituições como esta e outras afins. Essa proposta também acenou para a possibilidade de um trabalho musical de qualidade pedagógica voltado para bebês das classes populares, contribuindo com o seu desenvolvimento, sua inserção cultural, e, sobretudo, incentivando, desde cedo, a sua formação estética.

*²⁶SCHULTZ, ANGELITA MARIA VANDER BROOCK. **Formação de professores para a Musicalização Infantil: Papel da extensão universitária**' 11/07/2013 100 f. Doutorado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

*Brook, Angelita Maria Vander. **A Abordagem PONTES na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade.**' 01/01/2009 166 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Biblioteca Depositária: Escola de Música da UFBA

*JORDÃO, MARIA DE FÁTIMA MARINHO. **"Musicalização infantil na Creche Berta Lutz"** 01/04/1997 193 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Conservatório Brasileiro de Música

*Joly, Ilza Zenker Leme. **Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino**' 01/02/2000 162 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

*Tozetto, Anita Henriqueta Kubiak. **Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais.**' 01/11/2003 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca da UTP

²⁶ * Tais Teses e Dissertações não foram encontradas para apreciação do resumo, entretanto, achou-se importante mencioná-las, pois, pelos títulos, as mesmas aparentam contemplar o âmbito da musicalização em ambientes de creche.

APÊNDICE B

Quadro 3 – Teses e Dissertações que tratam da temática da musicalização em ambiente de creche (Fonte: IBICT)

PIRES, MARIA CRISTINA DE CAMPOS. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?** 2016. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, São Paulo Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.

RESUMO

Esta dissertação estudou as experiências sonoras das crianças pequenininhas, entre 0 e 3 anos de idade, que freqüentam uma creche pública do Município de São Paulo (Centro de Educação Infantil, CEI). Traz para reflexão e contextualiza a ausência da Arte na formação das profissionais de creche, mesmo sendo apontada pela LDB/96 como área de conhecimento em suas quatro linguagens: música, dança, teatro e artes plásticas; analisa tal ausência na rede municipal de São Paulo nos últimos 25 anos, em decorrência de alterações na legislação que rege o magistério municipal e, também, de mudanças de administração, seguindo o percurso profissional da autora. Este estudo inova apresentando e discutindo uma bibliografia italiana em que os estudiosos da infância destacam a temática da música e a criança pequeninha. Analisa a construção da paisagem sonora durante as atividades do dia-a-dia no CEI, pleiteando o contato das crianças com diferentes formas musicais, que podem constituir fatores importantes para o refinamento da audição, a produção de culturas infantis e o reconhecimento do ambiente onde vivem.

CORREA, ARUNA NOAL. **Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário.** 2013. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre UFRGS LUME Repositório Digital.

RESUMO

A pesquisa de doutorado apresenta como tema a educação musical de bebês, a partir do entrelaçamento entre os bebês, a pedagogia da creche italiana, a educação musical de bebês e sua exploração sonoro-musical cotidiana no berçário de uma creche. Parte-se da premissa de que os bebês, desde muito cedo, produzem explorações sonoras, e a creche, ao oferecer suporte e valorização de atividades e objetos com música, contribui para o enriquecimento e produção musical dos bebês. Para tanto, defende-se a tese de que os bebês produzem música. Visa-se, assim, compreender os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês de um berçário de creche pública no município de Santa Maria- RS/Brasil, a partir dos pressupostos da pedagogia da creche italiana. Dentre os autores utilizados, tanto para as construções teóricas quanto para a análise, tomo como base os estudos de Loris Malaguzzi, no que se relaciona à pedagogia da creche italiana, Esther Beyer e Beatriz Ilari no que concerne à produção de conhecimento acerca da música para bebês no Brasil, alguns autores da neurociência como Spitzer, dentre outros. Utiliza-se a pesquisa-intervenção, com base na produção processual dos dados, intercalando fases de observação e intervenção (PASSOS; BARROS; ESCOSSIA, 2009). Os dados foram gerados por meio de filmagem, fotografias e diário de campo, realizados durante os meses de abril a julho na turma de Berçário I de um Núcleo Infantil no município de Santa Maria-RS. As análises ocorreram concomitantemente à coleta dos dados. Por fim, destaca-se que os bebês produzem música para além das explorações sonoromusicais que captamos cotidianamente e que, acima de tudo, as possibilidades sonoro-musicais construídas no cotidiano do berçário subsidiam novas descobertas sobre um brincar-musical por eles protagonizado. Pretende-se com esta pesquisa contribuir com estudos sobre a produção de conhecimento musical pelos bebês, observando-os como protagonistas e produtores de cultura, dentre outras, musical.

ANTUNES, LARISSA ROSA. **Música e educação infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília.** 2013. 127 f., il. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Repositório Institucional da UnB.

RESUMO

A presença da música na Educação Básica tem sido tema de discussão na área de Educação Musical e envolve temáticas relacionadas às políticas educacionais, às concepções de ensino de música, às práticas pedagógico-musicais, às funções da música na escola, às políticas e ações formativas. Dentre elas, a formação de professores tem se mostrado temática atual no contexto político e educativo. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo investigar a formação de profissionais que trabalham com a Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (DF). Mais especificamente pretendeu-se 1) identificar a vivência e a formação musical dos profissionais; 2) conhecer sua experiência docente e 3) identificar as fontes de informação e conhecimento que complementam e atualizam a formação dos profissionais. O aporte teórico constituiu-se no conceito de formação docente (formação inicial e desenvolvimento profissional), orientações teóricas na formação docente e fases da carreira dos professores. A metodologia da investigação adotou uma abordagem mista, qualitativa e foi caracterizada como um estudo descritivo. A coleta de dados ocorreu em dois momentos: por meio do questionário auto-administrado, com questões abertas e fechadas com 13 profissionais que trabalham com a música em instituições de Educação Infantil em Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro); e aprofundamento dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas com nove profissionais. Os dados foram submetidos à análise estatística descritiva e à análise de conteúdo e são apresentados e discutidos em três eixos temáticos: a) formação dos profissionais; b) atuação dos profissionais e c) relações entre formação e atuação. Os resultados da pesquisa revelam que a formação musical dos profissionais que trabalham com a música na Educação Infantil na cidade é diversificada, assim como a escolaridade, que envolve desde ensino médio completo à especialização completa. Verificou-se que a orientação prática com enfoque tradicional e a orientação técnica são predominantes na aprendizagem docente desses profissionais. Os dados revelaram que a maioria dos profissionais encontra-se no início da carreira docente, sendo a pré-escola o principal ambiente de sua atuação; e apenas alguns afirmaram trabalhar em creches. Dentre as necessidades formativas, os profissionais destacaram uma formação com enfoque reflexivo sobre a prática na Educação Infantil.

SOUZA, MARCO AURÉLIO CARDOSO. **As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade - cenário vivo para o Exercício do olhar: um estudo autoetnográfico.** 2011 Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Minas Gerais Biblioteca Digital UFMG

RESUMO

As cantigas de roda e suas implicações na educação infantil são a gênese dessa dissertação, nascida da experiência de onze anos dedicados ao ensino da música na Creche Comunitária Jardim Felicidade, região norte de Belo Horizonte. Interessado em compreender por quais motivos elas são tão vivas e tão essenciais à evolução humana, faço um exame da cultura da infância, da prática diária em sala de aula, do pensamento formativo da instituição na qual estamos envolvidos e da presença fundamental do educador no processo educativo. Entender quem são as crianças me pareceu ser vital para validar essa forma de expressão, que são as cantigas, os jogos e brincadeiras como uma linguagem própria e única, particular, uma genuína forma de participação no mundo. Neste sentido, a música, objeto tão atraente, se revela não como meio, nem como fim, mas como parte de um processo fascinante de conhecimento do mundo e sobretudo de si mesmo. A beleza que se expressa nesses encontros, onde o mestre se curva, se dobra para ouvir as crianças, realça uma experiência em que também ele, o mestre, se nutre de conhecimentos novos e de vida.

MELO, RODRIGO ALVES DE. **A afetividade na educação musical: um estudo em dois centros de referência de educação infantil em João Pessoa-PB.** 2016. 91f. Mestrado em

MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2016. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

RESUMO

A educação infantil é um campo rico de descobertas, onde a aprendizagem é construída de forma simples e lúdica, de modo a facilitar a compreensão das crianças. Em especial, as aulas de música nessa faixa etária são proporcionadas para uma aprendizagem prática e prazerosa, onde o que importa não é a criança decodificar símbolos musicais, mas sim, vivenciar a música através do corpo e da emoção. Nesse contexto, há ainda o fato de que existem muitos estudos que tratam da afetividade na aprendizagem de crianças que são assistidas em creches. O presente trabalho buscou mergulhar no universo específico da educação musical que acontece em dois Centros de Referência em Educação Infantil da cidade de João Pessoa-PB analisando a presença e o papel da afetividade nas relações entre as professoras de educação musical e seus alunos. Como aporte teórico, compreendemos que, segundo Gutman (2015), as crianças são seres fusionais, o que significa que elas se misturam emocionalmente com as pessoas que as cercam. Já as diretrizes, termos e leis que regem a educação infantil e defendem a importância de uma educação baseada no afeto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ressaltam que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos. Além destas, encontramos muitas teorias que dissertam acerca da afetividade na aprendizagem, como Piaget e Wallon, que afirmam que quanto menor a criança, maior a importância da afetividade para o processo da aprendizagem. Como procedimentos para a investigação, observaram-se aulas de música de duas professoras através de uma pesquisa de campo, com ênfase qualitativa. Utilizou-se ainda ferramentas como entrevistas com as professoras e gravações em áudio das aulas com as crianças. Após a análise dos dados, foram construídas quatro categorias para descrever o papel da afetividade dentro dos contextos pesquisados: concepções iniciais sobre afetividade, sobre a afetividade na formação do educador musical, a prática docente enquanto espaço construtor da afetividade, a afetividade presente nas interações entre professor e aluno. Os resultados advindos da pesquisa revelam que os professores atuantes nos CREIs, mesmo com pouca formação acadêmica sobre o tema, interagem com seus alunos de forma afetuosa, fazendo com que a aprendizagem ocorra em um ambiente onde os alunos se sentem respeitados e acolhidos nas aulas de música.

GUIMARÃES, CAÍSA ANTUNES TIBÚRCIO. **Ressonâncias: silêncio, ruído e canção na dramaturgia musical de Achadouros**. 2017. 159 f., il. Mestrado em ARTE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Repositório Institucional da UnB.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a musicalidade do espetáculo Achadouros – teatro para bebês –, criada por mim, Nara e José Regino, respectivamente atrizes e diretor da peça, nas fases de concepção, ensaio e apresentações, cuja dramaturgia possui três eixos sonoros: o silêncio, o ruído e a canção, decorrentes de um processo criativo apoiado no trabalho de campo realizado na creche Sibipiruna, de Brasília (DF), e no livro Memórias Inventadas para crianças, do poeta Manoel de Barros (2010) e, ainda, em memórias pessoais. Essa análise utilizou vários aspectos estéticos enfrentados na relação assimétrica entre som e imagem, tais como: as ideias de Bondia (2002) sobre experiência; o conceito do drama musical exposto por Meyerhold (1917) e, ainda, a dramaturgia musical estabelecida por Marcus Mota (2008). A pesquisa apoiou-se, também, no pressuposto musical da ressonância, como princípio para a criação, assim exposto por Bachelard (1978,1988). Como base nas teorias ora destacadas e, além delas, esta pesquisa utilizou ainda: a) entrevistas realizadas com a Nara Faria e o José Regino; b) análise de processo criativo da peça, tomando como base os nossos diários de bordo, os roteiros das ações, as memórias de apresentações, a tipificação de depoimentos dos espectadores e uma filmagem do espetáculo.

CABRAL, FERNANDA ALVARENGA. **Teatro para bebês: processos criativos, dramaturgia e escuta**. 2016. 201 f., il. Mestrado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Repositório Institucional da UnB.

RESUMO

A presente pesquisa investiga o chamado 'teatro para bebês' a partir da análise e elaboração de seus processos criativos com o objetivo de identificar as principais características que conformam essa poética. Pretende-se argumentar sobre a arte feita para a primeira infância como uma atividade de pesquisa do ator-diretor-autor-compositor que se dá por meio da observação dos bebês no ambiente das creches. Dotado de um pluralismo metodológico, esse estudo se desenvolve a partir da análise das obras Pupila d'água (2003 - Cia. La Casa Incierta) e O Farol (2015 - Cia. Studio Sereia), sendo esta última uma criação elaborada durante esse processo de investigação e por meio de residência artística e entrevistas semi-estruturadas. Apresento o "teatro para bebês" ao qual me dedico como artista-criadora – aquele centrado na atividade de pesquisa como base para a criação cênica. O estudo aporta uma discussão dialógica entre os aspectos formativo e criativo, pois inclui em sua análise o entendimento do processo criativo relacionado diretamente à mediação, a partir da Pedagogia da Situação, e à recepção. O sonoro-musical, com base nos estudos da Paisagem Sonora é parte da construção da atividade de escuta que, por sua vez, acompanha as diferentes etapas de elaboração da obra teatral, assim como encontra ecos de ressonância na "construção do imaginário poético" do artista-criador e em seu processo de criação dramatúrgica. A partir de uma "re-criação" do universo imagético e mítico-poético do próprio artista-autor, em diálogo com o universo da primeira infância, onde a experiência é fruto da observação do universo cotidiano do próprio bebê, constrói-se o caminho criativo no teatro para bebês. Um estudo que trata da criação cênica aliada à construção de uma "escuta-ativa" entre intérprete e público, simultaneamente, durante a sua elaboração e recepção, tendo o sonoro-musical como eixo constituinte - o leitmotiv - do próprio espetáculo.

****27SOARES, CINTIA VIEIRA DA SILVA. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o movimento dos bebês em ambiente musical'** 01/08/2007 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UFG.

****Darezzo, Margatêrh. IMPACTO DE UM PROGRAMA DE ENSINO PARA CUIDADORAS EM CRECHE: MÚSICA COMO CONDIÇÃO FACILITADORA DE CONDUTAS HUMANAS AO LIDAR COM BEBÊS'** 01/08/2004 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar.

****TORMIN, MALBA CUNHA. Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na creche'** 16/06/2014 403 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

****MARIANO, FABIANA LEITE RABELLO. Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon'** 22/09/2015 250 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

²⁷ ** São Dissertações ou Teses que foram encontradas também na pesquisa na Plataforma Capes, por isso não consta resumo.

APÊNDICE C

Quadro 4: Referencial teórico apresentado às docentes sobre musicalização e musicalização infantil

<p>Interessante destacar que palavras que terminam com o sufixo-ção, estão vinculadas ao sentido de ação e/ou ao resultado desta ação. No caso da terminologia Musicalização, ambos (e/ou) estão contemplados, ou seja, musicalização tanto é a ação docente de mediar situações diárias que viabilizem, por parte da criança, a construção/elaboração de seu conhecimento musical quanto à ação das crianças (respostas destas) a tal mediação. Portanto, a musicalização abrange o fazer, o apreciar, o refletir e o contextualizar, tendo como finalidade despertar e desenvolver desejos musicais, contribuindo e estimulando para a formação integral da criança. Portanto, a musicalização depende da ação docente para que haja o aprendizado musical por parte da criança, já que, as respostas das crianças quanto a esta ação docente serão verificadas no campo de pesquisa.</p>
<p>A musicalização, de acordo com Pires (2006), é criação sonora-musical infantil, individual e em grupo, portanto, não é algo que se ensina, mas, também, não é descartada a necessidade de mediação docente, em que cabe ao(à) profissional da educação dar oportunidades para que a criação ocorra no sentido de provocar as crianças, disponibilizando: materiais, tempo e espaço. Esta “provocação”, elucidada pela autora, implica em incentivar, observar e escutar os(as) pequenos(as), auxiliando-os(as) e orientando-os(as) em suas próprias criações sonoro-musicais; compreendendo esta criação musical “[...] como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p. 46).</p>
<p>Segundo Penna (1990, p. 19), a musicalização é o “[...] ato ou processo de musicalizar. Musicalizar(-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela”.</p>
<p>Para Brito (1998, p. 53): O termo “musicalização infantil” adquire então uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais.</p>

APÊNDICE D

Quadro 5: Referencial teórico apresentado às docentes sobre os temas do projeto de ação colaborativo

Tema:	Paisagem Sonora
Autores/textos apresentados:	<p>- Há a ideia de o indivíduo se tornar sensível e perceptível ao universo sonoro, despertando sua essência de 'Ouvido Pensante' (SCHAFER, 1991), essa essência e esse despertar para os sons do ambiente favorece a percepção para a denominada 'Paisagem Sonora' (ibid.).</p> <p>- O conceito de paisagem sonora foi inventado pelo educador e compositor Murray Schafer em meados de 1970 e este estudou os elementos sonoros que cercam o ser humano (os da natureza: animais, chuva, etc.) e aqueles produzidos por ele (carros, máquinas, músicas etc.), este termo se refere também a todos os sons historicamente registrados em nossa trajetória de vida. Para o autor, a paisagem sonora é estar receptivo à acústica dos lugares e só conseguimos perceber esta acústica ao estipular um trajeto a ser percorrido e nos atentarmos aos sons que nos envolvem, por exemplo, ao atravessarmos "[...] uma floresta densa. Outro rio perdido na neblina. Tecedores de cestos estão indo para casa com seus carros (a roda) [...] Antes de dormir, muita coisa ainda vai passar pela memória, pois, mesmo uma viagem curta como esta, é cheia de impressões" (SCHAFER, 1991, p. 93).</p>
Tema:	O que é música?
Autores/textos apresentados:	<p>- De acordo com a proposta de Clifton, traduzida por Freitas (1997, p. 24): "Música é um arranjo ordenado de sons e silêncios [...]".</p> <p>- Wisnik (1989) relata que a música, no transcorrer da história, passa por distintas conjunturas em que, o som e o ruído, surgem não como opostos, mas como subsídios regidos pela cultura sócio-histórica. Já, Koellreutter (apud BRITO, 2003, p. 26) pontua que a "[...] música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos [...]". O autor esclarece que a linguagem musical organiza, de forma intencional, o som e o silêncio no período espaço-tempo. Para John Cage (apud SCHAFER, 1991, p. 120), "[...] música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concreto [...]". Schafer (1991) afirma que definir "[...] música meramente como 'sons' teria sido impensável há poucos anos atrás [...]".</p> <p>- Para Brito (2003), o conceito de música não pode ser definido apenas pelos parâmetros do som, entretanto sua definição não deve excluir a existência destes parâmetros (ritmo, melodia, harmonia, dentre outras organizações sonoras), já que as "[...] características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios." (p. 26).</p> <p style="text-align: center;">Textos que tratavam sobre: ruído, silêncio e som, como segue abaixo:</p> <p>- <i>Ruído</i>: é relativo e depende de quem ouve, Schafer (1991, p. 69) alude que o ruído é o negativo do som musical, é o som indesejável, é "[...] qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir.". Brito (2003, p. 28) aborda que ruído é um som em que não há altura definida e resulta de vibrações irregulares, por exemplo, "[...] sons produzidos por máquinas, motores, batidas ou ranger de portas, do meio ambiente [...]".</p> <p>- <i>Silêncio</i>: Schafer (1991, p. 71) aponta que o silêncio nada mais é que a ausência de som em que, para haver um evento musical, é preciso que este esteja 'protegido' pelo silêncio, caso contrário, tal evento será prejudicado pelo ruído.</p> <p>- <i>Som</i>: segundo Lino (2006), o som é algo invisível e que por meio da percepção humana, torna-se visível. Wisnik (1989, p. 17) pondera que: Sabemos que o som é onda, que os corpos vibram, que essa vibração se transmite para a atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido é capaz de captá-la e que o cérebro a interpreta, dando-lhe configurações e sentidos.</p>

	Representar o som como uma onda significa que ele ocorre no tempo sob a forma de uma periodicidade, ou seja, uma ocorrência repetida dentro de uma certa frequência.
Tema:	Construção de brinquedos sonoros a partir de materiais de sucata
Autores/textos apresentados:	<p>“Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos. É importante sugerir ideias, apresentar modelos já prontos e também estimular a criação de novos instrumentos musicais. As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música, o que não significa que essas peças devam substituir o contato com instrumentos convencionais, industrializados ou confeccionados artesanalmente. Além do mais, numa época em que o fazer torna-se atividade distante das crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam em seu dia a dia, sejam brinquedos, instrumentos musicais ou aparelhos eletrodomésticos, a possibilidade de confeccionar instrumentos artesanalmente assume especial importância. É muito útil construir decifrando “mistérios”, dominando técnicas, aprendendo a planejar e executar, desenvolvendo e reconhecendo a capacidade de criar, reproduzir, produzir.” (BRITO, 2003, p. 69-70)</p>
Tema:	Criação musical
Autores/textos apresentados:	<p>Apresentei às docentes a teoria da autora Judith Akoschky, abordando que a mesma investiga o âmbito da composição musical, dando importância aos processos criativos nos ambientes educacionais. Desta forma, disse também que a autora traz considerações com relação às possibilidades que os sons advindos de materiais de uso cotidiano podem assumir neste processo, em que tais materiais, de acordo com Judith Akoschky, são denominados como: Cotidiáfonos.</p> <p>“Os “cotidiáfonos” na educação infantil</p> <p>Que <i>objetivos</i> encorajam a utilização de <i>cotidiáfonos</i> ao longo da Educação infantil? Podemos listar alguns deles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que os alunos tenham um contato sensível com materiais e objetos para produzir som. • Que eles possam diversificar os modos de ação na produção som, avaliar as suas próprias ideias e possibilidades, apreciar e sentir prazer para seus achados individuais e conjuntos. • Que eles sejam progressivamente seletivos tanto na coleta de materiais e objetos como na produção de sons, constituindo um estímulo para o refinamento auditivo. • Adquirir progressivamente competências de gestão instrumental • Que desenvolvam inventividade no uso e preparação de instrumentos sonoros simples. • Que eles possam participar ativamente de realizações sonoras juntos, favorecendo a sua adesão à música. • Que eles consigam valorizar as conquistas do grupo, desenvolvendo capacidade progressiva e julgamento crítico.²⁸” (AKOSCHKY, 2005, p. 4)

²⁸ **Los “cotidiáfonos” en la educación infantil** ¿Qué objetivos alienta la utilización de cotidiáfonos a lo largo de la educación infantil? Podemos enumerar algunos de ellos: • Que los alumnos tomen

APÊNDICE E

Quadro 6: Atividades realizadas no Projeto de Ação Colaborativo: Musicalização na creche

TEMA: Paisagem Sonora	
ATIVIDADES	
Inserção 1 05/set/18 (4 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversa com as crianças sobre o que seria a pesquisa. ✓ Autorização das crianças para realização da pesquisa e uso de imagem.
Inserção 2 06/set/18 (5 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversa com as crianças sobre Paisagem Sonora. ✓ Ouvindo a paisagem sonora do CEI. ✓ Desenho sonoro.
Inserção 3 10/set/18 (2 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ouvindo os sons da natureza. Vídeo: “Sons de animais para crianças” <https://www.youtube.com/watch?v=lbCJnfvIjIM&t=49s>. ✓ Crianças imitando animais. ✓ Brincando de cavalinhos. ✓ Brincando de carrinhos com percurso.
Inserção 4 11/set/18 (3 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criando sons com o próprio corpo. ✓ Descobrimdo os sons do corpo com uso de estetoscópio.
TEMA: O que é música?	
ATIVIDADES	
Inserção 5 13/set/18 (6 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Som x silêncio: crianças gritarem e, ao comando das docentes, ficarem em silêncio. ✓ Ruído: uso de sucatas; batuque de latinhas e demais materiais recicláveis (observando a criação musical das crianças).
Inserção 6 17/set/18 (2 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Som: alto e baixo (ritmo): músicas dançantes aumentando e abaixando o volume (no som alto as crianças ficam em pé, no som baixo elas se abaixam no chão).
Inserção 7 18/set/18 (3 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ○ Som: devagar/lento e rápido (ritmo): ○ Roda de música: professoras cantam para as crianças; ao cantarem devagar/lento, as crianças se movimentam e/ou dançam lento e vice versa. ○ Atividade corporal na quadra (correr e caminhar) rápido/devagar: quando elas falassem a palavra <i>rápido</i>, as crianças deveriam sair correndo e

contacto sensible con materiales y objetos para producir sonido. • Que puedan diversificar los modos de acción en la producción sonora, valorar sus propias ideas y posibilidades, disfrutar y sentir placer por sus hallazgos individuales y conjuntos. • Que sean progresivamente selectivos tanto en el acopio de materiales y objetos como en la producción de sonidos, constituyendo un estímulo para el refinamiento auditivo. • Que adquieran progresivamente habilidades en el manejo instrumental. • Que desarrollen inventiva en el uso y la confección de instrumentos sonoros sencillos. • Que puedan participar activamente en realizaciones sonoras conjuntas favoreciendo su adhesión a la música. • Que logren valorar las realizaciones grupales, desarrollando em forma progresiva la capacidad y el juicio crítico (AKOSCHKY, 2005, p. 4)

	quando falassem a palavra <i>devagar</i> , elas deveriam andar devagar, caminhar.
Inserção 8 20/set/18 (6 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apreciação musical (ritmo e estilos musicais): ○ Balada na sala de aula ao som de diversas músicas brasileiras. ○ Continuação da balada transformada em festa à fantasia.
TEMA: Conhecendo instrumentos musicais²⁹	
ATIVIDADES	
Inserção 9 24/set/18 (2 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manuseio livre dos instrumentos musicais do CEI. ✓ Observação da criação musical das crianças ao manusear os instrumentos musicais. ✓ Posteriormente, explicação de cada instrumento: sopro; tambor; etc.
Inserção 10 25/set/18 (3 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisadora tocar músicas para as crianças utilizando o violão.
TEMA: Brincadeiras musicais	
ATIVIDADES	
Inserção 11 02/out/18 (3 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de brinquedo sonoro do CEI: pião sonoro. ✓ Brincadeira da dança das cadeiras ✓ Roda de músicas (canções com movimento).
Inserção 12 04/out/18 (5 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manuseio livre, pelas crianças, dos objetos sonoros da pesquisadora (instrumentos de percussão). ✓ Contação de história com percussão (a partir do manuseio de objetos sonoros da pesquisadora).
Inserção 13 11/out/18 (5 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração de materiais: sons diferentes de colheres entre si e destas com garrafa de leite de plástico. ✓ Brincadeira do sapo: uso “reco-reco” de garrafa de leite de plástico e colher de alumínio. ✓ Pintura garrafa pet pequena (para inserção 14).
TEMA: Construção de brinquedos sonoros a partir de materiais de sucata	
ATIVIDADES	
Inserção 14 18/out/18 (5 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção do brinquedo sonoro: ○ Chocalho com diferentes materiais (arroz e feijão) para as crianças perceberem os diferentes sons (uso de garrafa pet pequena)
Inserção 15 29/nov/18 (5 ^{af})	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção do brinquedo sonoro: ○ Chocalho com embalagens de Yakult e uso apenas de arroz

²⁹ Foi combinado com as docentes participantes, no início da pesquisa, de levar para as crianças alguns instrumentos musicais “reais” para elas conhecerem e manusearem. Tal seria possível, pois uma das professoras é casada com um musicista. Entretanto, pelo fato da pesquisadora ter tido que se ausentar do seu trabalho na escola e, conseqüentemente da pesquisa de campo por mais de um mês, houve a necessidade de readaptação das atividades a serem realizadas no projeto, desta forma, foi decidido em sessão reflexiva, excluir esta proposta pelo escasso tempo que havia para concluir a pesquisa.

<p>Inserção 16 30/nov/18 (6ªf)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manuseio do brinquedo sonoro: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Tambor” feito com garrafa de leite de papelão – manuseio com e sem o uso de colher de alumínio. ✓ “Construção” do brinquedo sonoro: <ul style="list-style-type: none"> ○ Criação sonoro e musical a partir do manuseio (bater com uma colher de alumínio) em garrafas de plástico com níveis de água diferentes
<p>Inserção 17 03/dez/18 (2ªf)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção do brinquedo sonoro: <ul style="list-style-type: none"> ○ Duas garrafas pet médias cortadas em um dos lados ✓ Construção do brinquedo sonoro: <ul style="list-style-type: none"> ○ Rolo de papelão: fazer sons diferentes com a boca.
<p>Inserção 18 04/dez/18 (3ªf)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Brincando com o brinquedo sonoro: Rolo de papelão
<p>Inserção 19 05/dez/18 (4ªf)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manuseio livre de objetos sonoros criados pela pesquisadora <ul style="list-style-type: none"> ○ Telefone com fio ○ “Cano” amarelo para conversar ○ Tampinhas para bater ○ Objetos de alumínio do Parque Sonoro (tampas e painelas) – antes de montá-lo.
<p>TEMA: Criação musical</p>	
<p>ATIVIDADES</p>	
<p>Inserções 20, 21 e 22 06; 07 e 10/dez/18 (5ªf; 6ªf e 2ªf)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manuseio livre de todos os brinquedos sonoros criados pelas crianças

APÊNDICE F

ROTEIRO ENTREVISTA INICIAL

- 1) Nome do(a) entrevistado(a):
- 2) Formação docente (curso Pedagogia e/ou magistério? Ano de conclusão?/ Outra graduação? Qual? Ano de conclusão? / Pós-Graduação? Qual? Ano?):
- 3) Há quantos anos leciona na Educação Infantil?
- 4) Em quais instituições de Educação Infantil já trabalhou e em qual trabalha atualmente (período em que atuou em cada)?
- 5) Atualmente, com qual faixa etária você trabalha?
- 6) O que é, para você, ser professor(a) de bebês e crianças pequenas?
- 7) Como foi seu início de carreira na educação infantil? Quais os desafios para atender as especificidades das crianças desta faixa etária?
- 8) Em seu curso de formação inicial, você teve contado com teorias e metodologias que pautassem o trabalho docente na educação infantil? Caso tenha tido, você acredita que foram suficientes e contribuíram com sua prática docente? Caso não tenham sido suficientes, o que você acredita que deveria ter aprendido em sua formação inicial?
- 9) Você realizou estágio obrigatório curricular em instituição de educação infantil durante a sua formação inicial? Se sim, o que isso contribuiu para sua prática docente?
- 10) Você teve algum conteúdo teórico-metodológico em sua formação inicial que contemplasse as linguagens artísticas³⁰ e, especificamente, a musical? Poderia contar um pouco sobre esta formação e como a auxiliou em seu trabalho com as crianças? Caso a resposta seja negativa, você considera que esta falta prejudicou na sua prática docente quanto à inserção destas linguagens?
- 11) O que você entende por educação musical? Você realiza alguma prática com suas crianças com relação à música, qual(s)?
- 12) Você acredita ser importante a presença da educação musical na educação infantil? Por quê?

³⁰ Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

- 13) Você fez alguma formação continuada a respeito de educação musical para atuar na educação infantil? Se sim, qual curso? O que aprendeu contribuiu para a sua prática docente? Como?
- 14) Já realizou o curso de formação continuada ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo denominado: “Parques Sonoros da Educação Infantil Paulista³¹”? Se sim, o que aprendeu contribuiu para a sua prática docente? Como?
- 15) Você fez outros cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que tratassem da questão da educação musical? Quais?

Gostaria de fazer algum outro comentário?

³¹ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Infantil. **Parques sonoros da educação infantil paulistana**. – São Paulo: SME / COPED, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Parques-Sonoros-da-Educacao-Infantil-Paulistana>. Acesso em: 23 dez. 2017.

APÊNDICE G

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA INICIAL: PROFESSORA 1 (P1)

Pesquisadora: Formação docente (curso Pedagogia e/ou magistério? Ano de conclusão?/ Outra graduação? Qual? Ano de conclusão? / Pós-Graduação? Qual? Ano?):

P1: Magistério (2006); Pedagogia (2012); Cursando Pós-Graduação em Educação Física.

Pesquisadora: Há quantos anos leciona na Educação Infantil?

P1: 12 anos.

Pesquisadora: Em quais instituições de Educação Infantil já trabalhou e em qual trabalha atualmente (período em que atuou em cada)?

P1: CEI conveniada: Mamãe (no Jabaquara); Colégio Geração e CEI Vila Império (atual).

Pesquisadora: Atualmente, com qual faixa etária você trabalha?

P1: 3 anos.

Pesquisadora: O que é, para você, ser professor(a) de bebês e crianças pequenas (trabalhar na creche)?

P1: Dedicção, prazer e amor, porque se não, não consegue, é muito complexo, porque não é só estar aqui e ensinar, você tem que ensinar e cuidar. Então abrange vários setores, então eu acho que inclui dedicação.

Pesquisadora: Como foi seu início de carreira na educação infantil? Quais os desafios para atender as especificidades das crianças desta faixa etária?

P1: No começo eu era muito nova, então no começo eu estranhei bastante porque eu trabalhava com EJA³² e pegar depois totalmente o oposto, foi um trabalho bem árduo, porque até você aprender, não é só ter o diploma, é conviver, então, adquirir experiência, eu acho, depois ficou como se fosse... é tão fácil pra mim hoje entrar e dar aula, mas, no começo não foi fácil não...

Pesquisadora: Em seu curso de formação inicial, você teve contado com teorias e metodologias que pautassem o trabalho docente na educação infantil?

³² Educação de Jovens e Adultos.

P1: Não, eu sou formada há vinte e quatro anos, não, a formação era o estágio, era obrigatório, era regrado pelo Estado e era EMEI, estágio para creche não tinha, primeiro que naquela época que eu me formei nem era considerado professor de educação infantil, era cuidador (referindo-se àquele que atuava em ambiente de creche), então aquilo não entrava no estatuto deles, do magistério, então isso não entrava na grade curricular, então não existia formação (referindo-se à formação para professor(a) de creche). Na verdade, formação existia para a teoria, não para a prática, a nossa prática era bem mais complexa, de você chegar, você estudava na escola e à tarde você exercia aquilo que você estudou só que de outra forma, mais, né? Didática assim, você chegava na sala e tinha que dar aula.

Pesquisadora: Você acha que deveria ter aprendido algo a mais na formação inicial que pudesse ter ajudado?

P1: Acho que sim, eu acho que tirar a teoria do livro e colocar numa sala de aula, aquele professor que tá ensinando, ensinar na prática, que às vezes nem ele sabe o que ele tá fazendo e falando para o aluno, porque ele tá ali numa sala com pessoas já adultas, então às vezes muitos deles, a maioria, nunca se quer passou por uma educação infantil, onde eles julgam, acusam e condenam ao mesmo tempo, então eu acredito que esses valores tinham que ser mudados a partir do momento que aquele que tivesse ensinando ter passado pela experiência educacional infantil, porque essa área é muito recriminada, porque não é um trabalho fácil, porque é muito mais fácil você chegar numa EMEF e dar aula, o seu trabalho é totalmente diferente, você tá ali pra ensinar, mas aqui ensinar valores na educação infantil é maior, então o seu desgaste é maior, então isso o professor (referindo-se ao(a) professor(a) universitário(a)), não estuda tantos anos pra ter esse tipo de desgaste, então como ele pode tá ensinando uma coisa que ele nunca vivenciou, entendeu? Como eu posso te falar: vai por esse caminho que eu nunca andei, então eles tão passando o quê? Teoria, mas será que só isso é suficiente? Não!, Porque se ele tivesse essa experiência ele dizia: 'Olha, com a criança é outra forma de ensinar'... e não como eu estava vendo ele me ensinar, porque eu falei uma vez: 'celebro' e eu fui vaiada no magistério porque eu falei uma letra errada, e qual era a obrigação da professora? Tá ali pra me corrigir? Não, pra me denegrir, então esse tipo de coisas você vem com uma educação bem, sabe, militar mesmo, aquela situação, então aí você chega na educação infantil que é totalmente mais paz e amor, então o que que ela me ensinou lá no magistério? Aí chego na pedagogia, eu não precisei nem

estudar porque tudo o que eu tinha... eu até ganhava até desconto na faculdade, porque eu tirava tudo dez, porque o meu magistério foi bastante teoria, mas, não foi a prática vivenciada em crianças, foi vivenciada pra dá aula pra adultos! Até eu diria um 'fund. II', mas não pra criança!

Pesquisadora: Você realizou estágio obrigatório curricular em instituição de educação infantil durante a sua formação inicial? Se sim, o que isso contribuiu para sua prática docente?

P1: Sim, adquirir experiências, ideias e ações organizadas para a faixa etária, contribuindo com a minha prática pedagógica.

Pesquisadora: Você teve algum conteúdo teórico-metodológico em sua formação inicial (magistério e/ou pedagogia) que contemplasse as linguagens artísticas³³ (em geral)?

P1: É bem prático assim, eu tive no magistério, mas na parte assim dessa linguagem artística em relação a você desenvolver assim que o professor tudo tinha que desenhar, então a gente era coisa que você não podia... tinha que ser a perfeição, e eu como não tinha essa 'graça de Deus' meu tio que era desenhista que fazia...

Pesquisadora: Como assim desenhar?

P1: Para contar história, tudo era desenhado, tudo era feito, o livro era feito, era de contação de história mesmo, aí a gente tinha que desenhar, toda contação de história o professor desenhava pras crianças porque assim viravam histórias versáteis, flexíveis, então todo dia você podia contar de outra forma, então você fazendo a sua história não ficava aquela coisa no livro lá.

Pesquisadora: Mas então seria mais a parte de artes né?

P1: Sim.

Pesquisadora: Artes visuais que você teve?

P1: É, seria isso, porque o resto não tinha mais nada.

Pesquisadora: Teatro, música e dança você não teve?

P1: Não, eu não tive!

Pesquisadora: Então você não aprendeu nada em sua formação docente sobre metodologia musical?

P1: Nada!

³³ Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Pesquisadora: Você acha que essa falta de experiência no curso de formação possa ter te prejudicado de alguma forma no trabalho com as crianças na questão musical?

P1: De forma alguma, porque eu fiz cursos a parte e aí me agregou bastante, principalmente brincadeiras, jogos incluindo música, isso pra mim me agregou mesmo no curso, mas é no dia a dia que você mesmo desenvolve, você percebe que a criança gosta de música, então você mesmo começa a adquirir aptidões que nem mesmo você sabia que tinha, nem sei explicar, aí você até se emociona com a música e você acaba trabalhando a música como se fosse que tem que ter na rotina, mas é... mas foi no curso.

Pesquisadora: O que você entende por educação musical?

P1: Eu acho que... acredito que tem diferença entre educação musical e música, educação musical é mais focado em você ensinar uma arte pra criança, é mais teórico, a música não, a música faz com que a pessoa escute e sinta, mas não com teoria a parte.

Pesquisadora: Posso refazer a pergunta? O que você entende por musicalização?

P1: Eu acredito que é uma prática pra desenvolver habilidades de ouvir, sentir, agir, isso eu acredito que é uma técnica...

Pesquisadora: Você acredita ser importante a presença da educação musical na educação infantil? Por quê?

P1: Muito, muito... porque a criança ela já adquire o hábito da música desde a barriga da mãe, então isso faz bem pra ela se sentir bem, relaxa, acalma, se diverte, então isso através da música dá pra desenvolver outros tipos de habilidades e é importante que eles também sintam prazer e é uma hora que eles sentem prazer e isso demonstra claramente.

Pesquisadora: Você fez alguma formação continuada a respeito de musicalização para a educação infantil?

P1: Não, só cursos.

Pesquisadora: Cursos são formações continuadas, quais cursos?

P1: Vixi, a, nem lembro.

Pesquisadora: Mas fez com relação a música?

P1: Sim.

Pesquisadora: Você acha que esses cursos que você fez contribuíram pra sua prática?

P1: Com certeza, porque a gente que é tímido, desinibe, melhorou porque eu era bem mais tímida.

Pesquisadora: Você acha que, como professora, esses cursos te ajudaram a desenvolver a parte musical das crianças?

P1: Também.

Pesquisadora: Como?

P1: No trabalho, no dia a dia, você não tem como medir, você não tem como explicar.

Pesquisadora: Não, eu digo pra você dar um exemplo...

P1: Você tem o exemplo do desenvolvimento da criança, você pega a criança no começo do ano que não fala, que não demonstra sentimentos e você chega no final do ano você vê que através da música aquilo que era empatia pra ela se tornou a outra forma de ver a vida, então esse é o nosso trabalho, esse é o desenvolvimento, isso que a música contribui na vida do ser humano, abrir todas as portas que estão fechadas dentro do eu.

Pesquisadora: Você já realizou algum curso de música ofertado pela SMESP?

P1: Não.

Pesquisadora: Você já ouviu falar dos parques sonoros?

P1: Não, eu não conheço nada.

Pesquisadora: Nunca leu alguma coisa a respeito no PEA³⁴?

P1: Não!.

Pesquisadora: Gostaria de fazer algum outro comentário?

P1: Não.

³⁴ Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação [...]. (SÃO PAULO, 2014, p. 4).

APÊNDICE H

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA INICIAL: PROFESSORA 2 (P2)

Pesquisadora: Formação docente (curso Pedagogia e/ou magistério? Ano de conclusão?/ Outra graduação? Qual? Ano de conclusão? / Pós-Graduação? Qual? Ano?):

P2: Magistério (2001) e Pedagogia (2008).

Pesquisadora: Há quantos anos leciona na Educação Infantil?

P2: 8 anos.

Pesquisadora: Em quais instituições de Educação Infantil já trabalhou e em qual trabalha atualmente (período em que atuou em cada)?

P2: CEU Três Lagos (1 ano e meio) e CEI Vila Império (7 anos – atual).

Pesquisadora: Atualmente, com qual faixa etária você trabalha?

P2: 3 anos.

Pesquisadora: O que é, para você, ser professor(a) de bebês e crianças pequenas (trabalhar na creche)?

P2: Acredito que professor de crianças pequenas é aquele que trabalha na formação do caráter da criança, né? Essa é a fase em que a criança está construindo a sua personalidade... então além de você querer ensinar, você tem que gostar, principalmente dos pequenos, porque é dedicação integral, né? Não é só o ensinar, a parte de didática, é o cuidado, é a criança inteira, né? Que vai desde o cuidado, a higiene, a formação do caráter, ensinar as boas maneiras, porque muitas vezes eles acabam não aprendendo isso em casa e eles acabam passando mais parte do tempo deles, do dia, com nós do que até com a própria família, então a gente tem que ensinar, cuidar, se dedicar totalmente à eles, né?

Pesquisadora: Como foi seu início de carreira na educação infantil? Quais os desafios para atender as especificidades das crianças desta faixa etária?

P2: Não foi fácil porque é totalmente diferente a teoria da prática, né? Então eu fiz o magistério, depois eu fiz a pedagogia e você pega muita parte teórica, então, eu sempre gostei de estudar e planejar, só que eu sempre quis trabalhar com educação infantil, mas, seria teoricamente EMEI³⁵, que era a parte de estágio e tudo, o CEI eu já não tinha tanto contato, e quando eu prestei o concurso e entrei, eu tinha muito a

³⁵ Escola Municipal de Educação Infantil (do município de São Paulo)

parte teórica, então eu fazia os planejamentos lindos e maravilhosos e quando você vem pra realidade é totalmente diferente, então você tem que acabar se replanejando todos os dias, porque a necessidade é totalmente diferente do que a teoria.

Pesquisadora: O que você acha que é diferente?

P2: É porque nos livros é tudo lindo e maravilhoso, você planeja, você coloca os horários certinhos e quando você vem para a sala de aula a realidade é outra, então você tem que trocar, você tem que olhar se não tá batendo, você tem que trocar uma fralda, você tem que dar uma atenção diferenciada pra eles, e às vezes aquilo que você planejou, às vezes você até consegue fazer, mas é um tempo diferente, né? Que tá, meia hora, você acaba fazendo em dez minutos, ou você tem que atender outras realidades, outras coisas e o tempo deles, quanto menores eles são, menos tempo de atenção, às vezes uma coisa que você planeja pra meia hora, o tempo de atenção deles é de dez minutos, então você tem que tá sempre em constante movimento, eles não tão com paciência pra aquilo, você tem que mudar para outra atividade, né? Então é um constante movimento.

Pesquisadora: Em seu curso de formação inicial, você teve contado com teorias e metodologias que pautassem o trabalho docente na educação infantil?

P2: Não, porque antigamente o CEI, educação infantil de 0 a 3 anos não era nem da educação, era da assistência social, então qualquer pessoa podia entrar e podia trabalhar com eles, era só a parte de cuidado, há um tempo, há uns quinze anos, há uns dez, quinze anos passou para a educação, então foi toda uma transformação, foi toda uma adaptação também, né?

Pesquisadora: Então você pegou essa fase de transformação?

P2: Sim.

Pesquisadora: E como você achou que foi?

P2: Reconhecido, e é até uma forma de mudanças de pensamentos, até para os próprios profissionais da educação, porque como passou agora muitos professores que estão até na rede que são professores de Ensino Fundamental ou até de EMEI, não consideram os professores de CEI como profissionais, entendeu? Então ainda tem essa divisão, um pouco ainda esse preconceito, porque a gente cuida, né? Na cabeça deles, a gente não ensina, então tem essa diferença também. Até você mostrar o seu trabalho, até você desenvolver uma mentalidade e mostrar que eles,

sim, são cuidados, mas também desenvolvem a personalidade e a independência deles e que essa é a fase principal que eles têm, né? Na formação do caráter e do indivíduo para poder chegar numa EMEI e numa EMEF com pensamento diferenciado, é complicado você mudar o pensamento dos próprios colegas.

Pesquisadora: Então você não teve embasamento teórico para trabalhar em creche, certo?

P2: Eu sempre trabalhei com educação infantil e cada ano é diferente, cada turma é diferente, então você primeiro tem que conhecer a sua turma e às vezes o conteúdo, mas a forma de você ensinar ou de você adaptar aquilo pra cada aluno é diferente, a abordagem, né? E cada ano muda, antigamente quando você fazia um curso ou de pedagogia ou magistério, você usava cartazes, flanelógrafo, coisas que hoje em dia não existe mais, né? Então ao passar dos anos as coisas vão se adaptando, hoje é mais tecnologia, pra você atingir os alunos é mais audiovisual, o conteúdo é o mesmo, a teoria é a mesma, os livros tão ali, mas a forma de você ensinar vai depender da clientela que você tá atendendo aquele ano e no decorrer do tempo as necessidades deles, né? Então você vai usar um vídeo, você vai usar recursos diferentes, a metodologia pode ser a mesma, o conteúdo pode ser o mesmo, mas a forma, o método, os recursos tem que ir adaptando sempre.

Pesquisadora: Então você acha que o aprendizado (na formação inicial docente) não contribuiu tanto para a prática, seria isso?

P2: É importante a teoria, né? A teoria é a base de tudo, você precisa da base pra você saber o caminho que você vai seguir, né? Te dá o direcionamento, é o alicerce, mas a prática você só vai adquirir ali no dia-a-dia, né? A forma de ensinar, a forma de falar, o que passar, é ali, todos os dias, você pode ter muita bagagem, muita teoria, mas não saber passar para as pessoas, né? Não saber passar para as crianças, né? Então você tem que tá se desenvolvendo também, é muito importante porque você precisa da base teórica, pra você falar ou pra você fazer alguma coisa você precisa ter a sua bagagem, mas a prática você só vai adquirir no decorrer dos dias, né? Do tempo conforme você for trabalhando com as crianças.

Pesquisadora: Você acha que deveria ter aprendido algo a mais na formação inicial que pudesse ter ajudado?

P2: Sim. Eu que fiz magistério vejo a diferença, magistério era uma coisa mais prática, só que voltado pras metodologias: matemática, ciências, português, então era voltada para a primeira à quarta (referindo-se à série/ano do Ensino

Fundamental), né? Tinha um pouquinho de educação infantil, mas era pra EMEI, pra escola, só que era mais focado nas metodologias, então você pegava bastante coisa prática, como escrever na lousa, né? Como montar os materiais. Na pedagogia já é totalmente diferente porque é só teoria, não tem nada prático, então pra quem nunca fez magistério e entra direto na pedagogia você não tem base nenhuma. Até eu questionava os professores que educação física, eu pensava que ia ter alguma coisa prática, ensinar, ter alguns jogos, brincadeiras, não, era só textos, né? Então há diferença entre um curso e outro e voltada geralmente pra primeira à quarta, não tem nada de educação infantil, principalmente pra CEI, então é totalmente diferente você aprender o que eles falam, né? E você conseguir aplicar aquilo.

Pesquisadora: Você realizou estágio obrigatório curricular em instituição de educação infantil durante a sua formação inicial? Se sim, o que isso contribuiu para sua prática docente?

P2: Sim, para saber o cotidiano das práticas pedagógicas e sua aplicação em sala de aula.

Pesquisadora: Você teve algum conteúdo teórico-metodológico em sua formação inicial (magistério e/ou pedagogia) que contemplasse as linguagens artísticas³⁶ (em geral)?

P2: Tinha no magistério, né? Essas matérias que você falou, tinha que montar as datas comemorativas em cadernos lindos, maravilhosos, desenhar, fazer as coisas, e na pedagogia tinha uma matéria, tinha um professor que ele trabalhou muito tempo com ginástica olímpica e ele dava essa matéria de artes, então dentro da matéria dele ele dividia, então apresentou música, teatro, dança é... várias linguagens artísticas dentro do conteúdo dele, então ele apresentou um pouquinho na área de música a construção de brinquedos, como você trabalhar com eles, com chocalho, com bateria, com percussão, teatro, mas assim, uma coisa bem pincelada, né? Bem superficial, mas foi apresentado sim.

Pesquisadora: Musical você falou que foi mais essa parte de construção de instrumento, certo? Isso o que me interessa, (risos). O que você aprendeu no curso de formação sobre música, sobre uma 'metodologia' musical...?

³⁶ Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

P2: É, ele apresentou assim mais a parte de construção de alguns instrumentos com sucata, ritmo, melodia, percussão, coisas que dá pra você fazer com as crianças, de forma bem simples, mas que dá pra você trabalhar com as crianças pequenas.

Pesquisadora: Você acha que isso auxiliou você no seu trabalho com as crianças, nessa parte específica de música?

P2: Ele te dá uma noção, mas assim, uma coisa bem básica, você já tem que ter uma vivência, né? Pra você poder passar um pouquinho pras crianças, então meu marido é músico, então a gente tem essa vivência em casa, que tinha escola de música, eu fiz um pouquinho de música em São Caetano na Fundação das Artes, então eu tenho um pouco da prática teórica, né? De ritmo, melodia, tal, então isso já ajuda um pouquinho a trabalhar com eles, mas ele te dá uma visão superficial, né? Então você tem que ter alguns conhecimentos pra você conseguir trabalhar com eles.

Pesquisadora: O que você entende por musicalização?

P2: A gente ensina isso pras crianças através de rodinha de música, da criança mesmo ter a percepção sonora, né? Auditiva, ter ritmo, ter melodia, então isso já é inserido através das rodas de música diárias porque isso também desenvolve a criança como um indivíduo pra ela ter habilidades, ter ritmo, ter coordenação motora através de musiquinhas com gestos, com batidas (a entrevistada 'batia' no peito, dando a entender que as 'batidas' seriam no corpo) você já faz com que a criança desenvolva outras habilidades, né? O desenvolvimento dela, musicalização, ela já vem inserida através, tanto do cotidiano familiar, como na escola, no próprio desenvolvimento da criança, através dos ritmos que ela escuta em casa, através das músicas, todo o repertório que ela tem é construído tanto na escola quanto em âmbito familiar, né? As práticas realizadas em sala de aula são rodas de músicas, movimentação corporal, né? Para que elas adquiram ritmo, para saberem identificar, né? As partes do corpo, os ritmos, a melodia, a construção de instrumentos com sucatas, a diferenciação de sons, de timbres, né?

Pesquisadora: Você acredita ser importante a presença da educação musical na educação infantil? Por quê?

P2: Isso já é natural do ser humano, né? A criança já nasce desde a barriga da mãe com aquela vibração, tudo é vibração, até se você tá no silêncio, se você fecha os olhos, tem uma vibração, então a gente se movimenta, nós vivemos tudo numa onda sonora, tudo é movimento, tudo é música, tudo é ritmo, então isso faz parte do ser

humano, faz parte da construção de cada indivíduo, das suas habilidades, da sua coordenação motora, a sua habilidade intelectual, tudo tem que ter, né? E a música é importante por causa disso, porque ela já faz parte da vida da criança, como fala, né? Na vida cada pessoa tem a sua trilha sonora, né? Então isso faz a construção do caráter da pessoa, né? Então se você tá alegre você ouve uma música agitada, você dança, se você tá triste você ouve uma música mais calma que te faz relaxar, então isso é inato na vida, mesmo que você não tenha os instrumentos musicais, não tenha a música em si, só de você ouvir os barulhos ao seu redor ou da natureza, tudo tem uma música, né? Tudo tem um ritmo, tem uma vibração, então é só você estar aberto a esses sons a essas percepções.

Pesquisadora: Você fez alguma formação continuada a respeito de musicalização para a educação infantil?

P2: Eu fiz dois semestres de música e inserção musical na Fundação das Artes em São Caetano, comecei a aprender 'sax', mas eu peguei mais a teoria, né? Fiz alguns cursinhos básicos no SENAC de instrumentos de sopro, de percussão, mas fiz mais a iniciação musical.

Pesquisadora: Mas para trabalhar com as crianças você fez algum outro curso?

P2: Não.

Pesquisadora: Você acha que esses cursos que você fez para você mesma contribuíram para você trabalhar depois com as crianças? Esse aprendizado pessoal que você teve?

P2: É porque na época assim como foi iniciação musical, foi de uma forma bem lúdica, só que quando você aprende música mesmo você vai aprender mais notas musicais, mais pentagrama, escala, partitura, esse outro lado e isso já não dá pra passar pra eles porque eles são pequenos, então você tenta adaptar de uma outra forma, você vai ensinar eles a ter o ritmo, a ter percepção, a descobrir os sons em diferentes ambientes.

Pesquisadora: Seria a paisagem sonora? Você conhece esse termo?

P2: Sim, conheço, seria a paisagem sonora sim, além dos ritmos que dá pra você fazer no corpo, né? Alguns instrumentos que dá pra construir com eles, então é uma parte mais lúdica, você vai começar a ensinar música pra eles, mas não é daquela forma rígida de ensinar notas musicais, de visão, tudo isso, já é uma parte mais adaptada pra faixa etária deles, né? É bem a iniciação musical mesmo. É porque

nessa fase a criança é musical, né? Ela se expressa através da música, então ela coloca aquilo que ela está sentindo de dentro pra fora, então ela vai aprender as palavrinhas cantando, ouvindo uma musiquinha, fazendo gestos, ai ela vai desenvolver a sua coordenação motora, então é tudo através da música, a música, principalmente pra faixa etária de 0 a 3 é o que desenvolve mais eles, porque eles estão trabalhando o eu completo; entendeu? A fala, a audição, a percepção, os movimentos, então a música é muito importante nessa fase por isso, porque vai desenvolver a criança por completo.

Pesquisadora: Você já realizou algum curso de música ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)?

P2: Teve uma época que tinha um que era 'Corpo e Movimento', porque cada mudança de gestão eles mudam o enfoque dos cursos, né? E teve um, uma época que era 'Corpo e Movimento' então ele trabalhou com música, trabalhou com algumas atividades de educação física, né? De movimento e tal, mas também é uma coisa bem prática, vamos supor em cinco encontros então é focado a cada encontro em uma atividade diferente, né? Mas não é aprofundado.

Pesquisadora: Você já ouviu falar dos parques sonoros?

P2: Sim.

Pesquisadora: O que você conhece sobre parque sonoro?

P2: Então, são montados espaços, né? Dentro do ambiente ou na quadra ou no próprio parque dependendo de onde tenha um espaço disponível onde as crianças constroem, com a ajuda dos professores, alguns instrumentos com garrafinha pet, arroz, feijão, móveis, então são construídos diferentes materiais que ficam pendurados ou no portão, na grade, nas árvores, em diferentes ambientes onde as crianças vão passando e vão manuseando e construindo sons ali, e ele fica exposto, né? Nesse ambiente da escola, construídos esses instrumentos com eles e podem ser distribuídos de diferentes formas onde eles manuseiam, brincam, fazem as coisas, móveis, chocalhos, várias coisas.

APÊNDICE I

ROTEIRO ENTREVISTA FINAL

- 1) Quando iniciamos esta pesquisa, quais eram as suas expectativas em relação à ela?
- 2) O que você esperava aprender com esta pesquisa? Conseguiu?
- 3) Você avalia que suas expectativas foram contempladas? Se sim, como? Se não, o que poderia ter sido diferente para que suas expectativas fossem atingidas?
- 4) Quais eram as suas expectativas quanto ao aprendizado das crianças a partir da realização da pesquisa?
- 5) Você avalia que as crianças aprenderam o que era por você esperado? Se sim, o que elas aprenderam? Se não, o que faltou e/ou o que poderia ter sido diferente para que suas expectativas quanto ao aprendizado das crianças fossem atingidas?
- 6) Que fatores você considera terem sido importantes para o aprendizado das crianças?
- 7) Como você avalia que se deu a interação entre a pesquisadora, você e a outra docente participante da pesquisa?
- 8) Você considera que esta interação ocorreu de forma dialógica em_que todas as envolvidas foram escutadas?
- 9) Como avalia as Sessões Reflexivas?
- 10) A construção do Projeto de Ação com as atividades realizadas em sala foram elaboradas de maneira colaborativa? Poderia comentar?
- 11) Como se deu a participação das crianças na pesquisa?
- 12) O que é musicalização para você?
- 13) Considera que o trabalho com musicalização seja importante na creche? Por quê?
- 14) Você considera que o processo de musicalização ocorreu de fato nesta pesquisa? Como?
- 15) Uma das atividades desenvolvidas durante a pesquisa foi a construção do Parque Sonoro no CEI, suas expectativas em relação a esta atividade foram alcançadas? Poderia comentar?

- 16) Como você considera que ocorreu a exploração e criação sonora e musical pelas crianças no Parque Sonoro? O que considera que as crianças aprenderam neste espaço?
- 17) Quais conhecimentos aprendidos durante a pesquisa que você almeja levar para sua práxis docente?
- 18) Se você tivesse que dar algumas sugestões para uma professora que deseja trabalhar com musicalização na creche, quais seriam?
- 19) Gostaria de tecer mais alguma consideração? Algo que não foi mencionado?

APÊNDICE J

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA FINAL: PROFESSORA 1 (P1)

Pesquisadora: Quando iniciamos essa pesquisa quais eram suas expectativas em relação a ela?

P1: Eram grandes, porque eu nunca trabalhei diretamente com esse tema, abrangendo isso. Agora, o que eu aprendi e busquei informações, foi muito boa. Isso aí agregou muito conhecimento, principalmente nas crianças.

Pesquisadora: O que você esperava aprender com essa pesquisa? Você acha que você conseguiu aprender?

P1: Muito. Porque assim, a gente sabe que música, para a criança, é importante. Você coloca música e, automaticamente, o corpo já responde ao som. Então, a gente sabe, colocou música, a criança responde aquilo que internamente é importante pra ela. Agora, pra mim, foi mais interessante porque aprendi que através dos instrumentos e das outras atividades que a gente fez no projeto, a gente cria condições pra criança escutar o som, mexer nos objetos que fazem som e assim elas criam seus próprios sons, aí foi bem grande a experiência e importante.

Pesquisadora: Você avalia que as suas expectativas foram contempladas?

P1: Com certeza, com certeza. Eu acredito porque, quando você pensa no projeto, você pensa no meio... no começo, meio e fim. Então, eu acredito que no final, o projeto final, foi contemplado plenamente porque, as crianças ali, aprenderam durante o projeto. Elas sabiam até como manusear os instrumentos. Então, pra mim, eu acredito que foi completo o aprendizado.

Pesquisadora: Quais eram suas expectativas quanto ao aprendizado das crianças na realização da pesquisa?

P1: Então, até elas se surpreenderam, né? Porque acabaram criando seus sons! E isso, na idade delas, é importante, porque a criança está ali receptiva a tudo que está em volta dela e a nossa ação como professor é muito importante pra criar condições de aprendizado pela criança, né? Então a gente está como se dando a chance da existência da experiência por parte delas pra que elas possam aprender. Então elas, eu acredito que, dessa experiência, elas aprenderam muito.

Pesquisadora: Então você avalia que elas aprenderam o que você esperava?

P1: Sim. Porque elas sabiam até falar alguns, alguns nomes de alguns instrumentos, que você vê que pela altura, pelo volume da altura do instrumento, colocavam no ouvido, que, aquilo, elas tinham a sensibilidade. Então, eu acredito que sim.

Pesquisadora: O que você acha que elas aprenderam?

P1: A diferenciar alto e baixo, o que seriam sons, por ter contato com os materiais diferentes, instrumentos ou aqueles outros que a gente levou que não são estruturados, né? Quanto mais batia, mais forte, saía mais forte o som, o forte, o baixo, eu acredito que isso, discernir o que é, como a gente aprendeu, discernir o que é ouvir e escutar, que a gente tem que aprender a escutar, que elas aprenderam a escutar os sons ao redor, da paisagem sonora que a gente trabalhou, né? O projeto de música, que não é só o instrumento em si, mas acho que elas aprenderam a saber discernir também que com o instrumento de tambor é mais forte o som do que um chocalho, por exemplo, e assim nos outros instrumentos, então eu acredito que sim, elas aprenderam bastante coisa.

Pesquisadora: Que fatores você considera terem sido importantes para o aprendizado das crianças?

P1: Eu acredito que seja todo o material, tudo produzido durante o projeto. Elas mal conheciam e ali elas conheceram, reconheceram e discriminaram, exploraram. Então, a partir dali, eu acredito que tudo o que nós trouxemos de diferente para elas contribuiu para o aprendizado, mas que também vimos que os sons é uma coisa cotidiana delas mesmo, mas com o projeto elas perceberam a... elas puderam produzir sons, criar, né?

Pesquisadora: Como você avalia que se deu a interação entre mim (pesquisadora), você (docente) e a outra docente participante pesquisa?

P1: Foi bem cooperativo. Cada um trouxe a sua experiência de vida, de vivência com criança, de vivência com sons, de conhecimento de trabalhar no dia a dia na sala com as crianças, de conhecimento que tivemos da universidade quando a gente estava estudando pra se formar e você com a parte que você estudou de música, então né? Eu acho que tudo isso se agregou e foi produtivo. Uma com mais, outra com menos, usamos o bom senso, aonde saiu o resultado do projeto.

Pesquisadora: Você considera que essa interação se deu de forma dialógica, em que todas as envolvidas foram escutadas, tiveram oportunidade de falar o que pensavam e de propor atividades?

P1: Não só escutadas como executadas, cada um teve sua hora, sua vez de falar e com respeito e comprometimento de cada uma, não teve problema algum.

Pesquisadora: Como você avalia as sessões reflexivas?

P1: Essas avaliações foram boas, porque na próxima atividade, foi feita com um planejar diferente, pra quê? Pra avaliar se uma coisa deu certo, a outra não deu, pra gente poder reavaliar e construir um outro planejamento diferente, um modo de propor atividade na sala diferente e também de a gente aprender mais sobre música, né? A gente discutiu os textos que você levou e foi bem legal porque a gente aprendeu bastante coisa que a gente não tinha aprendido na faculdade.

Pesquisadora: A construção do projeto de ação com as atividades realizadas em sala foram elaboradas de maneira colaborativa?

P1: Sim, com certeza. Cada uma trouxe um pouco, e desse pouco, foi muito e desse muito nos juntamos e transformamos.

Pesquisadora: Como se deu a participação das crianças na pesquisa?

P1: Ah, com alegria. Foi um projeto que trouxe o brilho, né? E trouxe aquela, né? Indagação, daquele: “Nossa, eu nunca vi! Eu quero ver o que que é isso!” Aí começou a questionar, a criança que questiona, questiona o mundo. Então ela questionou. Isso a gente trouxe a ela, o aprendizado muito maior. Porque quem questiona é porque aprende, então não aprende por teoria, aprende por prática, por ação.

Pesquisadora: Eu perguntei na primeira entrevista o que seria musicalização pra você. Agora que já terminou, né? A pesquisa de campo, você mantém o que você disse sobre musicalização, ou mudou alguma coisa?

P1: Eu entendo realmente o que eu imaginava, mas ampliou no seguinte: que hoje qualquer um, ninguém vive sem música, ninguém vive sem som. Eu acho que a maior tristeza é você viver sem o som, porque o corpo reproduz aquilo que você ouve. Também vi que todo mundo é capaz de criar som e que todo professor pode trabalhar com a musicalização com as crianças, né? E que o professor que não faz isso não dá oportunidade de aprendizado da criança, não está fazendo o seu trabalho como professor e isso não pode acontecer, então eu vejo que sua pesquisa foi muito importante! Pra mim, a criança tem que ter essa oportunidade.

Pesquisadora: Você considera que o trabalho com musicalização seja importante na creche? Por quê?

P1: Porque é ali que a criança demonstra o que pensa, o que sente. Se, dali você der instrumentos e objetos com som pra ela desenvolver essa habilidade, ela vai ser um adulto melhor, com mais calma, com mais amor, com mais cumplicidade. Porque um som só, não faz verão. Mas, vários sons juntos, faz uma música. Então, eu acredito que é de pequeno que se aprende, porque, depois, ele só vai aplicar aquilo que já adquiriu.

Pesquisadora: Você considera que o processo de musicalização ocorreu de fato nessa pesquisa?

P1: Com certeza.

Pesquisadora: Como?

P1: Tudo. Do projeto, dos instrumentos que elas criaram, da habilidade das crianças e do envolvimento delas, porque, não adianta ter um projeto e não ter as crianças envolvidas. Aquele negócio de tocar, a criança precisa tocar. Então ali, ocorreu e pra fechar o projeto final com o parque sonoro, eles usufruindo. Eu acredito que finalizou por ali, que fechou o projeto, porque pra mim teve tudo a ver com a musicalização, elas exploraram o espaço do parque e criaram bastante som diferente.

Pesquisadora: Uma das atividades desenvolvidas durante a pesquisa foi à construção do parque sonoro no CEI. Suas expectativas em relação ao parque foram alcançadas?

P1: Muito mais, né? Porque aquilo ali até me surpreendeu. Eu achei muito bom, muito bom. Foi muito expressivo pra quem faz, pra quem ouve, pra quem vê, pra aquele professor que está do outro lado, olhando, que, né?... nunca teve uma experiência tão grande, então abrangeu não só os alunos do MG1, mas como um todo na escola.

Pesquisadora: Como você considera que ocorreu a exploração e criação sonora musical pelas crianças no parque sonoro?

P1: Espontânea. Cada um foi ali descobrindo, experimentando os objetos do parque e criando som.

Pesquisadora: O que considera que as crianças aprenderam nesse espaço?

P1: Eu vi que por, né? Pelo parque ter brinquedos musicais diferentes, com os objetos que tinham sons diferentes, porque eles eram cada um feito de um tipo de material, tipo, tinha panela, plástico, latinha, tambor e tinha coisas mais elaboradas que eu achei muito legal, então eu vi que as crianças brincaram bastante e por ter materiais com sons diferentes elas exploraram bastante o espaço e, escutando sons

diferentes elas criaram bastante seus sons e esta, pra mim, né? Era a ideia de todo o projeto e do parque que, como eu falei, fechou o projeto, elas gostaram muito do espaço e as outras crianças da creche também, eu vi as crianças nossas rindo, pulando, felizes sabe? E ver elas assim me faz muito bem, elas nem falavam, só expressavam sua alegria e queriam brincar no espaço do parque, eu gostei muito, toda escola, pra mim, né? Tem que ter um parque sonoro, principalmente creche, porque elas têm mesmo é que brincar porque eu entendo que é brincando que elas aprendem!

Pesquisadora: Quais conhecimentos aprendidos durante a pesquisa que você almeja levar pra sua prática docente?

P1: Tudo. Eu acho que tudo que a gente aprendeu, eu acho que nada é inválido. Tudo é válido. É você pegar a experiência e transformar aquilo que, no momento também, a necessidade das crianças exige. Têm uns que precisam mais, outros menos. Então, você, como docente tem que entender e preparar aquilo que a sua turma naquele ano precisa. Com certeza, todo dia a gente tem que trabalhar com música com a criança, mas pra mim, a gente tem que trabalhar com as ideias do projeto, cada ano, com as turmas, pra elas poderem ter a musicalização, né? Isso tem que ser cotidiano.

Pesquisadora: Se você tivesse que dar algumas sugestões para uma professora que deseja trabalhar com musicalização na creche, quais seriam?

P1: Estudar, boa vontade. Porque isso dá trabalho. E hoje é o que está faltando: boa vontade, bom senso, saber que tudo dá trabalho. Nada é fácil. Saber que você propor atividade pra criança, pra ela mexer com instrumentos e outros materiais, pra escutar os sons, não é uma vez, vão ser dez vezes, ela aprender que um batendo com o outro vai sair um som, batendo com o outro vai sair outro som. Então, isso, eu acredito que precisa ter boa vontade de um professor que acha que, só quer ganhar dinheiro. Mas, trabalho não querem ter, então eu acho que a partir do momento em que o professor fala: “eu quero”, ele faz, agora, fora isso... Os que tiverem apreço pela profissão, porque os outros que não tiverem, a musicalização está bem longe.

Pesquisadora: Você gostaria de tecer mais alguma consideração, mais alguma coisa que não foi mencionada nessa entrevista?

P1: Não

APÊNDICE K

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA FINAL: PROFESSORA 2 (P2)

Pesquisadora: Quando iniciamos essa pesquisa quais eram suas expectativas em relação a ela?

P2: Bom, era ter uma visão geral, mais ampliada sobre alguns aspectos da música, de musicalização, de instrumentos e que poderia ser utilizada com as crianças de uma forma prática, né? De realizar atividades com elas que fossem adequadas para a faixa etária e para o desenvolvimento que elas estão nessa etapa.

Pesquisadora: O que você esperava aprender com essa pesquisa? Você acha que você conseguiu aprender?

P2: Sim, e foi além. Eu fiquei surpresa com as atividades realizadas com os alunos, pela complexidade, pela diversidade, né? Eu acho que as crianças ficaram deslumbradas, com o colorido, com os sons, tudo o que elas tiveram a oportunidade de vivenciar e que elas não teriam essa oportunidade se não fosse a sua pesquisa, né? Eu acho que enriqueceu muito, tanto a vida delas como a de nós profissionais trazendo mais amplitude sobre o tema. E por elaborar instrumentos musicais com as crianças, as sonoridades, as várias formas de introduzir a musicalização na faixa etária que eles estão de uma forma lúdica, através de brincadeiras, de jogos, de elementos que foram construídos com eles sobre os temas abordados.

Pesquisadora: Você avalia que as suas expectativas foram contempladas?

P2: Sim.

Pesquisadora: Quais eram suas expectativas quanto ao aprendizado das crianças na realização da pesquisa?

P2: Que elas tivessem a noção de sons, altura, sonoridade, que pudessem identificar diversos instrumentos musicais, sons, conhecer diferentes objetos que pudessem transmitir música pra elas: timbre, os instrumentos sonoro, vários elementos que pudessem trabalhar com esse tema.

Pesquisadora: Então você avalia que elas aprenderam o que você esperava?

P2: Sim.

Pesquisadora: O que você acha que elas aprenderam?

P2: É, porque elas mesmas exploravam qualquer instrumento ou qualquer objeto que elas pegavam elas já queriam ver o som, ver as diferenças, que um elemento

trazia, fazer barulho, trazer essas coisas que foram mostradas pra elas, mas buscando outros objetos em outros ambientes, em outros brinquedos.

Pesquisadora: Que fatores você considera terem sido importantes para a aprendizagem das crianças?

P2: Bom, foi o nosso comprometimento, nosso planejamento, reflexão, a mediação que tivemos referentes aos temas abordados com as crianças, para que elas pudessem participar de uma forma ativa das atividades e, nós, para isso, pudemos colocar vários aspectos e vários fatores na abordagem, na elaboração dos temas propostos, para que elas pudessem aprofundar os temas abordados de uma melhor maneira possível, abordando lúdico, o próprio aprimoramento musical que as atividades estavam sendo propostas e que no final nós fizemos a reflexão e a elaboração das próximas atividades. Então, isso foi muito importante para que o resultado final pudesse contemplar e abordar todos os temas.

Pesquisadora: Como avalia a interação que se deu entre mim (pesquisadora) e a outra docente participante da pesquisa e você? Você acha que foi uma interação legal, que todo mundo foi ouvido, que todo mundo participou?

P2: Sim. Pois você deixou aberta essa oportunidade para nós podermos colocar nossas opiniões, nosso aprendizado, nossa vivência e para que nós pudéssemos construir juntos as atividades da melhor maneira possível para as crianças.

Pesquisadora: Como você avalia que foram as sessões reflexivas?

P2: Importantes e necessárias para o aprimoramento da nossa prática pedagógica, pois sem a reflexão a gente não pode avaliar e indicar novos caminhos para a nossa prática e eu gostei também de ter aprendido coisas novas, conteúdos novos sobre a musicalização, de como proceder da prática, passamos a conhecer sobre, por exemplo, a paisagem sonora e outras coisas e isso foi muito bom.

Pesquisadora: A construção do projeto de ação com atividades realizadas em sala foram elaboradas de maneira colaborativa entre nós três (pesquisadora e duas docentes)?

P2: Sim.

Pesquisadora: Poderia comentar a respeito? Por exemplo: vocês traziam ideias, eu (pesquisadora) também trazia outras ideias, nós conversávamos sobre as atividades, coisas legais que tinham a ver com a temática que a gente estava trabalhando no momento.

P2: Sim, pois cada um tem uma bagagem, né? E alguma vivência com algum aspecto da música, musicalização infantil. Então, isso foi muito enriquecedor, pois cada uma trouxe a sua contribuição, né? E pudemos elaborar em conjunto essa prática.

Pesquisadora: Como se deu a participação das crianças na pesquisa?

P2: Através das atividades.

Pesquisadora: Elas participavam, elas brincavam? Você sentia que elas estavam assim, entusiasmadas em fazer o que foi proposto por vocês?

P2: Sim, pois mexia com a música, né?! A música é muito importante. O barulho, o som é muito importante para a criança. E a forma como foi apresentada, colorido, elas também colocaram a "mãozinha na massa" (produziram) na elaboração de instrumentos, então envolveu muito elas. Então, só o barulho, as cores, materiais novos que foram apresentados, isso já deixa a criança curiosa e entusiasmada para realizar.

Pesquisadora: Então, a partir da pesquisa, você já tinha um conceito de musicalização, você acha que esse conceito se manteve? Ou ele se modificou? Esse conceito, essa ideia de musicalização como que ficou depois da pesquisa?

P2: Eu fiquei... esse material me enriqueceu muito porque eu já tinha uma noção sobre musicalização, sobre os princípios, né? Sobre iniciação musical, só que de forma mais teórica. Então, essa pesquisa trouxe uma forma, uma prática de você estar aprendendo e apresentando esses elementos para crianças pequenas. Então, de como introduzir isso na vida da criança, mas de uma forma lúdica, para crianças tão pequenas, né? Eu entendia que, geralmente, musicalização, você começa com alguns aspectos, algumas introduções musicais, a partir de quatro, cinco anos. Os nossos, eram bem pequenininhos, então, de como nós, conseguimos planejar, refletir, elaborar esse material para os pequenos, foi muito interessante, né? E muito prazeroso em realizar.

Pesquisadora: Você considera que o trabalho com musicalização é importante na creche? Por quê?

P2: Sim, porque vai estar desenvolvendo todas os aspectos e desenvolvimento todas as habilidades da criança, né? A música, ela traz várias habilidades para o desenvolvimento intelectual, motor, psicológico da criança. Música é tudo. Então, a criança, através disso, desse conhecimento, ela vai estar conhecendo a si, ao outro, vai estar aprendendo várias coisas que vão ajudar na formação dela como um todo.

Pesquisadora: Você considera que o processo de musicalização ocorreu de fato nessa pesquisa?

P2: Sim

Pesquisadora: Como?

P2: Porque nós conseguimos abordar todos os aspectos propostos, né? Todos os temas e as crianças conseguiram realizar e se envolver com todos os temas propostos e elas já conseguiram identificar o som, a música, o timbre em coisas que antes... A criação, em coisas que antes elas não tinham, antes elas não percebiam. E autonomia na criação.

Pesquisadora: Uma das atividades desenvolvidas na pesquisa foi a construção do parque sonoro, sua expectativa em relação a essa atividade foi alcançada?

P2: Sim.

Pesquisadora: E você podia comentar mais? Quais eram suas expectativas, depois que você visualizou o parque sonoro pronto, como é que você viu as crianças interagindo com ele?

P2: A minha expectativa é que elas tivessem várias oportunidades em vários ambientes pra que elas descobrissem os sons, né? Que eles (sons) podem estar em qualquer objeto e, o que foi realizado foi de uma amplitude muito grande, pois elas puderam ver os sons em determinados ambientes ou locais e usando coisas do dia a dia delas, né? Que tudo pode ser transformado em som, né? E, dependendo da forma, da quantidade de objetos que você coloca, pode ter uma intensidade maior ou menor ou um som mais grave ou mais agudo. Então, elas foram descobrindo, através desses materiais, foram criando, criando autonomia pra poder descobrir, criar e ver a música em tudo.

Pesquisadora: Como você considera que ocorreu a exploração e criação musical sonora pelas crianças no parque sonoro? O que considera que as crianças aprenderam nesse espaço?

P2: Elas puderam explorar, conhecer os objetos, sentir os diferentes timbres, elas puderam criar diferentes maneiras de bater, de descobrir aqueles objetos. Cada uma teve a sua criação, a sua autonomia, e desenvolveu coisas que o seu instinto, a sua natureza traz, né? Uns batiam com mais intensidade, outros com menos, cada uma criou de uma forma diferente, usando os mesmos materiais e isso foi muito

enriquecedor pra todas elas, né? Essa descoberta, essa criação, essa autonomia que elas tiveram.

Pesquisadora: Quais conhecimentos aprendidos durante a pesquisa você almeja levar para a sua prática docente?

P2: Essa prática foi muito enriquecedora, eu acho que para todas nós, porque nós pudemos, em conjunto, em harmonia, criar, refletir, discutir os temas, buscar elementos e foi uma descoberta pra todas nós, né? De como aplicar isso na vida das crianças, então, isso vai ser muito importante e eu tenho certeza que pra vida, de nós, como docentes, como profissionais da educação e que nós poderemos aplicar, né? Em outras salas, com outras crianças e multiplicar isso também pra outros profissionais pra que eles também saibam que eles são capazes de aplicar, de desenvolver a musicalização com crianças tão pequenas.

Pesquisadora: Se você tivesse que dar alguma sugestão para uma professora que deseja trabalhar com musicalização na creche, quais seriam?

P2: Que tudo é possível, quando você quer, né? Que as crianças são capazes de aprender e de criar e ter autonomia e que tudo depende do seu comprometimento também. Que, quando você almeja e tem um planejamento, tem uma reflexão, através das suas atividades propostas, aí você analisa aquilo que você fez, você vê que é capaz, então, tudo é possível quando você tem um objetivo e que você tem que ir além, tem que buscar mais conhecimento sobre a musicalização, pra poder desenvolver brincadeiras, desenvolver instrumentos que sejam acessíveis para a manipulação e escuta das crianças, mas que tudo é possível, né? Que, quando você tem um pouquinho de amor por aquilo que você faz, você consegue e as crianças também entendem. Então, é só você querer, planejar, reavaliar e fazer.

Pesquisadora: Você gostaria de tecer mais alguma consideração ou algo que não foi mencionado na entrevista?

P2: Só de agradecer essa oportunidade que nós tivemos de ter trabalhado esse ano em conjunto, né? Porque eu acho que tanto para as crianças como pra nós profissionais foi muito importante, foi muito enriquecedor, então, foi muito importante, assim, de ver novas possibilidades, né? De trabalho, de criação, de autonomia, e que tudo é possível. Então, queria muito agradecer.

APÊNDICE L TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO³⁷

Eu _____,
 RG: _____ e CPF: _____,
 consinto em participar da pesquisa intitulada: “Musicalização na creche: uma pesquisa-ação no município de São Paulo”, cujo objetivo é identificar e compreender quais são os fatores que colaboram para o trabalho de musicalização com crianças entre dois e três anos de idade, no intuito de elaborar propostas de mediação docente.

Fui informado(a) que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela mestrandia Maria Cristina Albino Galera do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marta Regina Paulo da Silva.

Foi esclarecido que a metodologia será uma pesquisa-ação, tendo como procedimentos: entrevistas, observação da rotina do trabalho pedagógico em sala de aula e análise de produção das crianças.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo de ordem psicológica ou física e que será preservada a minha privacidade.

Concordo que as informações obtidas na entrevista por mim concedido(a), bem como nas filmagens e registros em fotos das minhas aulas ministradas, mantido o sigilo sobre a minha participação, sejam publicadas com fins acadêmicos e/ou científicos, além de serem divulgadas, posteriormente, na elaboração de um livro e/ou e-book dos dados de pesquisa concluídos.

São Paulo, ____ de _____ de 2018.

³⁷ Faz-se necessário esclarecer que, à época em que este termo foi entregue às participantes da pesquisa, ainda não havia sido realizada a Banca de Qualificação, na qual foram sugeridas alterações, dentre elas, o título deste trabalho e a metodologia utilizada. As participantes desta pesquisa assinaram o TCLE.

Assinatura

Identificação da Pesquisa**Título da Dissertação de Mestrado:** Musicalização na creche: uma pesquisa-ação no município de São Paulo**Mestranda:** Maria Cristina Albino Galera**Orientadora:** Prof^a Dr^a Marta Regina Paulo da Silva**Identificação do(a) Participante** Professor(a) de Educação InfantilNome:
_____Idade:
_____Cor/raça/etnia:

Sexo/gênero: _____

Formação:

 Magistério. Graduação. Qual/Quais? _____ Pós-Graduação. Qual/Quais?

Quanto tempo de experiência como professor(a) de educação infantil? _____

Quanto tempo de experiência neste CEI? _____

APÊNDICE M
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MENORES DE IDADE³⁸

Prezados Pais, Mães e Responsáveis,

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua autorização para que o(a) menor _____ participe como voluntário(a) da pesquisa intitulada “*Musicalização na creche: uma pesquisa-ação no município de São Paulo*”, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), sob a orientação da Prof^a Dr^a Marta Regina Paulo da Silva.

O estudo tem como objetivo identificar e compreender quais são os fatores que colaboram para o trabalho de musicalização com crianças entre dois e três anos de idade, no intuito de elaborar propostas de mediação docente.

Para tanto, serão realizadas atividades que visam favorecer o processo de aprendizado de música pelas crianças. Essas atividades serão filmadas e fotografadas, contando também com relatos escritos pela pesquisadora para posterior observação e análise dos dados.

Os dados coletados serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos e, posteriormente, na elaboração de um livro e/ou e-book, sendo preservado sigilo sobre a identidade dos(as) participantes.

Os(as) participantes e responsáveis não terão despesa e nem compensação financeira relacionada à participação nessa pesquisa.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento a qualquer momento, se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Maria Cristina Albino Galera – Pesquisadora – galeramariacristina@gmail.com

Prof^a Dr^a Marta Regina Paulo da Silva – Orientadora – marta.silva@uscs.edu.br

³⁸ Idem à nota 38. Os responsáveis pelas crianças participantes desta pesquisa assinaram o TCLE para menores de idade.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, responsável pelo(a) menor _____, fui informado(a) sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, e minhas dúvidas foram satisfatoriamente respondidas.

Tive tempo suficiente para decidir sobre a participação do(a) menor e concordo em permitir a participação nesta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades e prejuízos.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.


São Paulo, ____ de _____ de 2018.

Responsável

ANEXO A

AUTORIZAÇÃO DA DRE/SP PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA³⁹

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SANTO AMARO

 **PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

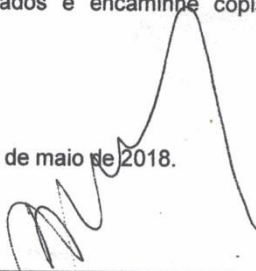
Folha informação nº. 21.
Silvana Ribeiro de Fa
R. F. 548.926
Assistente Técnico Educação
DRE-SA

Interessado: CEI Vila Império
Assunto: Autorização para realização de Pesquisa Acadêmica denominada "Musicalização na creche: uma Pesquisa-Ação no Município de São Paulo" no CEI Vila Império da Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro.

Após consulta a Divisão Pedagógica – DIPED, desta DRE, que se pronunciou, do ponto de vista pedagógico, favorável a realização da pesquisa, como ora se apresenta, **AUTORIZAMOS** a realização Pesquisa Acadêmica denominada "Musicalização na creche: uma Pesquisa-Ação no Município de São Paulo" no CEI Vila Império da Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro, solicitado pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, bem como autorizamos também a realização de entrevistas, filmagens e fotografias, através da estudante do Mestrado Profissional em Educação: Docência e Gestão Educacional, Maria Cristina Albino Galera, a realizar-se no segundo semestre de 2018, mantendo o protocolo de confidencialidade e ética.

Entregue o original aos interessados e encaminhe cópia deste para ciência da Supervisão Escolar

São Paulo, 25 de maio de 2018.



Carlos Antonio Vieira
RF. 578.102.7 / R.G. 15.733.306-1
Diretor Regional de Educação
DRE Santo Amaro

³⁹ Idem à nota 38.